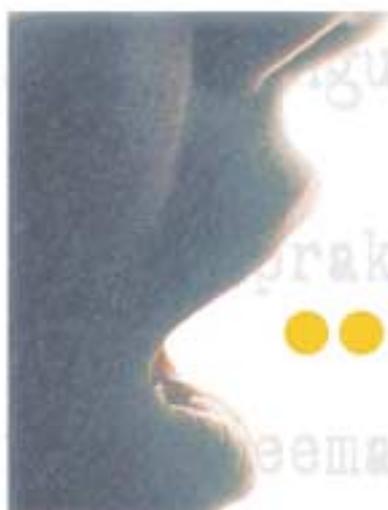


# Congreso "Lenguas y Educación"

(Ponencias y Comunicaciones)



Año Europeo de las Lenguas 2001

JUNTA DE EXTREMADURA

# **Congreso “Lenguas y Educación”**

© Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2002

Edita:

**JUNTA DE EXTREMADURA**

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología

*Secretaría General de Educación*

Mérida, 2002.

Colección:

Investigación Educativa

Diseño de línea editorial:

JAVIER FELIPE S.L. (Producciones & Diseño)

I.S.B.N.:

84-95251-62-6

Depósito Legal:

BA-216-02

Fotomecánica:

SÉRPREX (Mérida)

Impresión:

Imprenta Moreno (Montijo)

# Congreso “Lenguas y Educación”

**JUNTA DE EXTREMADURA**

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología

*Secretaría General de Educación*

Mérida, 2002

# Índice

<b>Presentación</b> .....	7
<b>MESA 1. REALIDAD LINGÜÍSTICA DE EXTREMADURA</b> .....	11
<b>Ponencia. Unidad y variedad lingüística en Extremadura</b> <i>Antonio Salvador Plans</i> .....	13
<b>Comunicaciones</b>	
- <i>Paseo Virtual por Extremadura. El habla de Extremadura</i> .....	25
- <i>Olivenza: un territorio nombrado en dos idiomas</i> .....	28
- <i>Circunstancias del bilingüismo en los emigrantes extremeños de segunda generación</i> .....	32
- <i>La experiencia de la enseñanza bilingüe en las Secciones Europeas de Francia y España, conclusiones y propuestas para una futura implantación en Extremadura</i> .....	39
- <i>El Esperanto y las lenguas internacionales</i> .....	43
<b>MESA 2. EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EN EDADES TEMPRANAS</b> .....	47
<b>Ponencia. Los primeros pasos con la lengua extranjera</b> <i>Elisa Vázquez González</i> .....	49
<b>Comunicaciones</b>	
- <i>Influencia del conocimiento fonológico en la iniciación lectoescritora: un estudio experimental</i> .....	53
- <i>Experiencia sobre la enseñanza y el aprendizaje del Inglés en Educación Infantil: recursos y actividades en el aula de 5 años</i> .....	59
- <i>El aprendizaje del inglés como segunda lengua desde las edades tempranas en el marco del Convenio MECD-British Council. The Literacy Hour</i> . . . .	62
- <i>El relato de cuentos en la enseñanza inicial del inglés como lengua extranjera</i> . . . .	66

**MESA 3. LENGUAS E INMIGRACION .....69**

**Ponencia. La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares**

*Félix Villalba Martínez .....71*

**Comunicaciones**

- *¿Es necesario un material específico para la enseñanza del español a inmigrantes en la E. Primaria? .....87*
- *Propuestas para la enseñanza del español como segunda lengua. El método comunicativo .....90*
- *El primer día de clase .....93*
- *“Súbete al tren” Grupo Talein .....98*
- *Una plataforma Audiovisual para Ayuda a la Enseñanza de la Lengua .....101*

**MESA 4. LENGUAS Y DIVERSIDAD ..... 105**

**Ponencia. La atención a la diversidad desde el lenguaje**

*Carlos Pajuelo Morán .....107*

- *Acceso al español como primera lengua: ¿Instrumento de integración social para todo el núcleo familiar? .....116*
- *“El ciclo Superior de Interpretación de Lenguas de Signos: una respuesta educativa para una minoría lingüística: la comunidad sorda” .....122*
- *Un soporte para la Enseñanza de la Lengua a Hipoacúsicos .....128*
- *“Experiencia en E/LE y su aplicación en la E.S.O.” .....132*
- *“Los SAC en la formación de maestros: una respuesta académica a la diversidad lingüística escolar” .....136*
- *Por el interior de HAPPY: Reconocimiento de Signos Gestuales QKQ .....141*

**MESA 5. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS .....145**

**Ponencia. Las Nuevas Tecnologías en la enseñanza de las lenguas**

*Carmen Lencastre de Albuquerque Charrua y Antonia Pires Rodrigues .....147*

- *CARPE DIEM. Diseño de un libro electrónico para el aula de Lengua y Literatura .....158*
- *¡Bienvenidos! Ciudadanos Europeos .....163*
- *“Formación del profesorado de lenguas extranjeras y nuevas tecnologías” .....167*
- *“Malted, actividades multimedia” .....170*
- *Nuevas Tecnologías: Una experiencia de Chat en Inglés (IRC English Chat) .....173*
- *Nivel I. Educación de Personas Adultas .....176*

## *Luis-Millán Vázquez de Miguel*

Consejero de Educación, Ciencia y Tecnología

**E**s conocido de sobras el grado de compromiso que el gobierno de la Junta de Extremadura, y concretamente la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, viene manteniendo con el aprendizaje de las lenguas en nuestros centros escolares.

Ya antes de la asunción de las transferencias educativas previas a la universidad, comenzamos a desarrollar un proyecto que ha permitido al alumnado de las localidades menores de 5000 habitantes de nuestra región dedicar parte de su horario de verano al contacto con una segunda lengua.

Se pretendía llegar a los puntos de nuestra tierra en los que tradicionalmente nuestros niños y jóvenes no podían acceder a este tipo de formación complementaria por carecer de la oferta privada, que sí se produce en los núcleos de mayor población.

Esta actuación no sólo ha permitido que miles de estudiantes extremeños hayan podido conocer mejor el inglés, el portugués o el francés, a través de métodos que hemos pretendido estuvieran dotados de un ingrediente lúdico que facilitara la motivación de los asistentes a esos cursos. No hay que olvidar que se trata de actividades encuadradas en el período vacacional de verano y por tanto necesitadas de ciertos elementos que animen al alumnado.

Además, esta acción ha hecho posible que un buen número de jóvenes, con sus diplomaturas o licenciaturas en idiomas hayan podido adquirir sus primeras experiencias profesionales, que no se han quedado exclusivamente en esto, sino que además han participado en cursos para su propia formación, que sin duda, habrán ampliado sus conocimientos metodológicos y didácticos, fundamentalmente. El reconocimiento de esa formación y de esa experiencia laboral les ha servido también para acceder en mejor situación a diferentes convocatorias de trabajo.

Tras asumir los servicios y funciones de la educación preuniversitaria en enero del 2000, la Junta de Extremadura comenzó a aplicar las líneas directrices de su proyecto educativo, que pasa por alcanzar una educación de calidad para todo el alumnado extremeño, independientemente de su lugar de residencia.

La ampliación de la Red de Centros de Secundaria de Extremadura, el aprendizaje de idiomas desde edades más tempranas, la potenciación y

puesta en valor de la Formación Profesional, la cobertura que permita consolidar el principio de igualdad de oportunidades, la atención a la formación de los profesionales, la dignificación social del papel del profesorado extremeño, la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza..., entre otros, han sido los ejes vertebradores de nuestra acción.

Como muestra de esta preocupación por los temas relacionados con las lenguas, se ha llevado a efecto la anticipación del aprendizaje del inglés a niveles de Educación Infantil, proceso que aún no ha concluido y que nos va a permitir generalizar esa enseñanza a todo el alumnado extremeño a partir de los 3 años. Sin duda, supone un notable avance respecto a la situación de partida.

Habrà que seguir ampliando los objetivos hasta lograr que el conocimiento de una segunda lengua extranjera sea un hecho normalizado en la Educación Obligatoria. En esta misma línea de apoyo al aprendizaje de lenguas se encuadran las Actividades Formativas Complementarias, en el marco de la Nueva Jornada Escolar. También aquí se conjugan, a nuestro entender, los intereses del alumnado y los del personal contratado para tales fines.

A lo largo y ancho de la geografía extremeña, en numerosos colegios sostenidos con fondos públicos se ofertan Actividades Formativas en la jornada de tarde dentro del ámbito de los Idiomas Modernos. Casi 400 puestos de trabajo para atender a los aproximadamente 5.000 alumnos y alumnas que reciben enseñanza en inglés, francés o portugués. Recientemente, se han hecho públicos datos que hablan bien a las claras del esfuerzo de la Administración regional, por una parte, y del interés de la población, por otra, en el aprendizaje del portugués.

Somos la región de España en la que mayor número de personas están aprendiendo el idioma del país hermano, en un intento evidente por superar las líneas fronterizas tradicionales. Valga como ejemplo de ese esfuerzo la edición en CD de un método novedoso para el aprendizaje de esta lengua, tan vinculada a nuestra región por tantos motivos.

Por todo esto, no podíamos dejar pasar la oportunidad que nos brindaba la Comunidad Europea, a través de la decisión de su Consejo y de la Unión, con la designación de este año 2001 como Año "Europeo de las Lenguas", de sumarnos a la conmemoración, en cuyos objetivos creemos plenamente. Sin duda, el conocimiento de una lengua es siempre la mejor puerta a la comprensión de la cultura que la sustenta y vía que permite el diálogo y la comunicación, que suelen ser garantía de entendimiento entre los pueblos.

La multiplicidad de lenguas ha supuesto, en ocasiones, una dificultad añadida en las relaciones entre países. Antaño ha sido un factor que provocaba el recelo y que sumaba obstáculos en los contactos entre pueblos. Por el contrario, la uniformidad lingüística ha venido siendo vista, en algunas épocas históricas, como elemento favorable al entendimiento, aunque ello supusiera una pérdida de la identidad. Aún hoy, la diferencia de lengua provoca exclusiones que van más allá de la simple dificultad de comunicación. También la diferencia de lenguas es utilizada por algunos como justificación a sus planteamientos, en muchos casos xenófobos.

Hay que luchar contra esas interpretaciones y contra esos hechos excluyentes desde todos los ámbitos y por todos los medios. Por eso, este Congreso como el resto de actividades que se han desarrollado y que continuarán realizándose en toda Europa con motivo del Año Europeo de las Lenguas puede y debe ser un foro más que adecuado para trabajar por una concepción de la variedad lingüística desde una perspectiva de acervo cultural enriquecedor.

El multilingüismo de Europa no ha sido, y no lo va a ser, una traba en la configuración del estado supranacional que, entre todos, estamos forjando. Muy al contrario, esa variedad de lenguas deja traslucir la riqueza cultural que caracteriza a esta parte del mundo, un mundo cada día más pequeño y unido como consecuencia de las nuevas tecnologías.

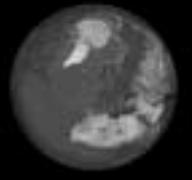
Ante esta nueva percepción que tenemos de nuestro mundo, es preciso llevar a todos los rincones la concepción de las lenguas como elementos que nos identifican y que nos enriquecen, pero también como herramientas que deben servir para unirnos. De ahí la necesidad de promover el aprendizaje de otros idiomas, hecho que va a permitir una comunicación más fluida, un acercamiento a otros pueblos, a otras culturas, y que va a convertirse, ya lo es de hecho, en una posibilidad real de inserción en el mundo profesional y laboral.

Afortunadamente, estamos en una tierra en la que también gozamos de las ventajas de una importante riqueza en la variedad de hablas. Por otra parte, nuestra proximidad a Portugal, ya comentada, o la presencia de importantes núcleos con presencia de inmigrantes favorece esa riqueza de lenguas. Y si me alegra esa variedad enriquecedora, más me satisface aún comprobar como en nuestra región la integración social viene siendo el denominador común de quienes hasta aquí llegan con otras lenguas y otras culturas. De todas estas cosas vais a hablar a lo largo de hoy y mañana.

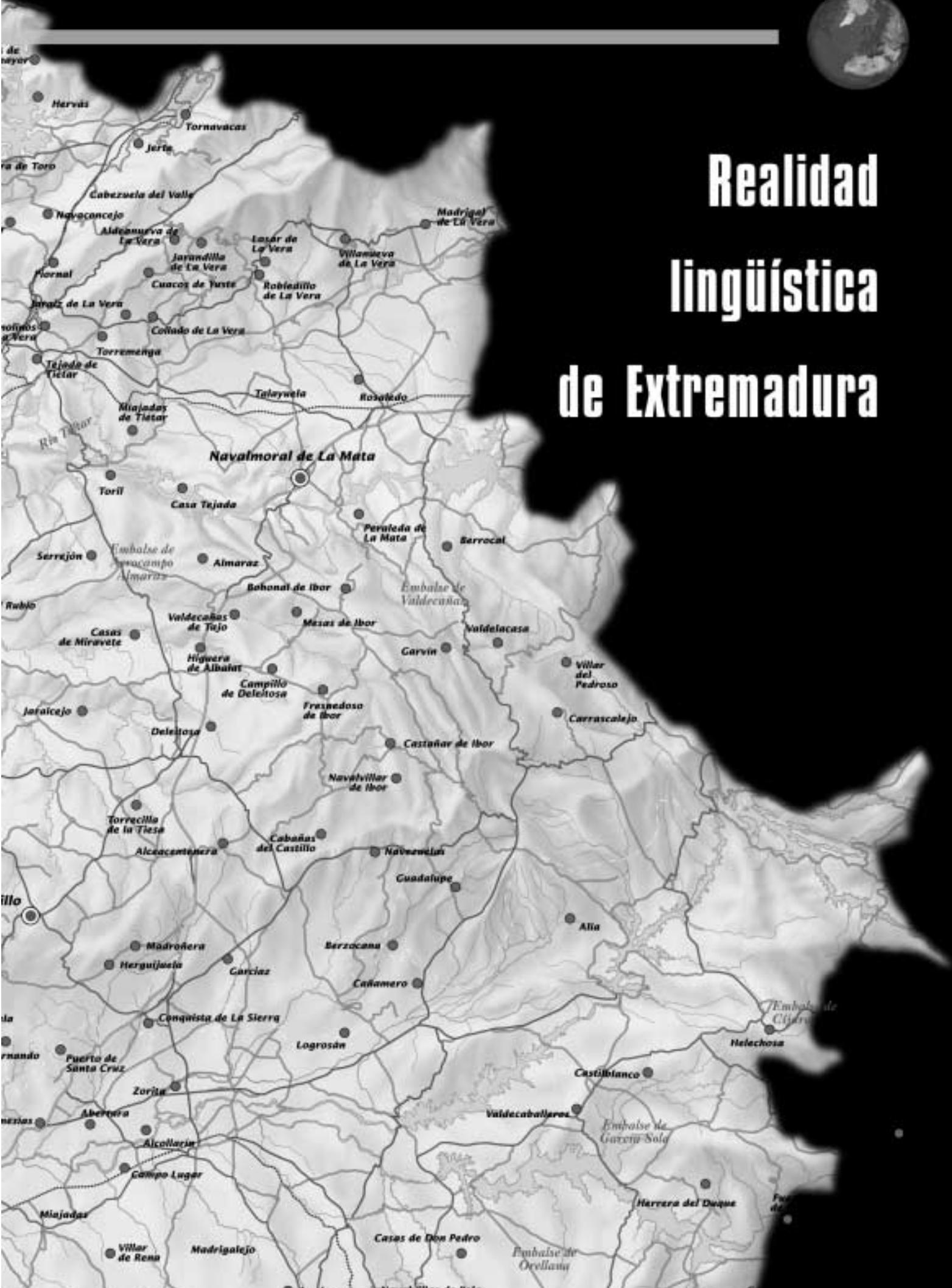
Estoy seguro de que tanto las ponencias como las comunicaciones y experiencias que se van a presentar en este Congreso darán pie a la reflexión, al contraste de opiniones y, fruto de todo ello, a la consecución de propuestas que nos ayuden en la sensibilización social sobre la necesidad y conveniencia del aprendizaje de lenguas, a los profesionales en los métodos y las nuevas herramientas más adecuadas para llevar a cabo su labor de enseñanza en los distintos parámetros que aquí se están marcando o que puedan surgir en el transcurso del Congreso, a la Administración para comprender mejor el panorama en cuanto a las lenguas y la educación en nuestra Comunidad Autónoma y a todos para llegar a tener una idea más correcta de esa variedad y riqueza lingüística y de su importancia como elemento de integración y comprensión de otras culturas y pueblos.

*Mérida, noviembre de 2001*





# Realidad lingüística de Extremadura





# Ponencia: Unidad y Variedad Lingüística en Extremadura

*Antonio Salvador Plans*

## Curriculum:

Catedrático de Historia de la Lengua Española de la Universidad de Extremadura (España). En la actualidad desempeña la labor de Director del Departamento de Filología Hispánica de esa Universidad.

Miembro del Comité Permanente de la Asociación Internacional de Historia de la Lengua Española.

Ha trabajado en el análisis de la Historia de la lengua española, con varias vías principales:

- Análisis de la lengua literaria: Edad Media (Debates medievales, Don Juan Manuel, Arcipreste de Hita...), Siglo de Oro (Lope de Vega, Tirso de Molina), Siglo XVIII (Forner, González del Castillo), Siglos XIX y XX (novela popular, Baroja, Juan Ramón Jiménez, Cela...)
- La teoría lingüística en el Siglo de Oro: Nebrija, Mateo Alemán, Torquemada, Gonzalo de Korreas...
- Lenguajes especiales del teatro del Siglo de Oro: fabla, sayagués, habla de negros y moriscos, etc.
- Dialectología: hablas extremeñas y la conexión entre andaluz y extremeño en la zona sur de la región. Igualmente está trabajando en la actualidad en el conocimiento de la situación dialectal extremeña en épocas anteriores.
- Ha colaborado en diversos proyectos de investigación de carácter nacional, tanto de historiografía lingüística como de dialectología, siendo Director de la investigación lingüística llevada a cabo en la zona al norte del río Tajo. En el plano internacional, tiene en marcha actualmente una línea de investigación dialectal en colaboración con el Departamento de Lingüística de la Universidad de Costa Rica.

## Resumen

Extremadura es una región cuya riqueza lingüística ha sido reconocida por todos los autores que se han acercado a ella con el fin de estudiarla.

Esta riqueza se relaciona indudablemente con la diversidad, producto de su propia historia, que determinará la evolución lingüística de la región. Para ello es preciso recordar algunos de los acontecimientos de mayor relevancia, con el proceso de reconquista y repoblación de leoneses y castellanos en el período medieval, la situación fronteriza cambiante con Portugal o el influjo posterior de Toledo y Sevilla.

Es primordial intentar analizar, desde una perspectiva histórica, la situación de unidad y variedad con el fin de determinar las características esenciales de la zona en el orden lingüístico.

Desde mi punto de vista, la diversidad aparece desde los inicios, aunque resulta indudable la influencia mayor de algunas modalidades lingüísticas que la de otras. No obstante, y por desgracia, seguimos teniendo sólo datos parciales de la historia de Extremadura. La influencia leonesa, por ejemplo, aparece claramente destacada en la zona norte de la provincia de Cáceres, de tal modo que la conservación de algunos rasgos fónicos y morfosintácticos queda limitada al área occidental cuya frontera es la antigua Calzada de Guinea.

Por otra parte, en el momento actual es innegable la existencia de islotes lingüísticos, algunos conocidos ya desde varios siglos atrás. Es preciso también, en la medida de nuestras posibilidades, conocer la trayectoria y los orígenes de esas peculiaridades dentro de la región.

Considero que es necesario profundizar en el conocimiento lingüístico de la región, desde una perspectiva filológica. Para ello son bienvenidas e imprescindibles cuantas aportaciones nos permitan adentrarnos en la riqueza del habla extremeña.

## Desarrollo

Nos encontramos ante una de las regiones de mayor riqueza y variedad dialectal, conservada hasta nuestros días<sup>1</sup>. Por eso quisiera trazar en estas páginas un panorama, inevitablemente breve y parcial, de esta riqueza y diversidad.

Para poder determinar algunas de las características esenciales de las hablas extremeñas, es preciso referirnos, aunque sólo de pasada, a una serie de acontecimientos históricos que determinarán la evolución lingüística de lo que hoy es Extremadura. Los historiadores coinciden básicamente en dos aspectos al referirse a esta época inicial: la escasez de población existente y la importancia de la delimitación territorial entre Castilla y León a través de la Calzada de Guinea.

En el primero de estos aspectos, el de la población, hay que considerar cómo, al menos hasta mediados del siglo XII (y posiblemente desde la misma llegada de los pueblos árabes en el siglo VIII), la zona norte de lo que hoy es Extremadura forma parte de un territorio semidesertizado, tierra situada entre la ocupación de musulmanes y cristianos.

Sin duda, este carácter fronterizo representa la causa fundamental de esta escasez de población. Tal y como han destacado, en un reciente estudio de conjunto sobre la Extremadura medieval, Julián Clemente, José Luis de la Montaña y Ángel Bernal, la región estaba rodeada de desiertos y páramos demográficos, tanto por la zona leonesa como por la zona castellana. Tampoco, insisten en ello, tenían una fuerte demografía ni la zona al sur de Salamanca ni la zona meridional del obispado de Ávila. De esta situación quizás sólo haya que exceptuar Coria, más poblada y de mayor continuidad en sus habitantes. En realidad, indican todas las fuentes cómo el asentamiento de la población en Extremadura no culmina hasta mediados del siglo XIV<sup>2</sup>.

En cuanto a la división entre la reconquista y repoblación leonesa y castellana tampoco existen dudas. La importancia de la Calzada de Guinea (la actual Ruta de la Plata) parece indiscutible. No olvidemos que este camino, en un momento determinado, constituyó la “ruta mozárabe de Santiago”, al ser utilizada por los cristianos que huían hacia los reinos del norte (y más tarde por el propio Almanzor en sus campañas de castigo).

---

<sup>1</sup> Esta ponencia figuraba dentro de unas Jornadas programadas por la Secretaría General de Educación, de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, para celebrar el “Año Europeo de las Lenguas”. Agradezco la amable invitación de los organizadores.

<sup>2</sup> Extremadura: *La historia*, HOY, 1997, p. 172. Ángel Bernal Estévez es también autor de un estudio sobre *Poblamiento, transformación y organización social del espacio extremeño (siglos XIII al XV)*, publicado en Mérida por la Editora Regional de Extremadura en 1998.

Puede resumirse la reconquista de Extremadura en varias etapas:

Durante la primera mitad del siglo XII la frontera castellano-leonesa no rebasó la sierra; sólo a lo largo de su segunda mitad, y aun ello con altibajos, se puede decir que se establece la frontera en el Tajo. En esta primera etapa de la Reconquista el norte cacereño, la Transierra, estaba dividido políticamente entre Castilla y León. La línea de demarcación era la calzada de Guinea, hoy Ruta de la Plata, que supuso un indudable límite administrativo entre Castilla y León, reconocido por los descendientes de Alfonso VII a la muerte de éste en 11573. A Castilla, por lo tanto, pertenecían Plasencia y la comarca salmantina de Béjar. La repoblación de estas zonas se efectuó por medio de gente venida de Salamanca por el reino leonés y de Ávila y norte de Toledo por el reino castellano. (mapa 1)<sup>4</sup>.

En el primer tercio del siglo XIII se da un nuevo impulso a la Reconquista de la zona extremeña por parte del reino de León. A partir de 1229 se produce la conquista de Cáceres, Mérida y Badajoz, mientras que Castilla queda inicialmente rezagada por la persistencia del enclave árabe de Trujillo, que es definitivamente tomado por Castilla en 1232. Pero poco antes se había producido un hecho histórico de suma importancia en el desarrollo político y lingüístico: la unificación en 1230 de Castilla y León bajo el reinado de Fernando III, hijo de Alfonso IX de León y nieto de Alfonso VIII de Castilla. Aún así las diferencias políticas entre la Extremadura leonesa y la Extremadura castellana serán determinantes fundamentalmente en la zona norteña de Cáceres, en concreto por encima del Tajo. No olvidemos, por ejemplo, la concesión de fueros extensos pertenecientes a distintas familias (la leonesa de Coria - Cima Coa el de Coria y a la familia castellana conquense el de Plasencia). Las divisiones eclesiásticas, prácticamente mantenidas hasta hoy, en las dos diócesis de Plasencia (con enclaves como Béjar, Trujillo, Don Benito, entre otros) y la de Coria (con Cáceres), responden a esa doble procedencia que estoy destacando<sup>5</sup>. El reino de León, responsable de buena parte de la zona fronteriza al norte, será quien introduzca elementos leoneses occidentales y hasta elementos gallegos. Pero incluso algunas investigaciones recientes muestran cómo la frontera de determinados fenómenos, principalmente fonéticos, responde a la antigua frontera política de incursión de los dos reinos. (vid. mapa número 2).

Pero no sólo existen intereses de reconquista y repoblación por parte de León y Castilla. También Portugal aspirará a ensanchar sus dominios en territorio de la actual Extremadura. Por lo que se refiere a la frontera con Portugal, se establecerá después de múltiples conflictos, ocupaciones, devoluciones y tratados. La Orden de Alcántara se encarga de fijar los límites, si se exceptúa Herrera de Alcántara, fundada y poblada por portugueses. No se olvide que los conflictos llegaron a la misma ciudad de Badajoz, que la comarca oliventina pasó a Portugal gracias al Tratado de Alcañices de 1297, el mismo por el que Portugal cedía Herrera de Alcántara a Castilla. No se olvide tampoco que el Señorío de Alburquerque, en el siglo XIV se parte en dos (Albuquerque y La Codosera en territorio español y Campo Maior en territorio portugués).

A partir de estas fechas, y establecido ya el límite territorial, el influjo mayor sobre Extremadura cambiará. Ya no procederá del norte, sino principalmente de Toledo y Sevilla. De hecho, la influencia de la norma toledana será ya determinante en la configuración lingüística de la región.

Tras este rápido repaso por la historia de Extremadura, he de señalar además que el extremeño como tal no existe, no configura en absoluto una unidad, sino que estamos ante una fuerte diversidad de hablas extremeñas, seguramente desde el inicio, por las razones históricas que hemos descrito. En este sentido, un buen conocedor de la realidad lingüística de la región, Fernando Flores<sup>6</sup>, ha llegado a distinguir hasta

<sup>4</sup> Los mapas 1 y 2 aparecieron ya en los correspondientes capítulos de *El habla en Extremadura*, obra de Antonio Viudas Camarasa, Manuel Ariza Viguera y Antonio Salvador Plans. Mérida, Editora Regional de Extremadura, 1987.

<sup>5</sup> Hasta qué punto se producía la imbricación entre diócesis y repoblación, puede recordarse con un ejemplo conocido: hasta no hace muchos años, las parroquias de Baños y Aldeanueva, atravesadas por la Vía de la Plata, pertenecían a las dos diócesis, dependiendo de que se encontrasen en la margen oriental u occidental de la vía.

<sup>6</sup> Fernando Flores del Manzano: "Incidencia del factor histórico en la configuración geolingüística de Extremadura", *Actas del Primer Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, Arco/Libros, 1988, II, pp. 1449-1459.

cinco zonas dialectales distintas: la zona septentrional, con dos subáreas (Coria y Plasencia), zona central, franja meridional, la frontera portuguesa y el área fronteriza con La Mancha. Se esté o no de acuerdo con esta distribución, resulta evidente que el propio proceso de repoblación condiciona enormemente la configuración lingüística en una región tan extensa como Extremadura.

He de advertir que, pese al considerable avance de los estudios sobre dialectología extremeña en los últimos años, la información en muchos casos sigue siendo muy provisional. Junto a zonas y comarcas cuya habla está siendo bien conocida, la inmensa mayoría de la región sigue necesitada de numerosas investigaciones parciales, que comprendan localidades o zonas más amplias. Y entre estas últimas sin duda se encuentra la zona fronteriza con Portugal, desigualmente conocida tanto en su vertiente sincrónica como –aquí sí que estamos situados ante un océano de dudas– la vertiente diacrónica. Es verdad que la publicación, actualmente en prensa, del “Atlas Lingüístico de Extremadura”, bajo la dirección del recientemente fallecido D. Manuel Alvar, puede ayudar a que cambie la situación. No obstante, debemos ser conscientes de que el Atlas no es la panacea, sino que debe representar un punto de partida de nuevos enfoques. Debe, por ejemplo, completarse la red de puntos, ya de por sí más amplia que en el resto de los atlas regionales, pero aun así insuficiente. Por otro lado, no puede dejar de observarse que las primeras encuestas para el Atlas Lingüístico fueron realizadas por el profesor Antonio Llorente y con él un grupo de investigadores hace ya bastantes años. Aunque se ha procurado en las últimas encuestas, llevadas a cabo por el propio profesor Alvar y los profesores del área de Lengua Española de la Universidad de Extremadura, unificar en la medida de lo posible estos criterios, no puede olvidarse el hecho diferencial cronológico al que acabo de referirme. Esta circunstancia no es en principio negativa, puesto que va a permitir observar de primera mano los cambios vertiginosos sufridos en las últimas décadas.

Como el tema de esta exposición es el de la unidad y diversidad, voy a centrarme primordialmente en destacar cuáles son los islotes lingüísticos que actualmente conocemos y cuál es su grado de conservación. E insisto precisamente en este punto porque en ocasiones los manuales más conocidos de dialectología siguen ofreciéndonos datos claramente desfasados. Además, incluso zonas a las que me he referido ya de pasada, bien conocidas, y que han sido objeto de diversos estudios (aunque desiguales en calidad) deberían ser objeto de una revisión. Es lo que sucede, por ejemplo, con Las Hurdes y Coria. Se trata de comarcas de indiscutible influjo leonés, cuya influencia ha pervivido cuando menos hasta épocas muy recientes. En el caso concreto de Coria y su área de influencia disponemos de una magnífica monografía obra del hispanista Jhon G. Cummins<sup>7</sup>. En varias ocasiones señala Cummins la progresiva pérdida de los elementos más característicos en los hablantes jóvenes. Desde que apareció este trabajo la situación ha cambiado de modo notable. Sería pues conveniente efectuar una revisión de los materiales de este hispanista. La desaparición, como personalmente he podido comprobar es considerable en bastantes localidades, aunque menor en otras como Torrejoncillo o Portaje. También en Las Hurdes sería necesaria una revisión, pues además en este caso la bibliografía con la que contamos, lamentablemente, no posee tanta calidad como la que acabo de señalar.

Iniciaré este breve recorrido con el denominado “chinato”. Se trata de una modalidad dialectal, recogida en los manuales más consultados de la materia, hablada en la localidad cacereña de Malpartida de Plasencia. Las primeras noticias sobre el “chinato” son antiguas. Gonzalo de Correas, el eminente gramático nacido en Jaraíz de la Vera, ya destacó esta peculiaridad del habla en su *Ortografía kastellana*, publicada en 1630. Refiriéndose al *çeçeo* señala:

“Este vizio afetan por kuriosidad, no sino nezedad, en la Fuente del Maestre en Estremadura, i en Malpartida una legua de Plasenzia, lugares mui kortos i bien distantes. I son por ello rreidos de los konveziños: porke hablando kieren mas parezer henbras, ó serpientes, ke onbres: o ke palos”<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> *El habla de Coria y sus cercanías*, London, Tamesis Books Limited, 1974. Recoge documentación basada en encuestas de Calzadilla, Casas de Don Gómez, Casillas de Coria, Coria, Guijo de Coria, Guijo de Galisteo, Huélagá, Montehermoso, Moraleja, Pescueza, Portaje, Torrejoncillo y Villa del Campo.

<sup>8</sup> Cito por la edición facsimilar, Madrid, Espasa-Calpe, 1971, pp. 11-12.

En un libro referido al siglo XIX, *Un año de vida serradillana entre los años 1876-1882*, podemos leer lo siguiente:

“llevábamos el que más y el que menos un primol de forasteros. Entre éstos había dos o tres chinatus de los más cerráus p’hablal. Sin que naide le cambiara se nos había pegau un señoritín de Plasencia, que no era ricu ni ná. Mientras comiendu la sandía, no jadía más que reilsi del mó d’ablal de los chinatus”<sup>9</sup>.

Espinosa, en su obra *Arcaísmos dialectales* (1935) dedicó también una especial atención a esta localidad. Efectuó encuestas sistemáticas a diversos habitantes de distintas edades y llegó a la conclusión siguiente:

“no se encuentran individuos que ceceen y observen la distinción exclusivamente. Personas de menos de cuarenta años han adoptado de manera constante el lenguaje moderno y sólo conservan testimonios del fenómeno en formas aisladas”<sup>10</sup>.

En 1954, Diego Catalán publicó un conocido estudio sobre el habla de esta localidad<sup>11</sup>. Para ello se basa en unos textos escritos por doña Gregoria Canelo, persona muy conocedora de su localidad de origen, con un nivel cultural nada desdeñable. Opina Diego Catalán que

“el hablante dialectal tiene una conciencia lingüística muy viva, despertada por el contraste entre la norma del bien hablar, que aprende en la escuela y utiliza ante los extraños, y la norma que la tradición lingüística del lugar le impone para la expresión cotidiana y familiar”.

Según Diego Catalán, los rasgos lingüísticos más típicos del chinato son dos:

1) El ceceo. En este sentido constituye un islote ceceante rodeado por una zona en la que se practica la distinción *s/ z*. Este rasgo ha llamado tradicionalmente la atención de los convecinos. Ya he apuntado antes una frase de Correas muy significativa en este sentido. El propio profesor Catalán señala otros testimonios de hablantes de Serradilla que lo confirman.

2) Mantenimiento de la distinción entre las parejas de sorda y sonora del castellano antiguo: *-ss- / -s-: ozo / cada, meda*. También entre *ç* y *z: corazon / coder*. La pronunciación chinata recogida por Diego Catalán se ajusta a la etimología, de tal manera que las antiguas sonoras (*-s-* y *-z-*) han confluído en el sonido sonoro de la *d* y las antiguas sordas (*-ss-* y *-ç-*) se realizan como la *z* actual del castellano.

Como puede observarse, el único rasgo exclusivo es el del ceceo. Tras el análisis de Diego Catalán, el *chinato* se ha considerado como peculiaridad dialectal viva en la mayoría de los manuales, pese a las afirmaciones en contra de Espinosa ya en 1935. La situación, en todo caso, ha cambiado notablemente en estos últimos años. Según hemos podido comprobar en nuestras encuestas<sup>12</sup>, ni siquiera los hablantes de edad avanzada siguen conservando las peculiaridades que caracterizaban el chinato. Pese a todo, existe una conciencia generalizada de que estas formas eran habituales en épocas anteriores, puesto que las personas mayores de cuarenta años recuerdan haberlas oído utilizar. Se trata pues, en el mejor de los casos, de un conocimiento pasivo. Quiere ello decir que las personas nacidas después de la Guerra Civil ya no han empleado las formas características del chinato en lo que a las viejas sonoras se refiere. Sería pues conveniente revisar en este punto los manuales de dialectología al uso.

<sup>9</sup> La obra la firma “un amante de Serradilla”. Cito por la segunda edición, 1982. Originalmente debió ser compuesta hacia 1917.

<sup>10</sup> Espinosa, A. M.: *Arcaísmos dialectales. La conservación de S y Z sonoras en Cáceres y Salamanca*, Madrid, 1935.

<sup>11</sup> Catalán: Diego: “Concepto lingüístico del dialecto ‘chinato’ en una chinato-hablante”, *RDTP*, X, 1954, 10-28.

<sup>12</sup> Para esta cuestión, así como para todo lo relacionado con la situación actual de las antiguas sonoras, puede verse Salvador, A. Y Ariza, M.: “Sobre la conservación de sonoras en la provincia de Cáceres”, *ZRPh*, 108, 1992, 276-292. Vid. también M. Ariza, “De nuevo sobre Serradilla y el chinato”, *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, números 18-19, 1995-1996, pp. 689-701. En este trabajo profesor Ariza ofrece la comparación de un mismo texto en las dos modalidades, chinata y serradillana.

## Serradillano

Uno de los aspectos históricos más llamativos de las hablas del norte de Extremadura en el plano fónico ha sido el de la conservación de la vieja estructura medieval de parejas sordas y sonoras, descritas por Aurelio M. Espinosa. Esta situación ha cambiado notablemente en los últimos años, de tal modo que numerosas localidades, no hace mucho distinguidoras, hoy ya han adecuado sus sistemas al del castellano normativo (mapa número 3).

El panorama que estoy describiendo cambia completamente en Serradilla. Los hablantes siguen efectuando las distinciones con independencia de la edad o el sexo. Formas como *kodina* (‘cocina’), *idil* (‘decir’), *hadel* (‘hacer’), *bedina* (‘vecina’), *podu* (‘pozo’), *adeite* (‘aceite’) o *Pladencia* (‘Plasencia’) son de uso común en informantes de edad mediana. Sin embargo ya no son utilizadas por parte de personas más jóvenes.

Ahora bien, en esta localidad no estamos sólo ante la conservación de sonoras procedentes de la dentalveolar medieval (la distinción *ç / z*), sino que también se mantiene la diferencia antigua entre /s/ y /z/: *kaza* (‘casa’), *kamiza* (‘camisa’), *iglezia* (‘iglesia’), *meza* (‘mesa’), *kozecha* (‘cosecha’), *kezo* (‘queso’) o *kozer* (‘coser’) pueden escucharse en el pueblo en boca de hablantes de cualquier edad y condición. Este último fenómeno y el de la distinción de las formas provenientes de las antiguas labiales oclusiva y fricativa, que veremos a continuación, no están en decadencia, sino que mantienen su pleno vigor incluso entre la gente más joven.

La distinción entre dos labiales es también un fenómeno claramente destacable en la localidad. Espinosa, en su obra ya citada, *Arcaísmos dialectales*, señalaba en una nota a pie de página:

“Uno de los rasgos más salientes de los dialectos de Serradilla y Garrovillas es la distinción de una **b** bilabial oclusiva de una *v* labiodental fricativa. Parece que es peculiar a estos dos pueblos. Trato del fenómeno detenidamente en un estudio que ahora preparo” (p. 4, nota 3).

Este estudio nunca fue posteriormente publicado. Sin embargo, esta breve nota ha tenido una enorme difusión y ha pasado sin ningún tipo de dudas a los manuales más conocidos.

He de señalar que no existen restos de la diferenciación fonológica entre dos labiales sonoras –salvo en Serradilla–, igual que tampoco existen realizaciones labiodentales, a no ser las motivadas por fonética sintáctica, causadas como es sabido por el influjo de una aspirada implosiva, que en numerosas ocasiones se realiza como labiodental sorda, prueba precisamente de la inexistencia de un fonema labiodental sonoro: *rehfalar* (‘resbalar’), *afertius* (‘advertidos’), *lah fragah* (‘las bragas’). Como acabo de señalar, el único pueblo que mantiene una diferenciación fonológica constante entre dos labiales sonoras es Serradilla, en donde tanto el fonema oclusivo como el fricativo son bilabiales (ej.: *abeha / oβeha*). (vid. sonograma). Insisto en que esta diferenciación está vigente incluso entre las personas más jóvenes. Por otra parte, hay que destacar que, a principios del siglo XX, el erudito de Garrovillas D. Moisés Marcos de Sande destacaba cómo en su localidad la **B** sonaba casi como **P**, lo que en mi opinión ha de entenderse como una realización oclusiva y, por tanto, suponer una diferenciación similar a la que hoy perdura en Serradilla y que permite distinguir entre cabeza, sabe frente a *cantaβa, nueβe* (‘nueve’).

Se trata de los únicos restos que nos conducen a afirmar tajantemente que la distinción entre las parejas medievales sigue viva, sin que constituya un arcaísmo. Las distinciones son fonológicamente pertinentes y siguen completamente vivas en la conciencia lingüística de los habitantes de esta localidad, que se muestran, además, orgullosos de esta peculiaridad, señalada, por otro lado, como nota distintiva por todos los pueblos circundantes. He aquí, como muestra, un bando recreado recientemente por una Asociación Cultural de la localidad. Aunque como indico se trata de una re-creación, responde con bastante fidelidad a las normas tradicionales de la modalidad serradillana:

“Bandu:

Se jadi sabel al vedindariu, que esta tardi hay boa: se casan la muchacha chica de Argimiru y el nietu de Manuel Gelasiu, porque quierin.

Se sali den’ca los padrinus, que vivin pá la fábrica de jarina de tiu Juliu Ribera (8 tardi).

El acompañamienty y gusupeoris irán en cada de los novius, que estarán regilandu y sin abel pegau oju en toda la nochi.

Banda de musica, jota serrailana... ¡Que vivan los novius!

Endispués, cuandu nos entri la gazuza, se dará a tos los agoleoris, unus chochus y unas flotetas, por lo que se ha de procural llevall moquerus, si pué sel, limpius. Y con los retorcionis allá cá unu.

No jadi falta que deis cumplimentu, que vienin de genti de alcurnia y llevan un buen ajual.

Comu sabemos que seys tos guapus, sólu teneis que venil lavaus y remuaus”.

Gracias a diversas monografías y aunque seguimos necesitados de otras muchas, podemos tener un conocimiento exhaustivo de algunas localidades. Es lo que sucede, por ejemplo, con Madroñera, con detallados y precisos trabajos publicados por Pilar Montero Curiel<sup>13</sup>. En palabras de la propia autora, el habla de la localidad constituye un islote dialectal cercano a Trujillo, con fuertes elementos lingüísticos leoneses (muy castellanizados hoy) y con abundantes arcaísmos fonéticos, gramaticales y léxicos. Por referirme sólo al plano fónico, algunos elementos tradicionales ya prácticamente han desaparecido (conservación del grupo consonántico -mb-, epéntesis de yod, palatalización de l- y n- iniciales), pero otros siguen vigentes: cierre de las vocales finales -e y -o, pervivencia intensa de f- inicial en opciones no castellanas (“fogal”, ‘hogar’, por ejemplo), la pervivencia de la distinción entre el fonema palatal lateral sonoro y el palatal central sonoro, sin muestras de yeísmo, o la conservación -cada vez menos intensa- de las sonoras del español antiguo. Algunos de estos datos nos hacen pensar de nuevo en una localidad como Serradilla, vinculación ya establecida por Espinosa en 1935. Por cierto, en una preciosa leyenda, recogida también por Montero Curiel, se alude a que la creación de Madroñera se debió a la labor de colmeneros de Serradilla en el siglo XVI, quienes creyeron ver un lugar idóneo para trasladarse y ejercitar allí su labor. De ser así, se explicarían muchas concomitancias, reales pese a la indudable lejanía física entre ambas localidades.

### Sierra de Gredos

En la zona de Plasencia, en su porción septentrional, que corresponde a las estribaciones de la Sierra de Gredos, se asientan tres comarcas naturales: *El Valle del Jerte*, *La Vera* y *La Trassierra*, comarcas con una sorprendente homogeneidad en el plano geográfico, productivo, histórico, cultural, etnográfico, etc. Disponemos de precisos estudios de la comarca del Jerte, realizados por Fernando Flores del Manzano<sup>14</sup>. Los núcleos de estas comarcas comparten un pasado histórico común, dada su condición de aldeas o villas pertenecientes a la antigua Tierra de Plasencia. Su proceso repoblador atravesó diversas etapas cuyas consecuencias lingüísticas hoy resultan evidentes. La falta de uniformidad lingüística en el área gredense obedece, entre otras razones, a la diversidad en la procedencia de los repobladores. Sabemos que a las tierras de Plasencia van llegando castellanos desde puntos muy diferentes: Burgos, Ávila, Toledo. Pero también,

<sup>13</sup> Vid. el Vocabulario de Madroñera, Cáceres, 1995 y *El habla de Madroñera* (1997), ambos editados por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

<sup>14</sup> Vid., entre otras obras, *Historia de una comarca altoextremeña: el Valle del Jerte*, Cáceres, I. C. “El Brocense”, y Contribución a la Dialectología Extremeña, Madrid, Universidad Complutense, 1983.

a través de Salamanca, importantes grupos leoneses. De hecho, la aportación leonesa fue primordial en la constitución de aldeas serranas con vocación ganadera, repobladas ya desde la primera etapa. Por el afán de aprovechar los buenos pastos de cumbres y de laderas, se alzaron núcleos que en un principio fueron meros agrupamientos de pastores: Cabezabellosa, El Torno, Piornal, Barrado y Cabrero. El resultado lingüístico de esa vinculación entre lo pastoril y la repoblación leonesa va a ser el nacimiento de una modalidad dialectal, la extremeño-leonesa, en la demarcación "castellana" de la antigua Tierra de Plasencia, modalidad que ofrece el habla, por ejemplo, de Serradilla, que ya he analizado, además de los pequeños lugares serranos ya nombrados, y que ha dejado huellas en el folklore, la antroponomía y, por supuesto, en el lenguaje.

Así pues, en el área serrana de Gredos se han establecido dos modalidades dialectales, tal y como señala Flores del Manzano<sup>15</sup>:

- 1) Una modalidad dialectal fuertemente castellanizada desde sus orígenes.
- 2) Una modalidad más influida por las hablas leonesas.

La primera, la modalidad dialectal más castellanizada, es la más extendida y cuantitativamente más representativa del habla gredense. Se localiza en las villas ribereñas del Jerte, en casi toda Traslasierra, y en La Vera. Históricamente, su castellanización profunda se justifica por la presencia mayoritaria de repobladores castellanos y no es ajeno tampoco el hecho de que son la mayor parte de ellos pueblos ubicados en las proximidades de rutas, caminos o calzadas (ruta de la Plata, camino real a Ávila...), lo que favoreció la comunicación, contactos y apertura.

Se trata, pues, de un zona muy castellanizada, en la que sin embargo, pueden aún percibirse aspiraciones de h- y de s y otras consonantes en posición implosiva, práctica generalización del yeísmo (hay restos distinguidores en Navaconcejo), neutralización o pérdida de -r, -l finales, diminutivos -ino/a, junto a formas léxicas peculiares. Los hablantes además confiesan sentir su modalidad expresiva como genuinamente extremeña, equidistante del castellano usado en las cercanas comarcas del Gredos abulense (Barco de Ávila, por ejemplo) y del habla extremeño-leonesa, como la "piornalega".

La modalidad extremeño-leonesa se reduce a los núcleos serranos del Valle del Jerte. Las poblaciones más altas (Piornal, El Torno) preservan mejor los rasgos que las más bajas (Valdastillas, Casas del Castañar, Rebollar). Sin duda, el habla de Piornal es la que mejor representa esta modalidad dialectal, puesto que, además, su actividad repobladora originó dos núcleos serranos nuevos: Cabrero y Barrado. Habría que incluir también en este grupo la localidad de Cabezabellosa, ya en la Trassierra.

Esta modalidad dialectal se explica, en parte, por el origen norteño (astur-leonés) de los pobladores, y por las peculiares condiciones de vida de las comunidades pastoriles asentadas en las cumbres del Valle del Jerte. Pensemos en Piornal, a 1170 metros de altura, con prolongadas nieves invernales, sin apenas relación hasta hace unas décadas con las zonas agrarias vecinas y que además era una sociedad endogámica, con escasos intercambios matrimoniales, pocos y malos caminos, etc.

Algunos de sus rasgos más característicos, muchos de ellos de índole leonesa, son: cierre de vocales finales átonas -o, -e en -u, -i; epéntesis de yod en terminaciones; cambio de -l en -r en grupos consonánticos, o viceversa; conservación de -mb-; palatalización de l- y n- iniciales (*ñuo*, "nudo"); conservación de las antiguas sonoras -z y -s; distinción en algunas zonas entre /-/ e /y/ (Piornal, Cabezabellosa); conservación de construcciones arcaizantes; léxico muy peculiar y localista, con frecuentes arcaísmos y leonesismos, etc.

---

<sup>15</sup>Vid. *Contribución a la dialectología extremeña*, Madrid, Univ. Complutense, 1983.

En la provincia de Badajoz la influencia meridional andaluza es indiscutible. En estos momentos estamos realizando el profesor Manuel Ariza y yo mismo encuestas sistemáticas en la zona sur de la provincia pacense, que esperamos poder tener terminadas en breve. Esta influencia es indiscutible.

No obstante, y como islotes lingüísticos son destacables, entre otros, dos núcleos de población: Fuente del Maestre y Campanario. La primera de estas localidades se halla en la zona sur de la provincia, y muestra como característica un seseo ya reconocido por Gonzalo de Correas en 1630. Un dictado tópico sobre la localidad señala: “El que no dise aseite, sebá, tosino, no eh de la Fuente”. La localidad se encuentra suficientemente alejada de la raya fronteriza con Portugal como para que éste no sea el motivo. Pero además la S no responde a ninguna de las modalidades andaluzas. Se trata de una S común en Extremadura, en Castilla o en otras muchas regiones. ¿Repoblación morisca, tal y como se ha apuntado alguna vez? Es posible, al igual que en Hornachos<sup>16</sup> y otros muchos puntos de la geografía sur extremeña, en donde el habla sigue teniendo peculiaridades inequívocas y que sería necesario analizar pronto, antes de que desaparezcan definitivamente.

Igualmente es interesante la localidad de Campanario. Frente a lo que ocurre en prácticamente el resto de Extremadura, los naturales de este municipio emplean habitualmente la /x/ y no la aspirada [h]; utilizan el diminutivo -ito, y no el sufijo -ino, generalizado en casi toda la región, de procedencia leonesa. En este caso faltan datos claros sobre las causas de esta peculiaridad lingüística.

## Zona limítrofe con Portugal

Extremadura tiene una extensa frontera con Portugal. Este hecho ha condicionado lingüísticamente lo que conocemos como la “raya”<sup>17</sup>. La frontera que se estableció entre el reino castellano-leonés y Portugal, ha seguido vigente hasta hoy. Según ha señalado recientemente Juan Carrasco, en el que considero el mejor trabajo de conjunto sobre la zona, las hablas fronterizas extremeñas se pueden clasificar en cuatro grupos (vid. mapa número 4)<sup>18</sup>:

Grupo 1: el Valle del Jálama.

Grupo 2: Herrera de Alcántara.

Grupo 3: Cedillo y la franja fronteriza de Valencia de Alcántara y La Codosera.

Grupo 4: Olivenza.

Volveré a referirme después a esta clasificación. Pero no quiero dejar pasar la ocasión de señalar que siguen siendo precisos muchos estudios parciales para poder conocer mejor la zona. Y ello pese al avance evidente que hemos obtenido. Este desconocimiento ha provocado un claro caos en las descripciones de los manuales más al uso. Citaré, por no cansarles, únicamente un ejemplo. El ALPI (Madrid, C.S.I.C., 1962) sólo recoge encuestas en tres puntos fronterizos: Valverde del Fresno y Eljas en el Valle del Jálama (puntos 360 y 362) y Herrera de Alcántara (365), descrito todavía como Ferreira de Alcántara. Las tres localidades fueron encuestadas por Aurelio M. Espinosa (hijo) y lamentablemente no aparece en ninguna de ellas la respuesta a la pregunta de cuál es el habla local, lo que sin duda hubiese sido de interés. Pero

<sup>16</sup>No olvidemos que todavía hacia finales del siglo XV la población de Hornachos era mayoritariamente mudéjar. Como dato significativo, carecía de parroquia. La existencia de morerías destaca esencialmente en la zona al sur del Guadiana, con núcleos importantes en Fuente del Maestre, Llerena, Mérida o la ya citada de Hornachos. No obstante, también existían morerías importantes en localidades como Plasencia o Trujillo.

<sup>17</sup>Ena Álvarez, Marisa y Rebollo Torío, Miguel Á.: “A propósito del término ‘raya’”, *Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera*, editado por Juan M. Carrasco González y Antonio Viudas Camarasa, Universidad de Extremadura, Cáceres, 1996, tomo II, 313-326.

<sup>18</sup>Carrasco, Juan: “Hablas y dialectos portugueses o galaico-portugueses en Extremadura (Parte I: Grupos dialectales. Clasificación de las hablas de Jálama)”, *Anuario de Estudios Filológicos*, XIX, 1996, 135-148 y “Hablas y dialectos portugueses o galaico-portugueses en Extremadura (Parte II y última: Otras hablas fronterizas. Conclusiones)”, *Anuario de Estudios Filológicos*, XX, 1997, 61-79.

por ejemplo se indica que los habitantes de Herrera son “ferreirinus”, y los de Eljas, “lagarteirus”, denominación que por cierto coincide con la de la localidad portuguesa de Monsanto (251) (no aparece el dato correspondiente a Valverde). Igualmente en el ALPI los nombres son *Ellas*, *Balberdi del Freznu* y *Ferreira*.

Antes he aludido al cambio que supondrá la aparición del Atlas Lingüístico de Extremadura. Como dato, la zona fronteriza que nos ocupa se halla mejor representada: Valverde del Fresno (CC102), Herrera de Alcántara (CC304), Valencia de Alcántara (CC503), La Codosera (BA100), Olivenza (Ba305), Táliga (Ba307). Igualmente, se encuentra analizada una localidad tan importante para este tema, por razones históricas, como Alburquerque.

En estos grupos a los que me he referido con anterioridad, la pervivencia es desigual. Prácticamente está desaparecido el grupo 2, el de Herrera de Alcántara, en la provincia de Cáceres, que la profesora Vilhena en su estudio sobre Falares de Herrera e Cedillo, caracterizó como un portugués arcaico, con rasgos medievales e influencia posterior del español moderno. Tal y como asegura la profesora citada, el arcaísmo tiene su fundamental razón de ser en el aislamiento de la localidad con respecto a las poblaciones portuguesas vecinas, lo que impidió que llegasen a esta modalidad dialectal las evoluciones posteriores del portugués<sup>19</sup>.

Los grupos 3 y 4 representan, por el contrario, variedades modernas del portugués. Las diferencias fundamentales entre estos dos grupos van a centrarse, primordialmente, en la zona dialectal portuguesa con la que confluyen y con la que se han relacionado históricamente.

En el grupo de Cedillo y la zona de Valencia de Alcántara y La Codosera los análisis que tenemos hasta el presente no son suficientes. Cedillo ha merecido la atención de Maria da Conceição Vilhena. En el resto, hay que destacar los trabajos de Juan Carrasco sobre la Codosera, localidad sobre la que también hay en la actualidad otras investigaciones en curso, tanto de españoles como de profesores alemanes. Como ha destacado Juan Carrasco, es un grupo que surge a partir del siglo XVIII, desde inmigraciones de portugueses provenientes de las comarcas vecinas del Alentejo y, en el caso de Cedillo, la Beira.

En el caso de Olivenza, son sobradamente conocidas las razones históricas que llevaron a principios del siglo XIX al cambio de adscripción desde Portugal a España. Los estudios sobre el oliventino han sido importantes tanto cuantitativa como cualitativamente, pues parten de los trabajos clásicos de Leite de Vasconcelos y tienen hoy una referencia fundamental en la obra de Maria de Fátima Rezende Matias sobre cuestiones de bilingüismo y niveles sociolingüísticos. El habla de Olivenza, sin embargo, tiene una situación precaria, puesto que ha sufrido una fortísima influencia del español y hoy se limita a los hablantes de mayor edad.

Voy a centrarme brevemente en el grupo primero, el de las hablas del valle de Jálama, que no pueden ser interpretadas como hablas fronterizas ni como hablas de transición, pese a que se haya empleado esta definición, y que responden en su origen a un proceso de repoblación gallega en la Transierra leonesa. Puede afirmarse que el habla de las tres localidades del valle (San Martín de Trevejo, Eljas y Valverde) procede en principio de un gallego medieval, con influjos posteriores del leonés, de los dialectos portugueses circundantes y del español meridional. Las tres localidades se encuentran en un valle rodeadas de sierras, con el punto más alto en el Jálama (1492 metros de altitud) y bañado por el río Ellas, con seis afluentes. El valle se sitúa dentro de la Sierra de Gata y las tres poblaciones reúnen alrededor de 7000 habitantes.

---

<sup>19</sup>La obra ha sido recientemente publicada por el Gabinete de Iniciativas Transfronterizas en el año 2000, tanto en su versión portuguesa original, como en traducción realizada por Juan Carrasco.

Se trata de una modalidad dialectal viva, presente en la mayoría de los vecinos de la localidad, cuyo bilingüismo queda fuera de toda duda.

En cada una de las localidades el habla recibe un nombre diferente: “mañegu” en San Martín de Trevejo, “lagarteiru” en Eljas y “valverdeiru” en Valverde del Fresno. Durante mucho tiempo era frecuente oír el nombre de “chapurreau”, término claramente peyorativo, no sólo existente aquí sino en otras muchas regiones del mundo hispánico (compruébese, por ejemplo, el ALEANR). Sin duda, hoy los hablantes de la zona rechazarían el término. Las diferencias entre las tres modalidades no pueden negarse. Por ejemplo, parece evidente el mayor proceso de castellanización de Valverde frente a Eljas y sobre todo San Martín. Estas diferencias, sin embargo, no impiden en ningún momento la intercomunicación.

En el análisis de las hablas del Valle de Jálama existen dos aspectos diferentes y en los que no siempre es fácil llegar a un acuerdo. Debemos partir del hecho, tal y como destacaba antes, del carácter vivo de esta lengua. Las dos cuestiones responden a su origen y evolución histórica y a su situación actual.

1º) Origen: No se olvide que cuando Ribacoa se incorpora al reino de Portugal, el Valle de Jálama queda aislado frente al portugués por un lado, pero también frente a las hablas castellanas y leonesas por otro. Me parece cada vez más clara, pese a las discusiones existentes, la filiación galaico-portuguesa, aunque todos los investigadores se muestren de acuerdo en ello precisamente. Y me refiero aquí tanto a los investigadores procedentes del mundo universitario y científico como a los más cercanos a la erudición local. Pondré brevemente algunos ejemplos. En las Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera, que se celebró en Cáceres en diciembre de 1994 y que fueron publicadas en 1996, aparecieron cuatro comunicaciones dedicadas al aspecto lingüístico del Valle, centradas algunas de ellas en este plano histórico, totalmente diferentes.

Han aparecido recientemente cinco volúmenes, de desigual calidad científica, sobre el habla de la zona, publicados por el Gabinete de Iniciativas Transfronterizas de la Junta de Extremadura. En ellos se habla de gallego-portugués, leonés o de confluencia de diversas procedencias. Ni siquiera las Jornadas que tuvieron lugar en el valle en mayo del 99, recientemente publicadas<sup>20</sup>, sirvieron para unificar definitivamente criterios. Más bien todo lo contrario. No obstante, insisto en que parece cada vez más claro que el origen primordial hay que situarlo en una base gallega, anterior a la separación entre gallego y portugués en el siglo XIV, a la que se han ido uniendo progresivamente elementos leoneses, castellanos, de los dialectos portugueses circunvecinos, etc., en una proporción ligeramente distinta para cada una de las tres modalidades. El error muchas veces ha consistido en sustentar con ideas apriorísticas una base comparativa entre la actual situación y la del gallego estandarizado del siglo XX. Se olvida que el Valle no representa un *continuum* geográfico con Galicia (ni lo ha representado nunca), por lo que quizás habría que atender en algún caso mucho más a aspectos de dialectología gallega de lo que se ha hecho hasta ahora. En todo caso, no olvidemos el momento de formación y su posterior evolución.

2º) Situación actual: “A fala” es un fenómeno vivo y pujante. Sus habitantes “falan” o “hablan” indistintamente según el interlocutor. Pero cuando “hablan” no emplean el español con los rasgos peculiares de los pueblos extremeños cercanos o de los pueblos salmantinos limítrofes. Utilizan un correctísimo español escolar. Por ejemplo, no aspiran las eses ni el resto de las consonantes implosivas, por citar sólo un caso significativo. Esta situación no es única en la raya ni mucho menos. Juan Carrasco lo ha observado en el español de Herrera, completamente normativo.

La aparición en los últimos años de numerosas revistas en “fala” ha supuesto un resurgimiento de estas modalidades. Por de pronto, “falar” ha dejado de poseer un estigma negativo. Además, y frente a lo que sucede en otras partes, creo que la actual difusión se está estableciendo a través de los cauces adecuados. La oficialización de “a fala” no ha ido hasta el momento “contra el castellano” sino “al lado del castella-

<sup>20</sup> Actas del I Congreso sobre ‘a fala’, Mérida, Editora Regional, 2000, edición coordinada por Antonio Salvador Plans, Juan Carrasco González y María Dolores García Oliva.

no” como complementarios. Y es fundamental que siga así. Es un caso claro de convivencia pacífica ante un tema que suele levantar ardores excesivos y disputas enconadas. La Junta de Extremadura ha promovido recientemente la concesión a “fala” del carácter de Bien de Interés Cultural, dentro de la Ley de Patrimonio. No deja de representar un quiebro esta consideración a lo que es un bien intangible. Esta concesión de oficialidad se presentaba como necesaria para poder mantener viva la realidad.

Pero se impone inmediatamente otro paso: la “normalización” y “normativización”, situación que se está planteando en estos momentos. Se quiere incorporarlo progresivamente al sistema educativo y no estoy ni mucho menos en contra, siempre que no existan imposiciones. El diferente grado de castellanización que exhiben los tres pueblos dificulta la unidad. Como la dificulta también el hecho de la diferente pronunciación de algunas consonantes, sobre todo del orden palatal. En las tres localidades se han añadido después un cierto número de castellanismos que han distorsionado incluso el sistema fónico con la incorporación de la /x/ castellana. Todos estos inconvenientes deben ser sopesados con cautela y sin prisas, sin que además una de las modalidades acabe primando sobre las otras dos. Por eso la elaboración de unas unidades didácticas que sirvan de modelo para ver cómo se resuelven todas estas dudas que estoy planteando (y otras muchas) servirá en el futuro para comprobar hasta qué punto es posible el acuerdo. La experiencia realizada ha sido positiva y estas actividades docentes han dado lugar a la aparición del libro de Domingo Frades *Vamus a falar. Notas pâ coñocer y platical en nosa fala*<sup>21</sup>. En la experiencia participaron de modo voluntario la mayoría de maestros y alumnos de las tres localidades.

Habría que huir también del peligro de intromisión en lo que debe ser decisión fundamentalmente de quienes “falan”. Los que “hablamos”, por mucho que nos interese el tema, bien por causas filológicas y desde cualquier lugar (Galicia, Portugal, Extremadura o desde donde sea) podemos apoyar, ayudar, pero nunca decidir. La lengua pertenece a los hablantes y éstos son quienes han de señalar cómo desean emplearla, en qué medida y con qué limitaciones.

El actual proyecto no ya sobre recuperación de “a fala”, que nunca se ha perdido, sino sobre su revitalización es, pese a los problemas que he planteado, muy positivo. Ojalá en todas las regiones españolas nos encontrásemos con un respeto por esta envidiable situación de bilingüismo. El modelo podría servir también para otros casos en España o en Portugal (caso del mirandés, por ejemplo). Contamos además con una entrañable colección de dichos, refranes y cuentos escritos en “fala”lagarteira por Severino López Fernández<sup>22</sup>, cuya lectura recomiendo.

He querido trazar, con la brevedad que impone el obligado y lógico límite de páginas, un panorama muy incompleto, parcial y subjetivo, de la riqueza lingüística contenida en Extremadura. Queda todavía mucho por hacer, tanto en el plano diacrónico como en el sincrónico. Falta un mínimo conocimiento de la realidad lingüística de muchas regiones. De hecho, en esta exposición prácticamente nada he señalado de extensas zonas. En algunas, lamentablemente, será difícil recuperar la documentación imprescindible que nos permita conocer nuestra historia. En otros muchos casos, la identidad lingüística se pierde, igual que desaparecen otros signos culturales de identificación. ¿Qué permanece aún, por ejemplo, del habla de Mérida, tan magistralmente recogida en el pionero estudio de D. Alonso Zamora Vicente<sup>23</sup> en la primera parte de los años 40?

Señalaba al principio cómo estamos en una de las regiones de mayor riqueza y variedad lingüística. Pero no debemos olvidar nunca que la lengua es vehículo de comunicación, no de lucha ideológica ni política<sup>24</sup>. Nuestra función como filólogos debe consistir en apoyar el conocimiento y el cariño por estas realidades.

---

<sup>21</sup>Mérida, 2000, Editora Regional de Extremadura y Gabinete de Iniciativas Transfronterizas.

<sup>22</sup>Publicado en Mérida en 1999 por las entidades citadas en la nota anterior, dentro de la colección “Serie Estudios Portugueses”.

<sup>23</sup>Alonso Zamora Vicente. El habla de Mérida y sus cercanías, Madrid, 1943. Existe una segunda edición, publicada en Mérida en 1982.

<sup>24</sup>La mayoría de los participantes en estas jornadas eran docentes. En buena parte, se trataba de reflejar la cultura extremeña en las aulas, por lo que creo conveniente insistir en esta posibilidad, sin necesidad alguna de inventarse ningún supuesto dialecto extremeño único que jamás ha existido. Sin olvidar la realidad esencial de que somos profesores de lengua española, es útil ofrecer a los alumnos el conocimiento de la realidad lingüística circundante. Para ello puede resultar de utilidad: *Con acento extremeño. Habla dialectal y literatura de tradición oral en el aula*, de Fernando Flores del Manzano (Junta de Extremadura, Mérida, 1999). En esta obra se encontrarán propuestas que después pueden discutirse o reelaborarse, pero que son inicialmente válidas. 25 J. Corominas, J., y J. A. Pascual, Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, Gredos, Madrid, 1980-1983, s.v.

# Comunicación. Paseo Virtual por Extremadura. El habla de Extremadura

*Manuel Trinidad Martín*

En el verano de 2001 comencé a realizar la web Paseo Virtual por Extremadura (<http://www.iespana.es/paseovirtual>) con la idea de mostrar los lugares más bellos de nuestra tierra a través de vistas panorámicas de 360 grados, para ello viajé a diversos lugares de nuestra región y realicé fotografías de la Ciudad Antigua de Cáceres, ruinas romanas de Mérida, Plaza Mayor de Trujillo, pueblo abandonado de Granadilla y piscinas naturales del norte de la provincia de Cáceres.

Dicha web se fue ampliando con diversos contenidos para ofrecer los principales rasgos de la cultura extremeña, así más tarde se incorporó una sección sobre música folklórica extremeña donde se pueden escuchar las principales canciones de nuestro rico folklore.



Dado que trabajo en la biblioteca de la Facultad de Derecho de Cáceres, un día llegó a mi poder procedente del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura el libro: Vocabulario de Madroñera que fue la tesis doctoral de la profesora de la Facultad de Filosofía y Letras Pilar Montero Curiel.

Inmediatamente dicho libro despertó mi curiosidad dado que descendiendo de un pueblo cercano a Madroñera llamado Campo Lugar por lo que evidentemente entraba dentro del área de influencia que había utilizado la profesora Pilar Montero para realizar su estudio.

Cuando comencé a leerlo pude comprobar como muchas palabras que siempre había utilizado y que heredé de mis abuelos aparecían en dicho libro como: pando, remecero, arrecío, cobertón, doblao, sota, tinao, transío, etc; por ello decidí mostrar esas palabras en la web Paseo Virtual de Extremadura.

Después de esa primera experiencia mi interés por las peculiaridades del habla de Extremadura fue aumentando y en primer lugar decidí buscar en internet sobre el tema pero sólo encontraba vocabularios muy localistas de cada pueblo en concreto y muchas veces sin ningún tipo de explicaciones sobre el origen de dichas palabras; aunque este primer contacto me sirvió para recopilar un buen número de enlaces sobre vocabularios propios de diversos pueblos de Extremadura me dí cuenta que en realidad no existía nada en internet sobre estudios científicos y serios sobre el tema.

Por ello y dado que trabajo en la Universidad de Extremadura no me fue difícil acceder a su fondo hemerográfico y decidí por mi cuenta realizar en internet una antología sobre el habla de Extremadura investigando en diversas bibliotecas para encontrar los textos de los principales investigadores en las peculiaridades de nuestra habla y después digitalizarlos a texto completo (formato PDF) para incluirlos en internet.

Las bibliotecas que he utilizado principalmente han sido la de la Facultad de Derecho de Cáceres ya que dispone de la Revista de Estudios Extremeños y esta publicación fundada en 1927 ha sido la que he utilizado principalmente ya que es una revista artística que recoge la cultura, literatura e historia de Extremadura incluyendo desde estudios del medioevo extremeño hasta artículos sobre la cultura más actual de nuestra tierra.

Después también he usado la biblioteca central del campus universitario de Cáceres. En ella he encontrado principalmente artículos en la Revista de Extremadura, ya desaparecida, el Anuario de Estudios Filológicos de la Universidad de Extremadura, la Revista Española de Filología y también diversas monografías y tesis doctorales de diferentes investigadores.

La página intenta recoger los textos de los principales investigadores actuales en dialectología y en el habla de Extremadura en particular, por ello recoge artículos por ejemplo de Antonio Salvador Plans, Antonio Viudas Camarasa o Alonso Zamora Vicente, pertenecientes al departamento de Filología de la Universidad de Extremadura y de los que he encontrado interesantes trabajos sobre dialectología y nuestro habla.

También se han incluido autores del comienzo del siglo XX, como por ejemplo un artículo de Nicolás Valle Izquierdo de 1901 que trata sobre el habla popular de Extremadura o el primer intento de sistematizar un vocabulario extremeño de Francisco Santos Coco en 1940 o el único estudio que se ha realizado sobre la entonación extremeña de María Josefa Canellada en 1941.

En fin, la página quiere constituirse en una base documental para que pueda servir de herramienta para cualquier persona que quiera investigar las peculiaridades de nuestro habla y continuar con la labor de aquellos primeros ensayos de 1882 cuando se constituyó la Sociedad llamada “El Folklore Frexnense y Bético Extremeño” que publicaba el boletín Folklore Frexnense y allí se reunieron valiosos datos sobre el folklore y la dialectología vulgar extremeña.

Por último comentar que se ha realizado una difusión de la página enviando su dirección ha los principales centros de estudios y universidades relacionados con la filología y más en concreto sobre el dialectalismo tanto de España como del extranjero.

A título de ejemplo señalamos algunos correos recibidos:

1.- *Estimado amigo:*

*Muchísimas gracias por su amable información. Incluiré cuanto antes el enlace a la página entre los que tengo actualmente recopilados.*

*Con un saludo muy cordial, Joaquim Llisterri*

Joaquim Llisterri  
Departament de Filologia Espanyola  
Edifici B, Universitat Autònoma de Barcelona  
E-08193 Bellaterra, Barcelona  
Tel. (+34) 93.581.16.87 - 19.12 - 12.16  
Fax (+34) 93.581.16.86  
Joaquim.Llisterri@uab.es  
<http://liceu.uab.es/~joaquim/home.html>

- 2.- *Hola, y gracias por la informacion sobre el proyecto sobre el extremeño, que me parece muy interesante, y que ahora incluyo en mis links (<http://www.cla.sc.edu/SIP/Faculty/holt/Historyofspanishlinks.html#Peninsular>).*

*Saludos cordiales, Eric Holt*

D. Eric Holt  
Department of Spanish, Italian & Portuguese and  
Linguistics Program  
University of South Carolina  
Columbia, South Carolina 29208  
(803) 777-0798 (office) (803) 777-4884 (messages)  
(803) 777-7828 (fax)  
holt@sc.edu  
<http://www.cla.sc.edu/SIP/>

- 3.- *Estimado amigo:  
Muchas gracias por su información, se la he remitido a los responsables de la página web de la Sociedad, para que si lo consideran oportuno, incluyan alguna nota de referencia. Reiterándole nuestro agradecimiento reciba un saludo muy cordial.*

Jose Antonio Berenguer - Sociedad Española de Lingüística

- 4.- *Dear Manuel,  
Thank you very much! I wish you the best of luck with your efforts to digitize information on the Extremaduran language; the resource you are creating will no doubt be very useful to researchers across the world (including ourselves!) as well as to speakers of the language. If your project's linguists would be interested in collaborating with us on a description of the Extremaduran language for the Rosetta Project, we would be very happy to include it in our database...Yours sincerely, Lameen Souag Curator, the Rosetta Project PS I apologize for not replying in Spanish; unfortunately, I canread Spanish but not speak it...*

- 5.- *Estimado Manuel Trinidad:  
Muchisimas gracias por la informacion sobre el habla de Extremadura. Me fascina su pagina. La leere con mucho interes. Seguiremos en comunicacion.Muy cordialmente:  
Hiroto Ueda-Hiroto UEDA, University of Tokyo, Spanish Dept. Komaba 3-8-1, Meguro-ku, Tokyo, JAPAN 153-8902Tel&Fax (81)-3-5454-6434 / [ueda@boz.c.u-tokyo.ac.jp](mailto:ueda@boz.c.u-tokyo.ac.jp)<http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/ueda>*

Por último animo a todas aquella personas que estén interesadas en no perder sus raíces a que visiten la página web y que podamos decir todos como el premio nobel de la paz de 1989 el Dalai Lama: Pienso que todas las comunidades lingüísticas tienen derecho a conservar su herencia lingüística y cultural. El estímulo y promoción de éstas enriquecerán de manera importante la diversidad lingüística y cultural de nuestro mundo.

Habla de Extremadura en <http://www.iespana.es/paseovirtual/medievo/voseo.htm>

# Comunicación. Olivenza: un territorio nombrado en dos idiomas

*Antonio M. Castaño Fernández, IES CASTELAR. BADAJOZ*

Los antiguos nombres marcianos eran nombres de agua, de aire y de colinas. Nombres de nieves que descendían por los canales de piedra hacia los mares vacíos. Nombres de hechiceros sepultados en ataúdes herméticos y torres y obeliscos. Y los cohetes golpearon como martillos esos nombres, rompieron los mármoles, destruyeron los mojones de arcilla que nombraban a los pueblos antiguos, y levantaron entre los escombros grandes pilones con los nuevos nombres: Pueblo Hierro, Pueblo Acero, Ciudad Aluminio, aldea Eléctrica, Pueblo Maíz, Villa Cereal, Detroit II, y otros nombres mecánicos, y otros nombres de metales terrestres.”

Raymond Bradbury, *Crónicas marcianas*, pp. 155. Minotauro, Barcelona, 1999.

El trabajo que presentamos quiere ser una pequeña aportación al estudio de la toponimia extremeña y forma parte de otro más amplio en el que se analizan una parte sustancial de la toponimia de Olivenza y Tálaga. El interés que tiene la toponimia alcanza tanto al lingüista como al historiador o al simple curioso. Descubrir el porqué de los nombres de los lugares que habitamos nos acerca más a ellos, casi los dota de vida; al fin y al cabo, cualquier criatura que entra a formar parte de nuestras vidas, lo primero que precisa es un nombre, y las gentes, como pequeños dioscellos, al poblar un territorio, van apropiándose de él designándolo, es decir, marcándolo con señales, nombrándolo, como se cuenta en el *Génesis* que hizo Dios con el mundo. Y al nombrarlo, el poblador se fija en el color del suelo o en la forma del valle o en las aves que vuelan sobre su cabeza; mira qué plantas crecen, deja constancia de su lamento por la pobreza del suelo o se encomienda a un santo de su devoción; o, simplemente, orgulloso, llama a la tierra con su propio nombre.

El objetivo del estudio del que estas líneas son una mínima parte es analizar la toponimia de una zona fronteriza que perteneció durante siglos al vecino Portugal, los actuales municipios de Olivenza y Tálaga. Es este carácter fronterizo lo que hace más interesante la toponimia de la zona; en ella se reflejan, como veremos, formas españolas y portuguesas, lo que enriquece considerablemente la información acerca de la lengua que estos topónimos nos pueden proporcionar. En este estudio se han analizado casi un millar de entradas, que corresponden a varios centenares de topónimos que abarcan todos los aspectos de la realidad y constituyen una muestra representativa de la toponimia comarcal. Estos nos han servido para comprobar la pervivencia del portugués en los nombres de lugar, la traducción que se ha llevado a cabo en muchos casos, la presencia de la guerra, la importancia de la religión... Del estudio de la toponimia mayor y menor de la zona hemos extraído algunas conclusiones que en el apretado espacio de que disponemos pasamos a exponer.

Comenzamos por afirmar una obviedad, la toponimia de esta zona es tan portuguesa como española. Así, derivada del latín CAUTUM ‘disposición preventiva en las leyes’<sup>25</sup>, tenemos la voz portuguesa ‘coutada’ ‘terra defesa’ –de ‘terra acoutada’–, referida a los terrenos baldíos para aprovechamiento de los vecinos o bien a terrenos de caza, presente en *La Coitada* –recordemos la alternancia en portugués de los dip-tongos ‘ou’ / ‘oi’- en Tálaga, Cortijo de la Coitada en Villarreal, tierras que fueron bienes de propios<sup>26</sup> y *La Coitada* en Olivenza, “Coutada de Olivença ou do Concelho: foi da coroa, mais tarde da Sereníssima Casa de Bragança, hoje da Câmara”<sup>27</sup>. Del mismo origen encontramos la forma española ‘coto’ en *Acotado*, *Casa del Coto de Perro* y *Camino del Coto*.

Los topónimos portugueses antiguos han sufrido suertes diversas: algunos se han mantenido –Cigano, *Abugones*, *Tapada*, *Val de Grão*, *Montiño*–; otros se han traducido –*Las Llagas*, que, en su forma original *Chagas*, también encontramos en Vila Viçosa y Lisboa, *Otero de la China*– o se han adaptado, mostrando en algún caso el efecto de la etimología popular, como un primitivo *Valdecoelhos*, es decir, ‘Valdeconejos’, que ha venido a convertirse en *Valdecuellos*. Los topónimos transparentes con claro equivalente español se han traducido, por ejemplo Pociños nos muestra una forma claramente portuguesa pero perfectamente inteligible en español; en cambio, el derivado de ‘poça’, *Poçoirão*, menos transparente, pasa a ser *Poserón*, no se traduce sino que se adapta el nombre a la fonética española, como pasa con *La Parrasena* por *Alparragena*, *Amichoa* por \**Ameixoa* o *Pichoto* por *Peixoto*, por ejemplo. Vemos en estos casos cómo la prepalatal sonora de *Alparragena*, inexistente en español moderno, adelanta su punto de articulación y se ensordece, pasando a /s/, mientras que la prepalatal sorda de \**Ameixoa* y *Peixoto* se atrasa y pasa a mediopalatal africada. Otro tanto sucede con los antropónimos y hagiopónimos que dan nombre a diversos lugares: *João de Gama* pasa a ser *Juan de Gama*, *São Bento* pasa a *San Benito* o *São Domingos* a *Santo Domingo*; en cambio el apellido *Magalhães* se conserva en *Fuente de la Magalloa*.

Hemos comprobado cómo a veces conviven las dos soluciones, portuguesa y española, del mismo étimo latino: de FICARIA tenemos Arroyo de la Higuera y Arroyo de Figueredo, o de ARENA, Las Arenas y Las Areas o El Ariero. También alterna el mozarabismo español El Alcornocal con la forma de origen latino El Sobral, característica del portugués, colectivo de ‘sobreiro’, derivado del bajo latín SUBERARIUS. O Charca del Mayadal –adaptación yeísta de un ‘malhadal’, voz que Figueiredo recoge como regionalismo con el significado de ‘lugar quase plano, ao lado dos montes ou casais, onde os pastores fazem malhada ou dormida’– con la castellana *Majares* –de ‘majadares’– *del Centeno*, forma en la que se aprecia caída de -d- intervocálica, seguida de una crisis; es esta una voz frecuente en la toponimia que el *Diccionario de voces españolas geográficas* recoge como “parage de la dehesa o tierra pastable, donde se teea, o se recoge de noche el ganado, y albergan los pastores”<sup>28</sup>... Por último, en *Fuente lasilva*, otra forma con caída de la preposición, podemos ver el fitónimo portugués ‘silva’ –del latín SILVA, ‘bosque’–, con el significado de ‘sarça’, que produce numerosos topónimos en Portugal<sup>29</sup>; de la misma raíz es ‘silveira’, presente en el nombre de una heredad *La Silveriña*, con diminutivo portugués, aunque esta voz suele referirse no a zarza sino a vegetación, ‘moita de silva, silvedo’<sup>30</sup>. El correspondiente español de este ‘silva’ portugués es la forma española ‘zarza’, presente en la toponimia de Tálaga, en el *Cerro de la Zarcita*.

Las formas portuguesas aparecen un poco por todas partes. En la hidronimia *Charca de Ramapallas*, *Arroyo de Valdeborquiños*, *Arroyo del Chavasco*... El orónimo más frecuente es ‘cerro’, en lo que coincide con el resto de Extremadura; portuguesa es en cambio la forma ‘outeiro’, presente en varios topónimos, unos con la forma castellanizada *Otero*, mientras que otros se mantienen fieles a la portuguesa, así *Monte Oitero* o *Cerro del Oiterón*, en el que se observa la repetición tautológica tan común en la oronimia. En cuanto a los terrenos llanos destaca la mayor frecuencia de la forma apocopada *Val*– respecto a otras zonas extremeñas, lo que pensamos se debe a la influencia del portugués ‘vale’– *Valongo*, *Valmoreno*, *Val-*

<sup>25</sup> J. Corominas J. y J.A. Pascual. Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, Gredos, Madrid, 1980-1983 s.y.

<sup>26</sup> V. Parra, Ensayo sobre la topografía e historia de la Plaza de Olivenza, Badajoz, Tipografía y Librería de Antonio Arqueros, 1909, p. 27.

<sup>27</sup> V. Ledesma Abrantes, O património da Sereníssima Casa de Bragança em Olivença, Álvaro Pinto, Revista “Ocidente”, Lisboa, 1954, p. 450.

<sup>28</sup> Real Academia de la Historia, Diccionario de voces españolas geográficas, Madrid, circa 1796, s.v.

<sup>29</sup> J. P. Machado, Dicionário Onomástico Etimológico da Língua Portuguesa, Horizonte, Lisboa, 1993, 2ª ed., s. v.

<sup>30</sup> Dicionário Onomástico, s.v. silveira.

*frío*...; también es atribuible a portuguesismo 'nave' en lugar de 'nava' en *La Nave. Piedra Furada* -'horadada'-, *La Foz* -'embocadura'- o *Cobones* -'grandes oquedades'- son otros tantos testimonios de la huella portuguesa en la mención de elementos del terreno.

Uno de los rasgos más característicos del habla es el diminutivo, que sirve incluso para localizar a los hablantes –basta que alguien oiga 'chiquinino' para saber que está ante un extremeño–; así el portugués '-inho' está presente en numerosos topónimos, a veces con un valor especial, no el afectivo ni el de empequeñecimiento, sino para mostrar que el lugar designado es fruto de una partición: *La Amorera / La Amoreriña*, *Mantillón / Mantillonciño*, *Valdeborcos / Valdeborquiños*, *Los Marcos / Los Marquiños*, *Cascaí / Cascaiciños*. Como portugués es designar a una división de terreno como La Corela, a una finca cercada como La Tapada o, siguiendo con las construcciones, el topónimo Pallares, derivado de 'palha' y referido a un lugar para guardarla; en Portugal hay Palhares en Sintra, Monção y Bragança... De origen portugués es pues Mancha de los Palleros en Alburquerque, mientras que la forma Pallares, en Montemolín, probablemente sea un leonesismo.

Entre los fitónimos hay muchos portugueses como *El Freixo* -'fresno'-, *La Amorera* -'morera'-, *Isla Palmeira* -'palma'-, *Las Canas* -'caña', *La Sesera* -'sauceda'- o *El Pereral* -'peral'-. Y también zoónimos: *Arroyo del Piollo* -'piojo'-, *Cortijo del Carrazo* -'garrapata'-, *Los Arvelos* -'alvéola'-, *Pasariño* -'pajarito'-, *El Pombal* -'palomar'-, *Bode* -'macho cabrío'-, *Farropos* -'cerdos' o *La Marruá*. -'toro'.

Al hablar del portugués, hay que señalar que se trata de un portugués meridional, con algunos rasgos dialectales característicos como la monoptongación del diptongo decreciente 'ei', así en *Figueredo*, *Peral* o *Amoreriña*. Se puede considerar también meridionalismo el mantenimiento de '-n -', en *La Fontana* o la palatalización que se observa en *Alcarrache* y *Azoche*. Otro rasgo dialectal, éste léxico, es la acepción 'casal da herdade' que tiene en el Alentejo la voz 'monte' y que encontramos en esta zona en *Monte Nuevo*, *Monte Blanco* o *Casa del Monte del Canónigo*.

La agricultura nos muestra ejemplos portugueses como *Regos de Oro* -'surcos'- o *Las Puisoas* -'tierras en posío'- mientras que, aunque con dudas, relacionado con el ganado, tenemos *Bonicos* -'boñigas'-. Arcaísmo del español y del portugués es la voz *Azoche*, que encontramos en dos lugares para señalar antiguos mercados –como arcaísmo tenemos que considerar *Las Playas*, referida a 'laderas', muestra de un estadio superado en la evolución semántica del término–. También el recuerdo de costumbres y disputas antiguas se encuentra probablemente en un arroyo con un nombre peculiar, Arroyo de Sietesesos. El número siete aparece en numerosos topónimos: Machado recoge *Sete Castelos*, *Sete Cidades*, *Sete Fontes* o *Sete Irmãos* y en Badajoz tenemos *Siete Toriles* en Cabeza del Buey, *Siete Arroyos* en Don Benito, *Siete Vientos* en Salvaleón o *Siete Piedras* en Fuente del Maestre. Parece claro que el número siete no se refiere a una cantidad exacta sino a un conjunto de realidades, a un colectivo con cierto valor totalizador, quizás como el que expresa la frase "Me van a dar las siete cosas", es decir, todas. En el caso que nos ocupa *Sietesesos* es la adaptación fonética del portugués 'sete seixos', es decir, el equivalente exacto del topónimo de Fuente del Maestre que citamos arriba, *Sietepiedras*. Esta voz 'seixo', del latín SAXU es muy productiva en la toponimia portuguesa, con formas como *Seixalvo*, *Seixas*, *Seixeda*, *Seixinho*, *Seixo*, *Seixos*, *Seixoso*... Martínez Martínez interpreta el topónimo como una alusión a lo conflictivo del paraje, fronterizo con España y a la expresión portuguesa "ir com sete pedras na mão" con el sentido de 'ir dispuesto para la pelea'<sup>31</sup>. Son recuerdos del pasado, como el nombre del paraje que atraviesa, *La Reyerta*, en el mismo sentido que vemos en *San Benito de la Contienda* o, entrando en el mundo de la religión, *Capiliña*, o la advocación portuguesa presente en *Puente Ajuda*. Es mayor la presencia del portugués en apellidos que en nombres propios, algunos traducidos, como *Juana Castaña*; entre los apellidos encontramos *Los Gudiños*, *Carniquiñas*, *Cascaí*, *Cortijo de Meriño*, *Pozo Fariña*, *Quinta del Frade* o *Fuente de la Magalloa*. También entre las referencias a oficios o cargos, *Los Vacharés*, *Rochador* o *Los Abugones*, en el que encontra-

---

<sup>31</sup> M. Martínez Martínez, El enclave de Olivenza, su historia y su habla: estudio histórico, etnográfico y lingüístico de la Olivenza portuguesa, *Tesis doctoral inédita*, Universidad de Granada, 1974, pp. 148-150.

mos la forma ‘abugão’, derivado de ‘abegão’ por asimilación de la vocal palatal que adelanta su punto de articulación; esta voz procede del latín ABIGONE ‘guardador de ganado’ y ha pasado a significar ‘feitor’, lo que en otras partes se llama ‘manijero’.

También encontramos algunos topónimos en los que se muestran voces características o frecuentes en Extremadura, como ‘coguta’ -*Fuente de la Coguta*-, ‘lancha’ -*El Lanchón*-, ‘manantío’ -*Los Manantíos*- o ‘rivera’ -*Malpica Rivera*, aunque esta voz es también portuguesa, ‘ribeira’. Es característica tanto de Extremadura como de Salamanca la voz ‘bayón’ ‘espadaña’ y la encontramos aquí en *Bayón* y *Cerro de los Bayones*, pero su presencia también en otros lugares del Alentejo nos lleva a ampliar su área léxica hacia el oeste, entrando en Portugal. Caso contrario tenemos en ‘chabuco’ ‘charco’ -*Arroyo del Chavoco*-, que el *DRAE* considera extremeñismo y es más bien un portuguesismo, presente al otro lado de la frontera y, en Extremadura, en los lugares cercanos a la misma.

Tras leer estas breves conclusiones, parece claro que, también en la toponimia, Olivenza es “hija de España y nieta de Portugal”; heredera de una riqueza doble que ha permanecido vivamente representada en los nombres de lugar que jalonan su territorio.

Terminamos ya recordando la necesidad de considerar los nombres de lugar una parte importante de nuestro patrimonio, una cristalización, a veces hermosa y otras veces oscura, de la forma de ver el mundo que han tenido un pueblo, una aldea, unas gentes. Un poso en el que han ido quedando restos de historia, de vegetación, de costumbres, de usos agrarios, de fe religiosa, de guerras...Un valioso fósil donde han dejado sus huellas viejas palabras perdidas que nos pueden ayudar a comprender mejor las que usamos ahora.

Pero la tarea de recoger toda la toponimia de nuestra región se ve inalcanzable; hasta ahora los trabajos que se han realizado -Alcántara, Tierra de Barros, La Serena, Fuente del Maestre y ahora Olivenza y Taliga- son fruto del esfuerzo individual de pocas personas y, a este ritmo, no sé si algún día se completará la labor. Sería preciso que se planificase una recogida y análisis de todos los nombres propios de la región; pero son las instituciones las que deben abordarlo formando equipos, coordinando los trabajos, asumiendo, en definitiva, la responsabilidad de salvaguardar también esta parte de nuestro patrimonio.

A la espera de que se cumpla este deseo, aquí termino esta pequeña aportación. *Vale*.

# Comunicación. Circunstancias del bilingüismo en los emigrantes extremeños de segunda generación

*Jesús Barbero Mateos. Remedios Cuesta García. CRA. LAS VILLUERCAS. DELEITOSA*

*“Nous vivons dans un monde où les langues sont étroitement liées à l'épanouissement de l'identité, qui à son tour est liée à l'ethnicité. Nous vivons dans un monde d'inmigrants et d'émigrants où la question du maintien ou de l'abandon de la langue du foyer est primordiale pour la planification éducative dans tous les pays qui reçoivent des immigrants. Nous vivons enfin dans un monde où les nations avancées se rendent compte qu'elles ne peuvent plus ignorer les langues et les cultures des autres peuples sur notre petite planète.”*<sup>32</sup> **K.Hamers et M.Blanc.**

Esta comunicación tiene como objetivo poner en evidencia las implicaciones psicolingüísticas que suponen el regreso a España y la readaptación al sistema de enseñanza español de los hijos de los emigrantes extremeños que han vivido en Francia.

Veremos como se pone de manifiesto en estos emigrantes una influencia de la lengua francesa sobre el castellano, tanto en el campo léxico como en las estructuras lingüísticas. Afloran también problemas de adaptación y retraso escolar, atenuados en la universidad.

Establecimos el número de estudiantes que se hallaban en esta situación, para analizar la duración y las interferencias lingüísticas que padecieron durante su etapa de adaptación y las dificultades encontradas a su regreso. Finalmente señalaremos las diferencias percibidas por estos sujetos entre los sistemas de enseñanza de ambos países.

El método de trabajo consistió en la elaboración de una encuesta que fue enviada a todos los centros de enseñanza de la región. A lo largo de la exposición trataremos de establecer una aproximación teórica a la problemática del bilingüismo, para llegar con más perspectiva a la clasificación de los resultados de la encuesta.

## Marco Teórico

Muchos son las personas capaces de comunicarse en más de una lengua, pudiendo hablarse de lenguas *en contacto* y de *individuos bilingües*. No en vano, afirmamos con Weinreich que *“El lugar en el que las lenguas entran en contacto no es un lugar geográfico sino el individuo bilingüe.”* Pero **¿cuándo se puede considerar a una persona bilingüe?** Tras analizar las teorías esgrimidas por autores como Macnamara,

---

<sup>32</sup> Vivimos en un mundo en el que las lenguas están estrechamente unidas a la expansión de la identidad, que a su vez está ligada a la etnicidad. Vivimos en un mundo de inmigrantes y emigrantes donde la cuestión del mantenimiento o el abandono de la lengua del hogar es primordial para la planificación educativa en todos los países que reciben inmigrantes. Vivimos, finalmente, en un mundo en el que las naciones más avanzadas se dan cuenta de que no pueden ignorar por más tiempo las lenguas y las culturas de los otros pueblos sobre nuestro pequeño planeta.” K. Hamers y M. Blanc.

**Bloomfield**<sup>33</sup>, **Hammers y Blanc**<sup>34</sup>, [1.] **Weinreich**<sup>35</sup>, **Joan Argente**<sup>36</sup>, **Renzo Titone**<sup>37</sup>, **Fishman**<sup>38</sup> o **Georges Lüdi y B. Py**<sup>39</sup>, podemos afirmar que el hecho de conocer dos lenguas no significa que una persona sea bilingüe. El hablante debe saber utilizar ambas según la situación de comunicación en la que se encuentre, pasar de una a otra sin que sea un sistema de traducción.

Debemos precisar y distinguir, por tanto, dos situaciones en el individuo: aquel que conoce una segunda lengua porque la ha aprendido en cursos de perfeccionamiento y aquel que lo ha hecho por obligación o porque la necesita para establecer relaciones en el ambiente en que se desenvuelve.

En el primero de los casos hablaremos de *bilingüismo voluntario*, como resultado de una elección. Por su parte, en segundo término consideraremos *el bilingüismo de los emigrantes*, el empleado para sobrevivir en una sociedad natural y legítimamente monolingüe.

Pero ser bilingüe no significa en modo alguno emplear indistintamente dos lenguas. A veces se les confieren funciones comunicativas bien distintas. Esta distinción en las funciones no se establece de forma arbitraria sino que está presidida por determinadas reglas sociales y psicológicas.

Para los españoles de primera generación la adquisición de la lengua francesa comienza con la emigración. El proceso de aprendizaje está plagado de obstáculos. Más allá de los problemas lingüísticos, el ser conscientes de violar la norma, de hablar con acento, actúa como un freno bastante efectivo. Aparecen fuertes tensiones entre el emigrante y las lenguas con las que se enfrenta. Marginación, asimilación e integración son las tres actitudes posibles para el emigrante. ¿Tendrá éxito en la creación de una competencia bilingüe y bicultural armoniosas? Tres vías se presentan como alternativa para los primeros emigrantes: tratar de vivir como si no hubiera dejado su lugar de origen, abandonar su cultura de origen o aceptar las diferencias, asumirlas y buscar una nueva identidad bilingüe y bicultural.

Para la segunda generación la situación es bien distinta. Los hijos de emigrantes que han crecido y han sido escolarizados en Francia siguen comportamientos lingüísticos que, al menos aparentemente, no les diferencia en nada de sus compañeros autóctonos. Algunos consiguen incluso en francés unos resultados académicos superiores al del resto de los alumnos. Sin embargo el niño se halla expuesto a tareas y a numerosas muestras lingüísticas, a través de los miembros de su familia y de su entorno inmediato. Tomará pronto conciencia de la existencia de registros diferenciados.

## Nuestra Encuesta

Logramos localizar a 72 emigrantes. Las respuestas fueron poco numerosas a pesar de haberla repetido tres meses después del primer intento. Aunque el número de bilingües en Extremadura es muy superior a este, la muestra es muy significativa y los datos extrapolables.

El trabajo de campo ha consistido en dos cuestionarios: uno oral y otro escrito, a través de las cuales analizaremos los rasgos lingüísticos referidos a la expresión escrita y oral de los emigrantes. Se solicitaban los datos personales, tiempo de permanencia en Francia, profesión de los padres en Francia y en España, motivos de la vuelta, empleo del francés y del castellano en Francia y las diferencias percibidas por el emigrante entre los dos países...

---

<sup>33</sup>Id.

<sup>34</sup>Id.

<sup>35</sup>Hamers et Blanc: Bilinguisme et Bilingualité. (páginas 21, 26)

<sup>36</sup>“La Sociedad bilingüe” El País, año II, n° 50. Octubre 1988.

<sup>37</sup>Renzo Titone: “Le bilinguisme précoce. Psychologie et Sciences Humaines. Bruxelles 1974 (página 11).

<sup>38</sup>Hamers et Blanc: Bilinguisme et Bilingualité, (página 22)

<sup>39</sup>G. Lüdi et B. Py: Être bilingue. Collection Exploration, Cours et contributions pour les sciences de l'Éducation.. Éditions Peter Lang, Berne 1986.(página25).

## Clasificación de los resultados lingüísticos

### Nivel fónico.

**Vocalismo.** En la lengua oral encontramos una adaptación al sistema fonológico castellano:

- /(/in/      • cousin > cusino.

#### *Encontramos*

- ei en lugar de e : neigra, tieine.
- au en lugar de o : outra (otra).
- en lugar de au : aploden (aplauden)
- ou en lugar de u : soubir, poupa (pupa)

La **nasalización** ejerce más influencia en la ortografía: “dirijantes” (dirigentes); pangüino.

Metátesis de una vocal.

En lengua oral: aera (área); riería (reiría); suidad, nadie.

En lengua escrita : aera, leugo (luego), nadie.

Podemos citar también como ejemplo la **confusión** de “ i- y “: bicicleta, io, leyendo.

**Consonantismo.** Los casos son más complejos dado el gran número de fonemas en la dos lenguas. En la **lengua oral** encontramos una adaptación al sistema fonológico español como para el vocalismo.

- / v / / b / :voiture > buatura; valise > balisa.
- / z / / s / artisan > artiano; caserne > caserna.
- / t f / : chambre > chambra.
- Transcripción de / t / en lugar de / c / : habitación, national.
- Transcripción de / ss/ en lugar de / s / : messa, dessarrollar.
- Palatalización de “ni” en lugar de “ñ”: maniana, Espania.

En la **lengua escrita** debemos añadir la palatalización de la / l / y las diferentes gráficas de este sonido en castellano.

- Transcripción de ll en lugar de y : callé, olló, llendo, llegua (yegua).
- “ de y en lugar de ll : poyos, Sebiya.
- “ de ill en lugar de y : paillasos
- “ de li en lugar de ll: millones.
- “ de lli en lugar de ll: pollios.
- “ de lli en lugar de y: plallia.
- Confusión de f - v : valda en lugar de falda.

En la **lengua oral** encontramos [ pero ] en lugar de perro.

En la **lengua escrita** encontramos: pero, pera, maron, tieria; parra, rrompe, aburo...

A causa de la inestabilidad lingüística de los emigrantes, de la fuerte influencia dialectal de sus familias y a veces de su nivel cultural, nos hallaremos ante sustitución de la r por l al final de la sílaba o vice-

versa, pérdida de las consonantes líquidas, metátesis de consonantes, influencia gráfica de la lengua francesa (*possada, aprender, ocupar, elephante,...*), utilización del “apóstrofo” (*l’agua, s’exclama, qu’estaba...*)

Muchos emigrantes sustituyen las reglas de entonación del castellano por las del francés, el resultado es, pues, la mala acentuación de las palabras y una deficiente *entonación*: *matemáticas, helicópteros, domésticos, kilómetro, boligráfo*.

#### Nivel gramatical.

**Nombre.** El género plantea algunos problemas: *cocha, la planeta, el ecole, el pistolé, la releva de la guardia, un grande narice, una mustacha, un escopeta, un mustacha, un escopeta, un trompetas, el moral*. Supresión de /-s/ final: *mi amigo, el jueve*. A veces se añade /-s/ : *dijistes, nueves niños*.

**Artículo.** Por influencia del francés encontramos el empleo del artículo ante nombres de países: *la España, la Francia, estudiar el español...*, se añade el artículo: *voy a la misa, si tuviera el tiempo, había la guerra*, empleo del artículo indeterminado ante otro determinante: *un otro perro*, empleo del partitivo: *hacia de la magia, comía de la confitura...*

**Pronombre.** Uso incorrecto de los pronombres: *después de yo, se pasaba (pasaba), se exclamó (exclamó), se puede que...*

**Verbo.** Es uno de los elementos gramaticales que mayores problemas plantea a los emigrantes de segunda generación. Existen diferentes confusiones.

- Sustitución de los modos del verbo.

- Infinitivo en lugar del imperfecto de subjuntivo: *Le dije de correr = le dije que corriera*.
- Gerundio en lugar de presente de indicativo: *La muñeca andaba en moviendo la cabeza = anda moviendo la cabeza o mueve la cabeza*.
- Indicativo (imperfecto) en lugar de subjuntivo: *Como si nada pasaba = como si nada pasara*.
- Futuro en lugar de presente de subjuntivo: *Cuando seré mayor = cuando sea mayor*.

- Sustitución del tiempo verbal.

- Futuro por pretérito perfecto simple: *Cuando llegaré al río nadaremos y gané*.

- Uso incorrecto de las formas auxiliares a causa de la influencia del regionalismo, de los vulgarismos... *Haber: habemos, hamos hecho, Ser: fumos semos,*

- Verbos irregulares: *Acordar: me acordo, cerrar: cierrado, creer: creiba, acostar: acuestado, volar: vola, volver: volvido, traer: trahí, venir: viní, andar: anduve, decir: decí, conducir: conducí...*

La aparición de estas formas es debido a su parecido con otras formas verbales correctas. Por ejemplo: “*sabo*”, *sabes*. También hay cierta tendencia a la conservación del infinitivo: *poderás, saliré, salirá, etc...*

- Por similitud con la tercera conjugación (temió, partió) también encontraremos: *poní, ponió, vení, venió...*

- Algunas formas verbales aparecen diptongadas: *juegar, acuerdamos, acuestamos, pensando*.

- En los participios existe una pérdida de la -d-: *insultao, acabaao...*

- Concordancia del participio con el auxiliar: hemos hechos, hemos puestos, ellas se han divertidos...

**Nexos.**

- Empleo de “A”: *pasar las vacaciones a Madrid...*
- Utilización de “DE”: *he soñado de un castillo (con), de veces...*
- -Empleo de “EN”: *Le ha llevado en la ciudad (Il l’a amené en ville).*
- -Empleo de “QUE”: *Tan bonito que él. (Aussi joli que lui).*
- -Infinitivo + A: *seguíamos a trabajar. (Seguíamos trabajando)...*

**Concordancias.** Los emigrantes a veces no hacen la concordancia entre el nombre y el adjetivo, el artículo y el nombre, el sujeto y el verbo: *las muñeca, mi hermanos, la animales, me gusta los perros, mucho de estos pudo reformar...*

**Galicismos sintácticos.** Se trata de una estructura española que reproduce una estructura característica del francés:

- EN + PARTICIPE PRÉSENT: Jugamos en saltando, jugamos en corriendo...
- FAIRE DE + NOM: Hacer de la magia, él hace de la bici...
- SE METTRE À...: Ellos se meten a luchar, se mete en ruta.

He aquí otros galicismos:

- Máquina de lavar
- Vamos todos los dos
- Es Pedro que ha venido
- Él cayó en pana
- La boca grande abierta
- Tiene daño a la cabeza

**Nivel léxico-semántico. Adaptaciones incorrectas; galicismos parciales.**

Designaremos con el nombre de galicismos parciales, las palabras francesas que se adaptan a la morfología del castellano.

A.- **Adaptaciones de verbos.** Las reglas son muy simples, los verbos franceses de la primera conjugación, es decir, los acabados en –ER se convertirán en verbos en –AR en español: bloquer....blocar (bloquear), exprimer....exprimar (expresar).

Los verbos en -IR serán verbos en -IR:accomplir....acomplir (cumplir ). Otros verbos se adaptan a la desinencia normal en español: se couchan (se acuestan), se deguisan (se disfrazan), arretaba (dejaba de...)... A veces nos encontramos con que esta adaptación da como resultado una palabra que ya existía en español pero con otro sentido: criado >crié que quiere decir “gritado” (gritar), taping >taper ...golpear, élever > élever ...criar, visar > visser...

Estos son otros ejemplos significativos de errores fónicos y gramaticales:

- amusamos
- buscular (bousculer) empujar

- couchan (coucher) acostarse
- deguisar (déguiser) disfrazar
- demarrar (démarrer) arrancar
- eclatar (éclater) estallar
- glissa (glisser) resbalar
- intitula (intituler) titular
- mocarse (se moquer) burlarse
- notaba (noter) anotar
- obeisaba (obéir) obedecía
- pardonábamos (pardonner) perdonar
- REGARDAR (regarder) mirar
- supsonar (soupçonner) sospechar
- tombar (tomber) caerse
- tournar (tourner) girar
- visando (visser) atornillar

- **Adaptación de otras palabras.** La adaptación de palabras como adjetivos y sustantivos se hace según las normas siguientes:

- Las palabras acabadas en *-e dan -a u -o*: autoroute-autorruta, chambre-chambra...
- Los términos franceses en *-eur dan -or*: ordinateur-ordinador, dépanneur-depanor...
- Las palabras en *-eux, -euse* toman las formas *-oso/-a*: aventureux-aventuroso...
- Las palabras en *-aire dan -ario*: .pensionnaire-pensionario...
- Las palabras en *-if dan -ivo*: captif-cautivo, attentif-ativo...
- Las palabras en *-ment dan -mento, -miento*: étonnement-etonamiento...
- Cuando la palabra acaba en francés con una consonante, en español se añade *-o, -a* según sea el género: cousin-cusino, douanier-douanero...
- A veces tiene lugar un cruce entre ambas lenguas: igualdad > égalité, balenas > baleines, furmigas > fourmis...
- Estas son algunas de las palabras más usuales y representativas de esta fusión español/francés: afamado > affamé ...hambriento, afroso > affreux...horroroso, amusante > amusant...divertido, gracioso, artificio > artifice ...fuego artificial, ventajas > avantages... ventajas, artesano > artisan...artesano, atento > attentif...atento, batimán > batiment... edificio, batón > baton ...palo, botones > boutons... granos, basquetas > basquettes...deportivas...

## Otros Resultados

### Número de bilingües extremeños.

He aquí el resultado obtenido en cuanto a número de bilingües en nuestra región. Debemos tener en cuenta que se trata de resultados parciales puesto que ni todos los centros encuestados han respondido ni todas las personas individuales tampoco lo hicieron.<sup>29</sup> estudiaban educación obligatoria, 18 enseñanza media, enseñanza universitaria, 8 tenían estudios superiores y 17 sin englobar en ningún nivel.

**Situaciones en las que los emigrantes usaban la lengua materna y la segunda lengua.** Es natural que los emigrantes españoles de segunda generación hablaran en francés en la calle, con sus amigos e incluso con sus amigos españoles. Pero a veces, ocurre que los padres utilizan cada vez menos su lengua de origen y, cuando lo hacen, mezclan los dos códigos. En algunos casos también, los informadores han confesado no hacer uso de su lengua de origen en presencia de franceses para evitar influencias negativas en su trabajo y la opinión que sobre ellos pudieran tener los demás.

Algunos emigrantes han asistido asiduamente a cursos de español bien a través de cursos organizados por el consulado, del IMBAD, en algún “Centro Extremeño..”o incluso de forma particular con un profesor español. Estos cursos han evitado una pérdida de contacto definitiva con la lengua materna, pero no ha sido muy eficaz desde un punto de vista pedagógico porque no recibieron apoyo una vez llegados a España.

**Diferencia entre los dos sistemas de enseñanza desde el punto de vista de los emigrantes.** Ante la pregunta “¿*Qué diferencias habéis percibido entre el sistema de enseñanza francés y el español?*” las respuestas podrían resumirse en los siguientes puntos: horarios de clase, día de descanso en medio de semana (miércoles), sistema “más duro” en Francia, sistema francés más pedagógico, actividades complementarias: natación, pintura (plástica), música, danza etc...

Los alumnos tuvieron dificultades para adaptarse porque debían “aprender las lecciones de memoria” –dicen– o porque los “profesores no son especialistas, algunas veces en las materias que imparten”. Esto ocurría frecuentemente.

Afortunadamente hoy en día, no dudamos que la preparación de los docentes que enseñan a nuestros alumnos es la adecuada, son especialistas en las materias que imparten, y en ocasiones están capacitados y acreditados para dar más de una materia.

En cuanto a las actividades complementarias, se está trabajando mucho y acertadamente en nuestra región; sobre todo desde que las transferencias educativas son una realidad. Con la implantación de la jornada continua y con la amplia oferta de actividades de la más diversa índole, la diferencia que percibían estos hijos de emigrantes a su regreso a España en los años 70, no será tal . De modo que los alumnos que habiten un entorno rural en nada, o menos, se diferenciarán de un niño que viva en la ciudad, contando con la posibilidad de elegir gratuita y libremente las actividades que cada centro oferte según lo demandado. Que así sea.

# Comunicación. La experiencia de la enseñanza bilingüe en las Secciones Europeas de Francia y España, conclusiones y propuestas para una futura implantación en Extremadura

*Gloria Salazar Rasero. IES SUÁREZ DE FIGUEROA. ZAFRA.  
Jesús Muñoz Cordero. SECCIÓN IES SUÁREZ DE FIGUEROA. FUENTE DE CANTOS.  
Ángela Eugenia Iglesias Moreno. IES MAESTRO JUAN CALERO. MONESTERIO*

## Introducción

Esta comunicación ha surgido del interés de hacer públicas las **conclusiones generales** de un grupo de trabajo realizado durante el curso 2.000-01 por un grupo de profesores de la Sección Delegada del I.E.S. “Suárez de Figueroa” de Fuente de Cantos que llevaba por título “**Análisis de Proyectos de Enseñanza Bilingüe**”. El interés de los profesores integrantes por buscar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, unido al hecho de que se celebraba en el año 2.001 el Año Europeo de las Lenguas fueron los acicates que movieron al grupo a aportar su granito de arena en este tema.

En ciertos países europeos, caso concreto de Francia, y en algunas comunidades autónomas españolas se están llevando a cabo diversos proyectos para introducir los **idiomas extranjeros como vehículos de comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de otras áreas**, llamados genéricamente Secciones Europeas. Debido a la falta de un marco regulador a nivel estatal y comunitario, cada administración desarrolla proyectos distintos con sus respectivos aciertos y fallos. En esta comunicación se presenta unas breves conclusiones sobre los mismos, así como unas propuestas a partir del análisis de la situación en nuestra comunidad autónoma.

## En torno al concepto del bilingüismo

**El caso concreto de la enseñanza bilingüe en las secciones europeas**

Según Duverger (1.996) pueden distinguirse dos formas esenciales de bilingüismo:

- a) *Bilingüismo simultáneo*: en el caso de un niño que adquiere la función del lenguaje gracias a dos lenguas habladas de forma simultánea a su alrededor (padres con diferentes lenguas maternas, inmigrantes, etc.).
- b) *Bilingüismo diferido o consecutivo*: caso de que la función del lenguaje se adquiriera en una sola lengua (lengua materna), pero al niño se le expone de forma rápida a una segunda lengua, principal-

mente en la escuela. Dentro de esta segunda variedad que es la que nos interesa en nuestro entorno, el mismo autor afirma que sólo puede darse una **verdadera enseñanza bilingüe** cuando en la escuela están presentes dos lenguas de enseñanza, entendidas como **lenguas vehiculares**, es decir que **sirven para aprendizajes extralingüísticos**.

El concepto de **Secciones Europeas**, importado por España, procede de una idea concebida en Francia a principios de los años noventa, con la finalidad de ofrecer una enseñanza bilingüe al máximo número de alumnos posibles, estableciéndose la lengua extranjera como lengua vehicular en otras áreas. La ventaja de esta idea frente a las tradicionales secciones internacionales radica en que las primeras no están sometidas a una legislación estricta en cuanto a exigencia de un número de alumnos con bilingüismo simultáneo, firma de convenios con países extranjeros, presencia obligatoria de lectores, etc., por lo que se constituyen en buenos instrumentos para adquirir un bilingüismo relativo más extendido en todas las capas sociales, sin el elitismo que caracteriza a las secciones internacionales.

En España se están llevando a cabo proyectos pilotos para la introducción de estos sistemas en el sistema educativo español, concretamente, y desde el año 1.997, en las comunidades autónomas de Andalucía, Aragón, Galicia y Murcia. Es probable que para este curso académico se haya sumado alguna administración más.

## **Ventajas lingüísticas de la enseñanza bilingüe y de las secciones europeas**

- Está suficientemente demostrado en la literatura científica que el uso vehicular de las lenguas extranjeras en otras áreas incrementa notablemente la competencia lingüística de los alumnos en todas las habilidades, tanto escritas como orales.

- Estos proyectos de las Secciones Europeas no crean ningún tipo de problemas de aprendizaje en alumnos con capacidades medias, ya que no se trata de una inmersión profunda como es el caso de las Secciones Internacionales. Más bien se trata de un proyecto abierto y flexible según el nivel del alumnado.

- Existe una gran experiencia de enseñanza activa de lenguas extranjeras en niveles de enseñanza no universitarios con notable éxito, principalmente en Holanda, Alemania y Países Escandinavos.

## **Conclusiones sobre el funcionamiento de las secciones europeas en España**

Estas conclusiones, que constituyen la parte fundamental del trabajo, se han deducido tras analizar la documentación tanto administrativa, como académica, de algunos proyectos de Secciones Europeas españolas, en concreto de Andalucía y Aragón. Para el caso de la primera comunidad autónoma, también se llevó a cabo una visita a dos centros sevillanos que ponían en práctica el proyecto, un colegio de enseñanza primaria y un instituto de secundaria.

### *Desde el punto de vista administrativo:*

- La administración firma convenios con las autoridades del país cuya lengua se va a impartir en las Secciones Europeas.
- El convenio se limita prácticamente sólo a permitir el acceso de los estudiantes que han completado sus estudios en dichas secciones al sistema educativo, principalmente enseñanza superior, del país en cuestión, y a preparar las reuniones previas al inicio del proyecto (metodología, formación del profesorado, etc.). No se aporta ayuda económica e incluso el material que provee el Instituto Francés es mínimo.

- Los miembros del grupo pensamos que, puesto que el apoyo económico no es muy amplio, y que en Extremadura el nivel de la primera lengua extranjera, el inglés, es mínimo, convendría hacer el proyecto con dicha lengua.
- También, vista la cercanía a nuestra comunidad de Portugal y las necesidades de ciertos profesionales en el país vecino, cabría la posibilidad de establecer el proyecto con la lengua portuguesa, aunque en este caso la falta de profesionales de la enseñanza preparados puede añadir dificultad al proyecto, a la vez que encarecerlo (gastos de formación).
- Las Secciones Europeas se están implantando en otras autonomías en plan piloto en centros concretos y no necesariamente tienen que universalizarse a todo el territorio, al menos en estos estadios iniciales del proyecto.

***Desde el punto de vista organizativo en los centros de enseñanza:***

- Estos proyectos sólo suponen incremento de dos horas lectivas para los alumnos de Primaria y Primer Ciclo de E.S.O., de 28 a 30 horas semanales. Sólo en Segundo Ciclo de E.S.O. y Bachillerato la carga lectiva se elevaría a 32 horas semanales.
- En cuestión de horarios, tan sólo supone desdobles en las horas de lengua extranjera y de la asignatura concreta que se imparte en el idioma extranjero.
- En cuanto a profesorado, sólo se prevén algunas reducciones horarias para elaboración de material y coordinación, por lo cual el número de profesores no se incrementa significativamente.
- En principio las programaciones son muy flexibles en cuanto al uso de la lengua extranjera en otras áreas pudiéndose aumentar o disminuir el número de horas que se imparten en dicha lengua en función del nivel del alumnado, del ritmo de progreso, de las diversas habilidades que se trabajen, de los temas o el vocabulario tratado, etc.
- Aunque en las distintas autonomías implicadas la selección de centros se hace por la administración, los componentes del grupo somos partidarios de que la iniciativa parta de los centros, ya que implica un mayor compromiso por parte de los profesores y sobre todo de los equipos directivos.
- La elección de los alumnos se hace sólo por cuestiones de interés, no exigiéndoseles requisitos específicos, en los casos de Aragón y Andalucía, aunque sí en el caso de Galicia. Los padres son debidamente informados y se les pide su aprobación para la inclusión de sus hijos en el proyecto.
- Los mayores problemas organizativos quizá aparezcan en 4º de E.S.O. y Bachillerato debido a la cantidad de desdobles y de asignaturas optativas, pero ningún centro ha llegado todavía a esos niveles.
- En Primaria los problemas de profesorado son, en principio, menores ya que los maestros son de formación generalista y las programaciones no están tan ajustadas en cuestión de tiempo y contenidos.
- En cuanto a las necesidades de medios, éstas no son muy elevadas en los primeros estadios del proyecto, pero se incrementarían mucho si el mismo diera sus frutos y continuara en el tiempo. En principio, el contacto con la lengua extranjera se limitaría a la clase y pequeños trabajos de redacción, pero a medida que las generaciones que comienzan el proyecto desde Primaria lleguen a los niveles de Secundaria, las actividades se diversifican (búsqueda de información, uso de métodos audiovisuales más complejos, etc.), y por tanto, también los medios necesarios.

- También se ha hecho patente la necesidad del trabajo en grupo y la importancia y la **riqueza que aporta la interdisciplinariedad**, ya que de los tres componentes del grupo, uno pertenece al área de Ciencias Sociales y los otros dos a la de Lenguas Extranjeras.

## Valoración Final

Ya que la parte fundamental del Grupo de Trabajo fue el análisis de la documentación recopilada, no se ha hecho ningún tipo de experimentación didáctica por el momento, ya que este proyecto requiere la implicación del equipo directivo y de las autoridades educativas. Precisamente es lo que pretendemos con este trabajo, concienciar a las autoridades de las innovaciones que, en la enseñanza de las lenguas extranjeras, se están llevando a cabo en otros ámbitos territoriales del estado y animarlas y **ofrecerles nuestro apoyo y disposición para poner en marcha algunos de estos proyectos en nuestra comunidad**, lo que, sin duda, redundará en una mejor preparación de nuestro capital humano para el proyecto común europeo.

## Bibliografía

- DUVERGER, Jean: L'enseignement bilingüe aujourd'hui. Bibliothèque Richaudeau / Albin Michel. Paris, 1.996.
- MUÑOZ, Carmen (ed.): Segundas Lenguas. Ariel Lingüística. Barcelona, 2.000.
- Diversos documentos oficiales sobre la implantación de las Secciones Europeas en Francia, Andalucía y Aragón.

# Comunicación. El Esperanto y las lenguas internacionales

*José María Salguero Rodríguez.  
IES CUATRO CAMINOS. DON BENITO*

Las instituciones europeas –o algunas de ellas– han decretado el año 2001 como año europeo de las lenguas como excusa para celebrar esa realidad social. En ello hay encerrada una trampa. Después de mucha retórica sobre lenguas minoritarias, se nos bombardea con estadísticas en las que aparecen el alemán o el inglés –según los baremos– como las más habladas o usadas y luego el francés, el italiano y sólo después el español. Y al final lo que le queda al españolito medio es que eso de las lenguas está bien y que merece la pena aprender lenguas, por lo tanto hay que aprender inglés. Los medios de comunicación, las fuerzas vivas de hoy insisten hasta la saciedad en esa idea. Se supone que el inglés es la lengua internacional y a la fuerza hay que aprenderlo. Sin embargo hay otras posibilidades de lenguas internacionales sin necesidad de establecer rivalidades.

## El concepto de lengua internacional

Desde que los imperios y los pueblos se han relacionado entre sí han utilizado la herramienta comunicativa de la lengua internacional, es decir, cada pueblo ha seguido usando la materna como propia y una lengua aprendida de otro pueblo como medio común de intercomprensión. Eso pasó con el latín a comienzos de nuestra era en todo el Mediterráneo occidental, hasta que se impuso como lengua efectiva y de uso entre los distintos pueblos sometidos al poder de Roma. Y lo propio sucedió con el griego en el Mediterráneo oriental. En realidad el salto del estado de lengua internacional de uso común al de nueva lengua impuesta a pueblos que perderán la suya propia puede ser rápido e imperceptible. Así sucedió con el árabe al sur del Mediterráneo o con el castellano al otro lado del Atlántico.

Tampoco es nuevo el hecho de que gentes de diversa procedencia recurran a una lengua internacional, ajena a todas ellas. Ya no se trata del hispano o mauritano que recurre al latín para entenderse con el romano, sino de un japonés hablando en inglés con un español. Algo similar sucedía con la aristocracia rusa que usaba el francés como lengua propia o para entenderse con la aristocracia polaca. También ha sucedido a veces que una lengua en desuso –es decir, sin vida como lengua materna– pueda usarse como lengua internacional. Eso ocurrió con el latín, como lengua de la ciencia hasta el siglo XX, o con el hebreo, como lengua ceremonial hasta la creación del estado de Israel.

Históricamente ha sido el francés la lengua más usada como lengua internacional durante los últimos siglos y hasta bien entrado el XX. Y ello no sólo en su ámbito colonial, lo que era lógico, sino también fuera de él. La situación cambia con la impetuosa entrada de los EEUU en la Segunda Guerra Mundial; a partir de entonces la rivalidad entre ambas lenguas coloniales y de navegación se inclina a favor del inglés, que seguirá ganando terreno durante todo el siglo XX. El hundimiento del bloque soviético a finales del siglo XX arrastra en su caída la pervivencia del ruso como lengua internacional de dicho bloque. Ya no hay competencia para el inglés.

## El concepto de lengua artificial

La fantástica idea de que se puede construir una lengua artificial no es ni más ni menos que un intento de invertir el mito de la torre de Babel. Si Dios multiplicó las posibilidades lingüísticas del hombre para su perjuicio, el hombre podría invertir la situación. Lógicamente de un origen mítico no puede salir más que un nuevo mito. De ahí que las numerosísimas ocasiones en que a lo largo de la historia soñadores y científicos se han puesto a elucubrar sobre esta posibilidad han ido casi siempre ligadas a intentos más o menos utópicos de volver al estado prebabélico, con lo que las diferencias de la humanidad empezarían a eliminarse. Para ello la nueva lengua artificial sustituiría a las previas lenguas maternas.

Sin embargo en la realidad histórica, no sólo estos intentos no llegaron a ser masivos ni populares sino que en el mejor de los casos se redujo a un bello anhelo, llegado a conocer por un número escaso de seguidores. Todo ello hasta la creación del Esperanto, que ya no pretendió –al menos en la mayoría de sus seguidores– ser la única lengua de toda la humanidad, sino en todo caso la lengua internacional de intercomprensión, que como mucho sería la segunda lengua de todos sus adeptos.

## El Esperanto como lengua internacional

El Esperanto es una lengua artificial creada por el médico judío-lituano-polaco-ruso Zamenhof en la segunda mitad del siglo XIX con intenciones de convertirla en instrumento de comunicación internacional. Tras etapas de auge –años 20, 30, algunos países socialistas, etc.– fue desbancada por el inglés como *lingua franca* después de la 2ª Guerra Mundial, pero aún siguió siendo utilizada por asociaciones culturales e instituciones educativas de todo el mundo, pues su valor experimental sigue siendo actual.

La mayor desventaja del Esperanto es su imagen ante la opinión pública que, tras el bombardeo mediático y publicitario del inglés, tiene ya decidido que el Esperanto no vale para nada y que no existe...¡sin conocerlo! Los esperantistas, que no pretenden esas comparaciones, sí están seguros de la oportunidad de mantener el uso de la lengua y se obcecán en utilizarla en sus contactos, más o menos domésticos, viajes, congresos (más o menos internacionales: el universal de cada verano con una media de más de 2000 participantes), en música, literatura, etc.

## La naturaleza artificial del Esperanto

La pureza de su simplicidad gramatical -lógica en una lengua artificial- hace que el ritmo de aprendizaje sea mucho más rápido que el de cualquier otra lengua; el alfabeto, por ejemplo, es absolutamente fonético: para cada sonido siempre la misma letra, para cada letra siempre el mismo sonido, no como en inglés... o en español. Las terminaciones se reducen al mínimo: una vocal para sustantivos, otra para adjetivos, una para el presente, otra para el pasado, otra para el futuro... Las combinaciones entre raíces, terminaciones y sufijos es tan flexible y automática que permiten al principiante manejar una abundancia de palabras con el mínimo esfuerzo.

Las raíces léxicas provienen principalmente de las lenguas románicas, no desbancadas todavía por el inglés a finales del siglo XIX, en segundo lugar del inglés y alemán y en último de lenguas eslavas. A pesar del eurocentrismo de origen los no europeos no encuentran tampoco dificultad en la adquisición del bagaje léxico.

Por otro lado la asimilación de una gramática tan abstracta y de un léxico tan plurilingüe permite un mayor aprovechamiento en el estudio y conocimiento tanto de nuevos idiomas –francés, inglés, latín, etc.– como en los de la lengua materna. Es lo que se llama el valor propedéutico del Esperanto y que

debería hacer reflexionar a las instituciones académicas sobre la conveniencia de fomentar por lo menos el conocimiento de esta lengua.

## El Esperanto en el aula

Tras mejores épocas en las instituciones educativas, culturales y sociales, el Esperanto fue casi barrido del mapa de España por la apisonadora del franquismo –que también lo fue lingüísticamente–. Cuando llegó el momento de la recuperación, la decidida imposición del inglés como única posibilidad de lengua internacional arrancó de cuajo las otras posibilidades, aun en el terreno de la experimentalidad. Con todo y con ello durante las últimas décadas del siglo XX se han mantenido en España núcleos activos alrededor de asociaciones esperantistas, de escuelas, y últimamente incluso de institutos y universidades.

Fuera de España el uso y mantenimiento del Esperanto no es tan nulo como una visión superficial de la realidad del uso de lenguas internacionales pudiera hacer creer. En Francia, Alemania, países escandinavos, países del Este, China, Corea, Japón e incluso Reino Unido o los EEUU aún se estudia y practica el Esperanto en instituciones educativas oficiales, culturales y sociales en número que permite hablar de miles de usuarios.

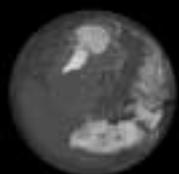
Por lo que respecta a la realidad de nuestras instituciones educativas las vías de actuación son múltiples. Lo que es vergonzoso es que la universidad española –las facultades de filología– estén en su casi totalidad ajenas a este experimento de futuro; se honran como excepción una vasca, una barcelonesa, una canaria, una madrileña y una valenciana. En institutos la vía más lógica, la de la oferta de la asignatura como optativa, aunque real y posible, choca con la incomprensión de las instituciones y con la tendencia a la reducción de la optatividad en beneficio de la composición de horarios. Con todo queda la posibilidad de las actividades complementarias o extraescolares, en donde se abre la puerta de intercambios, viajes, correspondencia, etc. En cuanto a la enseñanza primaria con la incorporación del primer ciclo de la ESO a los institutos se reduce la posibilidad de incorporación del Esperanto al currículo al menos en las edades tradicionales de aprendizaje de las lenguas; aunque si se tiende a la reducción de dicha edad o a la apertura a otras posibilidades –como el mantenimiento del francés o la introducción del portugués– la presencia del Esperanto se podría beneficiar de esa teórica aceptación de la diversidad.

**La pordo estas malfermita**, o lo que es lo mismo “la puerta está abierta”: se puede aprender hasta sin profesor ¿Alguien puede decir lo mismo de otra lengua?

## Bibliografía

- Miguel Gutiérrez Adúriz, Esperanto. Curso del idioma internacional, Santander, PAS, 1995.
- Pas, C/ Floranes, 57, 2º C, 39010 Santander.
- Lexicón. Diccionario Esperanto-español y español-Esperanto, Barcelona, Ramón Sopena, 1997.
- Federación Española de Esperanto, c/ Rodríguez San Pedro, 13, 3º 7, 28015 Madrid.
- [www.esperanto-es.net](http://www.esperanto-es.net).
- [www.dmoz.org/world/](http://www.dmoz.org/world/) y seleccionar “esperanto”
- [www.esperanto.nu](http://www.esperanto.nu)





---

# **El aprendizaje de las lenguas en edades tempranas**





# Ponencia. Los Primeros Pasos con la Lengua Extranjera

*Elisa Vázquez-González*

## **Currículum**

Es la coordinadora del **Proyecto Europeo Lingua A: “Primeros pasos”**<sup>1</sup> un proyecto de formación del profesorado de lenguas extranjeras cofinanciado por la **Xunta de Galicia** que englobó, desde el año 1998 al 2001 a numerosos formadores, profesores y alumnos de cinco instituciones de formación inicial y continua de profesores de lenguas extranjeras de otros tantos países europeos.

Durante ocho años, Elisa Vázquez, trabajó en los CEFORE de Ferrol y A Coruña como asesora-formadora de profesores y profesoras de Lenguas Extranjeras, siendo responsable, en ambos centros, de los departamentos de Programas Europeos.

Colabora asiduamente en actividades de formación de profesores y ha publicado numerosos artículos y ponencias sobre metodología, didáctica y formación del profesorado de lenguas extranjeras en toda las etapas educativas.

Es autora de materiales didácticos y métodos para la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras en Bachillerato y ESO.

En los últimos cuatro años se ha dedicado con especial interés la elaboración de materiales de aula para la fase de sensibilización a la cultura extranjera con niños y niñas en edades tempranas.

Elisa Vázquez es actualmente profesora de Lengua Extranjera (Francés) en un Centro de ESO de A Coruña.

## **Resumen**

*La mayoría de los profesores y de las profesoras somos conscientes de la necesidad y la oportunidad de la integración de las lenguas extranjeras en el currículum de los niños y niñas desde edades tempranas y no dudamos que su tratamiento en transversal con el resto de las áreas que el alumnado trabaja en el día a día organiza la construcción de un aprendizaje holístico y más coherente.*

---

<sup>1</sup> Las Instituciones europeas de formación inicial y continua asociadas al proyecto “Primeros pasos” de la Xunta de Galicia y el Centro de Formación y Recursos de A Coruña son: UPV /HIZPEI de San Sebastián (España), Collège de Formation des Maîtres de Français de Cracovie(Pologne), Universidade do Algarve-Faro (Portugal), TVECC y Oakland Centre de Middlesbrough (Gran Bretaña). El Proyecto, que se encuentra actualmente en fase de difusión, ha recibido importantes menciones y premios. El producto final de “Primeros pasos” está disponible en Francés, Inglés y Español para extranjeros. Próximamente lo estará en Polaco, Portugués y Gallego.

*¿Cómo llevar a buen fin una sensibilización hacia la cultura y la lengua extranjera integrada en todos los saberes infantiles y que respete todas las lenguas presentes en las aulas? ¿Qué formación necesita recibir el profesorado que interviene en aulas de edades tempranas? ¿En qué consiste la sensibilización hacia la lengua y la cultura extranjera? ¿Cuales serían los **Primeros Pasos**?*

*- Quelle formation pour les maîtres impliqués à la sensibilisation vers la langue étrangère avec des enfants en bas âge?*

*- A training programme for teachers involved in developing language awareness with children about to start learning a modern foreign language.*

## Desarrollo

El primer contacto con una lengua extranjera supone para el aprendiz un encuentro con un nuevo código sonoro y lingüístico además de con otra cultura.

Teniendo en cuenta el lado afectivo y emocional del aprendizaje en edades tempranas, el mundo de las actitudes, la motivación y la autoestima deberían ir asociados muy íntimamente a todo el conjunto de valores inherentes a esa nueva realidad lingüística y cultural que presentamos ante los ojos de los niños y las niñas.

La sensibilización es una parte de los pre-aprendizajes que va a determinar la actitud del alumno respecto a su futura percepción de la cultura y de las personas que hablan e interactúan en la lengua que está aprendiendo. La fase de sensibilización, que hasta el momento se suele pasar por alto, ha de ser llevada adelante de manera tal que estimule el logro personal, la percepción positiva de los demás, de sus lenguas y de sus culturas, el deseo de saber más sobre los otros y la apertura a la gran diversidad del mundo.

El docente que desee tener éxito en la fase de sensibilización tendrá la necesidad de delimitar su práctica cotidiana reflexionando:

- Sobre la manera más adecuada de utilizar el espacio y el tiempo
- Sobre la naturaleza y la duración de cada actividad
- Sobre los materiales más apropiados tanto a la edad y a las necesidades / posibilidades –intelectuales, emocionales y sociales– de los niños y las niñas como a los objetivos previamente definidos.

Pero ¿cómo se hace esto? Antes de dar respuesta a esta pregunta, tendríamos que plantear ciertas pautas sobre la formación de los profesores/maestros que van a intervenir en aulas de infantil; pautas estas facilitadoras una sería reflexión sobre tres terrenos específicos:

- **El alumnado:** Las características psicológicas y de desarrollo de los niños, sus vivencias, su mundo, sus gustos y su contexto
- **La práctica de aula:** La creación de una atmósfera facilitadora de los primeros pasos del contacto con "lo extranjero" (aula, motivación, actividades, tipo lengua extranjera utilizada...), una atmósfera integrada en el currículum infantil y relacionada con las otras lenguas y lenguajes que los niños y niñas conocen o están aprendiendo
- La acción educativa: O la manera de integrar y desarrollar en nuestra clase de LE ciertas actitudes (compartir, tolerar, abrirse a los demás, ayudar, aceptar, respetar, ser solidarios, comprender...) fundamentales para la formación de los niños y niñas como personas y ciudadanos del siglo XXI.

La propuesta formativa que presentamos gira en torno a estos tres puntos y propone una secuencia de preguntas-tarea para los maestros y maestras en formación que darán lugar a una batería de actividades piloto clarificadoras de la dinámica a seguir.

Dichas actividades se apoyan en los recursos cercanos a las vivencias y al mundo de los niños y niñas de corta edad y respetan la siguiente cadena de procedimientos:

- Trabajamos la percepción, los ruidos, los sonidos, los tonos...
- Para llegar a la identificación de “lo extranjero”
- Y al reconocimiento de “la música de la lengua”
- Así podemos imitar (los tonos, ruidos y sonidos)
- Y ordenar las acciones (por ejemplo en un cuento intervenimos repitiendo un ruido o una palabra en el momento adecuado)
- Para llegar a utilizar las rutinas (hacer una cosa en el momento oportuno de la manera correcta) y los rituales de aula
- Que nos guían para adquirir la habilidad (la estrategia inconsciente) de comunicar de manera muy guiada hasta
- Sentirnos seguros y llegar a la posesión de la estrategia consciente o “conciencia de aprender algo para ser capaz” de resolver las situaciones cotidianas que tienen lugar en un aula

Esta cadena procedimental es la misma que estos niños y niñas han experimentado hace poco tiempo aún, cuando han aprendido su lengua materna y, en los territorios bilingües, su lengua segunda; por lo tanto es algo que ellos reconocen, con lo que se sienten cómodos y que siguen de buen grado siempre que las actividades sean significativas para su momento de desarrollo, es decir cuando

- Trabajen la percepción de “a lo que suena lo extranjero”, la música, los ruidos, los sonidos y los tonos
- Nos cuenten historias, cuentos, situaciones, nos “lean” libros
- Pongan ritmo a textos, canten, bailen, nos ayuden a movernos y hacer teatro
- Aprovechen al máximo los rituales y rutinas de aula de párvulos.
- Exploten el aspecto lúdico de los lenguajes y las lenguas
- Y nos presenten referencias culturales variadas para jugar con ellas

Un punto y aparte especial tiene el tratamiento del contexto general de aprendizaje (social, familiar, escolar...) ya que determina las actitudes de los alumnos, de los padres y de los otros docentes que conviven en la escuela y configura el entorno próximo de los niños y de las niñas.

Opinamos que es especialmente necesaria una formación /sensibilización de todas las personas ligadas de una u otra manera al proceso de enseñanza-aprendizaje en edades tempranas. Una actitud general positiva hacia la presencia de las lenguas extranjeras en el curriculum de los niños y niñas de pocos años, ya que todas estas personas pueden alentar y estimular la motivación de los aprendices guiándolos hacia el éxito.

A modo de conclusión y de resumen solamente nos resta insistir en nuestro convencimiento de que una sensibilización hacia la cultura y la lengua extranjera bien llevada desde edad temprana:

- Ayuda en el desarrollo de actitudes de apertura hacia los demás y sus realidades.
- Favorece y afianza los otros aprendizajes del currículum
- Colabora en la formación integral de los niños y de las niñas como personas y ciudadanos
- Guía a los aprendices hacia el camino del verdadero plurilingüismo
- Estimula la construcción de la ciudadanía europea

...y que tras una sensibilización lograda, las bases de ulteriores aprendizajes quedan sólidamente aposentadas.

# Comunicación. Influencia del conocimiento fonológico en la iniciación lectoescritora, un estudio experimental

*José Luis Ramos Sánchez. EOEP*

## Introducción

Desde hace aproximadamente dos décadas se viene estudiando la relación existente entre la lectoescritura y el conocimiento fonológico, entendido como la capacidad del alumno para tomar conciencia y manipular los distintos elementos que constituyen el lenguaje oral: palabras, sílabas y fonemas. Especialmente importante para el aprendizaje de la lectoescritura es que el alumno tome conciencia de los fonemas que componen las palabras, de tal forma que si se hace consciente de estas unidades mínimas del lenguaje, mayor facilidad tendrá para asignar a los fonemas un grafema, favoreciendo así el proceso de asociación entre el sonido y su representación gráfica. En esta línea se enmarca las investigaciones de Lundberg, Frost y Petersen (1988), quienes plantean dos cuestiones básicas: a) que el nivel de conocimiento fonológico puede desarrollarse antes de que los alumnos comiencen la lectoescritura; y b) que el conocimiento fonológico favorece un mejor rendimiento lector, proporcionando evidencias de causalidad. En una lengua transparente como es el castellano, los resultados de los trabajos llevados a cabo por investigadores de distintas universidades españolas vienen a demostrar que el conocimiento fonológico juega un importante papel en la adquisición inicial de la lectoescritura puesto que no sólo permite al niño comprender las relaciones entre el texto escrito y su propio lenguaje, sino que, además, facilitan el proceso de decodificación tan difícil en sus inicios (Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián, 1991; Carrillo y Sánchez, 1991; Domínguez, 1992; Defior, 1991 y 1993; Defior y Tudela, 1994; Ortiz, 1994; Jiménez y Ortiz, 1995; Ramos, 2000; etc.).

La originalidad de este trabajo radica en que se compara un grupo sujetos no iniciados en lectoescritura y entrenados en conocimiento fonológico con otro grupo que han sido iniciados en lectoescritura y no entrenados en conocimiento fonológico. La evaluación del rendimiento lectoescritor se realizó al finalizar el primer nivel de educación primaria; es decir, un año después de finalizar el entrenamiento en conocimiento fonológico. En concreto la hipótesis de investigación fue la siguiente: *Los alumnos del último nivel de educación infantil (5 años) que han sido entrenados en determinadas tareas de conocimiento fonológico (E) rendirán mejor en lectura y escritura en primero de educación primaria que aquellos que no han sido entrenados aunque hayan sido iniciados en la enseñanza sistemática de la lectoescritura (NE).*

## Método

La **muestra** de trabajo estuvo formada inicialmente por 138 alumnos del último nivel de educación infantil (5 años). De estos alumnos, 97 pertenecían a cinco aulas en la que se aplicó el entrenamiento y 41 pertenecían a dos aulas que se tomaron como control y cuyas maestras utilizaron un método fonético, tanto en educación infantil como en el primer curso de educación primaria, para la enseñanza de la lectoescritura. Para llevar a cabo los estudios estadísticos se equilibraron las muestras de los grupos experimentales y controles, de tal forma que cada una de las condiciones de la variable independiente estuvo formada por 32 sujetos ( $N = 64$ ). La muestra procedía de colegios públicos de zona rural de las localidades de Los Santos de Maimona, Fuente del Maestre, Usagre y Valencia del Ventoso. También se utilizó una muestra de población urbana de Mérida que actuó como uno de los grupos de control. No se tuvo en cuenta la variable "sexo", puesto que se consideró distribuida aleatoriamente entre los grupos. Se eliminaron de la muestra de análisis los alumnos con necesidades educativas especiales identificadas o con sospecha.

Las **condiciones de la variable independiente** en ambos grupos fueron las siguientes:

### *Grupo E: Entrenado en conocimiento fonológico.*

Este grupo recibió entrenamiento en las actividades para el desarrollo del conocimiento fonológico de forma oral y, además, registraban el conocimiento de las distintas unidades del habla (palabras, sílabas y fonemas) según un modelo establecido (habitualmente en folios y utilizando rayas o puntos como formas de representación de la palabra, la sílaba o el fonema). Se realizaron 4 sesiones semanales de 30 minutos aproximadamente por sesión.

### *Grupo NE: No entrenado en conocimiento fonológico*

Este grupo no recibió entrenamiento en conocimiento fonológico y fueron iniciados en la enseñanza sistemática de la lectoescritura utilizando un método fonético. Se les enseñaron las vocales y doce consonantes.

Las **variables dependientes** de la investigación fueron, por un lado, la lectura que fue operativizada contando el número de palabras y pseudopalabras con sílabas complejas leídas correctamente. La evaluación de la lectura se realiza individualmente y se utilizó la prueba de palabras y pseudopalabras con estructuras silábicas complejas que forman parte de la batería PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996). Por otro lado, para evaluar la escritura se contó el número de palabras, pseudopalabras con sílabas complejas y palabras de ortografía arbitraria escritas correctamente del trabajo de Cuetos, Sánchez y Ramos (1996) y la aplicación fue colectiva y al dictado.

Sabemos que las investigaciones en situaciones naturales presentan como principal dificultad la limitación del investigador para ejercer el **control de las variables extrañas** que pueden afectar a los resultados. Por este motivo se pensó que convenía controlar, al menos, tres variables de distinta categoría. Como variable pedagógica se controló el método de enseñanza de la lectura aplicado por el profesorado durante el primer nivel de educación primaria. Para conocer el método de lectura se recogieron datos de un cuestionario elaborado ad hoc a partir del cual se identifica el método utilizado por el profesorado en base a la descripción de los principales métodos que señala Molina (1991, pág. 178-186). Por otro lado, se controló una variable sociofamiliar: el nivel de estudio de los padres de los alumnos, que fueron clasificados en estudios primarios, secundarios y universitarios. Sólo se tuvo en cuenta el de mayor nivel de estudios (padre o madre). Y finalmente se controló el nivel de aptitudes para el aprendizaje escolar, considerada

una variable personal relevante, que fue medida por la Batería de evaluación de las Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) (De la Cruz, 1985).

En el **procedimiento** para desarrollar la investigación se destacan claramente tres fases. En una primera fase se entrenó al grupo experimental (E) en realizar actividades de conocimiento fonológico. Para ello se adaptaron y seleccionaron las tareas que se consideraron más relevantes (Ramos, 1998). Durante el primer trimestre se enseñó a los alumnos a tomar conciencia de las palabras que constituían las frases (conocimiento léxico). En este caso, las principales tareas que se realizaron fueron reconocer, contar, omitir y comparar las palabras de una frase. Durante el segundo y el tercer trimestre se realizaron actividades que exigían tomar conciencia de las sílabas (conocimiento silábico) y, posteriormente, tomar conciencia de los fonemas que componían las palabras (conocimiento fonético). Se propusieron actividades que implicaban reconocer, contar, unir, omitir y rimar sílabas y fonemas. Una segunda fase la constituye el período comprendido de septiembre-97 a mayo-98 durante el cual se enseña a ambos grupos (E y NE) la lectoescritura de forma sistemática y utilizando métodos fonéticos. Y en la tercera fase se procede a la evaluación de los grupos. Durante el mes de mayo-98 se recogen datos tanto de las variables extrañas como del rendimiento en lectura y escritura.

## Resultados

Aunque no se encontraron diferencias significativas en cuanto al nivel de estudio de los padres ni en nivel de aptitud para el aprendizaje escolar, se equilibraron los grupos en estas dos variables y a partir de la muestra obtenida se presenta un resumen de los datos cuantitativos obtenidos. En la tabla 1 se detallan los principales estadísticos descriptivos de los grupos en lectura y escritura.

**TABLA 1**

VARIABLES DEPENDIENTES	GRUPOS		MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN TÍPICA
LECTURA	E	2	52,0	10,02
	NE	2	50,0	12,50
ESCRITURA	E	2	42,7	8,38
	NE	2	32,8	13,26

A simple vista se puede apreciar que en LECTURA las medias aritméticas son semejantes en ambos grupos. Contrariamente, en ESCRITURA la media del grupo entrenado (E) supera en casi 10 puntos a los no entrenados (NE), pero lo más interesante es comprobar si estas diferencias son estadísticamente significativas para lo cual utilizamos la prueba de contrastes U de Mann-Withney cuyos resultados se presentan en la tabla 2.

**TABLA 2**

VARIABLES DEPENDIENTES	GRUPOS		MEDIA RANGOS		W	Z	P
LECTURA	E	2	33,16	91,0	1061,0	-0,2837	0,7767
	NE	2	31,84	Diferencia no significativa			
ESCRITURA	E	2	39,06	02,0	250,0	--2,8226	0,0048
	NE	2	25,94	Diferencia significativa			

Comprobamos que entre el grupo entrenado (E) y no entrenado (NE) las diferencias no son significativas en la lectura. Mientras que en la escritura, observamos significativamente rangos más elevados de puntuaciones en el grupo entrenado (E).

## Conclusión y Comentarios

En relación con la LECTURA, concluimos que el entrenamiento en las tareas de conocimiento fonológico descritas no produce un efecto de mejora entre el grupo entrenado (E) y no entrenado e iniciado en lectoescritura (NE). Por tanto, no podemos demostrar que exista una mejora en el aprendizaje de la lectura cuando se realizan, durante el curso anterior, tareas de conocimiento fonológico en comparación con los alumnos que han sido iniciado en lectura. No obstante, el efecto del entrenamiento es lo suficientemente fuerte como para compensar la falta de iniciación en la enseñanza de la lectura, puesto que hemos comprobado que no existe diferencia significativa en el rendimiento lector entre los grupos E y NE al finalizar el curso siguiente al periodo de entrenamiento.

Por otra parte, y en relación con la ESCRITURA, se ha comprobado que los alumnos cometen menor número de errores en la escritura de palabras y pseudopalabras cuando se les entrena en tareas de conocimiento fonológico en comparación con los alumnos que no han sido entrenados aunque hayan sido iniciados en lectoescritura.

La explicación que damos a los resultados deriva del proceso de adquisición de la lectura y escritura en sus momentos iniciales. En un principio es la ruta fonológica la que el alumno pone en funcionamiento (Cuetos, 1990) puesto que para poder aplicar las reglas de conversión grafema-fonema el lector debe ser capaz de tomar conciencia de que el habla está compuesto por unidades mínimas de sonido y, una vez que adquiere cierto nivel de conocimiento fonológico, asigna un sonido a una letra. Los alumnos del grupo entrenado aprendieron a segmentar el habla en sus unidades mínimas antes de saber aplicar las reglas de conversión grafema-fonema y este hecho provocó una facilitación a la hora de asignar un nombre a una grafía. Por tanto, podríamos considerar que cuando un alumno toma conciencia de que el lenguaje oral se divide en fonemas se facilita el siguiente paso, que es la asignación de un nombre a una letra.

Por otra parte, en el caso de la escritura, aunque se admite que para escribir correctamente palabras y pseudopalabras es necesario dominar las reglas de conversión fonema-grafema, pensamos que deberá existir algún proceso específico en la escritura que no comparta con la lectura. El mejor rendimiento del grupo E en escritura de palabras y pseudopalabras nos induce a pensar que para escribir se requiere mayor capacidad de conocimiento fonológico que para leer. Por tanto, aquellos alumnos que hayan sido entrenados en tareas de análisis de los fonemas de las palabras tendrán mayor facilidad para hacer coincidir la secuencia fonética con la grafémica, evitando de este modo los errores de omisión, sustitución e inversión que suelen ser frecuentes en los momentos iniciales de la adquisición de la lectura y la escritura.

Tanto por los resultados empíricos obtenidos como por las positivas valoraciones de las maestras que participaron en la experiencia, recomendamos la introducción de las tareas de conocimiento fonológico en la dinámica de las actividades comunes del aula, al menos en el último nivel de la educación infantil.

## Referencias Bibliográficas

CALERO, A., PÉREZ, R., MALDONADO, A. y SEBASTIAN, M.E. (1991): *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid. Escuela Española.

CARRILLO, M.S. y SÁNCHEZ, J. (1991): Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 109-116.

CUETOS, F. (1990): *Psicología de la lectura*. Madrid. Escuela Española.

CUETOS, F.; RODRÍGUEZ, B. y RUANO, E. (1996): *Evaluación de los procesos lectores*. Madrid. TEA.

CUETOS, F., SÁNCHEZ, C., y RAMOS, J.L. (1996): Evaluación de los procesos de escritura en niños de educación primaria. *Bordón*, 48. 445-456.

DEFIOR, S. (1991): Influencia de la codificación fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

DEFIOR, S. (1993): Las dificultades de lectura: Papel que juegan las deficiencias de lenguaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 3-13.

DEFIOR, S. y TUDELA, P. (1994): Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.

DE LA CRUZ, M.V. (1985): *Batería de Evaluación de las Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE)*. Madrid. TEA Ediciones.

DOMINGUEZ, A.B. (1992): *La enseñanza de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Programas para la educación infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

JIMÉNEZ, J.E. y ORTÍZ, M.R. (1995): Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención. Madrid. Síntesis.

LUNDBERG, I, FROST, J., y PETERSEN, O. (1988): Effects of an extensive program of stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, XXIII/3, 263-284.

MOLINA, S. (1991): *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid. CEPE.

ORTIZ, M.R. (1994): *Conciencia fonológica y conciencia del lenguaje escrito en el aprendizaje de la lectura*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

RAMOS, J.L. (1998): Conocimiento fonológico y aprendizaje de la lectura. En Cuadrado, I. (coord.): *Necesidades Educativas Especiales*, 147-162. Cáceres. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

RAMOS, J.L. (2000): Influencia del conocimiento fonológico en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. *Ciencia Psicológica*, nº 7.

# Comunicación. Experiencia sobre la enseñanza y el aprendizaje del Inglés en Educación Infantil: recursos y actividades en el aula de 5 años

*Gloria Asunción Conde Catena. EEI EL PARQUE*

Esta comunicación es en esencia la exposición de la experiencia personal de esta Maestra de Lengua Extranjera, que sin ser especialista en Educación Infantil, tuvo que introducir la lengua inglesa en la rutina escolar de los niños y niñas del aula de 5 años, debido a la Orden de 10 de Agosto de 2001 de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura por la que se establece y regula la implantación progresiva de la Lengua Extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil; donde siendo consciente de los indudables y positivos logros que habrán de derivarse de este aprendizaje anticipado de una lengua extranjera, se hace eco de la creciente y más intensa demanda social existente.

En tal punto, a los especialistas de idiomas se nos plantean ciertas cuestiones sobre: metodología, contenidos, recursos y tipología de actividades a utilizar en el aula de infantil, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea positivo tanto para el profesorado como para el alumnado. Por tanto, es fundamental la coordinación del especialista con el tutor/a de la clase, pidiendo información sobre como organiza su clase (rincones, espacios para exposiciones, etc. ), las habilidades que dominan los niños/as (puzón, tijeras, ...), las características del grupo y las individuales que se presenten (refuerzos, adaptaciones, ...), los materiales disponibles, etc.; además de la puesta en común de los temas que se trabajan en el aula así como el contacto con las rutinas y los métodos que utiliza.

En la Orden de 10 de Agosto de 2001, se señala que el objetivo final del Área de Lengua Extranjera debe plantearse como la enseñanza y el aprendizaje para la comunicación, propiciando la competencia comunicativa del alumnado y ofreciéndoles el acercamiento y conocimiento de otras formas culturales. Los objetivos de la lengua extranjera en Educación Infantil dependerán de los contenidos que conforman el Área de Comunicación y Representación, centrándose en el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión oral. Para asegurar la enseñanza de forma integrada de las tres áreas curriculares de Educación Infantil, se tendrán igualmente en cuenta los contenidos de las Áreas de Identidad y Autonomía y Medio Físico y Social.

Los principales objetivos del primer contacto con el inglés son que el niño/a sienta interés por el idioma, por lo que se hace imprescindible la utilización del inglés tanto como se pueda en el aula, puesto que un punto importante a esta edad es que estén expuestos al nuevo idioma el mayor tiempo posible. El alumnado llega a comprender el significado de las palabras y expresiones a través de gestos, movimientos, imágenes y diversas situaciones. Es cierto también que en algunos momentos será más importante que por razones afectivas el niño/a sepa que le entendemos y que pueda expresarse con su profesor/a y compañeros/as en su lengua materna si lo desea. No obstante, cuanto más inglés se utilice en el aula mejor para los niños/as. La traducción no sería más que el último recurso a utilizar, por que se trata de que se deduzca el significado. Sólo en determinados casos la traducción puede considerarse necesaria.

Tal vez se dude de la capacidad de los niños/as tan pequeños para captar todos los contenidos; es decir, expresiones y vocabulario, tanto desde un nivel comprensivo como expresivo. Hay que insistir en ambos niveles por igual pero el interés debe centrarse en ofrecer buenos patrones de entonación, pronunciación y estructuración de frases. Por esta razón debe insistirse particularmente en la discriminación y comprensión auditiva. Resulta fundamental ofrecer buenos patrones lingüísticos, pero debemos ser conscientes de que los niños/as de estas edades no pueden reproducirlos en ocasiones de forma correcta. Cada niño/a decidirá expresarse a un tiempo distinto y esto debe respetarse. Como en el aprendizaje de la lengua materna, se debe otorgar más importancia a la comprensión.

En estas edades, aunque la enseñanza de vocabulario resulta interesante, es lo más cercano y conocido lo que más estimula al niño/a; es decir, partir de un entorno más inmediato, con los saludos que el niño/a utiliza diariamente desde que se levanta, su cuerpo, su familia, su colegio, su cumpleaños o fiestas como las Navidades. El profesor/a de inglés debe hallar el elemento más motivador como recurso, utilizando una de las capacidades más desarrolladas de los niños/as: la fantasía, para introducir personajes reales (niños/as como ellos/as) o imaginarios (osos u otras mascotas, que hablan y viven situaciones cotidianas) con los que el alumnado puede identificarse, lo que propiciará la comprensión del vocabulario y de las expresiones que generará la verdadera comunicación. Así surgirán las expresiones de uso cotidiano en la propia lengua y que, a la vez, permiten establecer el contacto lingüístico y comunicativo en inglés desde el primer momento.

Una parte esencial a esta edad son las rutinas de clase, y con ellas se le da a los niños/as seguridad en el nuevo idioma. Entre las rutinas que podemos establecer en la clase de inglés se encuentran:

- Saludar al profesor/a cuando entra.
- Iniciar la clase con una canción de saludo.
- Despedirse al salir de la clase
- Utilizar como lenguaje cotidiano expresiones como:
  - *Ok, Good, Very Good*, como refuerzo.
  - *Silence please*, para llamar la atención y guardar silencio al inicio de una explicación.
  - *Ok, Ready?*, para señalar el inicio de una actividad.
  - *Sit down*, cuando queremos que se sienten.
  - *Stand up*, para levantarse de sus asientos.
  - *Come here*, cuando queremos que acudan al lugar donde se encuentra el profesor/a.
  - *Go to*, para que se dirijan a algún lugar específico.
  - *Here you are*, cuando entregamos fichas u otro material a los niños/as.
  - *Thank you, thanks*, como respuesta tras un ofrecimiento.
  - *Me*, para llamar la atención del profesor/a.
  - *Toilet please*, para indicar su deseo de ir al aseo.
  - *Water please*, para ir a beber agua.
  - Y todas aquellas expresiones que el profesor/a crea oportuno utilizar en el aula.

Podemos utilizar como otra rutina diaria el nombramiento de un/a responsable "assistant" que se encargue de tareas sencillas tales como repartir las fichas, acompañar a la mascota para que salude a sus compañeros/as, repartir materiales o herramientas necesarias para el desarrollo del trabajo en el aula, etc.

Entre otros recursos a utilizar en el aula tenemos:

- *Canciones, chants*; crean un ambiente agradable para el aprendizaje y tienen mucha repetición, lo que facilita la comprensión y la memorización. Hay unas canciones que se pueden repetir cada

día, otras que aparecen en una Unidad determinada y otras que son específicas para el tema que se trata.

- *Visual aids*, entre las que destacamos los posters, en los que se ofrecen situaciones cotidianas de los personajes; *flashcards*, utilizadas para presentar el vocabulario y para jugar con los niños/as; *big collage de vocabulario*, para cerrar una Unidad Didáctica se confecciona un poster entre toda la clase recortando y pegando dibujos o fotos que estén relacionadas con el vocabulario; *diapositivas y transparencias*, que pueden estar hechas por los propios niños/as para la ilustración de stories.
- *Cuentos*, a esta edad se pueden contar los cuentos tradicionales que todos conocen de su primera lengua. Usando un libro con imágenes se pueden contar estos cuentos en inglés, señalando los dibujos, haciendo gestos y acciones y repitiendo algunas frases a lo largo del cuento. El lenguaje que se utiliza no debe ser excesivamente sencillo ni demasiado complejo. Podemos cambiar el cuentacuentos por un guiñol y hacer partícipes a los niños/as en la historia inventando ellos/as los finales.
- *Utilización de una marioneta*, en el aula para crear diálogos delante de la clase, o entre ésta y los niños/as, e incluso puede ser quien introduzca las palabras del vocabulario o utilice expresiones para llamar la atención, pedir silencio o marcar las rutinas.
- *Franelograma*; es una cortina de franela donde podemos pegar con velcro las láminas de vocabulario, fotografías o dibujos que representen la secuenciación de una story, o cualquier otra utilidad que se le ocurra al profesor/a.
- *Juegos*; estas actividades desarrollan la comprensión oral ya que las instrucciones que va dando el profesor/a son en inglés. Al mismo tiempo los niños/as participan y se divierten mucho. Dentro del término juegos hay toda una gama de actividades lúdicas: juegos con música, juegos en círculo, por parejas o grupos, juegos de tablero, o juegos que incluyen movimiento; estos últimos siguen el método llamado Total Physical Response, donde el profesor/a da una serie de instrucciones y los niños/as responden de manera no verbal realizando acciones o empleando la mímica.

Podemos establecer otras rutinas que, sin ser diarias, están muy relacionadas con la vida del niño/a. Entre ellas podemos destacar:

- *Birthday cake*, el dibujo de una tarta se coloca en clase de manera que cuando sea el cumpleaños de un niño/a se coloque su nombre sobre la tarta y toda la clase cante *Happy birthday*. Al niño/a que festeja se le coloca una corona de cartulina y puede ser nombrado el “assistant” del día.
- *English train*, es un tren con vagones donde se pegan las fotografías de los niños/as y al que se le pueden añadir vagones con dibujos o fotografías que representen algún acontecimiento o festividad que haya sido significativa para la clase.

# Comunicación. El Aprendizaje del Inglés como Segunda Lengua desde Edades Tempranas en el Marco del Convenio MECD-British Council: The Literacy Hour

*Raquel Fernández Pérez. CP LUIS DE MORALES*

## Introducción Convenio MECD-British Council

En 1996 el Ministro de Educación y el Embajador del Reino Unido en España firmaron un Convenio de Cooperación con el fin de fomentar el conocimiento mutuo de la lengua, la cultura e historia de ambos países.

Como objetivos del Convenio MECD-British Council se propusieron:

- Potenciar el conocimiento y uso de sus lenguas respectivas
- Desarrollar un proyecto curricular integrado que conduzca a la obtención de los dos títulos académicos al finalizar la enseñanza obligatoria.
- Impulsar el intercambio de profesores, alumnos, experiencias didácticas y métodos de trabajo.

Esta experiencia se puso en marcha en el curso 96/97 en 43 centros educativos del ámbito de Gestión del Ministerio de Educación y Cultura. Comenzó aplicándose en Educación Infantil, y progresivamente se fue implantando en el resto de etapas, llegando el Proyecto en nuestro colegio, C.P. Luis de Morales (Badajoz) en este curso 01/02 al 4º nivel de Educación Primaria.

La experiencia implica el trabajo en común de profesores nativos británicos o bilingües con maestros españoles de la especialidad de Inglés. La función de este profesor británico o bilingüe es integrar en el currículo español los aspectos del currículo británico que en cada curso académico y según grupos de edad estima conveniente la Comisión Pedagógica encargada del Programa (*Literacy Strategies*, aspectos culturales de las islas británicas, etc.)

La metodología utilizada es fundamentalmente comunicativa, participativa, activa y motivadora, a través de todo tipo de actividades adecuadas a los alumnos. En este sentido es fundamental puntualizar la diferencia existente entre los conceptos de enseñanza de inglés como lengua extranjera –TEFL– y la enseñanza de inglés como segunda lengua –TESL–, que es la metodología aplicada dentro del programa. Básicamente, de lo que se trata es de que los alumnos adquieran competencia en la lengua inglesa de la misma manera que cualquiera de nosotros adquirimos competencia en nuestra lengua materna.

Se hace de este modo una distinción clara en el marco del Convenio entre TEFL (Teaching English as a Second Language) y ESL (English as a Second Language). En una palabra, TEFL sería la enseñanza de

la lengua extranjera entendida en un concepto académico, mientras que ESL sería el aprendizaje del inglés por parte del hablante que está en un contexto de inmersión total en la lengua diana (bilingüismo). El marco del Convenio establece la metodología a seguir en un nuevo contexto que estaría entre los dos, aunque más próximo a ESL ya que se pretende con el Convenio que el niño aprenda en una atmósfera académica bilingüe.

## **¿Interferencia con la lengua materna?**

En este nuevo contexto de aprendizaje del inglés en el que el niño es expuesto un mínimo de siete horas semanales a aprendizaje en la lengua extranjera, uno de los mayores temores por parte del profesorado español fue que se produjera una interferencia en el aprendizaje de la propia lengua del niño. En este sentido, no sólo la exposición bilingüe al currículo no es perjudicial para el niño, sino que se convierte en una fuente de enriquecimiento constante ayudando al desarrollo total del alumno. Esta experiencia por tanto ayuda a:

- Desarrollo Cultural (desarrollando habilidades especiales en la utilización de la primera y la segunda lengua, exponiendo al niño a experiencias que expresan aspectos culturales españoles y británicos, desarrollando la conciencia de que existen culturas diferentes a la suya, etc.).
- Desarrollo Emocional (ayudando al desarrollo de la autoestima, desarrollando confianza en sí mismo, impulsando al niño a expresar sus sentimientos, etc.).
- Desarrollo Intelectual (desarrollando habilidades de observación, desarrollando habilidades auditivas y de concentración, ofreciendo oportunidad para que el niño dirija su propio proceso de aprendizaje, desarrollando un mayor número de habilidades lingüísticas, etc.).
- Desarrollo Físico (ofreciendo oportunidad a los alumnos para que ganen control sobre sus cuerpos, desarrollando habilidades de coordinación, desarrollando la conciencia de salud y cuidado del propio cuerpo, etc.).
- Desarrollo Social (desarrollando un mayor número de habilidades comunicativas, impulsando el sentido de independencia y responsabilidad, etc.).

## **Segunda Lengua en Edades Tempranas: Justificación**

Dada la gran aportación del aprendizaje de una lengua extranjera en simultaneidad con la lengua materna, debemos reconocer igualmente la conveniencia de la adquisición de una lengua diferente a la materna desde una edad temprana.

En estos últimos años, se han multiplicado las iniciativas tendentes a iniciar la enseñanza de las lenguas extranjeras en una edad cada vez más temprana; de hecho, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras es considerada actualmente uno de los ejes centrales que vertebran los programas de educación del niño. La importancia de esta dimensión educativa deriva no sólo del proceso socio-económico y cultural de interrelación entre los pueblos, sino de la función formativa en el plano psico-pedagógico, cognitivo y ético de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en una edad temprana.

## **The Literacy Hour**

El Proyecto de Bilingüismo British Council-MECD apostó por lo que en un principio pareció arriesgado: impartir la mitad del Currículo en la lengua materna del niño y el resto de contenidos en inglés. De

este modo se pretendía transferir los conocimientos al niño siguiendo el Currículo español, haciéndolo en inglés e incorporando al Currículo aquellos aspectos que se consideraran esenciales dentro del Currículo Educativo del Reino Unido.

Uno de los aspectos que antes se consideró formara parte del programa fue la *National Literacy Hour*. *The Literacy Hour* trata básicamente de, mediante la incorporación al currículo de una hora diaria a la enseñanza de la lecto-escritura, proporcionar a los alumnos un mayor número de estrategias para su competencia lingüística en la lengua materna. La evaluación de la puesta en marcha de *Literacy Hour* en el Reino Unido muestra que en la mayoría de las aulas tanto la lectura como la escritura han repercutido en el muy positivo desarrollo intelectual de los niños. Dentro del Proyecto se siguen los principios de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura derivada de *The Literacy Hour*. Algunas de las estrategias que se utilizan en las aulas consisten en:

- Ambiente estimulante (*displays* con la escritura de los propios niños, usos frecuentes de la escritura para fines diferentes de comunicación (*notes, games, reminders, dramas...*))
- Los adultos son los modelos para el niño que utilizan la escritura explícitamente en la clase para fines diferentes (*writing notes, making lists, making labels for everything in the classroom, respond to the children's work, etc.*).
- Una amplia experiencia en la lectura como fuente principal del conocimiento sobre la manera cómo escribimos y la manera cómo leemos (*shared-reading sessions*).
- Enseñanza sistemática de fonética, nunca explícita.
- Experiencia rica sobre la narración, contar lo que hemos leído, etc. como preparación a la escritura.
- Oportunidad para la escritura independiente que surja a partir de la escritura en conjunto (*independent writing - shared writing sessions*).
- *Displays* con listas de palabras, notas para planificar lo que represente “*work in progression*” que servirá tanto para recordar al niño el aprendizaje previo y ofrecer checklists para apoyar la escritura independiente.

Hay que recordar que los alumnos dentro del Programa están al mismo tiempo iniciándose en la lecto-escritura en su propia lengua; de este modo, el proceso será más lento dado que los niños tienen que aprender a codificar y decodificar en dos lenguas simultáneamente (*bi-literacy*). Sin embargo, el crecimiento del proceso de lecto-escritura en dos lenguas contribuye de manera significativa al desarrollo de la capacidad reflexiva del niño: el niño codifica y decodifica dos sistemas simultáneamente, y de esta manera son cada vez más reflexivos sobre el lenguaje; mediante el proceso de estructuración y reestructuración de las ideas en dos lenguas diferentes los niños extienden su capacidad de imaginación, su creatividad y aprenden a expresar relaciones lógicas y abstractas.

## **The Little Red Hen Project: Ilustración de Literacy Strategies en el aula**

El proyecto *The Little Red Hen* llevado a cabo en el colegio podrá ilustrar cómo se integran las *Literacy Strategy* dentro del Currículo Español. En este proyecto, ya llevado a cabo por Gill Baldwin y Lynn Taylor en el C.P El Carmen (también dentro del Convenio), se utilizó un relato inglés *The Little Red Hen* (Cambridge Infants Books). Se basó en este relato por varias razones: era un relato tradicional disponible en diferentes formatos, el relato era divertido y captaría el interés de los alumno, era fácilmente adaptable a la enseñanza de la lecto-escritura y se adaptaba muy bien a la dramatización y *re-telling*, incluía gran

repetición de diferentes estructuras gramaticales y de inglés hablado, y finalmente los personajes de la historia eran animales de granja que los niños podrían identificar perfectamente e integrar en el trabajo realizado en sus clases de conocimiento del medio en español.

Se establecieron objetivos lingüísticos específicos en cada grupo de edad:

- Cinco años: reconocer los nombres de los animales y relacionar la forma oral a la forma escrita, utilizar la lengua inglesa en situaciones de role-play, comenzar a escribir frases basadas en la historia
- Seis años: utilizar la lengua asociada al cultivo, secuenciar acciones, construir frases y oraciones de la historia para familiarizarse con la forma escrita del lenguaje, desarrollar las normas de puntuación (utilización de puntos y letras mayúsculas), utilizar lengua modelo en *role-plays*.

Las actividades llevadas a cabo dentro del proyecto para practicar la lecto-escritura fueron:

- Listening and Speaking Activities: escuchar la historia presentada en el libro grande en sesión de *shared reading* y el libro pequeño para sesión de *independent reading*, *canciones* relacionadas con el relato utilizando TPR (*Total Physical Response*), *retelling*
- Reading and Writing Activities: relacionar nombres de animales en su forma oral con la forma escrita, Animal Bingo, escribir un menú para el restaurante, hacer sus propios libros, *speech bubbles* para *display* de animales de granja, secuenciar los dibujos y oraciones basados en el relato.

Tras la evaluación del proyecto se llegaron a las siguientes conclusiones:

- Interés alto y motivación con respecto a historias y libros.
- *Risk-avoiders pupils* participaron más en *pressure-free activities*.
- La variedad de actividades significó que todos los alumnos encontraron aspectos interesantes.
- Utilización del inglés de forma escrita para reflejar el lenguaje oral.

# Comunicación. El relato de cuentos en la enseñanza inicial del inglés como lengua extranjera

*Carlos Porcar Saravia. CP LUIS CHAMIZO*

El origen mismo de la enseñanza está íntimamente unido al relato de cuentos e historias. De hecho, los maestros de las diferentes culturas y civilizaciones de la antigüedad hacían buen uso de los mismos para transmitir sus conocimientos o para difundir entre sus pupilos un claro mensaje moralizador. Podemos recordar las fábulas de autores clásicos como Esopo o de otros muchos como Leonardo da Vinci, ya en épocas posteriores, que ponían en boca de animales mensajes propiamente humanos o de aquellos cuentos que los hermanos Grimm hicieron perdurar en el tiempo hasta nuestros días. Con ellos se conseguía un doble efecto; se entretenía al público y se le transmitía un mensaje educativo. Esto mismo lleva a que hoy en día muchos profesores los utilicen para enriquecer el desarrollo cognitivo y social de sus alumnos. No es de extrañar, puesto que el éxito de los cuentos como recurso educativo viene determinado por una serie de características: tienen un alto contenido motivador, estimulan la imaginación y presentan una estructura narrativa y una similitud de temas muy conocidos, además de su poder para atravesar el tiempo y las fronteras geográficas y culturales.

En 1986, Gordon Wells ya sugirió que el relato de cuentos o historias o "story telling" adquiere un papel determinante en el proceso educativo y en la adquisición del lenguaje. Este autor asegura que los seres humanos, desde su nacimiento, están inmersos en historias y que con ellas van construyendo un modelo mental de su propio mundo, pueden crear significados, interpretarlos y dar sentido a todas sus experiencias. Van progresivamente incorporando estas historias a su vida cotidiana que se hace cada vez más amplia y enriquecida, por otra parte, como resultado del intercambio de historias con otras personas. Son pequeñas historias que les sirven como fuente de "input" para la construcción del sistema lingüístico de su lengua materna. Por ello, pensamos que, por analogía, los cuentos adquieren una gran importancia como recurso didáctico para la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua extranjera. Con la ayuda de los cuentos se pretende la construcción del nuevo sistema lingüístico y dar significado a la máxima del Currículo Oficial para la enseñanza de lenguas extranjeras en Primaria: "La finalidad curricular de esta área no es enseñar una lengua extranjera sino enseñar a comunicarse en ella", por lo que la lengua extranjera no se concibe como un conjunto de reglas y estructuras, sino como un instrumento para ser utilizado en la comprensión y comunicación del significado. De esta forma, los docentes debemos propiciar situaciones comunicativas de uso real de la lengua extranjera dentro del aula para comprender y producir la misma significativamente, proporcionando a los alumnos actividades significativas dentro de contextos interactivos y cooperativos y cuyos centros de interés sean relevantes para el mundo experiencial de los niños.

Aparte de Gordon Wells, son numerosos los autores que han reconocido el valor educativo de los cuentos para el aprendizaje (Hester, 1983; Garvie, 1990; Ellis y Brewster, 1991; Zaro y Salaberry, 1993; Wright, 1996). Y éstos, junto con las canciones y los juegos, constituyen una de las fórmulas más apropiadas para la enseñanza / aprendizaje de las lenguas extranjeras por su alto valor motivador.

## La utilidad de los cuentos en el aula de lenguas extranjeras

El uso de los cuentos en la enseñanza de una lengua extranjera conlleva una serie de ventajas lingüísticas. Es una buena forma de ofrecer “input”, o lo que es lo mismo, de presentación del nuevo vocabulario así como de estructuras no conocidas en un contexto significativo, sin la interferencia de la palabra escrita. Para ello se habrá de tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado así como la capacidad de comprensión del mismo, y para lo cual se puede hacer uso de apoyos visuales que abarcan desde la imagen fija hasta los nuevos recursos mecánicos e informáticos disponibles en muchos centros educativos. Además, en muchos cuentos, existen una serie de patrones lingüísticos que se repiten con cierta frecuencia facilitando la asimilación de vocabulario por parte de los alumnos y ayudándoles a secuenciar el relato de forma correcta y a desarrollar su capacidad para predecir e inferir significados captando el sentido general del discurso sin necesidad de entender todas y cada una de las palabras que se les presentan. Para reforzar estos aprendizajes, se aconseja repetir los cuentos en más de una ocasión ya que a los niños les gusta escucharlos una y otra vez animándoles a que participen activamente en cada una de estas ocasiones de diferentes maneras y, por tanto, promoviendo a que exista una interacción entre el profesor y los alumnos. De esta interacción, nace una producción por parte del alumnado o “output” lingüístico, que es en definitiva el paso último y definitivo al que debemos llegar.

Otro de los aspectos más positivos que los cuentos proporcionan a los alumnos es la gran utilidad que éstos presentan para potenciar su motivación. Siempre y cuando las actividades que se propongan sean atractivas y tengan interés para el niño, los alumnos sentirán motivación para participar en las mismas. Coll, 1988 y Solé, 1993 señalaban que “para que sus experiencias resultasen significativas, los niños tenían que encontrar algún sentido en lo que estaban haciendo.” Además los cuentos ayudan a desarrollar actitudes positivas hacia la lengua extranjera y a facilitar una mejor comprensión de la misma así como de su cultura. Ellis y Brewster comentan que: “el relato de cuentos provoca una respuesta compartida de alegría, de tristeza, de ilusión y de anticipación que no sólo es agradable sino que ayuda a aumentar la autoconfianza del niño y facilitar su desarrollo social y emocional.” (1991:1)

Para que este interés funcione el profesor habrá de hacer una buena selección de los cuentos que pretende utilizar y deberá tener presente dos tipos de consideraciones; una, relacionada con los alumnos: si es apropiado para su nivel y oportunidades para que los mismos puedan participar; y, otra relacionada con los cuentos en sí: su longitud pues podría causar cansancio, relación con los contenidos de la lengua extranjera impartida, posibilidad de enriquecerlos con ilustraciones apropiadas y atractivas y otros materiales adicionales (diapositivas, vídeos, cassettes, etc.). Por otra parte, no debe ser causa de rechazo el hecho de que queramos contar cuentos muy extensos y complicados ya que siempre cabe la posibilidad de simplificarlos, eliminando aquellos términos irrelevantes para la comprensión de éstos y manteniendo aquel vocabulario que sea fácil de ejemplificar con gestos, mímica e imágenes, cambiando el estilo indirecto por estilo directo, usando verbos de acción, cambiando frases muy largas y subordinadas por frases más cortas y coordinadas y sustituyendo los verbos complicados por otros más conocidos, entre otras posibilidades.

Aparte de saber seleccionar aquellos cuentos que sean más motivadores y atractivos para los alumnos, el profesor de lenguas extranjeras que narre cuentos ha de tener en cuenta también que este hecho no es nada fácil y que necesita una preparación pues aquí juega un gran papel el componente extralingüístico que el profesor sea capaz de transmitir, bien sea por medio de sus gestos y mímica o con la ayuda de imágenes y otros apoyos visuales. Deberá asimismo usar ciertas técnicas que le ayudarán a llevar a cabo su labor: una buena organización y crear un ambiente apropiado es vital para que el interés y la motivación de los alumnos se manifieste, usar la mímica, la expresión facial y corporal, modular la voz y variar la entonación dependiendo de los personajes que quiera presentar, hacer pausas para crear expectación, mantener un ritmo adecuado para que los alumnos tengan tiempo de comprender los nuevos conceptos que tienen que asimilar, utilizar materiales grandes, claros, bien diseñados y representativos del vocabulario que se presenta, presentar el cuento con una clara secuenciación de los acontecimientos y animar a que los alumnos participen con el uso de preguntas cerradas o repetición de modelos.

## Bibliografía

ARTIGAL, J.M (1996) Introducción del inglés –segunda o tercera lengua– en la educación infantil, en Moyano Conde, A., A. Muñoz de Lacalle y P. Pérez Esteve (coordinadores) Enseñar y aprender una lengua en el Segundo Ciclo de la Educación Infantil. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

BRUNER, J.S. (1984) Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.

COLL, C. (1988) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131- 142.

ELLIS, R. (1985) Teacher - Pupil Interaction in Second Language Development, in S.M. Gass & C.G. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House: Rowley Mass.

ELLIS, G. Y J. BREWSTER. (1991) *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Penguin: Londres.

GARVIE, E. (1989) *Story as Vehicle: Teaching English to Young Children*. Clevedon: Multilingual Matters.

HESTER, H. (1983) *Stories in the Multilingual Primary School*. H.B. Jovanovitch.

SOLÉ, I. (1993) Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En Coll et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.

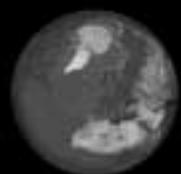
VYGOTSKY, L.S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WERTSCH, J. V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

WRIGHT, A (1995) *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

ZANÓN, J. (1992) Cómo no impedir que los niños aprendan inglés. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 93 - 110.

ZARO, J.J. y SALABERRI, S. (1993) *Contando cuentos*. Oxford: Heinemann International.



# Lenguaje e inmigración





# Ponencia. La Enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares

*Félix Villalba y M.<sup>a</sup> Teresa Hernández*

## **Curriculum:**

### **Breve Currículum Profesional:**

Maestro de EGB. Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense de Madrid. Master en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. Experto Universitario en Educación de Adultos por la UNED.

Desde hace 12 años trabajo como profesor de lengua y cultura española para inmigrantes y refugiados.

Soy autor de materiales y textos teóricos, entre los que se pueden destacar:

- *El derecho a la diferencia. Materiales curriculares de Educación en Valores: la Tolerancia.* Madrid. MEC. 1996.
- *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados.* Madrid. MEC. 1999.
- *Diseño Curricular para la enseñanza del español como L2 en Educación Primaria y Secundaria.* (en imprenta).
- *Recursos para la enseñanza oral del español a jóvenes inmigrantes escolarizados.* (Remitido para su publicación).

También, he escrito diversos artículos en torno a la enseñanza de español, el interculturalismo, la educación en valores y aspectos específicos de adquisición de lenguas, aparecidos en las siguientes publicaciones:

- Cuadernos de Pedagogía.
- Comunidad Escolar.
- Ofrim.
- Carabela.
- Revista Didáctica de la Universidad Complutense de Madrid.
- Spanish Applied Linguistic. Universidad de Illinois.
- Actas de Congresos organizados en Madrid, Valencia, Zaragoza y Santiago de Compostela...

Primer Premio de Materiales Curriculares adaptados a la Comunidad de Madrid. 1994.

Primer Premio Nacional de Materiales Curriculares con el trabajo “Emigración y Exilio. Hacia un mundo más solidario”. 1994.

Moderador del foro didáctico sobre Inmigración e interculturalidad en enseñanza de segundas lenguas de CVC.

Colaborador del Instituto Cervantes a través del Centro Virtual Cervantes.

He coordinado y organizado numerosas actividades sobre el interculturalismo entre las que destacan:

- Primeras Jornadas Educativas de Móstoles sobre Inmigración y Refugio. Marzo de 1994
- Exposición de artistas en el exilio. Exposición itinerante que recorrió siete pueblos de la C.A.M. MEC y Cruz Roja. 1994.

En el campo de la investigación, he participado en la realización del proyecto titulado “Estudio comparativo entre la adquisición del español como L1 y la adquisición del español como L2 para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes”. Estudio longitudinal que se realizó a lo largo de dos años (1996/98) y que fue seleccionado en el Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa de 1996. C.I.D.E.

En los últimos años, además, me he dedicado a la formación de profesores y educadores en todos estos aspectos.

## RESUMEN

El aprendizaje de una segunda lengua (L2) es una de las primeras necesidades que encuentra cualquier persona que llega a una sociedad y cultura nueva. La lengua, como instrumento básico de comunicación que es, permite establecer relaciones sociales y satisfacer obligaciones vitales como buscar alojamiento y trabajo, adquirir productos, participar en juegos, tener amigos, pedir ayuda... Sin embargo, esta necesidad común a todo inmigrante se resuelve de diferentes modos dependiendo de la edad, la motivación, las expectativas o, incluso, la percepción que se tenga de la nueva sociedad (SCHUMANN, J. 1976).

Aprender una nueva lengua en el seno de la sociedad en la que ésta se habla, en contacto con hablantes nativos y en contextos variados de la vida diaria facilita enormemente la tarea. Una situación de *inmersión lingüística*, como es en la que viven la mayor parte de los inmigrantes, supone que los estímulos de la nueva lengua (*input*) que llegan sean más ricos y significativos de los que se dispone en una clase tipo de idiomas. Así, a lo largo de un curso escolar, la mayor parte de los aprendices acabarán poseyendo un nivel comunicativo suficiente como para poder participar con normalidad en intercambios comunicativos habituales.

Ahora bien, durante el periodo de tiempo que transcurre hasta alcanzar dicha competencia, el estudiante pierde la posibilidad de seguir el ritmo *normal* de formación. Los datos que se manejan llevan a considerar que el desfase educativo que experimentan estos alumnos se sitúa entre dos y cuatro años (cursos escolares). Esta situación es tan importante o más, que el inicial desconocimiento del nuevo idioma y requiere también de un tratamiento específico. Un posible objetivo general de los programas de lengua y cultura española sería el intentar que los estudiantes inmigrantes adquieran, en el menor tiempo posible, una adecuada competencia comunicativa en español que les permita *establecer relaciones sociales y participar activamente en el conjunto de su proceso formativo*.

Para desarrollar dicho objetivo, habría que reflexionar entorno a los siguientes aspectos:

- Enseñanza/aprendizaje del español L2.
- Relación entre el español como L2 y la lengua de instrucción.
- Adecuación con respecto a las características y conocimientos de los alumnos inmigrantes, de programas y procedimientos utilizados en las diferentes áreas curriculares.
- Determinación del nivel de competencia comunicativa y el de instrucción general.

La presencia de estudiantes inmigrantes en los centros escolares ha dejado de ser algo anecdótico para convertirse en un componente más de los que caracterizan el actual sistema educativo español. El modelo de atención por el que se ha optado en nuestro país pretende combinar el aprendizaje de la lengua con la formación general, de acuerdo a la edad y escolarización previa del alumno extranjero. Es éste un intento de destacar lo que tienen de común los diferentes colectivos de estudiantes por encima de las posibles diferencias.

Sin embargo, para muchos profesores, la posibilidad de tener que trabajar con estudiantes inmigrantes sigue provocando sentimientos de turbación y temor. Y es que, no se trata sólo de enseñar español como L2 (actividad para la que casi nunca se cuenta con una formación específica) sino que también, hay que desarrollar las distintas áreas curriculares en grupos mixtos en cuanto al dominio de la lengua. Actividades ambas complejas y sobre las que, además, apenas existe investigación ni orientaciones precisas. No es extraño, por tanto, que el profesor muestre un mayor interés por los aspectos metodológicos de su trabajo (el cómo enseñar), que por determinar el objetivo del mismo (el qué enseñar).

En las siguientes páginas abordaremos algunas de las claves que orientan la atención a niños y jóvenes inmigrantes en el marco escolar.

## Desarrollo

### 1. ¿Qué supone el contacto intercultural?

Uno de los problemas con frecuencia se asocian a la inmigración es el del contacto cultural y las medidas a adoptar para favorecer la integración de los inmigrantes. Las supuestas diferencias culturales se sobrevaloran pensando que son las que más decisivamente influirán en la relación interpersonal. De ahí que el interculturalismo se entienda, en un sentido restrictivo, como la vía para la superación de conflictos y la aceptación del otro.

Evidentemente, el contacto cultural casi nunca se produce en un plano de igualdad. Siempre hay unos grupos culturales que se consideran más prestigiosos y potentes, y otros que son los que tienen que realizar mayores esfuerzos de adaptación, flexibilizando sus señas distintivas. Ahora bien, aun siendo esto cierto, en el caso de los inmigrantes subyacen una serie de generalizaciones que condicionan el contacto cultural. Es habitual considerar que:

1. Todos los inmigrantes lo son por razones exclusivamente económicas.
2. Aquí padecen unas condiciones de vida, laborales y sociales muy precarias.
3. Salvo los inmigrantes que proceden de los antiguos países del Este, los demás tienen un nivel cultural muy bajo. Hay mucho analfabetismo entre ellos.
4. La principal preocupación del inmigrante es económica.
5. Muchos de los inmigrantes no quieren integrarse en nuestra cultura porque siguen comportándose de forma distinta.

De este modo, en nuestro imaginario colectivo el inmigrante aparece definido siempre en términos de carencias, por lo que la visión negativa y asistencial que esto supone es anterior al contacto cultural. Es decir, nuestras percepciones sobre diferencias culturales y de comportamientos están condicionadas por esa postura previa.

Para ejemplificar esta afirmación, tomemos la última de las generalizaciones arriba expuestas: *muchos de los inmigrantes no quieren integrarse en nuestra cultura porque siguen comportándose de forma distinta*. En esta formulación queda implícita la idea de que el inmigrante no siempre responde a las expectativas que los miembros del grupo social mayoritario albergan y que, sólo implican, la adopción de sencillos cambios de costumbres y comportamientos. Cambios que, por otra parte, serán sin duda *beneficiosos* ya que aportarán un mayor desarrollo individual y social. Ahora bien, ¿en qué tiene que cambiar el inmigrante? ¿Puede por sí mismo percibir las diferencias o, tenemos que explicitárselas?

Las percepciones que tenemos de otras culturas responden, en gran medida, a estereotipos y esquemas cognitivos establecidos a lo largo de nuestra vida. Es decir, creemos conocer aspectos de otras culturas que clasificamos como totalmente diferentes a la nuestra, sin haber entrado nunca en contacto con ellas.

Es así como construimos nuestra propia visión del mundo que posteriormente proyectamos cuando nos relacionamos con personas de otras procedencias. Pensamos que el pertenecer a una cultura determinada supone poseer todos sus valores y componentes.

Así, por ejemplo, si consideramos el Islam, tenderemos a ver reproducidos en nuestros estudiantes los aspectos que consideramos más evidentes de esa religión: el cumplimiento estricto de preceptos, la intransigencia, la preeminencia del hombre frente a la mujer...

Algo similar le ocurre al extranjero cuando entra en contacto con la nueva sociedad y percibe comportamientos que no siempre responden a la realidad:

***Aquí tienes una lista de comentarios hechos por estudiantes de español sobre distintos aspectos de España y los españoles. Señala ocho de ellos que creas nos pueden identificar.***

- Los jóvenes y la gente mayor llevan mucho el color negro y me da la impresión de gente triste.
- Las mujeres van mucho de negro, especialmente cuando se arreglan.
- La mayoría de las mujeres lleva minifalda. La gente presta más atención a los zapatos y al peinado.
- Las chicas llevan más faldas, casi siempre llevan el pelo largo, son más delgadas y todas se depilan las axilas.
- Los españoles son muy cariñosos y parlanchines. Cuando están en compañía de un extranjero siempre quieren hacer alarde de saber dar palmadas al ritmo de la música.
- Los españoles son abiertos, siempre piensan positivamente y no se preocupan mucho por su futuro.
- La gente es muy abierta, muy animada, muy charlatana, habla con la voz muy alta y al principio creía que un poco agresiva, por la forma de hablar.
- La gente no es amable en las tiendas. En los bancos siempre hay una cola muy larga y los empleados trabajan muy lentamente.
- Aquí el enchufe es importante... si quieres algo hecho rápido tienes que conocer a la prima de la hija de la mujer del hombre que trabaja en la empresa.
- Las relaciones con las mujeres aquí son menos complicadas. Casi nunca hay dobles sentidos.

- Los hombres siempre quieren pagar. A veces el camarero no me deja pagar aunque insista.
- No hay horario fijo para nada.
- Todo se hace tarde: ir al trabajo, comer, salir...
- La gente desayuna muy poco y siempre toma comida caliente para cenar.
- Aquí veo que la gente llega siempre tarde. Quedas a las 21h y llegan a las 21,30h o a las 22h.
- Los empleados no son muy cumplidores, muchas veces no están en su lugar de trabajo durante su horario (en las ventanillas).
- El sistema social es un caos. Pero, funciona, aunque no entiendo cómo.
- Los niños son más abiertos, más cariñosos y no se cortan tanto como en mi país.
- La familia es muy importante. Me sorprendió al principio ver que las parejas se besaban por la calle, ahora sé que es porque no salen de casa hasta que se casan.
- Los hombres aquí llevan mucha colonia.

*Comentarios recogidos  
por Angels Oliveras, (2000)*

La mayor parte de las costumbres y comportamientos de otra sociedad se perciben por oposición a los propios. Realizamos una **percepción selectiva**, es decir, captamos más las diferencias que las similitudes: “... podemos tratar de aprehender lo evidente, lo explícito, pero es difícil que descubramos las reglas implícitas que actúan sistemáticamente en la lengua y en la cultura extranjera “ (Wessling, G. 1994) De este modo, la percepción parcial del extranjero, no le proporcionará los suficientes elementos de análisis para adecuar su comportamiento las expectativas de cambio a las que antes aludíamos. Expectativas confusas, incluso para nosotros mismos, pues difícilmente podemos elaborar una descripción global y útil de nuestros propios patrones culturales.

Si esto es así en general, las diferencias asociadas a comportamientos lingüísticos son aún más difíciles de percibir, pues implican un alto conocimiento de la lengua y de los mecanismos de uso de la misma.

- La gente no entiende cuando quiero estar sola. Siempre hay que dar razones y explicaciones para irse de algún sitio.
- La gente habla mucho entre amigos y también desconocidos. Nosotros creemos que el silencio es mejor que la charla sin sentido. Esto me pone muy nerviosa en las fiestas, pues me siento obligada a hablar sin pausa y me canso.
- La gente mayor se preocupa mucho de que comas y te ofrece comida todo el tiempo.
- Me sorprende mucho los gestos: puedes saber lo que ha dicho alguien sin oír su voz.
- Aquí la gente te mira fijamente, en Escocia te pegarían si miraras así.
- Me costó mucho acostumbrarme a que me tocaran mientras hablaban. En Escocia tienes tu propio espacio y nadie te toca.

*Comentarios recogidos  
por Angels Oliveras, (2000)*

De esta forma, el hablante no nativo, aunque se comunique en la nueva lengua, tenderá a utilizar sus propios esquemas comunicativos y conversacionales sin tener en cuenta si son iguales en esa sociedad, si existen, si requieren de los mismos exponentes o si implican las mismas acciones. Por eso, cuando hablamos de contacto cultural no sólo debemos pensar en aspectos como el deseo de relación, sino también, en la visión del mundo que se posee y en cómo se refleja en su actuación. Es precisamente en la comunicación interpersonal donde se reflejan con más claridad estas diferencias, dando lugar a actuaciones contrapuestas, base de muchos de los malentendidos culturales.

En este sentido, muchos de los problemas de comunicación que se planteen en la relación con inmigrantes resultarán más difíciles de resolver si los consideremos como consecuencia del contacto entre culturas. Las culturas no se relacionan entre sí, sino que son los individuos concretos los que establecen relaciones sociales diversas. Al mismo tiempo, ninguna persona reúne en sí mismo todas las dimensiones de cualquier cultura: se puede ser creyente pero no practicante, se puede ser tolerante en la religión o la política pero intransigente en el deporte, defender ideas feministas pero mantener costumbres tradicionales en la vestimenta... Por añadidura, en el caso de niños y jóvenes difícilmente podemos ver reflejados en ellos valores culturales paternos con los que aún se están familiarizando y que, por tanto, no han llegado a interiorizar ni reproducir en su totalidad.

De aquí que, aún entendiendo la interculturalidad como una herramienta útil de conocimiento y comunicación, pensemos que el objetivo del trabajo intercultural no sea exclusivamente la aceptación del inmigrante, sino el descubrimiento y valoración de la realidad circundante. En este sentido, no conviene olvidar que por encima de la circunstancia de la inmigración existen un sin fin de dimensiones individuales que singularizan a la persona. Es decir, antes que inmigrante, se es niño, joven o adulto con una historia personal concreta, una formación distinta en cada caso y una trayectoria vital diferente. Es más lo que asemeja al estudiante inmigrante con el español, que lo que lo puede diferenciar. Si remarcamos las diferencias, nos moveremos en un terreno de prejuicios y estereotipos que desvirtuarán nuestra actuación pedagógica.

## 2. El aprendizaje de la lengua

Los jóvenes inmigrantes viven en una situación de inmersión lingüística, por lo que podemos considerar que, en principio, existen las condiciones ideales para que se dé un **aprendizaje natural**. Estas condiciones son: la exposición a la lengua, la interacción con otras personas y la necesidad de comunicarse.

La primera de ellas implica, también, que los estímulos lingüísticos sean significativos, es decir, que se tenga la posibilidad de asociar significados a la nueva lengua y de relacionar elementos lingüísticos con la función que desempeñan en la comunicación. Esta significatividad la proporciona, frecuentemente, el propio contexto, como ocurre en E. Infantil y Primaria o cuando se interactúa con iguales (el discurso está directamente relacionado con situaciones cercanas al mundo de intereses y necesidades del niño). En otras ocasiones es el interlocutor nativo el que intenta simplificar su habla para que resulte más accesible al extranjero. Esta habla simplificada (*foreigner talk*) se caracteriza por: una pronunciación más clara, un ritmo más lento, estructuras sencillas y vocabulario común.

**La interacción** con otros hablantes **permite que se produzca la construcción conjunta de significados y el apoyo del hablante nativo para elaborar enunciados** para los que no se cuenta aún con capacidad suficiente. Es la idea de que la interacción proporciona una serie de andamiajes (*scaffolding*)<sup>1</sup> al permitir incorporar estructuras nuevas al propio discurso.

En cuanto a la necesidad de comunicarse, podemos considerar que es uno de los aspectos que más directamente influyen en el aprendizaje. Las barreras que el estudiante pueda establecer respecto a la len-

---

<sup>1</sup> Hatch, 1978

gua o a la sociedad de acogida (distancia psicológica y distancia social)<sup>2</sup>, determinan el curso y grado de eficacia del proceso. En niños y jóvenes, a diferencia de lo que ocurre con los adultos, el deseo de comunicación es más evidente pues surge de la propia evolución psicológica y personal del individuo (el juego, las relaciones grupales, el medio escolar...) Parece lógico pues, que **aprovechemos y encaucemos esa predisposición a comunicarse de los alumnos** para facilitar el aprendizaje del español.

Junto a esta situación de inmersión lingüística, el joven inmigrante puede activar ciertas capacidades innatas que actuarán guiando y organizando la toma de datos del nuevo sistema lingüístico. Y del mismo modo que el niño cuando aprende a hablar formula hipótesis, inventa palabras, generaliza..., cuando se aprende una nueva lengua se actúa de modo similar: **se analiza la lengua y se construye creativamente un nuevo sistema**.

Las diferencias que podemos constatar entre los diferentes grupos de edad tienen que ver más con el desarrollo del proceso de aprendizaje, que con su culminación. Así, entre los más pequeños se observa que el aprendizaje de la L2 es un proceso ordenado y general, similar al de la LM aunque mucho más rápido<sup>3</sup>. En adolescentes la situación comienza a cambiar y aunque el aprendizaje, en la mayoría de los casos, suele culminar satisfactoriamente, durante mucho tiempo su habla no es tan fluida ni correcta, ni el proceso es tan rápido y directo. Algunos investigadores como Lenneberg defienden la existencia de un periodo crítico para el aprendizaje de lenguas que se situaría en torno a la pubertad<sup>4</sup>.

**Los programas de enseñanza de español deberían conjugar los procesos naturales de adquisición con un aprendizaje más guiado y consciente<sup>5</sup>, con objeto de reforzar y facilitar la internalización del sistema.** O si se prefiere, la combinación entre exposición natural (interacción con iguales) e instrucción formal se traduce en un más rápido y efectivo aprendizaje de la L2 ya que las formas aprendidas, cuando se automatizan, entran a formar parte del sistema de comunicación del aprendiz del mismo modo que lo hacen las adquiridas (Littlewood,1994).

La actuación del profesor en contextos escolares debería orientarse a un triple objetivo:

1. Facilitar el análisis de los elementos formales y de uso del español.
2. Desarrollar estrategias de aprendizaje.
3. Estimular el aprendizaje evitando las fosilizaciones (permanencia de errores, abandono del propio aprendizaje...)

### 3. Sobre la lengua

Si la situación de inmersión lingüística favorecerá el aprendizaje de la lengua y, por tanto, nuestro trabajo, el hecho de tener que enseñar español como lengua extranjera se convertirá en uno de los principales retos. Y es que, si como hablantes de la lengua poseemos un conocimiento intuitivo de la misma (sabemos cuándo hablar y cuándo no, con quién, de qué, cómo, dónde y cómo interpretar la reacción del oyente...) rara vez nos hemos detenido a reflexionar sobre su uso. Al mismo tiempo, nuestra formación académica nos ha ofrecido un amplio conocimiento de los aspectos formales del sistema lingüístico (sintaxis, semántica, morfología) por lo que, cuando tenemos que enseñar lengua, sean estos aspectos normativos los que tengamos en cuenta.

---

<sup>2</sup> Schuman (1976).

<sup>3</sup> A partir de los tres años el aprendizaje de una L2 es un proceso más rápido que el de la propia LM., pues los niños cuentan con un mayor desarrollo madurativo junto al hecho de ser ya hablantes de una lengua.

<sup>4</sup> Hipótesis avalada por los casos de los llamados *niños salvajes* que, tras haber vivido gran parte de su vida sin ningún contacto con seres humanos, cuando se les intenta enseñar el lenguaje no son capaces de llegar a dominarlo. Esto también ocurre en el caso de afasias producidas por accidentes que suelen recuperarse más fácilmente cuando la reeducación se hace antes de la pubertad.

<sup>5</sup> Sólo a partir de los ocho años.

La enseñanza de una L2 requiere contemplar sus componentes (pragmáticos y gramaticales) para hacer una presentación real y actual de la misma. Atendiendo exclusivamente a criterios gramaticales, aceptaríamos como correctos los siguientes enunciados:

- ¿Qué es esto?
- Es el libro, la mesa...
- ¿Es esto el libro?
- No, no es el libro, es el papel.

(Método Berlitz, 1923)

En cambio, si hemos de pensar en situaciones concretas en las que este diálogo pudiera darse, tendríamos más dificultades: diálogo entre dos humoristas, juego en el que uno de los participantes no ve los objetos presentados y los tiene que adivinar... Otro contexto posible es el de una clase de idiomas pero, incluso en ese caso, la presentación que se hace de los exponentes lingüísticos no responde al uso que normalmente hacemos de los mismos. Si yo quiero saber el nombre de algo que desconozco o he olvidado, suelo preguntar *¿Cómo se llama?* Cuando, además, deseo información sobre su utilidad formularé preguntas del tipo: *¿Para qué sirve? ¿Qué es?...*

La necesidad de pensar en la lengua como instrumento de comunicación en el seno de una sociedad determinada es más evidente cuando se tiene que enseñar para ser usada inmediatamente con los miembros de dicha comunidad. Del inmigrante se espera no sólo que hable español, sino que su comportamiento lingüístico sea similar al de los hablantes nativos. Esta aparente simplicidad en las expectativas es en sí engañosa pues requiere, tanto el conocimiento del nuevo sistema, como los usos concretos que regulan las interacciones comunicativas. Esto es lo que lleva a afirmar a Hymes (1995:35) que “*existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles*”

Cuando hablamos queremos influir en nuestro interlocutor, decimos algo esperando una reacción y, al mismo tiempo, provocamos una determinada respuesta. Es la idea de Austin (1992) de que **hablar es hacer** y que en la comunicación podemos identificar distintos actos de habla: lo que decimos, lo que hacemos por el hecho de decirlo y lo que provocamos al decirlo. Eso que decimos lo hacemos de acuerdo a un conocimiento lingüístico, cultural y contextual compartido que permite entender las relaciones entre los participantes, el contexto y la situación. Todos estos elementos extralingüísticos impiden que se pueda establecer una relación directa entre lo que hacemos con la lengua y como lo hacemos, o si se prefiere, entre la forma de los enunciados y la función que realizan. En este sentido, una misma forma puede desempeñar distintas funciones y, al revés, distintas formas sirven para la misma función. Así, por ejemplo, la forma “*no vas a salir*” puede servir para: prohibir, confirmar, amenazar, ordenar, como expresión de sorpresa..., según el contexto en el que se emplee (Riley 1981).

Graciela Reyes (1994) ejemplifica el segundo de estos casos al indicar que en español, para pedir algo, normalmente recurrimos a preguntas (*¿me darías el libro?*), afirmaciones (*necesito el libro*), promesas (*si me das el libro te lo devuelvo mañana*), amenazas (*o me das el libro o no te dirijo más la palabra*) y casi nunca a peticiones directas del tipo: *dame el libro o, te pido que me des el libro.*

Cada cultura genera unos comportamientos comunicativos y la elección de determinadas formas lingüísticas (Miquel, L y Sans, N, 1993) Al mismo tiempo, como señala la profesora Escandell (1995), *cada cultura crea en sus miembros unas expectativas de comportamiento verbal que, si no se ven satisfechas por el interlocutor, tienden a generar implicaturas de falta de interés, descortesía intencionada y mala voluntad.* Pensemos, por ejemplo, en una de las fórmulas de saludo en español como es: *Hola, ¿qué tal?* Cuando la utilizamos esperamos una respuesta, también ritualizada, de nuestro interlocutor: Bien / Muy bien (*¿y tú?*). Nunca algo similar a *Mal, fatal, un poco mal...*, pues una respuesta de este tipo exigiría que nos interesásemos por las causas que motivan ese estado de malestar, algo que no tiene por qué responder a nuestra intención inicial. Del mismo modo, si una amiga, tras un tiempo si verme, alude a lo mucho que he engordado (*¿Cómo te has puesto Félix! / Estás más gordo ¿no?...*) difícilmente ella esperaría una respuesta por mi parte del tipo: *No tanto como tú. O, Sí, todos nos deterioramos, fíjate en tus patas de gallo...*

Por todo lo anterior, **la enseñanza del español en contextos escolares no puede reducirse al dominio del sistema lingüístico, sino que ha de contemplar el conjunto de significados culturales asociados a dicho sistema y que ayudan a interpretar la realidad.**

**La lengua**, como instrumento de interacción social de una comunidad, **es transmisora de valores y cultura**. En consecuencia, hablar una lengua exige no sólo tener la posibilidad de emitir enunciados gramaticalmente correctos sino, también, conseguir que éstos resulten oportunos desde el punto de vista sociocultural, según los contextos y los interlocutores. Para poder referirse a los conocimientos que posee cualquier hablante de su propia lengua y que le permiten usarla adecuadamente desde el punto de vista comunicativo, Hymes, define el concepto de **competencia comunicativa** como:

*“Lo que el niño debe saber sobre el habla más allá de las reglas de la gramática y del diccionario, para llegar a ser miembro de una comunidad. O lo que un extranjero debe aprender en cuanto a actividades verbales de un grupo para poder participar de forma efectiva y apropiada en dichas actividades”.*

La competencia comunicativa, así entendida, se precisa, aún más, con la aportación de Canale & Swain (1980) quienes establecen cuatro subcompetencias específicas:

- **Competencia lingüística.** Dominio del código lingüístico.
- **Competencia sociolingüística.** Uso apropiado de la lengua en diferentes contextos.
- **Competencia discursiva.** Uso de los elementos de cohesión y coherencia del mensaje.
- **Competencia estratégica.** Uso de estrategias verbales y no verbales para compensar fallos de comunicación.

Esta distinción entre subcompetencias nos puede servir para orientar con más efectividad el proceso didáctico, incluso en sus aspectos evaluativos, aunque siempre sin perder la perspectiva global de su trabajo conjunto. Hay que recordar que en nuestras interacciones cotidianas la lengua no se presenta separada en distintos componentes, sino que aparece conformando amplias unidades textuales y discursivas.

De acuerdo con esta orientación funcional del lenguaje, el discurso, entendido como el conjunto de producciones (orales o escritas) resultantes del uso de la lengua, ha de ser el elemento organizador de la actividad educativa en esta área. Los textos que acompañan a la Reforma indican como la educación lingüística ha de incidir en: la adecuación del discurso a los componentes del contexto, la coherencia de los textos y en la corrección gramatical de los enunciados.

La dimensión comunicativa y funcional de la lengua que aquí hemos expuesto, enlaza con el objetivo de que el estudiante inmigrante pueda relacionarse con los componentes del grupo social mayoritario en condiciones lingüísticas favorables<sup>6</sup>. Condiciones que no se dan cuando se posee una lengua simplificada desde el punto de vista funcional.

Ahora bien, la idea de funcionalidad de la lengua no tiene por qué asociarse con recursos e interacciones comunicativas simples. O si se prefiere, el carácter funcional se refiere al objetivo para el que se usa la lengua, no a la simplicidad en exponentes y actos comunicativos.

---

<sup>6</sup> Para Smith (1972), en el caso de los inmigrantes, el lenguaje cumple también con una función integradora y expresiva. La primera tiene que ver con el dominio de aspectos lingüísticos más allá de los meramente referenciales que permiten al aprendiz parecer un miembro más del grupo social mayoritario. La función expresiva supone un paso más en el conocimiento de la nueva lengua, buscando no sólo parecerse a los hablantes de la misma sino, también, pasar a ser un individuo lingüísticamente valorado. Esta función expresiva no la dominan todos los individuos de una comunidad lingüística por lo que, en principio, no es tan necesario su trabajo en las clases de español a las que aquí nos estamos refiriendo.

Pensemos, por ejemplo, en la función de aceptar o rechazar algo en español. Una posible simplificación de tal función nos llevaría a presentar las partículas afirmativas y negativas (sí y no) como elementos básicos de su realización. Nos podríamos encontrar así con enunciados como:

- ¿Quieres un bocadillo?
- Sí.
- ¿Te ayudo?
- No.

Enunciados que, si bien son aceptables desde el punto de vista gramatical, pueden no serlo atendiendo a criterios de uso, según el contexto en el que se emitan. Los podemos encontrar en situaciones en que la relación entre los interlocutores (amistad, distancia...), o la finalidad (obtención de datos), lo permite o exige. Aunque lo normal será que, ante preguntas como éstas, no nos limitemos a responder con una afirmación o una negación sin añadir nada más, pues este comportamiento puede resultar seco y poco cooperativo para el interlocutor, transmitiendo la sensación de que se está molesto, de que no se quiere hablar... (Matte Bon, 1992).

Para concluir, el modelo de comunicación que presentamos aquí parte de la interacción<sup>7</sup> como proceso en el que se da la negociación y la construcción conjunta de significados, la autorregulación pragmática y el aprendizaje significativo de la lengua.

#### 4.- El enfoque metodológico.

Junto a las ideas que manejemos sobre cómo se aprende y lo que es hablar una lengua, hay que plantear una propuesta metodológica acorde con tales supuestos.

Desde la década de los setenta muchos programas de enseñanza de idiomas siguen las orientaciones del denominado enfoque comunicativo. Algunos de los principios que lo inspiran son:

- ¿Te ayudo? Entender que el aprendizaje de una L2 es un proceso de construcción creativa.
- ¿Te ayudo? Reconocimiento de la lengua como instrumento de comunicación y de interacción social.
- ¿Te ayudo? Partir de las necesidades e intereses del estudiante.
- ¿Te ayudo? Armonizar los distintos papeles que juegan profesores y alumnos en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En esta propuesta se entiende que la lengua se aprende usándola en situaciones concretas de comunicación en las que intervienen unos determinados interlocutores y en las que se persiguen unas finalidades precisas. Por eso, antes que nada, hay que intentar aclarar **para qué** se necesita aprender.

Las expectativas que tendrán los alumnos inmigrantes sobre el aprendizaje y uso del español serán bien distintas a las que sientan otros jóvenes que lo estudien como idioma extranjero en otro país. El niño o joven inmigrante querrá aprender nuestra lengua para poder comunicarse y relacionarse con sus iguales españoles y para satisfacer necesidades personales básicas. Esta aspiración determinará, también, que se quiera asimilar rápidamente. Al mismo tiempo, el uso que se haga de ella estará relacionado con situaciones próximas y significativas de la vida cotidiana. En consecuencia, el programa de enseñanza de español como L2 ha de intentar ser un puente entre los objetivos personales y grupales de los alumnos y la sociedad en la que están viviendo. Y, desde luego, esta orientación es distinta a querer aprender un idioma para viajar, entender canciones, establecer relaciones comerciales, aprobar una asignatura...

---

<sup>7</sup> La interacción es un fenómeno de intercambio entre interlocutores que alternan la función de emisor y receptor, y que comparten cierta intención comunicativa.

Un segundo momento de concreción de las necesidades de los aprendices consiste en preguntarse **dónde** se va a emplear la nueva lengua. Es decir, habrá que pensar en qué situaciones se necesitará emplear.

Pensando en este tipo de estudiantes, podemos identificar tres ámbitos básicos en los que tendrán que utilizar el español: el educativo, el lúdico y el social. En cada uno de ellos podemos señalar, a su vez, una serie de **situaciones específicas**:

ÁMBITO	SITUACIONES
Educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El aula de referencia</li> <li>• El recreo</li> <li>• ...</li> <li>• La biblioteca</li> <li>• El comedor</li> </ul>
Lúdico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los juegos</li> <li>• Las fiestas</li> <li>• ...</li> <li>• Charlas con amigos</li> </ul>
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las compras</li> <li>• Consultas médicas</li> <li>• ...</li> </ul>

En cada una de ellas la lengua se va a usar con una finalidad concreta, con una intención comunicativa que decidirá la elección de determinados recursos comunicativos. El para qué de todo acto comunicativo constituye lo que en enseñanza de segundas lenguas se conoce como función comunicativa.

La comunicación siempre se produce para dar respuesta a un objetivo previo: informar sobre datos personales, aceptar o rechazar ofertas, preguntar por el precio de productos, informar sobre estados de ánimo... Para poder fijar en cada caso las funciones comunicativas que se establecerán, tendríamos que analizar los siguientes aspectos:

- Los interlocutores: cercanía o distancia entre ellos, relaciones que existen, conocidos o desconocidos.
- El contexto de la situación: el tiempo y el lugar.
- El tema o temas de la interacción.
- El canal: cara a cara, por teléfono, por escrito...
- Las intenciones comunicativas.

O si se prefiere, habría que responder a las preguntas: ¿Con quién se habla?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿de qué?, ¿cómo? y ¿para qué?

Intentemos responder a estas cuestiones tomando como punto de referencia a los alumnos inmigrantes:

- ¿Con quién hablarán en español?: Con compañeros y amigos, profesores, médicos, comerciantes..., rara vez con familiares<sup>8</sup> o compatriotas adultos.

<sup>8</sup> Para muchos jóvenes inmigrantes el español es la lengua de prestigio que les permite distanciarse de la cultura materna, por lo que gran parte de las interacciones entre ellos, incluso en el caso de hermanos, se realizan en la nueva lengua.

- ¿Dónde?: En el colegio, en la calle, en casas de amigos, en el Centro de Salud, en mercados españoles, en organismos oficiales...
- ¿Cuándo?: Al ser preguntado, en juegos, en charlas...
- ¿De qué?: De actividades escolares, de juegos, de aficiones, de estados de salud...
- ¿Cómo?: En conversaciones directas cara a cara, conversaciones telefónicas...
- ¿Para qué?: Para dar datos personales, pedir explicaciones, preguntar por la existencia de productos...

La concreción de funciones comunicativas nos ayudará, tanto para la programación del curso, como para orientar con rapidez el trabajo diario. El saber en cada momento la función o funciones que vamos a presentar, e identificarlas en el material que utilizemos, sirve para no olvidar los referentes contextuales y situacionales y dar mayor sentido a la secuencia didáctica. Ahora bien, los enunciados de las funciones no dejan de ser formulaciones metalingüísticas, por lo que no es necesaria su presentación a los alumnos<sup>9</sup>. Estos podrán formular sus propios enunciados sobre el objetivo de los diferentes actos comunicativos, tras analizar las muestras de lengua que se les presenten.

Definidas las situaciones y funciones en las que utilizaremos la lengua, tendríamos que plantearnos lo **que se va a necesitar decir**, esto es, las expresiones con las que se realizarán los objetivos comunicativos.

Los recursos lingüísticos que activamos en nuestras interacciones son los **exponentes funcionales**, que varían en temas y léxico en relación con los grupos de estudiantes a los que vayan dirigidos. Siguiendo con el ejemplo de las compras, los temas y léxico que presentemos han de estar relacionados con la alimentación, el calzado, el vestido, la salud, la higiene o la educación. Incluso así, se seguirán produciendo sustanciales diferencias en función de los hábitos y lugares de compra. No es lo mismo comprar en un mercado abierto (mercadillo) que en un supermercado o en una gran superficie...

A continuación habría que diseñar una secuenciación de actividades comunicativas que vaya desde una producción más controlada a otra más libre. Siguiendo a Littlewood (1994), desde un trabajo precomunicativo a una comunicación auténtica.

La ejercitación desempeña un papel muy importante en el aprendizaje de la nueva lengua ya que sirve, tanto para reflexionar y fijar los contenidos presentados, como para utilizarlos productivamente. No obstante, este aspecto suele ser tratado muy someramente en la mayoría de actuaciones con inmigrantes. La precariedad de recursos, el tiempo disponible para el estudio, la irregularidad en la asistencia a clase, la heterogeneidad de niveles de instrucción y hábitos de trabajo intelectual..., hacen que no siempre se pueda realizar un trabajo ni continuado, ni sistemático. Por eso, creemos que lo más adecuado sería que las actividades y ejercicios que se planteen se realicen en la propia clase mediante distintas formas de agrupamiento. De este modo podemos conseguir también:

- Una mayor cohesión grupal.
- Unos hábitos y actitudes positivas hacia el trabajo cooperativo.
- Un mayor uso de la lengua en situaciones significativas y reales.
- Una atención más individualizada por parte del profesor.

---

<sup>9</sup> Dependiendo de la madurez de los estudiantes y de sus propios estilos de aprendizaje, se podrán presentar las funciones de manera explícita como técnica de estudio y con el objeto de favorecer la autonomía personal.

#### 4.1. MATERIALES Y RECURSOS

Este uno de los apartados que presentan mayores problemas en la enseñanza de español a inmigrantes, ya que son todavía muy pocos los materiales específicos de los que se puede disponer. Antes que lanzarse a la difícil tarea de elaborar materiales proponemos que se recurra a los que hay en el mercado ya que, según L. Miquel (1995), presentan las siguientes ventajas:

- Una progresión de menor a mayor dificultad comunicativa.
- Incluyen diálogos especialmente diseñados para ilustrar los objetivos comunicativos, grabados por hablantes nativos con muchas voces, registros, efectos especiales... que permiten a los estudiantes familiarizarse con muchas maneras de hablar español y no sólo con la del profesor.
- Analizan la lengua en términos, no sólo morfosintácticos, sino también de uso.
- Proponen actividades especialmente diseñadas para el logro de cada uno de los objetivos comunicativos.
- Incluyen cuestiones sociolingüísticas y culturales.
- Disponen de una serie de recursos fotos, dibujos, documentación... difícilmente obtenibles de otro modo.

No obstante, será necesario que el profesor realice adaptaciones de los mismos en función de las características y necesidades específicas del grupo de estudiantes. En este sentido, habrá que elaborar actividades o pequeñas tareas que contemplen aquellos aspectos no incluidos en los materiales utilizados: planos y servicios de la localidad, transportes habituales en el municipio o región... Para el diseño de estas actividades habría que contemplar:

- Objetivo educativo general que se persigue.
- Funcion/es comunicativa/s a desarrollar.
- Exponentes lingüísticos necesarios.
- Léxico que se activará.
- Producción que se espera del estudiante.
- Secuencia didáctica en la que se incluye.

#### 5. Un paso más en la enseñanza del español como L2.

En los programas escolares, la dimensión comunicativa de la lengua no es suficiente para dar respuesta a todas las necesidades lingüísticas del estudiante inmigrante. O si se prefiere, el nuevo alumno necesitará aprender español tanto para comunicarse en su entorno social, como para participar activamente en su proceso formativo. De esta forma, la lengua cumple con otra función también importante, como es la de servir de instrumento que organiza la instrucción.

Podemos admitir que a lo largo de un curso escolar el aprendiz llegará a alcanzar un nivel comunicativo suficiente que le permitirá poder participar con normalidad en intercambios comunicativos habituales. Sin embargo, durante el periodo que transcurre hasta alcanzar dicha competencia, el estudiante pierde la

posibilidad de seguir el ritmo *normal* de formación. Los datos que se manejan llevan a considerar que el desfase educativo que experimentan estos alumnos abarca un periodo de entre dos y cuatro años (cursos escolares) Esta situación es tan importante o más, que el inicial desconocimiento del nuevo idioma y requiere también de un tratamiento específico. Un posible objetivo general de los programas de lengua y cultura española sería el intentar que

*Los estudiantes inmigrantes adquieran, en el menor tiempo posible, una adecuada competencia comunicativa en español que les permita establecer relaciones sociales y participar activamente en el conjunto de su proceso formativo.*

Para Stubbs (1984), el fracaso educativo proviene de diferencias sociolingüísticas entre la escuela (con un código elaborado como único modelo de comunicación y, por tanto, objetivo de aprendizaje) y los alumnos. Esta situación aplicable a muchos estudiantes españoles es aún más llamativa en el caso de los alumnos inmigrantes que poseen un menor dominio de la nueva lengua. Por tanto, proponemos que la reflexión del español como L2 se extienda, también, al español como lengua de instrucción (ELI) a fin de atenuar dicho desfase y hacer posible que estos alumnos puedan acceder a una formación completa de carácter general.

Las adaptaciones curriculares en las distintas áreas son los procedimientos ineludibles para dar respuesta a las necesidades formativas de este colectivo. En dichas adaptaciones habría que contemplar:

- Nivel de instrucción del que se parte.
- Estilo de instrucción con el que se está familiarizado.
- Conocimientos generales de los que se dispone.
- Esquemas cognitivos que se manejan.
- Dominio de L2.
- Procedimiento de lectura en una L2.
- Retención y activación del léxico.
- ...

No queremos terminar sin llamar la atención sobre el riesgo que se corre en presentar visiones negativas del inmigrante al destacar más aquello de lo que carece por encima de lo que posee. De forma concreta, el desconocimiento de la lengua del país de acogida no tiene por qué afectar a la capacidad matemática, física, de expresión plástica... u otras de carácter más general, como la inferencia, el análisis...

En este sentido, no basta con que identifiquemos los posibles *déficit lingüísticos* de los niños y jóvenes inmigrantes, sino que habrá que determinar también, el modo en que éstos pueden influir o no en el seguimiento de las distintas áreas formativas. Es decir, junto a la preocupación por el nivel de conocimiento del español, habrá que precisar el nivel de instrucción que se posee, los procedimientos con los que se está familiarizado y, en general, todo lo que ya se conoce. Mendoza *et all* (1996) proponen que se diferencie entre lo que el estudiante es capaz de hacer y aprender por sí solo y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de los demás<sup>10</sup>.

La aspiración de configurar un sistema educativo que ofrezca igualdad de oportunidades requiere el reconocimiento y aceptación de las particularidades individuales de todos sus participantes. Fijar niveles

---

<sup>10</sup>Para Vygotsky lo que es el nivel de desarrollo actual y nivel de desarrollo potencial.

homogéneos de dominio de la lengua o hablar sólo en términos de carencias lingüísticas, puede suponer un cierto elemento de discriminación.

Nuestra intervención en este Congreso ha pretendido resaltar el hecho de que, si bien la necesidad de aprendizaje del español es algo evidente para los estudiantes inmigrantes, este aprendizaje ha de ser el de la lengua en uso, en la que están presentes elementos pragmáticos, culturales, sociolingüísticos e interactivos. Por otra parte, la presencia de estos niños y jóvenes en el Sistema Educativo exige también, una reflexión sobre la relación que existe entre lengua y proceso de instrucción.

## Referencias

- AUSTIN, J. (1992): *Cómo hacer cosas con las palabras*. Buenos Aires Paidós.
- CANALE, M. y SWAIN, M (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing" *Applied Linguistics*. Vol. 1,1: 1-47
- ESCANDELL VIDAL, M<sup>a</sup> V (1995): "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas" en *Revista Española de Lingüística*, 25,1: 31-66
- HATCH, E. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition", en Hatch (ed.), *Second language acquisition*. Rowley, Newbury House.
- HYMES, D.H (1995): "Acerca de la competencia comunicativa" en M. Llobera *et al.* *Competencia comunicativa*. Madrid. Edelsa Grupo Didascalía.
- LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1994): *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- MATTE BON (1987): "Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical" en L. Miquel y N. Sans. *Coord. Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Ministerio de Cultura.
- MENDOZA, A. et all. (1996) *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid. Akal.
- MIQUE, L. y SANS, N. (1993): "Estrategias de explotación de elementos culturales en materiales de enseñanza de lenguas extranjeras" en Manchón y Bruton (eds.) *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*.
- MIQUEL, L. (1995): "Reflexiones previas sobre la enseñanza del E/le a inmigrantes y refugiados" en *Didáctica (lengua y literatura)* 7. Madrid. Servicio de Publicaciones de la UCM.
- OLIVERAS, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos* Madrid: Edinumen
- REYES, G. (1994): *La pragmática lingüística*. Barcelona. Montesinos Editor.
- RILEY, P. (1981): "Towards a contrastive pramalinguistics" en Fisiak (ed.). *Constrictive linguistics and the language teacher*. Oxford, Pergamon.

SCHUMANN, J (1976): “Second language acquisition: the pidginization hypothesis” en *Language Learning*, Vol. 26, 2

SMITH, D.M. (1972): “Some implications for the social status of pidgin languages” En Smith, P & Shuy, R. (eds.), *Sociolinguistics in cross-cultural analysis*. Washington, Georgetown University Press.

STUBBS, M. (1988): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de enseñanza*. Madrid, Cincel-Kapelusz

TITONE, R. (1983): *Psicodidáctica*. Madrid. Narcea.

VYGOTSKY, L (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós Ibérica.

WESSLING, G. (1994): “Aprendizaje Intercul-tural” en Lourdes Miquel y N. Sans (Eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid, Fundación Actilibre.

# Comunicación. ¿Es necesario un material específico para la enseñanza del español a inmigrantes en la E. Primaria?

*Soledad Torres Jalao. Luis Iglesias Durán. CPR NAVALMORAL DE LA MATA*

Desde comienzos de la escolarización de alumnos inmigrantes en nuestro centro, confirmado además por la misma experiencia que van teniendo otros centros, la mayor preocupación de los maestros y maestras tutores/as y de los maestros/as a quienes se les asigna el apoyo a través del programa de Compensatoria, es el buscar unos materiales que de forma salvadora vengan a solucionar la empresa encomendada –por cierto, nada fácil– de hacer que los alumnos inmigrantes (en su mayoría marroquíes), dispongan en el menor plazo posible del nivel suficiente de español como segunda lengua, lengua de comunicación en el país de acogida y lengua vehicular en el sistema educativo al cual se han integrado y en el que se supone van a continuar en los próximos cursos.

Los centros que primero escolarizaron este tipo de alumnos, como es nuestro caso, se pusieron rápidamente manos a la obra tratando de localizar, por un lado, algún material publicado por editorial, fundación, asociación, ONG, etc. Por otro lado, se trató de producir material “casero”, elevado a continuación a categoría de publicación –normalmente a través de los CPRs–, mediante iniciativas del propio profesorado de aula, de los PTs, Als y Compensatoria, así como los Equipos Directivos. Todo ello aprovechando modalidades de formación al uso tales como los Grupos de Trabajo.

En todo ese guiso casero el principal condimento que a todos se nos ocurría agregar y si podía ser, cargando la mano un poquito, era el del bilingüismo en el enunciado de las actividades que se proponían y en todas y cada uno de las acciones que el alumno habría de llevar a cabo para resolver las mismas. Siempre, como podrá imaginarse, contando con la inestimable ayuda de algún nativo marroquí perteneciente a Cruz Roja, alguna ONG, etc.

Era el primer intento de crear un material “específico” sin el cual entendíamos que no se podía abordar la tarea. Es hoy en día el material que buscan desesperadamente aquellos centros que, viendo de lejos el actual hecho social de la inmigración y ajenos al nuevo reto que a la escuela se le presenta, recurren a los centros que con la supuesta experiencia acumulada, ya dispondrán de esos materiales.

El paulatino conocimiento de los alumnos y sus circunstancias, la indagación en sus contextos familiares, el conjunto de datos sobre su procedencia, situaciones de origen, características de la zona, etc. nos hicieron ver que por ahí avanzaríamos poco, pues ni ellos (si es que no estaban muy avanzados en el sistema educativo de sus países), ni sus padres (por sus niveles socioculturales) estaban aptos para manejarse en el árabe escrito, culto y clásico, muy alejado de su dialectal “tachelhet”.

Como tantas veces en la docencia, la acción mediante la puesta en práctica en el aula y la posterior reflexión y análisis de resultados, nos hizo ver que el aparente “error” era aprovechable doblemente: por

un lado, ajustando la propuesta bilingüe a un práctico y directo sistema de pictogramas que hace que el alumno de una forma intuitiva interprete la acción que le pedimos al proponerle una actividad. Y por otro, haciendo valer el interés que el centro demostraba por hacer patente la presencia de otra lengua y otra cultura.

Queda pues marcado el camino. Más que un material específico que ansiosamente buscamos y no encontramos, proponemos llegar a lo específico mediante la adaptación de lo existente.

En esta línea podemos dar fe de que en nuestro centro, adaptaciones sobre los materiales que detallamos a continuación han favorecido la adquisición y el aprendizaje del español como segunda lengua en alumnos marroquíes, que en plazos de aproximadamente dos cursos escolares –si no ha mediado absentismo o irregularidades importantes en la escolarización– han podido seguir un régimen académico de normalización casi absoluta, desapareciendo prácticamente el apoyo externo y con seguimiento de la enseñanza a través de los libros de texto de su correspondiente nivel.

En los siguientes cuadros presentamos una selección de materiales empleados habitualmente en nuestro centro:

**Recursos materiales a disposición del profesorado:**

- Aulas para apoyo externo a Minorías
- Aula de Informática
- Biblioteca del centro
- Radio cassette
- Lotos, puzzles, revistas, cuentos, láminas.
- Pictogramas, barajas de cartas
- Material del aula de Inglés (adaptado)
- Material impreso utilizado en Primer ciclo

**Material para el aprendizaje de la lectoescritura:**

- Ven a leer (Edit. Siglo XXI)
- Nuevo Parque de Papel (Edit. S.M.)
- Vivencias (Edit. CEPE)
- Fichas de comprensión lectora I y II (Edit. CEPE)
- Papelo. Ciclo 1º. (Edit. S.M.)
- Hechos y palabras. Lillian P. Batlle
- Cuadernos de Lengua (Edit. ESLA)
- Método de lectoescritura PIKI
- Ejercicios para el aprendizaje lector. Carmen Calsina
- Diccionarios en imágenes para niños (Edit. S.M., Susaeta y Santillana)

**Material para trabajar la ortografía:**

- Cuadernos de Ortografía (Edit. Anaya)

**Material para trabajar la caligrafía:**

- Cuadernos de Caligrafía de Pérez González (Edit. La Calesa)

**Material para trabajar la comprensión lectora:**

- Fichas de comprensión lectora I y II (Edit. CEPE)

**Material para trabajar el vocabulario:**

- Una escuela para todos (CPR de Navalmoral)
- Materiales para la evaluación de acnee (CPR de Navalmoral)
- AL-KANTARA. Puente entre dos culturas. (CPR de Navalmoral)
- Tómbola de letras (Edit. Educa)
- Puzzles, Barajas y Pictogramas (Varios)
- C.D. “El español es fácil” (M.E.C.)
- Grandes imágenes para hablar (láminas) de Fernand Nathau

Para intervenir en el proceso de adquisición de la segunda lengua aprovechando las edades tempranas, favorables pues a este proceso, con las que vamos a trabajar en E. Primaria, vamos a contar de un lado con la inmersión lingüística natural que el alumno va a hacer con sus compañeros en los diferentes contextos de relación. Eso no quiere decir que esta exposición tenga tanto de natural como de casual. Entendemos que una acción planificada y sistemática será la ideal para hacer aparecer intencionadamente toda una serie de situaciones comunicativas, dentro del grupo de referencia del alumno y durante el apoyo externo. Nos estamos refiriendo a: saludar, presentarse, identificarse, preguntar por..., expresar localización, preferencias o gustos, aceptación o rechazo, comparaciones, etc.

Para llevara cabo el aprendizaje del proceso lectoescritor hemos venido insistiendo en la adaptación de una serie de materiales sin duda presentes en nuestros centros en distintas etapas y ciclos, pero esa misma dispersión puede provocar una provisión muy asistemática y falta de graduación de fichas, fotocopias, actividades sueltas, etc. Será pues la acción planificada y sistemática la que, tomando como referencia lo hecho explícito en adaptaciones curriculares individuales o grupales, llegue mediante la puesta en práctica a la concreción final de materiales que de forma específica puedan ser utilizados como carpetas de recursos para el alumnado inmigrante escolarizado en nuestros centros.

Para terminar nos gustaría sólo apuntar, pues su desarrollo excedería el propósito de esta comunicación, la que para que todo esto sea posible, debe ser la adaptación más específica y sin la cual las iniciativas aisladas y las voluntades disgregadas difícilmente encontrarán asiento. Nos estamos refiriendo a la que los centros en general y los que escolarizan alumnos inmigrantes en particular, deben hacer en la línea en la que la pedagogía siempre entendió a la educación, como un proceso de adaptación crítica y creativa al medio sociocultural en que el sujeto se encuentra inmerso. Medio hasta ahora social y culturalmente homogéneo, pero infinitamente complejo y múltiple en el presente y futuro.

Y acompañando a esa adaptación, algo que ya no sólo rebasa el propósito de esta comunicación, sino los posibles en manos de maestros y maestras desde sus funciones en el aula o en la gestión de los centros: el papel de la administración educativa como garante de la consecución de los fines del sistema educativo.

# Propuestas para la enseñanza del español como segunda lengua. El método comunicativo

*Ángela M. Castro Delgado. U.N.E.D. MÉRIDA*

La configuración de un entorno multicultural y plurilingüe es una realidad en muchos países en los que el proceso migratorio se ha acentuado por motivos socioeconómicos y políticos en los últimos años del pasado siglo. En una sociedad tradicionalmente mestiza –si entendemos por mestizaje la variedad de orígenes de los pobladores del norte del continente americano– como la estadounidense, el incremento de la población hispana es un fenómeno imparable que conlleva un inevitable trasvase lingüístico y cultural desde las tierras hispanas.

En esta comunicación pretendo analizar someramente algunas técnicas de enseñanza del español a los hablantes de inglés en el ámbito de la universidad americana, en el cual las demandas de aprendizaje de este idioma son cada vez más elevadas, de modo que puedan resultar un punto de referencia para la enseñanza del español a los inmigrantes que acuden a nuestro país.

Mi experiencia docente en Estados Unidos se desarrolló en la Universidad de Michigan State y donde tuve alumnos de diferentes niveles de conocimiento del idioma y con edades comprendidas entre los 18 y 25 años. El presente estudio recoge algunos de los fundamentos de la enseñanza del español a estos jóvenes universitarios cuya lengua nativa era el inglés y que se encontraban en el primer curso de la asignatura, a partir de las denominadas "teorías comunicativas" (*vid.* Cook, 1993: 119 ss.), según las cuales el alumno es entrenado para ser capaz de comunicarse en una lengua que no es la suya y para llegar a las reglas gramaticales por medio de la deducción después de ponerlas en práctica. Así, el instructor debe presentar los nuevos materiales al alumno sin detenerse en la explicación formal, hasta que éste haya tenido un contacto directo con las nuevas estructuras morfológicas o léxicas y haya comprendido su significado (Van Patten, 90: 296). La sesión ha de desarrollarse enteramente en español, sin apenas recurrencia a la lengua nativa.

El propósito básico de la enseñanza del español, especialmente en los primeros niveles, es, pues, promover la capacidad de comunicación del alumno en el nuevo código que está descubriendo. Para lograr dicho objetivo, considero que el método del "acercamiento natural" a la segunda lengua, el español en este caso, promovido por Terrell (1982:121), siguiendo los presupuestos de Krashen (Krashen et al., 1984: 261 ss.) es muy acertado.

Aunque existen muchas opiniones controvertidas acerca de las hipótesis de Krashen, coincido con él en ciertos planteamientos básicos de su teoría. En primer lugar, hay que destacar su énfasis en la capacidad del adulto para adquirir una nueva lengua, frente a los detractores de dicha posibilidad (Krashen et al., 1984: 262). En este sentido, es pertinente añadir que la madurez intelectual de los estudiantes universitarios conlleva una su capacidad para expresión más compleja, distinta a la de niños y adolescentes, y tam-

bién el desarrollo de habilidades de interacción social que contribuyen a la comunicación. Asimismo, su dominio de la lengua nativa les permite tomarla como modelo de referencia para la comprensión de los mecanismos formales del nuevo idioma.

De igual modo, considero que la creación de un entorno emocionalmente propicio para el alumno (Krashen et al., 1984: 263), teniendo en cuenta para ello sus características socioculturales y sus intereses, resulta crucial para el éxito del proceso de adquisición de la segunda lengua. De ahí que mis primeros pasos como docente de español en la universidad estadounidense fueran encaminados al conocimiento de las normas de interacción social preeminentes en el entorno de modo que pudiese adaptar mi comportamiento a sus patrones de convivencia, puesto que el hablante adulto posee una identidad que viene determinada por su vinculación lingüística a un entorno cultural en el que se ha desarrollado su capacidad expresiva nativa. Así, aprendí que el concepto del espacio en aquella sociedad diverge del nuestro, y que el distanciamiento entre los interlocutores es un factor clave en la comunicación, al tiempo que el contacto corporal, al que estamos acostumbrados en la sociedad hispana para demostrar el afecto, la gratitud o la complicidad en una conversación amistosa, resulta incómodo para los alumnos.

Luego, el profesor ha de adaptarse a las reglas de intercambio lingüístico predominantes entre los alumnos, como muestra de respeto y como herramienta para promover un ambiente relajado en la clase de idiomas que invite a la participación de los mismos, que sabemos están interesados en comunicarse, trabajando con temas en los que éstos se puedan ver involucrados y propiciando las actividades en las que se compartan experiencias personales, para que los integrantes del grupo puedan conocerse mejor.

Por último, asumo que, ciertamente, la comprensión oral y escrita pertenecen a la primera fase de la adquisición de una lengua (Krashen et al: 1984: 263) por lo que las actividades destinadas al desarrollo de dichas habilidades han de ser el punto de partida en la introducción del estudiante a una nueva lengua. El docente, como modelo expresivo de los estudiantes, tiene que proporcionar un material comprensible para el alumno. Para este fin, ha de modificar su flujo lingüístico mediante un proceso de simplificación (Pica cit. en Loshky, 1994: 306) de modo que presente las características de la modalidad que Snow y Ferguson definen como “conversación del extranjero” (cit en Terrell, 1982:131) y que enumero a continuación: ritmo pausado, léxico inteligible y de uso común, simplificación sintáctica, refuerzos visuales y gestuales (vid. Terrell, 1982: 123 ss.).

Asimismo, Pica (1994: 518) indica que la técnica de “negociación”, o proceso por el que el oyente solicita la clarificación o confirmación del mensaje y el hablante replica repitiendo, reelaborando o simplificando su expresión original, es muy útil para lograr la comprensión del alumno y su posterior respuesta lingüística.

En los primeros momentos de enseñanza del español hube, pues, de emplear técnicas que hicieran posible el acceso al material lingüístico y que promovieran el desarrollo de las habilidades de comprensión oral de los alumnos. Entre los métodos empleados destaco el conocido como TPR (Respuesta Física Total), en el que se trabaja con las reacciones no verbales de los alumnos ante el estímulo lingüístico en español de forma que demuestren su comprensión. Igualmente, los recursos gráficos, tales como las fotografías, dibujos, imágenes cinematográficas, o cualquier tipo de material visual auténtico, resultan muy útiles para facilitar la comprensión sin recurrir a la traducción al inglés. También es fundamental el apoyo del flujo oral del docente en la mímica y la dramatización, técnicas que también pueden servir como vía de expresión del alumno en estos primeros momentos de adquisición del español.

La aplicación de estos principios teóricos en la clase de español como segunda lengua y el resultado de las técnicas propuestas en las diferentes actividades de aula me condujeron a un a serie de conclusiones:

En primer lugar, deduje de mi experiencia docente que la elaboración de un material lingüístico comprensible para los alumnos, que presente las características mencionadas anteriormente y que se apoye en

la comunicación no verbal, aunque conlleva una gran dedicación en la clase, tiene sus frutos en las actividades finales de producción en las que se observa la adquisición de ciertas estructuras básicas. Asimismo, el trabajo en parejas o en grupos resulta crucial para el éxito de las actividades de comprensión oral y escrita, tanto como para la posterior producción, puesto que los estudiantes aprenden que ellos mismos pueden ser una fuente de apoyo para el progreso de sus compañeros y a la inversa, restando importancia al papel antaño fundamental del profesor y del libro de texto como recurso del aprendizaje.

La elección de materiales auténticos resulta muy útil para despertar el interés de los alumnos por la cultura hispana que les rodea. Las actividades que tienen como fin último el desarrollo de un espíritu comparativo y tolerante, que fomente el respeto del culturas y lenguas diferentes a la nativa tienen un gran éxito y propician una actitud positiva del alumno hacia el material que ha de trabajar.

Ante esta evidencia, y teniendo en cuenta que, según algunos estudios (Higgs, 1985: 202), el enfoque comunicativo y la adaptación del flujo lingüístico dan mejores resultados en procesos de inmersión, considero que los principios y estrategias docentes propuestos pueden resultar efectivos en la enseñanza del español como segunda lengua en el ámbito educativo extremeño.

## Bibliografía

- COOK, V. (1993): *Linguistics and Second Language Acquisition*, Londres, MacMillan, 1995.
- HIGGS, T. V. (1985). The Input Hypothesis: An Inside Look. *Foreign Language Annals*, 18 (3), 197-203.
- KRASHEN, S. D. Et al.: "A Theoretical Basis for Teaching the Receptive Skills". *Foreign Language Annals*, 17, 261-275.
- LOCKSLEY, L. (1994): "Comprehensible Input and Second Language Acquisition: What Is the Relationship?". *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 303-323.
- TERRELL, T.D. (1982): "The Natural Approach to Language". *Modern Language Learning*, 66, 121-32.
- Van Patten, B. (1990): "Attending to Form and Content in the Input. An Experiment in Consciousness". *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 187-301.
- (1984): "Processing Strategies and Morpheme Acquisition", en F.Eckmann, L. Bell y D. Nelson, eds., *Universals of Second Language Acquisition*, Rowley (MA), Newbury House, pp. 88-98.

# Comunicación. El primer día de clase

*M.<sup>a</sup> Dolores Pizarro Escribano. INSTITUTO CERVANTES EN MANILA*

## Introducción

El objetivo de esta comunicación es presentar lo que sería la primera clase de un curso de cincuenta horas, nivel inicial, para inmigrantes que llegan a España, con los que no existe una lengua de apoyo común.

Como parto del supuesto de que a estas personas les ha movido a inmigrar “la necesidad” política, religiosa, social o económica, el intentar buscar una vida mejor y, teniendo en cuenta que el comunicador más eficaz en una lengua extranjera no es siempre la persona que mejor maneja las estructuras sino aquella que tiene más recursos estratégicos para comunicarse, he decidido centrarme en la enseñanza que sigue un enfoque comunicativo, ya que es motivadora y consigue con éxito el objetivo de la comunicación, puesto que presta atención prioritaria tanto a los aspectos funcionales como a los aspectos estructurales de la lengua ayudándoles a adquirir, de esta manera, la competencia lingüística necesaria. Sin embargo, la lengua no es sólo un instrumento funcional sino una forma de comportamiento social y para ello hay que saber transferir las habilidades básicas de comunicación de un contexto a otro. No es lo mismo decir: Cierra la ventana que tengo frío, en un ambiente familiar a: ¿Podría cerrar la ventana, por favor? o ¿Le importaría cerrar la ventana?, en un ambiente más formal, donde no existe una relación estrecha con los presentes.

Y cuando hablamos de comportamiento social tenemos que hablar de cultura. Hay quienes hablan de cultura con mayúscula, entendiéndola, como cualquier manifestación artística (pintura, escultura, música, . . . etc.) y cultura con minúscula que es en la que yo voy a centrarme.

Lengua y cultura están íntimamente relacionadas. Aprender una lengua lleva implícito el aprendizaje de su cultura. Yo considero que desde el momento en el que llego al aula, el primer día de clase, con estudiantes de nivel inicial, curso 1, y digo “buenos días” con unos gestos o movimientos que para nada haría un asiático, soy portadora de una cultura.

Definir qué es cultura podría llevarnos gran parte de la comunicación y no es ese mi objetivo porque, además, dependiendo de los puntos de vista de la antropología, sociología, psicología, lingüística, . . . etc. varía y ha variado también dependiendo de las épocas. Fernando Poyatos es el que tiene una definición más completa:

“Una cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individuales, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de otros miembros”.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Poyatos, F., *Comunicación no verbal I*, Madrid, Istmo, 1994, pp. 25-26

En resumen, el método comunicativo, sin menospreciar otros, es el que yo planteo para el diseño de un curso de inmigrantes, que llegan a España con unas necesidades muy concretas y dónde, a su vez, se tienen que enfrentar con situaciones reales de la vida cotidiana en una cultura diferente, que hace el medio más adverso, porque considero, además, por experiencia personal, que es el que mejor se adapta a la demanda del estudiante y con el que se obtendrían mayores éxitos.

Hay dos cosas que sí quiero resaltar porque sirven de apoyo al profesor a la hora de organizar el curso y que yo he tenido en cuenta:

1. El inmigrante no ha llega a una clase nada más bajar de un avión, un autobús o una patera. Es decir, ha tenido un primer contacto con la lengua, quizá mínimo, pero que le va a ayudar en sus clases.
2. El aprendiz se encuentra inmerso en la cultura y tiene la oportunidad de poner en práctica las estrategias aprendidas.

**Supuestos de los que parto para la organización del curso:**

**Nº de alumnos:** 15.

**Horas:** 50.

**Nivel Inicial:** curso 1, quizá con algún falso principiante en el que el profesor se apoyaría.

**Edad:** 25-40. La edad puede ser un factor importante a considerar a la hora de llevar a cabo actividades lúdicas.

**Nivel cultural:** Bajo (primaria o secundaria).

**Lugar:** dentro y fuera del aula. Se juega con la ventaja de poder llevar a la práctica en un medio real todo lo que se ha aprendido en el aula: saludos, compra en el supermercado o tiendas, . . .

**Objetivo:** el alumno será capaz de expresarse de forma sencilla en aquellas situaciones de la vida cotidiana, así como rellenar impresos con sus datos personales. El mensaje será comprensible en términos generales, aunque pueden aparecer errores léxicos y gramaticales.

**Valoración:** Mediante la puesta en escena se evaluará si el alumno consiguió el objetivo marcado para dicho curso.

**Destrezas desarrolladas:** expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora.

**SYLLABUS DEL CURSO**

*Aspectos funcionales.*

- Dar información personal y de otra persona o de un miembro de la familia (identificar, describir, comparar).
- Describir y localizar lugares.
- Aprender a controlar la comunicación oral (TÚ/USTED).
- Restaurantes.
- Ir de compras.
- Hacer la compra.
- Alquilar una habitación o piso.

- Medios de transporte (autobús o metro)
- Consulta de un médico.

### *Aspectos gramaticales.*

- Principios básicos de la lengua española: uso/formación de artículos, nombres, . . .
- Léxico relacionado con profesiones, nacionalidades, idiomas, edificios públicos y privados, direcciones.
- Preposiciones (localización espacial):  
al lado, cerca, lejos, encima, debajo, delante, detrás + de  
entre
- Verbos de dirección: girar, tomar, coger, torcer, seguir.
- SER/ESTAR
- HAY/ESTÁ/ESTÁN
- Sistematización de los usos TÚ/USTED
- Presente de los verbos: vivir, trabajar, estudiar, tener, llamarse, querer. . .
- Léxico relacionado con parentesco, objetos
- Estructuras comparativas
- Léxico relacionado con partes del cuerpo, enfermedades, comida, restaurantes, compras, . . .
- Fórmulas para llamar la atención.
- Verbos especiales: gustar encantar, doler, parecer.

### **Primer día de clase (3 h.)**

#### *Saludos formales e informales.*

El profesor entraría en clase saludando como lo hace habitualmente. Buenos días y esperaría la respuesta, por parte de los estudiantes, que se dará casi con toda seguridad. Es poco probable que no haya reacción al saludo por dos razones:

1.- El estudiante seguro que ha oído, en el tiempo que lleva en el país, por poco que sea, en más de una ocasión, dicho saludo.

2.- El saludo es una prueba de respeto a nuestros semejantes y todos los pueblos, todas las culturas tienen su forma de saludar que variará según su moral y su significación religiosa. A este respecto habría que mencionar en el cristianismo la importancia que tenía el beso en la liturgia cristiana y en la costumbre de los cristianos existiendo, además, diferentes tipos de beso: beso de la reconciliación, beso de amor o de afecto y el beso de la paz. Los saludos van unidos a gestos (actividades Kinésicas) que variarán dependiendo de las culturas: una sonrisa, una mirada, una inclinación del cuerpo, un movimiento de cabeza hacia abajo. . . etc.

Pero en caso de que los alumnos no reaccionaran, el profesor podría salir del aula y entraría de nuevo repitiendo la misma fórmula.

El profesor podría, también decir: “buenos días” (menciona el nombre de un estudiante) y espera su respuesta; luego lo hará con otro estudiante y con otro, y con otro, . . . creando de esta manera la interacción producto de la teatralización en el aula.

Todo esto iría acompañado de material audiovisual (láminas, tarjeta elaborada por el profesor con las horas en las que se usarían los diferentes saludos, videos: En Español y Viaje al español en el que quedaría reflejado: cuándo, con quién y a qué hora (cultura) usaríamos cada uno de los saludos formales: buenos días, buenas tardes, buenas noches.

En cuanto a los saludos informales: Hola, ¿qué tal? El profesor se podría acercar a uno de los alumnos y le daría la mano al tiempo que le pregunta: Hola, ¿qué tal? Este acercamiento al alumno extendiéndole la mano ayuda a recrear en el aula una situación real y la interacción a través de la dramatización.

Para poder completar la respuesta, sería necesario hablar de los diferentes estados en los que se encuentra una persona y, para ello podríamos ayudarnos de caras que expresen estados anímicos, por ejemplo:

Muy bien (cara de una persona muy contenta); muy mal (una persona llorando).

Las láminas que se pueden usar aquí son las de chicos, vestidos informalmente y que van a la universidad, para ver, de una forma gráfica qué personas usan los saludos formales y quiénes los informales.

### ***Presentación***

Yo me llamo \_\_\_\_\_. Usaría el gesto y podría poner mi foto pegada en el espacio en blanco de la frase incompleta que he escrito en la pizarra.

¿Y tú?, ¿cómo te llamas? Quizá el alumno pudiera repetir la misma estructura, yo me llamo Lola, en ese momento el profesor, con el lenguaje gestual, diría: no, no, yo me llamo Lola, tú te llamas, miraría el papel que el alumno lleva prendido en su ropa y que el profesor ha preparado antes de la clase y diría "tú te llamas Mohamed". Y volvería a repetir: Yo me llamo Lola ¿y tú? Cómo te llamas? El profesor repetiría esto con los demás estudiantes y luego los estudiantes entre ellos.

### ***Nacionalidad***

Se usaría el mismo sistema que para la presentación.

Yo soy \_\_\_\_\_. Pondría el mapa de España o un elemento que identificaran fácilmente con España.

¿Y tú? ¿de dónde eres?

Yo soy \_\_\_\_\_. Se usaría el mapa o un elemento para identificar el país.

En el caso de que el alumno repitiera lo mismo que el profesor, éste, usando el lenguaje de gestos para poderse hacer entender le dirá, no, no yo soy español, tú eres chino.

### ***Profesión***

Se procederá de la misma manera que en los apartados de presentación y nacionalidad.

Yo soy \_\_\_\_\_. Dibujo de una profesora en la pizarra.

Al final de la clase el estudiante tendrá que rellenar una ficha con los siguientes datos personales:

Nombre: \_\_\_\_\_

Nacionalidad: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_

El profesor podría, si fuera necesario, enseñar su ficha que les serviría de modelo. Para terminar el profesor miraría el reloj, y haría un gesto de que le clase ha terminado, en este momento, se introducirían las despedidas más comunes y que ellos van a usar.

### **Despedidas:**

Adiós, hasta mañana (se escribe el día, fecha, y la hora) y, por último hasta luego.

La repetición del esquema inicial de trabajo les dará mayor confianza en sí mismos y es un factor que ayudará a una mejor adquisición del resto de los aspectos que se están enseñando.

## **Bibliografía**

- CHARO CUADRADO, YOLANDA DÍAZ y MERCEDES MARTÍN: *Las imágenes en la clase de E/LE*. Edelsa Grupo Didascalía, S.A. Madrid, 1999.

- Ernesto Martín Peris, Lourdes Miquel López, Neus Sans Baulenas, Marta Topolevsky Bleger. Curso comunicativo de español para extranjeros. *Para empezar A*. Madrid, 1986.

- ERNESTO MARTÍN PERIS y NEUS SANS BAULENAS: *Gente 2*. Difusión. Barcelona, 1998

- FRANCISCA CASTRO VIUDEZ, FERNANDO MARÍN ARRESE y REYES MORALES GÁLVEZ: *Ven 1*. Edels. Madrid, 1990.

- C. MONEREO (coord.), M. CASTELLÓ, M. CLARIANA, M. PALMA, M.L. PÉREZ: *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, 5º edición, julio 1998.

- NIEVES GARCÍA FERNÁNDEZ y JESÚS SÁNCHEZ LOBATO: *Español 2000*. Nivel elemental. SGEL. Madrid, 2000.

- WILLIAM LITTLEWOOD: *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Traducción de Fernando García Clemente. Cambridge. University Press. Madrid, 1998.

- Colección: de la investigación a la práctica en el aula. Serie Master E/LE Universidad de Alcalá. Dirigida por Pedro Benítez Pérez. *Estudios de comunicación no verbal*. Editorial Edinumen, Madrid, 1998.

- Universidad de Salamanca. Radiotelevisión española. *Viaje al Español 1*. Santillana.Madrid, 1991.

- Ministerio de Cultura. *En Español 1*.

- Las cartas de Alou. Película dirigida por Montxo Armendariz. Premio a la mejor película y mejor actor en el Festival de San Sebastián.

- Programa curricular del Instituto Cervantes de Manila.

# Comunicación. "Súbete al tren" GRUPO TALEIN

*M.<sup>a</sup> Jesús Anido Silvosa, M.<sup>a</sup> Begoña García Quintás,  
Olga Perna Pinzolas, Sonia Isabel Pita Villares*

**H**oy en día nuestra sociedad se enfrenta a un nuevo reto: la acogida de trabajadores extranjeros, atraídos por la oportunidad de empleo y los niveles de bienestar existentes en nuestro país. Extremadura se encuentra en esta nueva situación y ha empezado a recibir ciudadanos procedentes de otros países. El número de inmigrantes que hay en la región se ha multiplicado por seis en los últimos cinco años, pasando de 2.331 extranjeros en 1996 a los casi 13.000 que hay en la actualidad.

La inmigración en Extremadura se concentra en lugares donde se precisa mano de obra para la recogida, principalmente, de tomate, espárrago y tabaco, y tradicionalmente, los inmigrantes son temporeros magrebíes y portugueses, aunque de forma creciente se incorporan trabajadores procedentes de los países del centro y este europeo.

Las zonas del Valle del Jerte y Campo Arañuelo acogen a numerosos inmigrantes temporeros durante el período de recolección; este colectivo se concentra en su mayor parte en Talayuela, Rosalejo, Santa María de las Lomas, Pueblonuevo de Miramonte, Tiétar del Caudillo y Majadas del Tiétar. En Talayuela, por ejemplo, el 50% del censo (4.425 de los 8.900 habitantes) son inmigrantes, la mayor parte de ellos de origen magrebí.

Pero lo que nos concierne ahora en esta comunicación es qué ocurre con la escolarización y el aprendizaje de estos/as hijos/as de inmigrantes que llegan a nuestros institutos, muchas veces, sin conocer nuestra lengua. Para empezar son alumnos/as que suelen tener dificultades a la hora de integrarse en la vida escolar. Si observamos, por ejemplo, cómo se comportan en los ratos de recreo, veremos que tienden a agruparse con compañeros de su misma procedencia, lo cual no les ayuda con el idioma.

El grupo de trabajo TALEIN, formado por las profesoras M<sup>a</sup> Jesús Anido Silvosa, M<sup>a</sup> Begoña García Quintás, Sonia Isabel Pita Villares y Olga Perna Pinzolas, se formó durante el curso académico 2000-01 ante la necesidad apremiante de preparar material didáctico para clases con gran diversidad cultural, racial y lingüística.

Ya en el curso 1998-1999, se había llevado a cabo, en el IES "San Martín" de Talayuela, un proyecto de formación en centros bajo el título de "Educación Intercultural". Éste fue un trabajo global en el que se abordó el problema de la interculturalidad desde diferentes niveles de concreción curricular (proyecto educativo, proyecto curricular y programaciones de aula). La inquietud y las ganas de trabajar que nacieron a raíz de este proyecto se plasmaron, en el trabajo que hoy presentamos, desarrollado en el curso 2000-01. Nuestro proyecto fue menos teórico y más práctico que el del curso anterior. Se trataba en esta ocasión de crear material para el aula. Intentábamos dar una respuesta concreta al ¿qué hacemos día a día con nuestros alumnos?, ¿cómo podemos conseguir que los niños inmigrantes accedan al currículo y se integren en el centro?

Así fue como se creó el grupo de trabajo TALEIN con el siguiente objetivo prioritario: elaborar un “banco” de actividades para las áreas de Lengua española e inglesa, destinadas a este colectivo de inmigrantes, que tomaba como punto de partida el trabajo desarrollado en el área de inglés por las profesoras Begoña Hurtado de Godos y Sonia Isabel Pita Villares.

Los objetivos que nos planteamos conseguir con este trabajo, sin embargo, no se limitaban a la creación de este “banco” de actividades, sino que también se pretendía integrar al alumno inmigrante en el nuevo entorno sociocultural en el que se encuentra al llegar a España, y, asimismo, ayudarlo a adquirir la competencia lingüística en español, necesaria para desenvolverse en las situaciones cotidianas que se desprenden de su estancia en nuestro país.

No cabe duda de que, además, el español es esencial para que dichos alumnos puedan acceder al currículo de las áreas que se imparten dentro de los centros de enseñanza. Por eso, considerábamos urgente preparar actividades enfocadas al rápido acceso al conocimiento de la lengua española que les facilitasen el trabajo en otras áreas del currículo de secundaria.

Por último, pero no por ello objetivo secundario, se pretendía dotarles con los conocimientos básicos en una segunda lengua extranjera, el inglés. Es por ello, que las unidades se fueron elaborando de forma paralela en los idiomas; siempre empezando con el español y continuando con el inglés. La necesidad de trabajar de forma paralela en dos lenguas distintas provocó que la flexibilidad fuese una de las características esenciales del método de trabajo del grupo, ya que, con frecuencia, fue necesario alterar los planes iniciales para adaptarse a la estructura de ambas.

Este es el motivo por el que los contenidos planteados inicialmente fueron cambiando a lo largo de las distintas sesiones de trabajo. Además, a medida que terminábamos las unidades las utilizábamos en nuestras aulas y éstas fueron el laboratorio donde realmente se comprobaba hasta qué punto era válido el material creado.

Cualquier profesor que dé clase en un instituto como el IES “San Martín” en Talayuela puede encontrarse, aparte de todas las circunstancias similares a cualquier otro centro, con la siguiente situación dentro de una misma aula: alumnos españoles de la zona; alumnos magrebíes con un conocimiento cero de español, ya que acaban de llegar a España; alumnos magrebíes con conocimientos muy básicos de español; y, por último, alumnos magrebíes que ya han estado escolarizados en su etapa de primaria y que, como consecuencia, tienen un nivel lingüístico en español aceptable al menos a nivel de comprensión.

A continuación, vamos a resumir brevemente los contenidos de las ocho unidades que configuran cada uno de los cuadernillos:

La primera unidad comprende el abecedario, los saludos, los verbos “ser” y “estar” en afirmativa, y los pronombres personales.

La segunda unidad incluye el vocabulario de los días de la semana, los meses del año, los números cardinales, las profesiones. En cuanto a la gramática se explican el número (singular y plural), los artículos, el verbo “ser” y “estar” en interrogativa y negativa. Además, se incluyen el género y el verbo “llamarse”, sólo en la parte de lengua española. El concepto del género no es relevante en inglés y el verbo “llamarse” estaría incluido a la hora de enseñar el verbo “to be”.

La tercera unidad está dedicada a cómo expresar la fecha y la hora. Incluye el vocabulario referido a las estaciones del año, el tiempo atmosférico y los números ordinales.

La cuarta unidad abarca los colores, formas y materiales aplicados a la ropa, además del verbo “tener”.

La quinta unidad recoge las partes del cuerpo y un número determinado de adjetivos calificativos básicos. Además, se presentan los verbos de la primera conjugación en español y el presente de indicativo en afirmativa en inglés.

La sexta unidad incluye el vocabulario referido al colegio y la casa (con sus partes y mobiliario). Se introducen las preposiciones y locuciones prepositivas, junto con la expresión “hay” (“there is / there are” en inglés) y “estar” en español. En la parte de inglés se trabajan los verbos en presente de indicativo en negativa e interrogativa.

La séptima unidad abarca los puntos cardinales, países, banderas y nacionalidades. En la parte correspondiente a lengua española se estudian los verbos en -er e -ir.

La octava unidad está dedicada al repaso de los verbos ya vistos anteriormente. Se incluyen la expresión de la posesión y el vocabulario referente a la familia y relaciones de parentesco.

Como se puede comprobar viendo esta lista de contenidos, nuestra intención fue presentar aspectos necesarios y básicos en el aprendizaje del español. Al mismo tiempo, enseñábamos inglés tomando como base el español, que ya habían estudiado previamente. Todos los ejercicios y tests realizados por los alumnos en inglés siempre incluían una parte de español y una parte de inglés, para que ellos mismos consideraran útil en la práctica lo que hacían en la clase de inglés. Sería una pérdida de tiempo enseñarles durante las horas de clase de inglés lo que ni siquiera conocían en español.

Nos gustaría decir que, a pesar de que es difícil trabajar en clases con diez o doce alumnos incapaces de seguir una explicación en lengua española o inglesa, el material elaborado facilitó, en gran medida, la tarea diaria y, asimismo, se consiguió que gran parte de estos alumnos adquiriesen las destrezas básicas en ambas lenguas.

Los resultados, en general, han sido, pues, muy alentadores, si bien es cierto que la tarea de integrar al alumno inmigrante en el nuevo entorno en el que se encuentra no deja de ser ardua. Sin embargo, creemos que se ha conseguido nuestro objetivo inicial de implicar a estos alumnos en el proceso educativo general. Con este material se consigue crearles hábitos de trabajo y ofrecerles un “banco” de actividades asequible a sus capacidades. Se consigue, además, controlar mejor el desarrollo de nuestras clases, beneficiándose con ello todos los miembros del colectivo académico, no sólo los alumnos inmigrantes.

Para finalizar, este trabajo nos gustaría que fuera el comienzo de un proyecto más serio como la publicación del libro que, en un principio, pensamos en elaborar. Lo que sí es cierto que, de la forma en la que actualmente se encuentra, permite al alumno marroquí ir conociendo la lengua española para, después, conocer la lengua inglesa.

Animamos a todo aquel que quiera hacer más fácil la integración de estos alumnos inmigrantes a que trabaje, porque su esfuerzo se verá recompensado. A la hora de ponerse a ello no viene mal recordar unas palabras del escritor y pensador Fernando Savater: “Todos los humanos somos por igual extranjeros porque todos venimos de donde no sabemos y vamos hacia lo desconocido. (...) Identidades culturales hay muchas, pero la única identidad civilizada que de veras cuenta es la *identidad humana*. (...) Digámoselo a los niños antes de que sea demasiado tarde.”

# Comunicación. Una plataforma Audiovisual para Ayuda a la Enseñanza de la Lengua<sup>12</sup>

*Miguel A. Vega Rodríguez, Francisco Chávez de la O, Juan M. Sánchez Pérez, Juan A. Gómez Pulido. Universidad de Extremadura. Cáceres*

## RESUMEN

En esta comunicación se presenta una plataforma audiovisual, basada en Internet, que se está desarrollando con el fin de aplicarla a la enseñanza de la lengua en muy diversos campos: discapacitados auditivos, educación infantil, enseñanza del Español a inmigrantes, etc. La comunicación presenta una descripción general de dicha plataforma, así como de las herramientas y métodos utilizados para su construcción.

### 1. Introducción

Internet se está convirtiendo en un importante recurso educativo gracias a que permite superar las limitaciones de tiempo y lugar. Además, no debe olvidarse el efecto que la interactividad posee en el proceso de aprendizaje. Por eso, nos parece importante su aplicación a la enseñanza de la lengua, y por ello, nos encontramos trabajando en el proyecto TEDA [1]. El proyecto TEDA busca el desarrollo de una plataforma audiovisual basada en Internet para ayuda a la enseñanza de la lengua. Aunque inicialmente se está utilizando para la tele-enseñanza de la lengua a discapacitados auditivos, son muchos los posibles campos de aplicación. Por ejemplo, se podría utilizar sin cambio alguno para la enseñanza del Español a inmigrantes o en educación infantil, con unos beneficios similares a los que se indicarán a continuación para el caso de discapacitados hipoacúsicos.

El resto de la comunicación se organiza como sigue. En la sección 2 se da una visión general de la plataforma que se está construyendo para la enseñanza de la lengua. La sección 3 detalla brevemente las herramientas y métodos que se siguen para la generación de los contenidos docentes, ejercicios y control del alumnado. Finalmente, en la sección 4, se presentan las conclusiones de este trabajo.

### 2. Descripción General de la Plataforma

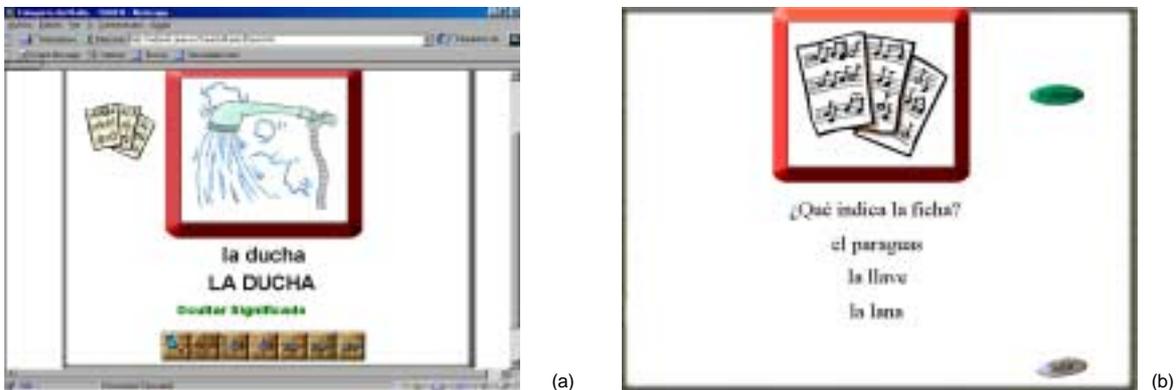
Nuestro objetivo es facilitar y dotar a los alumnos de una plataforma de enseñanza, adaptada a sus necesidades y características individuales, que les permita aprender de manera progresiva vocabulario tanto oral como escrito, aprovechando las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías (Internet, software multimedia,...). En la actualidad, la plataforma combina técnicas propias en lenguaje HTML [2], Java [3], CGI [4], junto con software comercial (Macromedia Authorware [5]). Además, se encuentra estructurada en tres grandes secciones: fichas, ejercicios y control.

---

<sup>12</sup>Este trabajo ha sido soportado por la Junta de Extremadura, proyecto de investigación IPR00A003.

En la sección fichas las distintas palabras del idioma Español se encuentran clasificadas por categorías: sustantivos, verbos, adjetivos, etc. Cada categoría a su vez se subdivide en distintas clases; por ejemplo, los sustantivos se encuentran divididos en clases como: ropa, comida, baño, animales, profesiones, partes del cuerpo humano,... El alumno puede seleccionar una categoría y clase concreta para comenzar con el estudio de las palabras incluidas en la misma. Para cada palabra se muestra una imagen autoexplicativa del concepto asociado con la misma, así como la forma de escribirla tanto en minúsculas como en mayúsculas. Es posible la realización de un zoom sobre la imagen para permitir que el usuario vea con más claridad los detalles de ésta. Además, el alumno tiene la posibilidad de escuchar su pronunciación en Español, seleccionando el icono “notas musicales”. En la figura 1(a) se presenta la página web asociada con la palabra “ducha”, dentro de la categoría “sustantivos-baño”.

El objetivo didáctico buscado con esta plataforma es que el alumno, poco a poco, vaya asociando cada sonido (pronunciación) tanto con la palabra escrita correspondiente como con el concepto o significado de la misma. De esta forma se producirá una mejora de su comprensión del lenguaje oral, así como del escrito; dando lugar a una mayor soltura en el habla y la lectura, y por tanto, a una mejora de su calidad de vida.



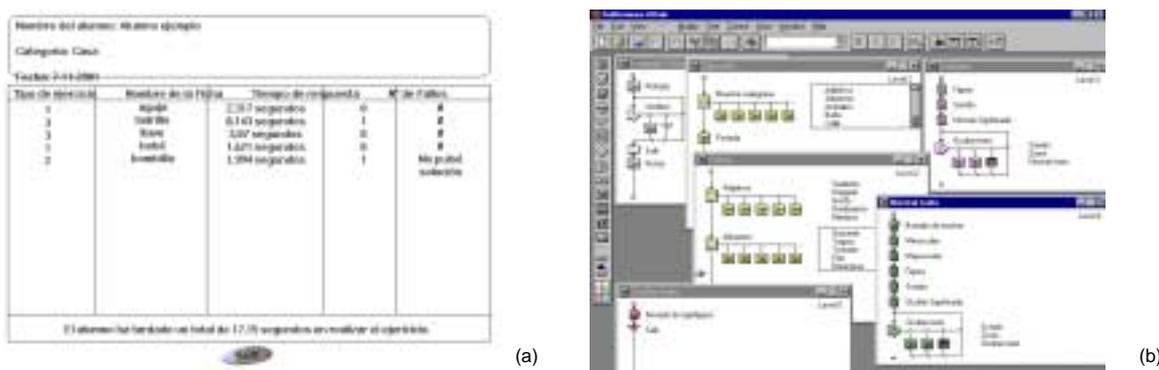
**Figura 1.** (a) Ficha para la palabra “ducha”. (b) Ejemplo de ejercicio de autoevaluación para el alumno.

En la sección ejercicios el alumno pueden responder colecciones de preguntas de autoevaluación (de 5 a 20 preguntas por colección), siendo en todo momento tutorizado y corregido por el sistema. Actualmente, los ejercicios de autoevaluación pueden ser de 4 tipos, que enumeramos en orden creciente de dificultad:

1. Se le presenta una imagen (concepto) y el alumno debe seleccionar entre varias opciones la palabra asociada con dicha imagen.
2. Se le muestra una imagen y el alumno debe teclear la palabra en Español asociada con la misma.
3. Se pronuncia una palabra y el alumno debe elegir entre varias opciones cuál es la respuesta correcta (p.e. en la figura 1(b) el alumno tras hacer clic en el icono “notas musicales” y escuchar la palabra debería elegir la respuesta correcta).
4. Se pronuncia una determinada palabra que el alumno debe posteriormente teclear.

La sección control se apoya en el hecho de que la información generada como consecuencia de la interactividad del usuario con el sistema se registra internamente. De manera que esta información puede ser utilizada por los educadores como elemento de juicio para poder evaluar el rendimiento del alumno. La figura 2(a) muestra una pantalla con el seguimiento de la evolución de un alumno tras realizar una colec-

ción de 5 ejercicios. En esta figura podemos observar que se registran datos como el tipo de ejercicio realizado, el tiempo que se ha tardado en responder a cada pregunta, el número de fallos, etc.



**Figura 2.** (a) Control del aprovechamiento del sistema por parte de un alumno. (b) Estructuras y bibliotecas generadas mediante Macromedia Authorware.

### 3. Herramientas y Métodos

Para el desarrollo de la plataforma se dispone de un servidor que sirve de soporte al sistema docente a través de Internet. El servidor, bajo Windows NT Server, ofrece servicios de administración y publicación de páginas web (WWW), de transferencia de ficheros (FTP), Gopher, correo electrónico, listas de distribución de correo compatible con Majordomo, así como diversos dispositivos multimedia: WebCam, capturadora de vídeo,... Así mismo, se dispone de software comercial (Authorware), para el diseño de páginas web, sistemas de preguntas y respuestas, y elaboración de contenidos docentes. En particular, se están construyendo un conjunto de estructuras genéricas y bibliotecas con una serie de elementos Authorware que posteriormente se utilizan para el desarrollo de los contenidos docentes, ejercicios de autoevaluación y el sistema de control del alumno. En la figura 2(b) se muestra un ejemplo de las estructuras generadas con Authorware en el diseño de nuestra plataforma.

Finalmente, indicar que Authorware permite tanto la edición de contenidos para su implantación en un servidor WWW y visible desde un navegador, como su preparación para la distribución en formato CD. De hecho, en la actualidad la plataforma ha sido suministrada en soporte CD a diversos colegios de nuestra Comunidad Autónoma: Alcuéscar, Aldea del Cano, Trujillo, Mérida, Cáceres, Badajoz... con el fin de evaluarla experimentalmente.

### 4. Conclusiones

El desconocimiento de la lengua utilizada en cierto entorno, en este caso el Español, puede conducir al aislamiento de una persona, dificultando su integración y originando una actitud de pasividad dependiente, que impide su total autonomía personal. Por ello es importante utilizar todos los avances técnicos existentes, como son las tecnologías multimedia e Internet, para evitar estas situaciones. En este trabajo hemos presentado una plataforma audiovisual basada en Internet para ayuda a la enseñanza de la lengua, y aplicable a muy diversos campos: discapacitados auditivos, educación infantil, enseñanza del Español a inmigrantes, etc.

## Referencias

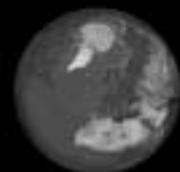
[1] Vega, M.A.; Sánchez, J.M.; Gómez, J.A.; Chávez, F.; Fernández, F. *Tele-Enseñanza: Investigación y Proyectos*. III Jornadas Multimedia Educativo: Nuevos Aprendizajes Virtuales, Barcelona, Junio 2001.

[2] Ray, D.S.; Ray, E.J.. *Mastering HTML 4.0*. Sybex, 1997.

[3] Stanek, W.R.; Ketzler, M.; DeRose, S.J.. *HTML, Java, CGI, VRML, SGML Web Publishing Unleashed*. Sams, 1996.

[4] Weinman, W.E.. *The CGI Book*. New Riders Publishing, 1996.

[5] Kellog, O.; Ziajka, J.. *Authorware 5 Attain Authorized*. Peachpit Press, 1998.



---

# Lenguas y diversidad





# Ponencia. La atención a la diversidad desde el lenguaje

*Carlos Pajuelo Morán*

## **CURRÍCULUM**

CARLOS PAJUELO MORÁN, es desde 1980 Licenciado en PSICOLOGÍA por la Universidad Pontificia de Salamanca.

- Su trayectoria profesional está muy vinculada al mundo de la atención a la diversidad, especialmente en el campo de las necesidades educativas especiales, tanto desde el punto de vista de la intervención práctica (Psicólogo de Equipo Psicopedagógico de Atención Temprana de la Consejería de Educación desde 1985) como desde el punto de vista de la formación. (Profesor Asociado Dpto. de Psicología y Sociología de la Educación. Área de Psicología Social. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.)

Su desarrollo profesional se ha dirigido fundamentalmente a la formación:

*tanto en el ámbito universitario:*

1. Acreditando más de 250 horas de docencia en diferentes Master y Cursos de Especialización Universitaria.
2. Igualmente participando como ponente es más de una quincena de congresos nacionales e internacionales, organizados por diferentes universidades.
3. En los dos últimos años ha realizado diferentes estancias en Universidades Europeas en las que ha impartido docencia.

*como en el ámbito de la formación del profesorado:*

1. donde acredita más de 70 ponencias impartidas en estos 20 años de vida profesional.

Para poder desarrollar esta actividad profesional encaminada hacia la intervención y la formación, Carlos Pajuelo acredita su participación en más de 35 cursos de actualización científico-didáctica.

Por último es autor de diferentes publicaciones sobre orientación y atención a la diversidad. Miembro de diferentes grupos de trabajo de investigación e innovación psicopedagógica.

## RESUMEN

En esta ponencia vamos a desarrollar tres ideas fundamentales, en primer lugar, partiendo del concepto de diversidad, vamos a centrarnos en uno e los diferentes ámbitos que configuran la diversidad, aquél que está delimitado por las necesidades educativas especiales. El concepto de alumno con necesidad educativa especial.

En un segundo momento abordaremos una de las necesidades más apremiantes para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales: la comunicación.

Por último, se abordará el papel que juega la "lengua" en todo el proceso de desarrollo de medidas facilitadoras de la comunicación para los alumnos con necesidades educativas especiales desde el ámbito escolar

La finalidad de la educación escolarizada es la de colaborar en el desarrollo integral de los alumnos con la finalidad de que se inserten eficazmente en el medio, o lo que es lo mismo, potenciar la autonomía e independencia de los alumnos y lograr su desarrollo como personas capaces de autocontrolarse y de disfrutar verdaderamente de las interacciones con los demás gracias al desarrollo de diferentes habilidades y destrezas.

El Título V de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre sobre la Ordenación General del Sistema Educativo, desarrolla y amplía el concepto de compensación de las desigualdades en la educación, abarcando a toda la población escolar, estableciendo los mecanismos necesarios para evitar las desigualdades que distorsionan el desarrollo y progresión escolar de determinados alumnos a causa de su situación económica, social y/o por la dispersión geográfica de los lugares donde habita. El concepto, de atención a la diversidad está enraizado con el concepto de necesidades educativas especiales (NEE).

*Un alumno/a tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos/as para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. Tales necesidades especiales sólo podrán determinarse tras un proceso de evaluación amplio del alumno/a y del contexto escolar y sociofamiliar<sup>13</sup>.*

Si tuviéramos que priorizar la oferta que el sistema educativo presenta a los alumnos con necesidades educativas especiales, sin duda podríamos destacar estas dos: COMUNICACIÓN Y AUTONOMÍA.

El lenguaje es una función compleja que nos permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos e ideas a través de signos acústicos, gráficos y/o gestuales que se integran en códigos por eso cuando observamos todo lo que hacen los maestros de Educación Infantil, Educación Primaria y los profesores de Secundaria para intentar conseguir que los alumnos sean competentes y logren establecer una comunicación eficaz llegamos a la conclusión de que el lenguaje juega un papel fundamental y que forma parte de todo lo que ocurre dentro y fuera del aula escolar.<sup>14</sup>

La comunicación hace referencia a las conductas que el niño o el adulto realizan intencionalmente para influir en la conducta de otra persona con el fin de que ésta reciba la información y actúe en consecuencia.

---

<sup>13</sup> Dirección General de Renovación Pedagógica. Las Adaptaciones Curriculares. Madrid 1995

<sup>14</sup> Puyuelo, M., Póo, P., Basil, C. y Le Métayer, M. (1996). Logopedia en la parálisis cerebral: Diagnóstico y tratamiento. Barcelona: Masson.

Mientras que el lenguaje es algo más que habla o comprensión del habla de otros, el lenguaje es una representación interna de la realidad, construida a través de un medio de comunicación aceptado socialmente como lo son los códigos. Una persona con lenguaje ha codificado e internalizado una gran variedad de aspectos de la realidad de tal forma que puede representar a otras personas la existencia de objetos, acciones, cualidades y relaciones de los objetos aunque éstos estén ausentes.<sup>15</sup>

De esta forma el **lenguaje** se convierte en el medio por el cual se piensa y se aprende, es la forma de expresión más común por eso todas las personas necesitan tener oportunidades para exponer, manifestar, expresar lo que saben y compartirlo por medio del lenguaje, mientras lo hacen continúan aprendiendo, es a través del lenguaje como, los alumnos, las personas, pueden expresar sus sentimientos y explicar sus reacciones, conocer distintos puntos de vista y aprender valores y normas, puede dirigir y reorganizar su conducta favoreciendo así un aprendizaje cada vez más consciente; en un principio para una gran mayoría de niños el vehículo de su pensamiento será el lenguaje oral, para otros, su comunicación estará basada en todos los recursos corporales que sea posible activar como la expresión facial, el movimiento de manos, posturas corporales, gestos, mímica, etc.

Las interacciones comunicativas que el niño establece con profesores y compañeros le proporcionan habilidades más complejas como: describir y categorizar acontecimientos relacionando lo viejo con lo nuevo; extraer conceptos importantes, conectar ideas, analizar procesos, reconocer las relaciones de causas, elaborar juicios, hacer planteamientos, anticipar y predecir, etc... es por ello que el sistema educativo tiene que hacer un esfuerzo para asegurar que todos los alumnos van a poder utilizar estrategias comunicativas con las que poder aprender, con las que poder pensar, con las que poder expresar sus sentimientos, ideas, emociones...

**Pero para que se puedan desarrollar las competencias comunicativo-lingüísticas de todos los alumnos, pero especialmente de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades en el área de la comunicación-lenguaje, es necesario que el sistema educativo utilice contextos comunicativos que tienen que tener las siguientes características:**<sup>16</sup>

- *Contextos reales y naturales.* Esto es necesario porque así nos aseguramos un entorno real.
- *Uso del lenguaje integral e integrador.* Porque el mensaje que es expresado se acomoda a las características del interlocutor(es) en los componentes fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático así como al contexto y situación en la que interactúan.
- *Situación comunicativa altamente significativa.* Esto quiere decir que los interlocutores tienen necesidad de información pertinente sobre un asunto determinado y por lo tanto completan y complementan sus mensajes.
- *Contenidos interesantes* porque el contexto y situación ofrece aspectos y temas variados, novedosos y atractivos (para el que se expresa y para el que recibe) lo cual hace que se de una verdadera interacción.
- *Contextos relevantes* porque el contenido de los mensajes viene a satisfacer intereses y necesidades de los que se expresan a partir de los elementos de significado más importantes.
- *El lenguaje se adquiere en contextos significativos para las personas, esto es contextos en los que se dan objetos, situaciones, hechos o personas que tienen relación con lo que una persona piensa, imagina, se interesa y/o necesita de acuerdo a su etapa evolutiva.*

<sup>15</sup>Equipos de Atención Temprana. El lenguaje de 0-3 años. 1996, CEPR de Mérida.

<sup>16</sup>Monfort, M. Juárez, A. El niño que habla. Madrid: Ed. Ntra. Cultura. 1991

<sup>17</sup>Delval, J. Crecer y pensar. Barcelona, Ed. Laia. 1987

*El Lenguaje se presenta en educación con una doble función: Instrumento de Alfabetización y acceso al Currículo. Es por ello que el sistema educativo para atender a estas necesidades educativas debe de desarrollar una práctica educativa en la que.*<sup>17</sup>

El respeto a las diferencias individuales sea un objetivo prioritario.

El diseño de situaciones comunicativas esté en función de las características, competencias, necesidades, intereses y modalidad comunicativa de los alumnos.

Se utilicen materiales concretos, que existen en los diferentes contextos comunicativos en que se desenvuelve el alumno, es decir todo lo que sea relevante para el alumno: carteles, anuncios, recibos, cartas, telegramas, etc.

Se estimulen todas las producciones comunicativas de los alumnos ofreciéndoles experiencias que optimicen su pensamiento y lenguaje.

Se promueva la interacción social entre el alumno y sus iguales como la mejor forma de aprendizaje.

Se fomente la confianza, en los niños y profesores, de sus competencias comunicativas.

Además de los contextos comunicativos también va a ser necesario introducir sistemas de comunicación. Estos sistemas alternativos están pensados y diseñados para alumnos que una vez alcanzada la edad escolar, pese a sus deseos de comunicarse con los demás, no han adquirido el lenguaje oral. En estos casos es absolutamente necesario usar medios de comunicación no verbal, para sustituir la imposibilidad de otro modo de comunicación.

En resumen, podemos decir que es aconsejable, y casi obligatorio, que si una persona alcanza la edad escolar con inteligencia conservada y deseos de comunicación y sólo ha conseguido unos sonidos inarticulados que no le permiten expresar sus sentimientos y deseos, proporcionarle un sistema alternativo de comunicación que pueda calmar su necesidad de ser atendido y le faciliten el realizarse y enriquecerse con actividades comunicativas y escolares.

## **SISTEMAS ALTERNATIVOS Y COMPLEMENTARIOS DE COMUNICACIÓN**

Los sistemas alternativos de comunicación son: "Un conjunto estructurado de código no vocales, necesitados o no de un soporte físico, los cuales, enseñados mediante procedimientos específicos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable) por sí solos o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos".<sup>18</sup>

En los problemas de comunicación que presentan muchos niños con deficiencias de tipo neuromuscular, que afectan a los mecanismos de articulación del lenguaje y que no pueden disponer del habla para expresarse, pueden emplearse los sistemas de comunicación no vocal. Distinguiamos:

- Sistemas aumentativos: sirven para mejorar el lenguaje, el habla o la voz.
- Sistemas alternativos: vías sustitutorias del lenguaje oral.

---

<sup>17</sup>Delval, J. Crecer y pensar. Barcelona, Ed. Laia. 1987.

<sup>18</sup>Baumgart,D., Johnson, J. y Helmstetter, E. (1996). Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad. Madrid: Alianza.

Estos sistemas de comunicación no vocal pueden ser ayudados o no ayudados. Estos últimos se basan en los recursos del propio cuerpo, sin necesidad de otro soporte que el gesto. Los sistemas ayudados precisan de las ayudas técnicas como soporte o instrumento para su empleo (lápiz, tablero de símbolos, ordenador,...).

El objetivo de estos sistemas, por lo tanto, **será crear contextos favorables de comunicación**, que sirvan para que los niños se expresen mediante estos sistemas (no sólo para entender mejor).

Las patologías más comunes, que hacen difícil la articulación oral del lenguaje, pero que a la vez permiten conservar la inteligencia necesaria para aprender un sistema alternativo o complementario de educación por parte del sujeto, son principalmente dos:

- hipoacusias severas y sordera
- patologías debidas a causas neurológicas

Un alumno que no pueda comunicarse de forma oral, tendrá que organizar un sistema que se base en otro código. Caben las siguientes posibilidades:

1º.- Que organice un código propio, idiosincrásico, a base de gestos, vocalizaciones, dirección de la mirada, expresión facial... El peligro de un código propio es que si no lo conoce el interlocutor no es válido para comunicarse. Para que un lenguaje sea válido ha de estar socializado. Este código personal tiene la ventaja de que surge espontáneamente y no precisa aprendizaje, pero en general no es válido más que para los padres.

2º.- Otra posibilidad es la organización de un código superimpuesto a su lenguaje interno. Un niño no verbal pero con audición e inteligencia conservada, desarrollará un lenguaje interno que corresponderá al lenguaje materno. El nuevo código generalmente lo aprenderá como un segundo lenguaje, y lo relacionará con el vocabulario de su lengua materna, no lo referirá a situaciones vitales. Este segundo lenguaje podría ser un código de signos manuales, pero esto no suele ser posible en niños con gran afectación motora.

3º.- Otro procedimiento es no usar un código nuevo, sino el mismo lenguaje nativo. Un ejemplo es la escritura a máquina con adaptaciones. Si no es posible físicamente hacerlo, el niño puede señalar una letra tras otra en una lámina con un alfabeto, al igual que señalaría los símbolos Bliss. Exige que el niño sea capaz de escribir de forma analítica (deletreo para construir una palabra). Al no quedar la palabra escrita, se han hecho grandes esfuerzos para dotar a la máquina de escribir de artificios que permitan accionar las teclas sin necesidad de pulsarlas.

Todos estos sistemas usan la escritura en el lenguaje habitual, lo que ofrece la ventaja de que el interlocutor no precisa conocer un código nuevo. El sistema más barato para comunicarse dentro del código usual de conversación es usar distintos juegos de cartulinas con dibujos duplicados, con su nombre escrito o sin él, o bien sólo las palabras. La selección de la palabra deseada puede hacerse con el dedo, si se puede, con un cabezal, con un puntero giratorio, con una linterna puntero que se fija en la cabeza del niño ... Las palabras pueden ser simples sustantivos, para pedir cosas elementales, o bien añadir verbos, pronombres, adjetivos, adverbios... Naturalmente, el lenguaje por este procedimiento exige varios surtidos de tarjetas para distintas situaciones conversacionales.

Últimamente se han diseñado sistemas en los cuales el propio niño puede pulsar, con el adaptador que precise, las tarjetas correctas para la situación conversacional deseada; el surtido de estas tarjetas esta representado por una pequeña filmina que se proyecta ampliada en un tablero portátil y que lleva el niño en su silla, permitiendo una mayor agilidad en una mayor variedad de situaciones conversacionales.

## **CLASIFICACIÓN<sup>19</sup>**

### **a. Métodos Orales**

Estos métodos intentan la adquisición y el desarrollo del lenguaje utilizando los restos auditivos y el uso del habla como medio de expresión.

#### **Método Verbotonal**

Es un método creado por Peter Guberina hacia los años 50 dirigido a personas con deficiencias auditivas y siguiendo los patrones lingüísticos del habla en un normoyente.

El punto de partida de este método son la percepción y las cualidades del habla: tiempo, intensidad, ritmo..., así como los movimientos del cuerpo, como los elementos privilegiados con que cuenta la persona para comunicarse.

#### **Labiolectura**

La lectura labiofacial consiste en “leer en la boca del hablante”. Este método se refiere al reconocimiento de las palabras habladas mirando hacia los labios del hablante, las expresiones faciales y los movimientos de la boca.

#### **Cued-Speech (Palabra complementada)**

Se trata de un sistema de movimientos manuales usados en combinación con el habla. Está ideado para solventar los problemas que, en ocasiones, presenta la lectura labial.

Este sistema consta de ocho figuras diferentes realizadas con distintas posiciones de los dedos y tres posiciones de la mano (lado, barbilla y garganta), que complementan y precisan la información de los labios.

### **b. Métodos Gestuales**

Llamamos comunicación gestual-manual a aquella que utiliza como soporte del lenguaje gestos o movimientos articulados por distintas partes del cuerpo.

#### **Dactilología**

Deletreo digital de las letras que integran las palabras del idioma, recurriendo al uso de un alfabeto manual. Cada letra del alfabeto está representada por una posición en la mano.

Suele utilizarse en ocasiones por los sordos, cuando sale un nombre propio o una palabra nueva.

#### **Lenguaje de signos**

Las personas Sordas no sólo son gente que no oye, no sólo son gente con limitaciones, no sólo son gente desatendida y en algunos casos ignoradas, sino que son personas con una lengua diferente. La lengua de Signos o Señas, su lengua propia y natural, y que supone su vehículo principal para la comunicación y la participación.

---

<sup>19</sup>Cabezón, J., Vázquez, M.C., Molinonuevo, J.I. y Gonzalo-Bilbao, P (1994). Lenguajes alternativos. Madrid: CEPE.

Con la Lengua de Signos rompen las barreras de comunicación, viven, disfrutan, aprenden y acceden a la información en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos y ciudadanas haciendo uso de sus derechos. A través de la Lengua de Signos, Las personas Sordas participan activamente, evolucionan y disfrutan en una sociedad de la que también forman parte.

De ahí la importancia de que la Lengua de Signos, que es su medio de participación social, económico y político, se difunda y conozca en todos los ámbitos. Porque es su herramienta de acceso al empleo, a la educación, a la formación, a la participación social.<sup>20</sup>

Los lenguajes de signos son lenguajes naturales que se desarrollan independientemente del lenguaje hablado y con estructuras propias. Se trata de un lenguaje simplificado y con dificultades para los términos abstractos.

### c. Métodos Mixtos

Comunicación bimodal (Comunicación simultánea)

Este tipo de comunicación utiliza simultáneamente signos orales y gestuales, respetando la estructura del lenguaje oral correspondiente. La comunicación bimodal persigue integrar en uno solo el sistema oral, el sistema de signos y la dactilología.

### d. Métodos Gráficos

#### Símbolos Bliss

Este sistema fue concebido por Charles Bliss en 1965 como sistema de comunicación aumentativo.

Los símbolos que utiliza el sistema Bliss se pueden agrupar en cuatro categorías:

- **Pictográficos**: son símbolos fácilmente adivinables.
- **Ideográficos**: son más abstractos y representan ideas y conceptos.
- **Arbitrarios**: **tienen asignados significados convencionales, unos conocidos y utilizados por todos y otros específicos del sistema Bliss y creados por él mismo.**
- **Combinados**: combinan los símbolos de los tres tipos anteriores.

Para poder utilizar este sistema el sujeto ha de poseer las siguientes habilidades básicas:

- Discriminación fina en relación con los criterios de medida, forma, orientación..
- Ha de ser capaz de comprender, es decir, poseer las habilidades cognitivas propias del periodo de operaciones concretas.
- Habilidad para indicar inequívocamente los símbolos.

Se ha utilizado el sistema en parálíticos cerebrales, retrasados mentales, medianos y severos, plurideficientes, deficientes auditivos y afásicos adultos.

---

<sup>20</sup>Manifiesto de la Comunidad Sorda en el año internacional de las Lenguas.

## Sistema Rebus

Este sistema, compilado en 1974, representa palabras enteras o partes de ellas.

Sus símbolos pueden agruparse en cuatro categorías:

- Símbolos *concretos* que representan objetos o acciones y tienen un carácter marcadamente icónico.
- Símbolos *relacionales* que representan direcciones o la colocación de situaciones en el espacio.
- Símbolos *abstractos* que tienen un carácter ideográfico y son símbolos arbitrarios.
- **Combinaciones de los anteriores y que pueden ser por la agrupación de varios símbolos o, añadiendo partes de palabras a otros símbolos.**

*El uso del sistema Rebus exige las siguientes habilidades del sujeto:*

- Discriminación visual.
- Habilidades relativas al desarrollo cognitivo del periodo sensorio motor.
- Capacidad de memorización de los símbolos compuestos.

## Símbolos SPC (Symbols Pictures Communication)

Se basa principalmente en símbolos pictográficos. La palabra que representa cada símbolo aparece escrita encima y, en algunos casos, si se trata de conceptos abstractos aparece solamente la palabra escrita.

Su vocabulario está dividido en seis categorías a cada una de las cuales les corresponde un color:

- Personas - amarillo.
- Verbos - verde.
- Adjetivos y adverbios - azul.
- Nombres - naranja.
- Términos diversos (artículos, preposiciones...) blanco

El sujeto ha de poseer algunas habilidades para su utilización:

- Está especialmente indicado para aquellos alumnos que poseen buena discriminación visual.
- El alumno ha de tener mínimas capacidades de comunicación.
- **El alumno ha de ser capaz de reconocer y memorizar.**

Este sistema está especialmente indicado para aquellos alumnos que poseen un lenguaje expresivo simple y un vocabulario limitado, también para diferentes grupos de edad y para aquellos que presentan graves disminuciones físicas, retraso mental y autismo, entre otros.

## BIBLIOGRAFÍA

Basil,C., Soro-Camats,E., Rosell,C. (1998). Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación y la escritura. Principios teóricos y aplicaciones. Barcelona: Masson.

Basil,C. y Soro-Camats, E. (1996). Discapacidad motora, interacción y adquisición del lenguaje: Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. (Guía y vídeos 1, 2, 3, 4) Madrid: MEC-CDC.

Basil, C., Soro-Camats, E. y VonTetzchner, S (1994). Estrategias iniciales para la enseñanza de comunicación aumentativa. Parte I y II (vídeo). Barcelona: Universidad de Barcelona Centro, Balmes 21.

Baumgart, D., Johnson, J. y Helmstetter, E. (1996). Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad. Madrid: Alianza.

Cabezón, J., Vázquez, M.C., Molinonuevo, J.I. y Gonzalo-Bilbao, P (1994). Lenguajes alternativos. Madrid: CEPE.

Candelos, A., Lobato, M. (1997). Guía de acceso al ordenador. Para personas con discapacidad. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales. Secretaria general de asuntos sociales. IMSERSO.

CEAPAT (1994). Catálogo general de ayudas técnicas. Madrid: CEAPAT. Ministerio de Asuntos Sociales.

Puyuelo, M., Póo, P., Basil, C. y Le Métayer, M. (1996). Logopedia en la parálisis cerebral: Diagnóstico y tratamiento. Barcelona: Masson.

Sotillo, M (Ed.) (1993). Sistemas Alternativos de Comunicación. Madrid: Trotta.

Von Tetzchner, S. (Ed.) (1993). Telecomunicaciones y discapacidad. Madrid: Los Libros de FUNDESCO.

Von Tetzchner, S y Martinsen, H (1993). Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación. Madrid: Visor.

# Comunicación. Acceso al español como primera lengua: ¿Instrumento de integración social para todo el núcleo familiar?

*Francisca Fernández Villares. E.O.E.P. Deficiencia Auditiva*

## PROPUESTA DEL TRABAJO

*Contemplar el acceso a la lengua española, en el caso de una alumna inmigrante de Educación Infantil, a la que se ha realizado recientemente un Implante Coclear (I.C.), como aprendizaje dirigido a la vez al núcleo familiar, específicamente a los padres, y con especial atención a la madre, para facilitar este acceso que en nuestra intervención educativa nos hemos propuesto, sirviendo este proceso de “educación familiar” para conseguir un dominio de la lengua española que va a permitir una mejor integración social en el nuevo entorno.*

- El planteamiento de considerar necesaria la implicación familiar en este proceso de acceso o adquisición de la lengua española en el caso de una alumna inmigrante con I.C., se establece puesto que dadas las características de la alumna, desde el planteamiento de la intervención educativa para el acceso a su primera lengua, en este caso la lengua española, y puesto que el español es también la lengua a aprender, por el núcleo familiar, se dirigiría la intervención o propuesta educativa implicando o abarcando a la familia, esencialmente a los padres (los hijos asisten al Centro Escolar), y más en concreto a la madre puesto que:
  - Es el miembro familiar que menos interrelación tiene con el entorno español.
  - De otra parte, la madre es dentro del núcleo familiar, la que más tiempo y cuidado, es decir, una mayor interrelación tiene con la niña.
- Desde otra perspectiva, si en la atención a la alumna se parte de las satisfacciones de sus necesidades prioritarias, y partiendo de las necesidades según Maslow, la necesidad de comunicación en el entorno social, se entendería como prioritario para facilitar el
- cumplimiento de la necesidad de realización.

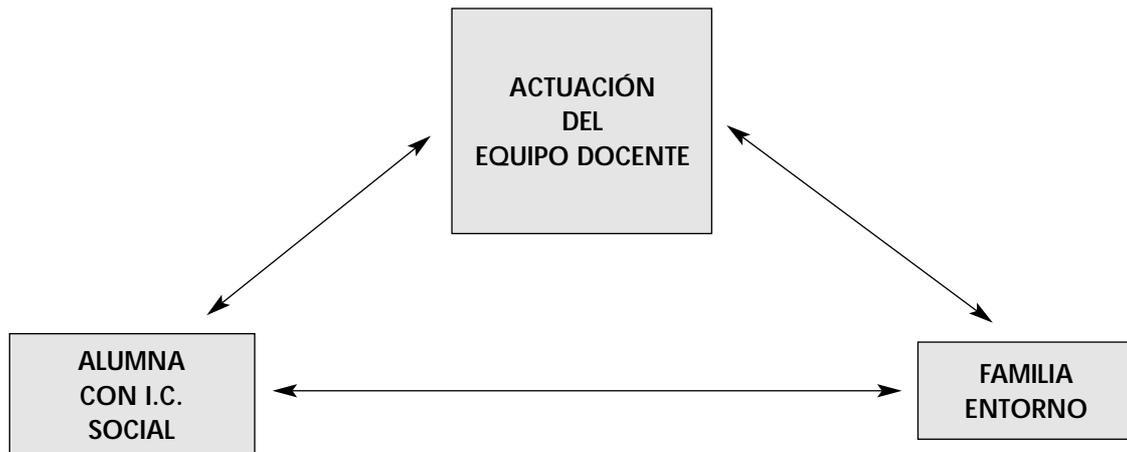


*La intervención educativa desde las anteriores perspectivas, considera el planteamiento de la propuesta a partir de tres premisas básicas:*

- a) El sonido y el habla tienen una importancia fundamental en el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño sordo.
  - b) Estructurar el programa de intervención en la optimización del uso del Implante Coclear (IC) como elemento clave en el acceso a la audición y al lenguaje.
  - c) Dirigir todos los pasos del programa, de forma paralela, al núcleo familiar.
- Un programa de intervención educativa dirigido a una alumna con implante coclear, en la etapa de Educación Infantil, y además con cierto entrenamiento previo al implante en cuanto a que se le ha trabajado la desmutización, así como la adquisición de los conceptos que integran el currículo de su grupo y nivel de referencia, toda la actuación educativa establecida desde la coordinación del Equipo Docente que incide en la alumna, se ha dirigido, repetimos, a conseguir no sólo el desarrollo cognitivo sino esencialmente (y por las características de la situación a que nos referimos), al desarrollo afectivo y social de la alumna.
  - El punto de partida y situación a que dirigimos nuestra intervención educativa, es una alumna inmigrante, sorda profunda, con implante coclear reciente, en la etapa de Educación Infantil.
  - La alumna accedió al Centro, procedente de su país, junto con todo su núcleo familiar, y desde un primer momento y dadas las características de su déficit auditivo, fue sujeto candidato a implante coclear.
  - Desde esta situación, el acceso a la lengua ha de ser para esta alumna un acceso a lengua extranjera, pues su lengua materna, la que hablan sus padres, la de su país de origen, no es el español.
  - Nuestro planteamiento es que el acceso a la lengua, desde su situación de alumna con déficit auditivo que no ha tenido acceso a ninguna lengua oral, en este caso la lengua española, es en sentido estricto un acceso a una lengua extranjera, pero que en nuestro caso, y debido a la necesidad de que el entorno familiar colabore en facilitar este acceso a la lengua española para la que planteamos nuestra

intervención dirigida a la alumna escolarizada, *sea a la vez el instrumento de integración social de todo el núcleo familiar*, especialmente de los padres, y más concretamente de la madre.

- Proponemos pues nuestra intervención desde una triple perspectiva:



- El programa de intervención, se estructura abarcando las siguientes áreas:

- 1.- Área perceptivo-cognitiva.
- 2.- Área de audición.
- 3.- Área de lenguaje y comunicación.
- 4.- Área social.

1.- Con respecto a la intervención dirigida al desarrollo de este campo perceptivo-cognitivo, reseñar la importancia del mismo en el desarrollo integral de la alumna. La sensopercepción como proceso esencial en el desarrollo cognitivo, la percepción como proceso de elaboración de los estímulos, paso necesario para realizar la respuesta a los mismos. Descubrir la realidad exterior, percepciones sonoras, que anteriormente no se tenían, a través de la manipulación, el juego, las propias vivencias y experiencias.

Ya en este apartado es imprescindible la colaboración familiar para entrenar, fijando, el nuevo descubrimiento del entorno, que a través de la percepción sonora debida al implante coclear y que anteriormente no se tenía, debe de practicarse en el entorno social de la alumna, y no sólo en el entorno escolar. Aunque en este campo, no entrañaría mayores dificultades en cuanto que en principio el objetivo esencial será la percepción de los estímulos del entorno, que ahora con nuevas terminaciones receptoras (los sonidos recogidos por el uso del I.C.), van a modificar de forma significativa la realidad exterior, ya los estímulos no sólo van a entrar esencialmente por la vista, anteriormente desde esta vía se ha prestado atención y se han recogido especialmente estímulos con características visuales, ahora –precisamente por características sonoras–, se prestará atención a otros estímulos que anteriormente no se recogían, a los que no se prestaba atención.

Entendemos que es esencial la colaboración familiar para motivar y facilitar este proceso de sensopercepción en la alumna, pues desde cualquier planteamiento teórico, con el uso del I.C. se va a producir una reestructuración de su desarrollo cognitivo. Así:

- Si atendemos a la teoría de Piaget, el mecanismo más importante del desarrollo es que el sistema cognitivo consiga un equilibrio con el medio. Esa continua adecuación, ese equilibrio, permite la evolución o desarrollo del sistema cognitivo. Desde esta teoría el aprendizaje se contempla como un mecanismo complementario. Pero para que el sistema cognitivo busque ese equilibrio, es porque puede encontrarse en situación de desequilibrio, para que aquél pueda evolucionar adecuándose. Dichos desequilibrios se producen a partir de los estímulos del entorno. Si hasta ahora el entorno había sido

para esta alumna, más pobre porque no transmitía estímulos sonoros, ahora éstos enriquecerán los estímulos percibidos, descubriendo un entorno nuevo. La atención de la alumna al atender a ondas sonoras, hará que sea diferente el descubrimiento del entorno, habrá nuevos estímulos dirigidos a producir ese desequilibrio que al motivar la adecuación promueve el desarrollo cognitivo.

- Si atendemos a la teoría de Vygotsky, que considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo, y que este aprendizaje se establece desde la interacción con el adulto o con sus iguales, nuestra intervención educativa, en el entorno escolar y desde el planteamiento del aprendizaje del lenguaje (la lengua española y para hacer uso del I.C.), considerando dicho aprendizaje como instrumento base para su desarrollo, se adecua esta teoría al entorno escolar, y desde esta perspectiva planteamos la intervención docente. Pero, en su entorno familiar se establece la necesidad (como anteriormente se ha expuesto), de que la alumna vaya orientando su atención endógena hacia los estímulos sonoros de su entorno.

En resumen, el aprendizaje de la lengua española se considera el instrumento base para su desarrollo, y este proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua se plantea como se viene desarrollando en la siguiente exposición, desde el marco de una intervención docente, a través de este programa práctico. Pero también en su entorno familiar se establece la necesidad (como ya anteriormente se expuso), de ir aprendiendo la lengua española en un proceso paralelo al de la alumna. Luego plantear una atención o educación familiar integrado en el paradigma educativo.

Por último, desde el planteamiento de las necesidades de Maslow, vuelve a subrayarse la necesidad del establecimiento de la comunicación para alcanzar la satisfacción de las necesidades de autorrealización, desarrollo de la persona, expresión de la creatividad, etc. Para que tal proceso de comunicación (que complete, fomente y apoye el proceso que se está desarrollando en el entorno educativo) tenga lugar a la vez en el entorno familiar debe en consecuencia plantearse también desde el Centro Escolar, las líneas de esa educación familiar.

En este sentido, se comprueba o cumple la hipótesis planteada en nuestro trabajo.

Así pues, en este planteamiento del acceso al lenguaje, se prioriza la importancia del uso del I.C. por el papel que puede jugar en el desarrollo perceptivo y atencional.

Si la percepción consiste en último término en obtener información del mundo que nos rodea, y el desarrollo cognitivo se produce desde la interrelación entre el sujeto y el entorno, se concluye en la importancia que en este proceso tiene el aprendizaje perceptual, y en este aprendizaje, especificar:

- La atención, como proceso estrechamente unido a la percepción.
- La incidencia, en el caso que nos ocupa, de los procesos perceptivo-atencionales en el aprendizaje de la lectura, aprendizaje esencial en general, pero de forma específica para el alumnado con déficit auditivo.

Si resumimos, exponiendo que la percepción es un proceso de conocimiento del mundo que nos rodea, que depende, por una parte, de los estímulos o información sensorial que llega de la corteza, y, de otra parte, de nuestras experiencias anteriores, éstas en cuanto a experiencias sonoras anteriores **no** las ha tenido, luego debe aprender a percibir unos nuevos estímulos, las ondas sonoras.

Por otra parte, la percepción es la base de todos los procesos cognitivos y constituye la principal puesta de entrada de la información que los individuos necesitan para dirigir y realizar su conducta, su respuesta.

Para la recogida de información, nuestro organismo está dotado de unas terminaciones nerviosas especializadas, que son los receptores sensoriales o sentidos, mediante los cuales se obtienen esas informaciones del mundo que nos rodea. Y hasta la realización del I.C., debido a su déficit auditivo profundo, la alumna no ha podido recoger los estímulos sonoros pues el receptor sensorial para ellos, el sentido del oído, no lo tenía. Por tanto la percepción de su entorno era incompleta.

Y es que, la percepción como proceso de conocimiento del entorno, se ha repetido que es la puerta de entrada de la información del mismo, necesaria para el desarrollo cognitivo. Pero en la realización de este proceso, la atención actúa como control selectivo de dicho proceso de información. Hasta ahora, esa selección de los estímulos no había hecho referencia a los estímulos sonoros, pero con el I.C. la atención como canal de capacidad limitada que selecciona la información, **abarca** a la atención orientada a los estímulos sonoros, que anteriormente no se producían, luego, puede concluirse que si ese canal (la atención) va a ser diferente, la percepción será igualmente diferente de la que anteriormente se producía, y en consecuencia, el conocimiento del entorno será más rico, su desarrollo cognitivo será un proceso más rápido.

Una vez expuesto tanto el proceso, la importancia, como la necesidad de la aplicación paralela de dicho proceso de acceso a la lengua española al núcleo familiar, específicamente a la madre, se continúan desarrollando las otras partes que constituyen el programa práctico citado.

2.- De audición: desde el anterior apartado se deduce la importancia de trabajar este apartado por su incidencia en la organización de la percepción.

El objetivo es "aprender a oír". De acuerdo con el programa del "Manual de rehabilitación de implante coclear" (Huarte, A., 1990), hay que atender a:

- a) Detección de sonido: esperado, inesperado.
- b) Discriminación: igual, diferente. Su objetivo es de una parte, el cultivo de la memoria auditiva y de otra, atender a los elementos de la prosodia y la entonación, con onomatopeyas, con palabras, con frases.
- c) Identificación: cuyo objetivo es seleccionar la presentación adecuada entre una lista cerrada de presentaciones diferentes.
- d) Reconocimiento: dirigida a conseguir que se repita lo que se escucha.
- e) Comprensión: que abarca la audición y la comunicación interactiva.

En esta segunda parte del programa se trabajará esencialmente sin apoyo de la lectura labial, aunque se puede utilizar para explicar algún ejemplo, etc., pero considerando que en el campo de la audición es éste el apartado que ha de desarrollarse (aprender a oír), aunque no hay que olvidar que, la lectura labial seguirá siendo muy necesaria en la aplicación de las diferentes partes del programa.

3.- El lenguaje: en este apartado se establece como objetivo la necesidad de comunicación oral. Si su entorno familiar, si su madre durante ese proceso de interrelación continua, aplica precisamente ese lenguaje oral que se pretende desarrollar en la niña con I.C. (la lengua española), se fomentará y motivará en la alumna esa necesidad de comunicación oral a la que se alude. Y es que, para motivar esa intencionalidad educativa se aportará a la alumna un campo en el que pueda desarrollar esa función, y este campo es tanto el entorno escolar como el familiar. Trabajándose esa intencionalidad desde el principio, desde el inicio del lenguaje (en esta lengua española no ha habido anteriormente ningún aprendizaje): siguiendo la perspectiva de la evolución lógica del lenguaje, partiendo del pre-lenguaje, verbalizaciones, lenguaje funcional, y desde las vocalizaciones sin sentido al dominio de un léxico, atendiendo en éste al campo fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático, comprensión de textos, entender y que te entiendan.

4.- En el entorno social: si una de las funciones esenciales del programa que se plantea es “entender y que te entiendan”, el apartado pragmático del lenguaje, la aplicación de la consecución del objetivo prioritario de acceso a la lengua española, tanto dirigido a la niña como a su entorno familiar, estaremos en el desarrollo de este último apartado, estableciendo un entorno social que facilite y pueda poner en práctica ese acceso a la lengua en una alumna con Implante Coclear.

Así entendido, estimamos que para conseguir el objetivo planteado con la aplicación del citado programa práctico, ha de haber correspondencia entre las funciones que se establezcan desde el ámbito docente y la realidad del entorno social de la alumna. Por tanto, dirigir el programa a la alumna con I.C. y a su familia, ya que en definitiva se desea alcanzar la función pragmática del lenguaje: “utilizar éste para entender y que te entiendan”, es decir, que se dirige tanto a las capacidades receptivas como a las expresivas de una familia inmigrante en el entorno español, lo que en definitiva posibilitará su integración social.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BUSTOS SÁNCHEZ, I.: “Discriminación fonética y fonología”. Cepe. Madrid, 1990.

Curso de Especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años). UNED.

HUARTE, A.: “Manual de rehabilitación de implante coclear”. Univ. de Navarra. Pamplona, 1990.

Rev. Fiapas: nº 68, 70, 75.

Rev. Faipas nº 81. Matallín Rodrigo, N.; Miralles Valero, j: A.; Oltra Crespo, A.: “Rehabilitación auditiva y estimulación del lenguaje en niños con implante coclear”, julio-agosto 2001.

- Material informático: “Juega con Simón”. Edicinco. “Lectura y pronunciación”. Joma. “Método interactivo de iniciación a la lectura”. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

# Comunicación. “El ciclo Superior Interpretación de Lengua de Signos: una respuesta educativa para una minoría lingüística, la comunidad sorda”

*J. Miguel Benítez Merino. Inmaculada Sánchez Casado. I.E.S. Santa Eulalia*

## RESUMEN

En esta comunicación se trata de incardinar la nueva figura del ILS dentro del entorno escolar, un nuevo recurso que favorece la integración de los alumnos con discapacidad auditiva; realizando para ello una fundamentación histórica de su naturaleza, un análisis del perfil profesional y una comparación de competencias con otros profesionales del área de la deficiencia auditiva.

## INTRODUCCIÓN

No es nada fácil para el sistema educativo actual organizar **nuevos perfiles** en su seno, aunque éstos sean muy positivos para el acto educativo en sí mismo, que en definitiva, es el fin último al que debe responder todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Y digo “acción educativa” porque sin **comunicación** entre docente-discente difícilmente puede existir ese proceso osmótico inconfundible. La barrera comunicativa junto con el sustrato subyacente psicológico constituyen el eje fundamental del trabajo habilitador en la discapacidad auditiva.

Consideramos pues, que, la educación de cualquier niño sordo como un alumno más de necesidades educativas permanentes, debe responder a una implicación corresponsable entre familia y entorno educativo (Sánchez Casado, 2001). Padden y Humphreis (1998) pusieron de manifiesto el hecho de que cuando se le niega a un niño sordo conexiones con personas sordas o se le prohíbe aprender la lengua de signos *está perdiendo el acceso a toda una historia de soluciones creadas para él por otras personas como él mismo.*

Y ese desarraigo antropológico del niño sordo frente a sus iguales como colectivo comunicativo minoritario ha sido una constante educativa. Un problema que se repite en la mayoría de los sistemas de educación, incluso en los que imparten una enseñanza óptima, es **la falta de modelos lingüísticos naturales** para éstos, a pesar que a nivel internacional se ha ratificado la necesidad para la persona sorda de utilizar la lengua de signos, de entrar en contacto con ella de forma natural, aprenderla y generar los recursos

necesarios en la comunidad de origen para normalizar su utilización. Estos argumentos esenciales quedan enmarcados merced a:

1. El artículo 21 de la UNESCO destaca la importancia de la lengua de signos como **medio de comunicación** para las personas sordas.
2. Igualmente justifica la necesidad pública de su utilización al garantizar que todos los sordos tengan **acceso a la enseñanza de la lengua de signos de su país**.
3. Por otro lado, la ONU, en su artículo 5.7 considera que la lengua de signos debe **introducirse en la educación** de los niños sordos, así como en sus familias y comunidades.
4. De todo ello se desprende que **los servicios de interpretación en LSE** permitirán la interacción entre el grupo de personas sordas y las demás normoyentes. Además de la creación de otros recursos como los profesores de lengua de signos y los asesores/as sordos/as.

## **BREVE RECORRIDO HISTÓRICO DEL PERFIL DE ILS:**

Durante los últimos años se vienen poniendo en marcha experiencias dentro de lo que es un método de enseñanza bilingüe en nuestro país. Una filosofía de trabajo que parte del concepto de biculturalidad del individuo sordo. Por tanto este planteamiento aboga por una meta específica: desarrollar una persona sorda que domine dos códigos lingüísticos de forma simultánea: esto es la lengua oral española y la lengua de signos española, de manera que el ajuste psicosocial del ciudadano sordo se realice en un entorno “normalizador” respecto a cada una de las lenguas.

La exigencia del ILS (intérprete de Lengua de Signos) dentro del sistema educativo ordinario responde a un proceso lógico evolutivo en cuanto a los sistemas y métodos de enseñanza del niño sordo. Debe aparecer como un recurso más del Centro Educativo dentro de la corriente de atención a la diversidad.

Si recorremos brevemente la historia pedagógica, encontramos figuras emblemáticas que canalizan los dos posicionamientos “algo” contradictorios: Ponce de León y L’Epeé. El fraile benedictino del Monasterio de Oña fue el precursor de la educación de personas discapacitadas (Eguiluz, 1986). El primer educador de niños sordos incorporó la dactilología, la lectura y el habla, comentándose su trabajo en las crónicas de la Corte de Felipe IV como un hecho milagroso. Juan Pablo Bonet, seguidor de su método, publicó en 1620 el libro titulado “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”. Este primer manual giró más hacia la corriente oralista aunque incorporaba la comunicación manual y dactilología.

Durante el siglo XVIII surge una figura controvertida, pues traslada la educación elitista de la persona sorda a la gratuidad de una escuela pública especial para esta minusvalía sensorial. Su opción educativa estaría dentro de las actuales tendencias bimodales, aunque para otros autores resulta el precursor del apoyo signado en la enseñanza de niños sordos al inventar un sistema de signos que permitió incorporar la gramática francesa manualmente.

En esa dirección, un profesor norteamericano, Gallaudet materializó estos iniciales postulados, aunque con el tiempo comprobó que los signos inventados por los profesionales oyentes para optimizar el proceso desmutizador no gozaban de buena acogida en la comunidad de sordos –o al menos la más deseable para la habilitación comunicativa–, presentando problemas de expresión y comprensión. Esa fue la razón principal que le incitó a estudiar y estructurar el lenguaje vivo de los “hablantes sordos”. Así, a lo largo del siglo XX se ha ido extendiendo en USA posiciones integradoras que propugnan la enseñanza

bilingüe, por el contrario en Europa imperaba la enseñanza monolingüe, especialmente el oralismo puro, cuya defensa acérrima fue impulsada a partir del II Congreso Internacional sobre la Instrucción de Sordomudos de Milán (1880). Sus resoluciones, a nivel general, no han sido cuestionadas hasta la década de los 60, mientras que en España su influjo se ha extendido veinte años más.

Como vemos, una perspectiva más biomédica, de paradigmas técnicos, donde suscitadamente la comparación sordo&oyente establece carencia, defecto, enfermedad, y el gran objetivo pedagógico sea acercar al individuo sordo a la normalidad oyente, pagando cualquier precio por, en suma, intentar que “hable” como un normoyente. Se obvia, sin embargo, que la forma de comunicación (oral, gestual o gráfica) es una dimensión más de fenómeno comunicativo, y que la modalidad de comunicación forma parte de un aspecto humano, el lingüístico, pero que además la persona sorda debe desarrollarse en otros campos como la cognición, lo social, lo emocional, lo laboral,...

Fruto de estas necesidades en febrero de 1994 fue firmado un Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Confederación Nacional de Sordos para llevar a cabo una experiencia de incorporación de la LSE en la oferta educativa curricular tanto a nivel de materia explícita como de servicio a la comunidad. *El hecho de reconocer la LSE como lengua de la comunidad de sordos, implica la necesidad de reajustar los recursos existentes incorporando a la infraestructura regular figuras hasta el momento descatalogadas de plantilla:*

1. Intérpretes de Lengua de Signos (ILS).
2. Asesor/a sordo.

A lo cual añadiríamos una tercera figura como consecuencia de la implantación del ciclo formativo de nivel superior, como título de FP Técnico Especialista en Interpretación de Lengua de Signos:

3. El profesor de LSE del Módulo, cuyo perfil más idóneo como funcionario es el Maestro especialista en Audición y Lenguaje, con experiencia en Centro Específico de Sordos, y contacto con la Comunidad Sorda de la región además de ser competente en LSE y contar con experiencia en su enseñanza y/o investigación.

## ANÁLISIS DEL PERFIL SOCIOPROFESIONAL DEL ILS

Si bien los ILS (Intérprete de Lengua de Signos) pueden trabajar en todo el sistema educativo, desde Centros de E. Infantil y Primaria hasta Secundaria, FP o Universidad, así como en otros contextos no-educativos: ámbitos jurídicos, hospitalarios, ayuntamientos o demás instituciones públicas y privadas de la Comunidad Autónoma, –por ejemplo en la Extremeña ya lo están haciendo–, no puede ser considerado por sí mismo como único instrumento para el aprendizaje de la LSE.

La función de los ILS es la de ser *mediador lingüístico*, quizás funciona coloquialmente como una especie de “traductor” al trasvasar la información de la lengua oral a la de signos o viceversa. Su puesto de trabajo como **técnico superior de F.P.** (Ordenación de la FP en el ámbito del sistema educativo R.D. 777/1988 (BOE, 11-IX-98) y Admisión de alumnos en Centros sostenidos con fondos públicos para cursar FP de grado superior, Orden de 31-VII-98 (BOE 14-VIII-98), responde al nivel inmediatamente inferior a cualquier carrera universitaria de primer ciclo como Diplomatura. De ahí que una vez recordadas estas precisiones respecto a su **formación reglada**, Directrices Generales de los Títulos Profesionales R.D. 676/1993 (BOE 22-V-93), Enseñanzas Mínimas, R.D. 1654/1994 (BOE 4-X-94) y Currículo, R.D. 1266/1997 (BOE 11-IX-97), debamos de perfilar más nítidamente sus funciones para evitar solapamiento de las mismas, porque el profesional educativo responsable de la adquisición de cualquier lengua para el

niño y adolescente sordo debe ser un profesional de la educación, *hasta ahora el perfil laboral que más se puede ajustar –realizando las modificaciones formativas pertinentes– es Maestro especialista en Audición y Lenguaje*, antiguamente denominado logopeda. Puesto que a partir del 19 de enero de 1996 “los logopedas escolares y clínicos” eran los Titulados en Audición y Lenguaje ya que no existía otra especialidad, ni otra denominación; todos eran logopedas, unos trabajaban en gabinete, más de “bata blanca”, mientras que otros optaban por discapacidades específicas.

Por tanto, el ILS es una herramienta muy útil de acceso al currículo, pero no se puede considerar la figura más adecuada para los niveles iniciales en cuanto a modelo lingüístico, que sería una función a desarrollar por el asesor sordo, ni tampoco en cuanto a profesional educativo de adquisición en competencia lingüística que sería función del AL o logopeda especialista en sordos.

## **DISEÑO DEL CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR**

A través de esta formación profesional se pretende formar al estudiante para que sea capaz de:

1. Interpretar de la Lengua de Signos Española (LSE) y/o de otras lenguas de signos del Estado Español, así como del Sistema de Signos Internacional (S.S.I.) a las lenguas orales oficiales y cooficiales del Estado Español y viceversa.
2. Realizar las actividades de guía-interpretación de personas sordociegas, utilizando correctamente los sistemas lingüísticos que intervienen en el proceso de comunicación.
3. Aplicar las técnicas adecuadas de interpretación según el modelo y el tipo de servicio.

La titulación obtenida es de **Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos**. La cual permite al alumno haber adquirido los conocimientos, las habilidades y las técnicas necesarias para:

- Realizar las tareas específicas de la organización y preparación para llevar a cabo los servicios de interpretación.
- Realizar servicios de interpretación directa o inversa, simultánea o consecutiva en situaciones de prestación individual y/o colectiva.
- Aplicar las distintas formas de expresión en el L.S.E., S.S.I. y diferentes modalidades de comunicación utilizadas por las personas sordociegas, adaptándolas a las distintas situaciones comunicativas que se produzcan.
- Colaborar y participar en la organización y desarrollo de actividades que tengan lugar en la comunidad sorda y /o sordociega.
- Actuar conforme a las normas profesionales y de seguridad personal, así como de los materiales, equipos e instalaciones utilizados en las actividades inherentes a su puesto de trabajo.

Los puestos de trabajo a los que podrá acceder son:

1. Intérprete de L.S.E.
2. Guía - intérprete para personas sordociegas.
3. Intérprete de S.S.I.

Aunque esta preparación le permitirá ejercer su actividad laboral en equipos multidisciplinares -realizando servicios y labores de asesoramiento sobre comunicación signada-, en asociaciones de sordos y/o sordociegos, en instituciones públicas como ayuntamientos, consejerías, diputaciones, juzgados, hospitales, universidades, centros de enseñanza primaria y secundaria, etc. en instituciones privadas como empresas de servicios, entidades bancarias, centros comerciales, etc., en instituciones religiosas para la interpretación de sus respectivos oficios y celebraciones, en ONG's o en servicios puntuales: teatros, visitas organizadas, museos, conferencias, gestiones administrativas, etc.

La duración del Ciclo Formativo es de 2000 horas, correspondientes a dos cursos. Estas horas se considerarán como si se organizaran en cinco trimestres de formación en centro educativo, como máximo, más la formación en el centro de trabajo correspondiente.

Su diseño académico es:

*Primer curso:*

- Expresión corporal aplicada al Lenguaje de Signos (130 horas).
- Psicosociología de la población sorda y sordociega (90 horas).
- Lengua de Signos Española (290 horas).
- Lengua extranjera: Inglés (160 h).
- Aplicación de las técnicas de interpretación a la Lengua de Signos Española (L.S.E.) (290 horas).

*Segundo curso:*

- Guía - interpretación de personas sordociegas (130 horas).
- Lingüística aplicada a las Lenguas de Signos (190 h).
- Ámbitos profesionales de aplicación de la Lengua de Signos Española (180h).
- Interpretación en el Sistema de Signos Internacional (S.S.I.), (95 horas).
- Formación y orientación laboral (F.O.L.), (65 horas).
- Formación en centros de trabajo (380 horas). El módulo de formación en el centro de trabajo es el que se desarrolla en las instituciones públicas o privadas, empresas o demás entidades través de las prácticas de los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EGUILUZ ANGOITIA, A. (1986). *La nueva personalidad del sordomudo*. Madrid: I.FP "Ponce de León" de sordos.

DÍAZ ESTÉBANEZ, E y VALMASEDA, M, (1995). *En el camino hacia una educación de calidad para los alumnos y alumnas sordos*. Revista *Infancia y aprendizaje*, 69-70; 45-61.

MARCHESI, A (1999). *Desarrollo y educación de los niños sordos*. En Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación, III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

SÁNCHEZ CASADO, J.I. (2001). *El Siglo XXI: “una apuesta educativa de futuro para la persona sorda extremeña*. En Libro de Actas del I Congreso Regional de la Persona Sorda Extremeña y su Familia. Badajoz: FEDAPAS.

SÁNCHEZ CASADO, JI. y BENÍTEZ MERINO, JM (1999). Mesa Redonda sobre *Perfiles Profesionales relacionados con la deficiencia auditiva: el ILS*. MUESTRA de la F.P. (Secretaría de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo). Madrid: IFEMA Dirección de F.P. y Promoción Educativa.

# Comunicación. Un soporte para la Enseñanza de la Lengua a Hipoacúsicos<sup>21</sup>

*Miguel A. Vega Rodríguez (\*). Isabel Nieto Cordero (\*).  
Francisco Chávez de la O (\*). Juan M. Sánchez Pérez (\*). C.P.R. DE TRUJILLO. TRUJILLO*

## INTRODUCCIÓN

La afectación del habla puede conducir a las personas que la padecen al aislamiento, ya que el habla es una de las formas básicas para interactuar con el entorno y modificarlo en función de nuestras necesidades [1]. Lo mismo ocurre con personas que tienen problemas auditivos. En la mayoría de los casos, el aislamiento que sufren los hipoacúsicos dificulta su integración en los entornos habituales en los que se desenvuelven, originando una actitud de pasividad dependiente, que les impide una total autonomía personal.

Los continuos progresos que se producen en las nuevas tecnologías, telecomunicaciones e Informática, se pueden desarrollar herramientas que ayuden a la enseñanza de la lengua a discapacitados auditivos. En esta línea, estamos desarrollando el sistema SAAEH (Soporte Audiovisual para Ayuda a la Enseñanza de Hipoacúsicos) [2]. El objetivo es facilitar y dotar a alumnos con deficiencias auditivas de un sistema de enseñanza, adaptado a sus necesidades y características individuales, que les permita aprender de manera progresiva vocabulario tanto oral como escrito, aprovechando las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

En el sistema que estamos desarrollando, las fases que se siguen para facilitar la enseñanza del vocabulario a un alumno hipoacúsico son las siguientes:

- Valoración inicial del nivel de competencia curricular del alumno.
- Elección de los parámetros de configuración iniciales de SAAEH.
- Selección del vocabulario inicial.
- Seguimiento y evaluación de los resultados con la finalidad de dar continuidad a la estrategia de enseñanza elegida o a su posible modificación.

A continuación se describen estas fases, finalizando con un apartado de conclusiones.

---

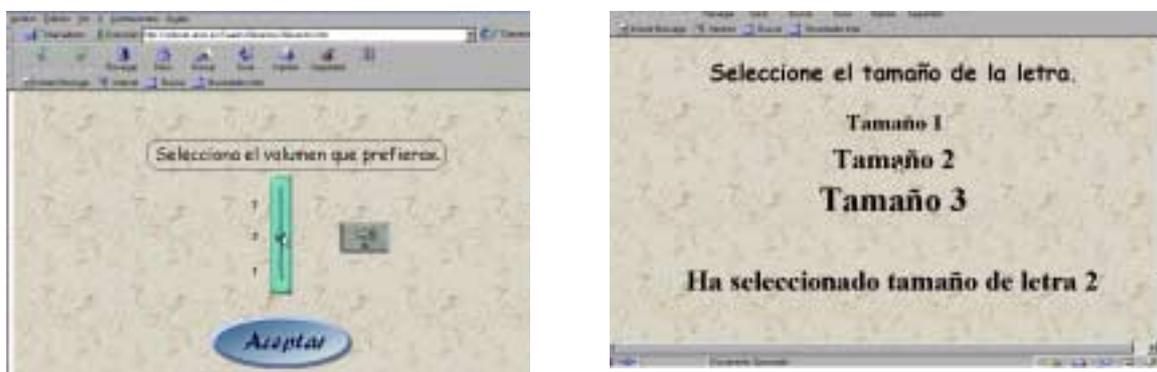
<sup>21</sup> Este trabajo ha sido soportado por la Junta de Extremadura, proyecto de investigación IPR00A003.

## VALORACIÓN INICIAL DEL NIVEL DEL ALUMNO

Antes de la utilización del sistema SAAEH por parte de un alumno, es imprescindible adaptarlo a las necesidades y características de dicho alumno. Para que la adaptación sea efectiva, se debe llevar a cabo una recogida de datos y una valoración inicial de los mismos. Esta valoración se basa fundamentalmente en una evaluación del nivel de competencia en el área de la comunicación: intención comunicativa, nivel de lenguaje comprensivo, capacidad auditiva, lenguaje expresivo, etc.

## ELECCIÓN DE LOS PARÁMETROS DE CONFIGURACIÓN

El tratamiento de la discapacidad auditiva no se puede generalizar a todos los alumnos que la padecen, ya que existen distintos niveles de discapacidad. Por este motivo es fundamental potenciar, mediante los ajustes y entrenamientos adecuados, las habilidades que presenta cada niño para utilizar el sistema SAAEH. En este sentido, se permite la configuración del volumen en el que se pronunciarán las palabras así como el tamaño de letra de los textos en pantalla (ver figura 1).



**Figura 1.** Configuración del sistema SAAEH: Volumen de pronunciación y tamaño de la letra.

En conclusión, SAAEH es un sistema abierto a posibles modificaciones en su configuración en función de la evolución que experimente el niño.

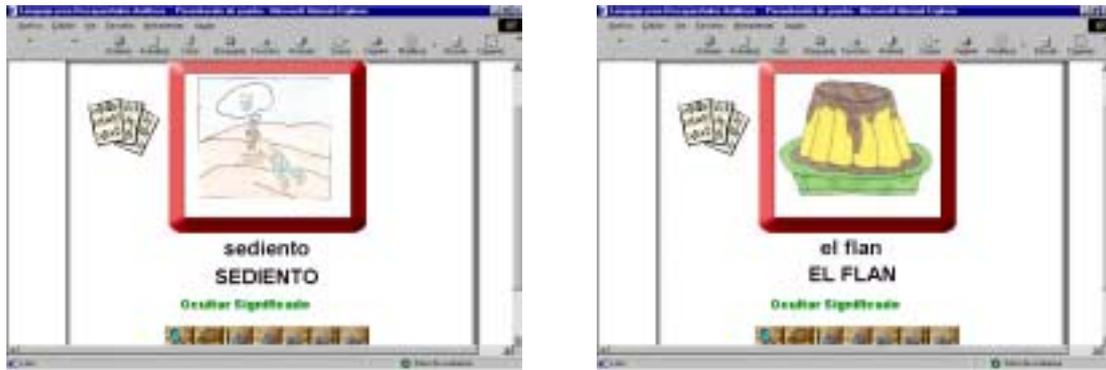
## SELECCIÓN DEL VOCABULARIO INICIAL

El objetivo principal cuando nos planteamos la necesidad de dotar a un alumno hipoacúsico de un soporte más avanzado para la enseñanza de la lengua, es la potenciación de la intención comunicativa y de la interacción con el mundo real de dicho alumno. El vocabulario inicial seleccionado debe partir de los deseos y necesidades básicas del alumno en el momento actual, así como de aquellas otras necesidades que se estimen de interés general, utilizando elementos que resulten familiares y motivadores. De hecho, una clave del éxito consiste en asegurarse que el alumno pueda reconocer la pronunciación oral de las primeras palabras que introduzcamos, favoreciendo así el éxito de las primeras respuestas. Posteriormente, incorporaremos nuevo vocabulario en función de los resultados obtenidos y de sus necesidades comunicativas.

Como planteamiento general, el sistema utiliza una estructura sencilla del tipo imagen/pronunciación=significado. Posteriormente, cuando el repertorio de vocabulario vaya aumentando, introduciremos frases sencillas de dos o más elementos. En alumnos cuyo nivel de competencia lo permita, introduciremos partículas más complejas, para lograr un lenguaje más estructurado.

La figura 2 muestra dos pantallas del sistema, una asociada a un *adjetivo* y otra a una palabra de la categoría “*comidas*”. Para cada una de las palabras se muestra la imagen asociada y se da la posibilidad de escuchar su pronunciación mediante el icono “notas musicales”, siguiendo de esta manera el esquema imagen/pronunciación=significado.

Este esquema se complementa con la escritura (minúsculas y mayúsculas) de la palabra. Con ello se busca que el alumno hipoacúsico asocie cada sonido (pronunciación) tanto con la palabra escrita correspondiente como con el concepto o significado de la misma (imagen). De esta forma mejorará su comprensión de los lenguajes oral y escrito, redundando en una mejora de su calidad de vida.



**Figura 2.** Imagen, escritura (minúsculas y mayúsculas) y pronunciación para las palabras: sediento y flan.

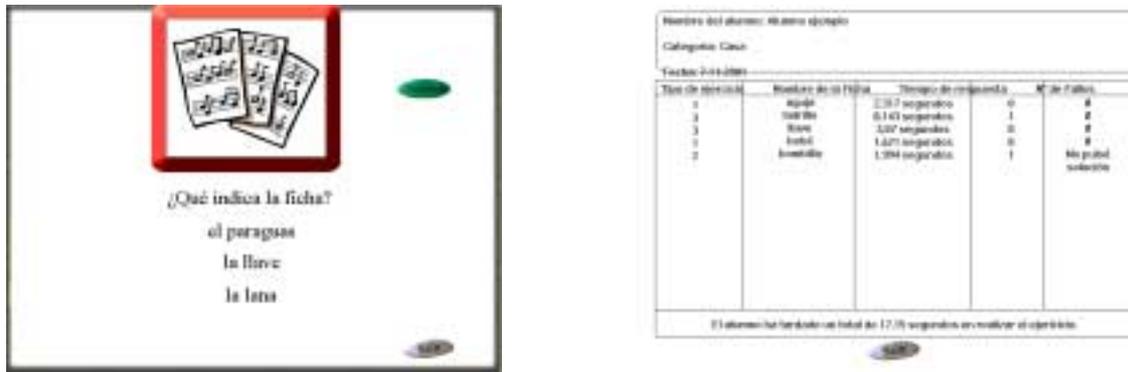
El uso del sistema SAAEH se puede completar con la realización de otras actividades. Por ejemplo, son de interés la planificación y creación de situaciones experimentales de comunicación en distintos entornos o actividades. Debemos tener en cuenta que la utilización inmediata del vocabulario seleccionado o de los nuevos elementos que se incorporen al mismo facilitará su aprendizaje y la aparición de nuevas conductas comunicativas.

## SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para controlar el desarrollo del aprendizaje, se ha de realizar un seguimiento continuo del mismo en el uso del sistema SAAEH, para ajustarlo al nivel de comunicación y de desarrollo cognitivo que el niño presente en cada momento. En este sentido, SAAEH permite la realización de ejercicios de autoevaluación por parte del alumno.

Además, toda la información generada como consecuencia de la interactividad del usuario con el sistema se registra. Así esta información puede ser utilizada por los educadores para evaluar el rendimiento del alumno.

La figura 3 muestra un ejercicio de autoevaluación en el que se debe reconocer la pronunciación de una palabra tras pulsar el icono “notas musicales”, y una pantalla con el seguimiento de la evolución del alumno.



**Figura 3.** Ejercicio de autoevaluación y control del aprovechamiento del sistema por parte del alumno.

Este seguimiento y evaluación de los resultados permitirá avanzar en el sistema de manera progresiva, evitando situaciones de fracaso que puedan conducir al alumno al rechazo del proceso de aprendizaje. De igual forma, es fundamental el refuerzo positivo e inmediato de todas las nuevas conductas comunicativas que aparezcan en el alumno.

## CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado el sistema SAAEH, desarrollado para la tele-enseñanza de la lengua a discapacitados auditivos. Con el fin de evaluarlo se está aplicando experimentalmente en diversos colegios de nuestra Comunidad Autónoma: Alcuéscar, Aldea del Cano, Trujillo, Mérida, Cáceres, Badajoz... Son muchas las posibles extensiones de este sistema, ya que., podría ser utilizado sin cambio alguno para la enseñanza del español a inmigrantes o en educación infantil, con unos beneficios similares a los explicados para el caso de hipoacúsicos.

## REFERENCIAS

- [1] Marcos, J.M.; *Experiencia Práctica del Uso de Sistemas de Comunicación y Ayudas en Alumnos P.C.I.* I Jornadas Aragonesas sobre Sistemas Aumentativos y Ayudas Técnicas para la Comunicación, Zaragoza, Marzo 2001.
- [2] Vega, M.A.; Sánchez, J.M.; Gómez, J.A.; Chávez, F.; Fernández, F. *Tele-Enseñanza: Investigación y Proyectos.* III Jornadas Multimedia Educativo: Nuevos Aprendizajes Virtuales, Barcelona, Junio 2001.

# Comunicación. “Experiencia en E/LE y su Aplicación en la E.S.O.”

*M. Francisca Giraldo Garrón. I.E.S.  
SANTA LUCÍA DEL TRANPAL (ALCUÉSCAR)*

Esta breve exposición voy a dividirla en dos partes claramente diferenciadas. La primera versará sobre la información y experiencia general adquirida en cuanto a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. La segunda tratará sobre la aplicación didáctica de la metodología propia de las clases de E/LE en las clases de Lengua de la E.S.O., concretamente en el Programa de Diversificación Curricular, en el área del ámbito socio-lingüístico que estoy llevando a cabo en el Instituto Santa Lucía del Trampal de Alcuéscar.

## FORMACIÓN Y EXPERIENCIA

En 1992, con la licenciatura de Filología Hispánica y el C.A.P. terminados, deseaba conseguir experiencia como lectora en el extranjero. Las principales pegas para acceder a los lectorados estribaban en la exigencia del dominio absoluto de la lengua del país al que quisiera marchar y la escasez de ofertas. Entonces se comenzaba a hablar de la reciente creación del Instituto Cervantes (en concreto, por Ley 7/91, de 21 de marzo) y del interés que comenzaba a suscitar el aprendizaje de español como segunda o tercera lengua en muchos países europeos y en EE.UU. Y fue cuando tuve conocimiento, por casualidad, de la organización de un Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Valladolid. Así que decidí matricularme. Y allí tomé contacto por primera vez con alumnos de diversas nacionalidades y lenguas.

La experiencia me sirvió para reflexionar y darme cuenta de que no sólo estaba aprendiendo a desempeñar la labor docente, sino que también se abría ante mí la posibilidad del conocer otros países, otras civilizaciones y formas de pensar y estructurar la Lengua, pues en las clases de español se crea un clima especial de intercambio de conocimientos y transmisión de otras culturas. Uno continuamente está aprendiendo y sometiéndolo todo a un ejercicio de reflexión sobre nuestra propia Lengua y su funcionamiento; descubriendo cuestiones lingüísticas y semánticas que como hablante nativo jamás se ha planteado.

A la vez que trabajaba como profesora de español en los Cursos Internacionales, continuaba asistiendo a cursos específicos sobre la enseñanza del español y, justamente cuando se abrían mejores expectativas laborales para mí en Valladolid, se me presentó la oportunidad de trabajar como profesora en un Instituto Bilingüe en los Países del Este. Tendría que enseñar Español, pero también Lengua y Literatura españolas. Es decir, conjugar los conocimientos adquiridos en la carrera de Filología Hispánica con los estudios posteriores. En un fin de semana debía pensármelo, y acepté.

Pasé dos años en Eslovaquia, concretamente en el Instituto “Ramón y Cajal” de Nitra, donde también colaboré por las tardes como lectora en la Facultad Pedagógica. La experiencia resultó más que gratifican-

te y me confirmó en la creencia de que el trabajo más importante y hermoso para mí es la labor de enseñante, sobre todo por el interés y la actitud que demostraron los alumnos. Además de transmitirles los conocimientos curriculares pertinentes, pude organizar con ellos diversas actividades culturales, algunas integradas en el horario escolar y otras en los ratos libres.

Entre las actividades realizadas dentro del curriculum, es de destacar la organización de las “Jornadas de la Generación del 27 en su 70 aniversario”, que estaban divididas en tres grandes bloques:

1. Conferencias a cargo de funcionarios del Ministerio de Educación Español (Asesores Lingüísticos de Eslovaquia y del M.E.C) y profesores de diferentes centros docentes (de Cracovia, Brno, Bratislava, de la Facultad Pedagógica e Instituto “Ramón y Cajal de Nitra, y de la Universidad de Valladolid).

2. Charlas preparadas por propios los alumnos, que incluyen además recitado de poemas, visionado de diapositivas y audiciones de poemas cantados.

Además, los alumnos de 1º. editaron una revista escolar; los de 2º. grabaron un programa de radio, y otros alumnos de diferentes cursos prepararon la puesta en escena de una obra de teatro para el Festival Internacional de Teatro de los Institutos Bilingües, así como un programa cultural para el día de la Stuzkova (que es el día de la graduación de 5º. curso).

Cuando retorné a Extremadura, tras diversas actividades y tareas, en julio de 1999 abrí en Cáceres un centro de enseñanza de español para extranjeros, denominado Academia Hispanidad, donde ya hemos programado dos cursos de Didáctica del Español como Lengua Extranjera para profesores y licenciados.

En este año, la Academia Hispanidad ha organizado, bajo el patrocinio de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, el Congreso “Extremadura en el Año Europeo de las Lenguas: Literatura, Cultura, Formación y Desarrollo Tecnológico”. Dicho congreso ha tenido lugar en Cáceres del 23 al 27 de julio, y ha constituido la actividad principal anual de la Asociación Europea de Profesores de Español (A.E.P.E.), que cuenta con más de 400 socios de 30 países no sólo de Europa, sino también de América y Asia. Al mismo asistieron unos 120 profesores de diversos países, y el grado de satisfacción reflejado en las hojas de evaluación que rellenaron al finalizar el congreso, ha sido muy alto, como también queda patente en la Hoja Informativa escrita por la presidenta, así como en algunos correos que los socios nos han enviado.

## **APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE E/LE**

Actualmente la Academia Hispanidad colabora con la Universidad Konstantino el Filósofo de Nitra (Eslovaquia) en un proyecto dentro del Programa Leonardo da Vinci. Se trata de la creación de material curricular para la enseñanza de español comercial. Estamos desarrollando el trabajo en 6 bloques de contenido. Uno de ellos se centra en la búsqueda de empleo, que a mi entender puede ser utilizado en parte por los alumnos de la E.S.O., ya que el propósito último del Programa de Diversificación Curricular es preparar a los alumnos para desenvolverse en la vida adulta, además de asimilar algunos aspectos lingüísticos. En cada uno de los siguientes ejercicios se trabajan diferentes aspectos: vocabulario específico, tiempos verbales, oraciones interrogativas, capacidad de comprensión y de ordenación lógica...

### **En busca de trabajo**

Rellena los huecos del siguiente texto con la palabra que corresponda: empresas, empleo, desempleado, anuncios, trabajo, oferta, disponible, profesión, organismos

Lo mejor para buscar empleo es utilizar todas las vías que tengamos a nuestro alcance:

- Apuntarse como ..... en el I.N.E.M. (Instituto Nacional de Empleo).
- Inscribirse en las bolsas de ..... que ofrecen instituciones, asociaciones o empresas de ..... temporal (E.T.T.).
- Escribir a todos los ..... de prensa de la sección ..... de empleo.
- Enviar el currículum a todas aquellas ..... donde creas que puedes desarrollar tu
- Recurrir a amigos y familiares, que sepan que estás ..... para trabajar.
- Presentarse a las oposiciones que convocan los diferentes ..... públicos: Estado, comunidades autónomas, diputaciones, ayuntamientos...

## EL CURRÍCULUM

Ten en cuenta los siguientes consejos, y escribe el verbo que aparece entre paréntesis en imperativo (forma usted):

- (Agrupar) certificados, títulos, contratos de trabajo..., para escribir correctamente las fechas, nombres, lugares...
- (Redactar) un currículum para cada caso, adaptándolo al puesto de trabajo al que lo presentas.
- (Utilizar) el orden cronológico que más te favorezca (de pasado a presente o a la inversa).
- (Mencionar) las calificaciones obtenidas en los estudios sólo si son excepcionales.
- (Usar) papel de calidad y sin fondos.
- (Ser) claro en la forma y en el contenido. Sin tachaduras ni faltas de ortografía.
- (Escribir) los números en cifras, y (explicar) el significado de las siglas.
- No (sobrepasar) las dos páginas.
- (Mantener) los márgenes.
- No (incluir) datos falsos.
- (Poder) aportar foto o no, o ser firmados o no.

Estos son los datos que no han de faltar en todo currículum. Ordénalos según tu criterio. Consulta con tus compañeros y con el profesor.

- Datos académicos: estudios, lugar y fechas.
- Idiomas: nivel, estancias en el extranjero...
- Aficiones e intereses: intelectuales, personales, deportivos, aficiones.
- Experiencia laboral / profesional: empresa, lugar, puesto o tarea, fechas.
- Referencias.
- Cursos, seminarios, congresos...: título, lugar, fechas, horas.

- Conferencias y/o publicaciones.
- Datos personales: nombre y apellidos, fecha y lugar de nacimiento, D.N.I. o nº. de pasaporte, dirección, teléfono, correo-e.

En una hoja escribe una serie de preguntas para redactar el currículum de tu compañero, y él redactará el tuyo. A continuación, intercambios de currículos para que cada uno corrija el suyo, explicando qué datos quieres cambiar y por qué.

<p>EMPRESA DE TRATAMIENTOS DE PRODUCTOS HORTÍCOLAS BUSCA PARA SU PLANTA UBICADA EN BADAJOZ CAPITAL</p> <p><b>ESPECIALISTA EN LABORATORIO</b></p> <p>SE REQUIERE:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• TITULACIÓN DE FP II, COMO MÍNIMO</li><li>• CONOCIMIENTOS DE INFORMÁTICA</li></ul>
--

A partir de este anuncio de oferta de trabajo en un periódico, se ha creado la siguiente carta de presentación. Léela, ordena los datos y redacta correctamente la carta:

- Puede comprobar que poseo el título requerido además de formación específica en las áreas de Elaboración y Conservación de alimentos.
- Muy señor/a mío/a (o estimado/a Sr/a.):
- María Lancharro (firma)
- También domino los programas más usuales de informática.
- A la espera de sus noticias, le saluda atentamente,
- Cáceres, a 28 de septiembre de 2000.
- Pienso que desarrollaría una buena labor en su empresa y en una entrevista personal puedo darle más detalles de mi formación y capacidad.
- En respuesta al anuncio publicado en el Periódico Extremadura, de fecha 27 del presente, ofertando una plaza de especialista en laboratorio, le remito mi currículum vitae.

# Comunicación. “Los SAC en la formación de maestros: una respuesta académica a la diversidad lingüística escolar”

*Inmaculada Sánchez Casado. DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA DE LA UEX.*

**PALABRAS CLAVES:** Formación. SAC. Planes de Estudio.

## RESUMEN

El auge de los soportes multimedia en el siglo XXI, a veces denominado, la “era de la información y comunicación”, o también de la llamada “4ª revolución” puede hacer pensar, sobre todo al lector lego en estas cuestiones, que la diversidad lingüística, especialmente la minoría comunicativa que nace a partir de códigos diferentes al oral por razón de una discapacidad, es un tema de estudio fundamental. Los Sistemas Alternativos de Comunicación (SAC), a pesar de la expansión que se producido en la última década de los 90, no son cuestiones de trabajo y amplio conocimiento por parte de los profesionales que ejercen día a día con personas discapacitadas, cuya forma de interacción necesita de este tipo de tecnología para su inclusión social.

Esta comunicación trata de analizar tanto la situación actual en los planes de estudio de los futuros docentes, especialmente en los Títulos de Maestro y Psicopedagogía como la baja aplicabilidad por parte del resto de profesionales en activo: médico, terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas... La posible solución a estos desajustes descansa por un lado, en que la línea de formación sea revisada en el plano académico como parte de la propia formación inicial y por otro, de coordinación de cara a la formación permanente por parte de los CPRs de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología y la propia UEX (líneas de actuación conjunta multidisciplinarias).

## INTRODUCCIÓN

El Real Decreto 1497/1987, del 27 de Noviembre, modificado por el Real Decreto 1267/1994, del 10 de junio, por el que se establecen las Directrices Generales Comunes de los Planes de Estudio, tanto de primero como de segundo ciclo, y concretamente en su articulado, punto 7, se indica que los contenidos académicos de los Planes de Estudio conducentes a las diversas Titulaciones Universitarias se ordenarán de acuerdo al carácter de la disciplina objeto de estudio, esto es:

A. **Materias troncales:** aquellas de obligada inclusión en todos los Planes de Estudio que conduzcan a un mismo Título oficial. Aparecen publicadas en las directrices generales propias correspondientes a cada título en concreto. Deben constituir, como mínimo, el 30% de la carga lectiva total del Plan de Estudios.

Con ellas se pretende que exista una cierta coherencia y homogeneidad entre idénticas titulaciones impartidas por Universidades diferentes. (Es algo parecido al curriculum oficial del Estado para enseñanzas no-universitarias: programas renovados, DCB, las cajas rojas, etc.)

**B. Materias determinadas por la propia Universidad.** Entre las que se distinguen:

1. **Materias obligatorias:** son asignaturas libremente establecidas por cada Universidad, que las incluirá dentro del correspondiente plan de estudios como obligatoria para el alumno.
2. **Materias optativas:** son asignaturas libremente establecida por cada Universidad, que las incluirá dentro del correspondiente Plan de Estudios para que el alumnado escoja entre las mismas.
3. **Materias de libre elección:** son asignaturas que constituyen un 10% de la carga lectiva total del plan de estudios, que la Universidad incluirá y que serán libremente elegidas por el estudiante, entre las que se oferte. El fin de éstas es flexibilizar la configuración del curriculum de cada estudiante (un poco al estilo americano universitario).

La “libre elección” es un tema polémico dado que el reconocimiento de esos créditos libremente configurados incluye otras actividades prácticas, realización de cursos, jornadas o congresos homologados e incluso adaptación de otras asignaturas universitarias correspondiente a un Título académico anterior cursado por el alumno. Por otro lado, la oferta de libre elección varía mucho de una universidad a otra. Hay universidades que ofertan como libre elección cualquier materia que se imparta en su campus universitario, en ese sentido los alumnos pueden matricularse en asignaturas de carreras afines o no a las que estén cursando. Otros contextos universitarios, por el contrario, restringen la elección de las materias de libre elección a un listado de asignaturas por Título o por cada ciclo, entre las que los alumnos deben elegir. Incluso algunas universidades ofertan directamente el formato de curso que convalidan por créditos de libre elección. Por todo ello hemos decidido no tener en cuenta esta entrada, porque la casuística puede hacer que un año exista un curso sobre Braille o LSE y al año siguiente no se oferte por ejemplo.

En nuestra opinión y después de más de una década de experiencia docente universitaria, la diversidad de situaciones paralelas a enfrentar es impresionante: existirán algunas materias relacionadas con el mundo de la discapacidad, nuevas tecnologías y sistemas alternativos de comunicación dispersas, donde el número de créditos y la calidad de la docencia o el procedimiento de trabajo (un certificado de asistencia y no de aprovechamiento) obstaculizan una formación coherente y reglada a la que aspiramos como profesionales. Pero para que esto no sean una mera opinión y pase por un análisis más fundamentado hemos realizado el trabajo siguiente.

## DISEÑO DE TRABAJO

Nos planteamos realizar este estudio siguiendo la publicación del IMSERSO (2000), un trabajo que manifestaba el impacto de las nuevas tecnologías en las personas con discapacidad. Nuestro objetivo no es otro que esbozar la situación de los SAC en los titulados recientemente terminados en la UEX con los restantes a nivel nacional de Universidades públicas.

Como punto de referencia hemos recogido información, utilizando tecnología base, es decir mediante la consulta de la página web de la Secretaría de Estado de Universidades. Las cuestiones referidas a los planes de estudio fue realizada a través de la página web del MEC [http://www.mec.es/inf/comoinfo/infor\\_esq-gen.html#](http://www.mec.es/inf/comoinfo/infor_esq-gen.html#). Además de las que aportan las páginas web de las distintas universidades sobre su oferta de Títulos. Hemos de destacar que los datos universitarios on-line se circunscriben al título. Es curioso como el servicio de información al ciudadano del MEC, ofrece algún detalle más respecto a los descriptores de las mismas (contenido explicitado de forma muy breve). Por lo

tanto los resultados extraídos hacen referencia bien al Título de la disciplina o a su posible relación con el tema SAC.

El universo barajado ha sido los 48 planes de estudio de universidades públicas españolas. Una de las primeras conclusiones obtenidas y las que hemos tenido que enfrentarnos ha supuesto la gran diversidad de planes de estudio vigentes. La razón no es otra que estamos sometidos a un crecimiento universitario inusitado, donde se están implantando nuevas titulaciones que aparecen por necesidad de ajuste a las demandas sociales del siglo XXI; al mismo tiempo, estas nuevas carreras-profesiones conviven con las clásicas, aunque el impacto social hace que se reformulen para ajustarse también al nuevo milenio, lo que da lugar a un *momento de transición*, y así localizamos desde algunos planes de finales de los 70 hasta otros surgidos en el 2001. En nuestra Facultad de Educación, sin ir más lejos, conviven diferentes Planes de estudios en los Títulos de Maestro o Psicopedagogía.

Al igual que el trabajo de Alcantud y otros (2000) hemos establecido 4 grandes módulos donde incardinar los diferentes Títulos. Haciendo correspondencia entre el Título académico obtenido y el perfil profesional (en cuyo desarrollo se persigue un fin rehabilitador o de inserción para el mundo de la discapacidad y donde debe explicitarse una remuneración salarial regulada). La función social esta asociada a una preparación universitaria formal y reglada, de lo contrario nos introducimos en un terreno peligroso. Me explico nos podemos perder en cuanto al puesto laboral como categoría profesional (que puede corresponder a un ATE o cuidador y la titulación generalizada y oficiosa de acceso: magisterio o licenciatura en psicología) y la titulación académica oficial y/o oficiosa que regula el acceso.

Así pues el primer módulo correspondería al **grupo técnico**, cada vez más importante como son las titulaciones de informática, ingeniería industrial o técnica. El segundo módulo albergaría los Títulos que se dedican al aspecto **biomédico**. Ciencias de la Salud es hablar de sanidad como medicina, enfermería, fisioterapia, ... El módulo **social** también se ha extendido mucho recientemente como son los educadores sociales, trabajos sociales, terapeutas ocupacionales,... Hay autores que piensan también en la psicología como una profesión cada vez más humanística y de contenido más social. Por último el módulo **educativo**, de corte algo más clásico, esta integrado por pedagogía, psicopedagogía, magisterio, psicología y logopedia. Pensamos que esta área de trabajo es fundamental porque se encarga de la educación más formal como pilar básico para la integración de los personas con discapacidad.

## RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ANÁLISIS

Recordemos que dentro de cada módulo se ha organizado la información tanto de materias troncales como de optativas y obligatorias de acuerdo al último Plan de Estudios publicado en BOE por cada Universidad. Por tanto pasamos a comentar los resultados obtenidos, y para ello utilizaremos esa 4 unidades significativas de comparación, así pues en relación a ellas se establece que:

5. Respecto al primer bloque, en el que se implementan profesiones más relacionadas con diseño tecnológico, creación de herramientas y soportes multimedia: destaca que todos los soportes conceptuales y procedimentales se basan en fundamentos de informática e ingeniería, excepto en la Universidad de "Pompeu Fabra" en la cual se oferta una asignatura cuatrimestral (4,5c.) sobre *el tratamiento digital de la palabra para ingeniería informática*.
6. En cuanto al segundo módulo propio del conjunto sanitario en general, hemos de manifestar que surgen algunas optativas relacionadas con las nuevas tecnologías e informática aplicada al mundo de la salud. Fisioterapia es la que cuenta con más materias obligatorias y optativas relacionadas con órtesis y prótesis y personas con discapacidad. Pero no podemos dejar de sorprendernos ya que su trabajo como proceso de rehabilitación, es probablemente uno de los de mayor contacto diario con personas con discapacidad.

7. En el caso del módulo social, a pesar de contar con planes muy recientes, no aparecen asignaturas relacionadas con SAC, excepto en Terapia Ocupacional, que cuenta con una asignatura troncal de 12c. sobre *actividades de la vida diaria y actividades ocupacionales aplicadas*. Sus descriptores contemplan independencia personal, laboral y social, movilidad, deambulación, traslado autónomo, ayudas técnicas para ayuda y adaptaciones, desarrollo tecnológico del discapacitado y ergonomía. Como puede apreciarse pensamos que se hará cierta referencia a códigos de comunicación por lo menos a nivel tecnológico en cuanto se estudien materiales para técnicas ortoprotésicas o de adaptación.
8. Por último, en el área educativa: Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología no presenta ninguna asignatura troncal que haga referencia a SAC. En nuestro análisis encontramos referencia a *nuevas tecnologías de la información* pero centrada en aspectos docentes y didácticos. Como excepción podemos destacar a la Universidad de Valencia en donde *NNTT aplicadas a la E.Especial de Psicopedagogía* y *NNTT aplicadas a la intervención psicoeducativa* de Psicología introducen en su contenidos SAC.

En cuanto a Logopedia, encontramos que tiene la asignatura dedicada a SAC con mayor carga lectiva: 12 c y troncal. Su título es *Técnicas específicas de intervención en el lenguaje*, cuyos descriptores son: sistemas de comunicación alternativa, pictogramas, BLISS, SPC, nuevos recursos tecnológicos.

En el caso del Título de Maestro observamos que en la especialidad de Educación Especial existen dos asignaturas troncales, una dedicada a los *aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia auditiva y otra a los aspectos educativos y evolutivos de la deficiencia motórica* en cuyos descriptores se encuentran los sistemas de comunicación no-vocal. En la Universidad de Extremadura además se cursa como materia obligatoria SAC de 5c, durante el tercer curso de E.Especial. La especialidad de Audición y Lenguaje es la que tiene como asignatura troncal (entre 4c y 5c) los SAC. Al margen de troncales y obligatorias hemos observado que en la Universidad de Granada aparece una optativa de 4c. con el título *Tecnología aplicada a la intervención del Lenguaje*, en la Universidad Autónoma de Barcelona *Aplicación de nuevos recursos tecnológicos*, y en la Complutense de Madrid *Informática aplicada al análisis del lenguaje o Tecnología aplicada al procesamiento del habla*.

## **CONCLUSIONES**

Interpretando los datos obtenidos, observamos que en el apartado técnico más básico, donde presumiblemente se forman los futuros diseñadores y creadores de ayudas técnicas y herramientas de modificación o adaptación para personas no-orales, encontramos que no se cuenta con ninguna asignatura cuyo título verse sobre SAC como códigos o lenguas propias de esa minoritaria población discapacitada. Por lo que de forma reglada no se trabaja el tema que nos ocupa. Ni se plantea bien porque se desconoce o porque no se ve la necesidad de formación regular.

En relación con el bloque más sanitario parece que un médico o un enfermero/ATS nunca se va a encontrar con población discapacitada no-oral, por lo que sólo en Fisioterapia se plantean asignaturas obligatorias y optativas orientadas a discapacidad y nuevas tecnologías, no obstante se diluye la cuestión concreta lingüística mediante la inclusión de SAC.

En el área social, llama la atención que todas las Universidades cuentan en Terapia Ocupacional con materias que versan sobre ayudas técnicas o nuevas tecnologías, aunque no se puede determinar su incidencia en el campo SAC. El último módulo es el que está mejor tratado aunque no lo suficiente porque sólo el Título de Maestro AL y de Logopedia imparten contenidos SAC como materias troncales. Y es en el Título de Logopedia donde más créditos se le dedican 12c frente a 5c en Maestro AL (Especialidad impartida en la UEX des 1999).

En suma, la formación académica proporcionada a los nuevos Titulados del siglo XXI deja mucho que desear aún con respecto a los SAC, existiendo una presencia heterogénea y poco significativa tanto por el número de asignaturas como por el nº de créditos sobre dicha comunicación aumentativa/alternativa; debiéndose casi todos los profesionales formarse posteriormente (después de obtener el Título académico) a través de cursos de posgrado: de especialización o perfeccionamiento, masters, cursos en los CPRs, academias, institutos privados e incluso en el propio movimiento asociativo.

Para terminar y, ya que estamos en la cuestión del respeto a las diversidad lingüística escolar, habremos de *plantearnos, por un lado, la necesidad de formar a los futuros profesionales desde la Universidad insertando estos contenidos SAC en el mismo Plan de Estudios con igual rango que el resto de disciplinas. Y por otro la propia coordinación con las enseñanzas no-universitarias* para derribar el mutuo desconocimiento antañónico entre Universidad (formación académica reglada) y puesto de trabajo (enseñanza no-universitaria: catálogos de plantilla de los centros de infantil, primaria, secundaria, FP, Bachillerato,...; oposiciones a grupos B, A, competencias, etc)

En esa primera dirección y creo que es justo reconocerlo, **la Universidad de Extremadura ha sido pionera de cara a la impartición de la asignatura SAC** como optativa dentro de la Titulación de Maestro especialista en E. Especial, puesto que fue incluida en el Plan de Estudios de 1991, y en el 1999 ha sido ratificada como materia obligatoria. Tenemos la pequeña satisfacción de haber contribuido a que todos los PTs actuales y/o en activo, con Título "Maestro especialidad de E. Especial" por la UEX, hayan sido instruidos en contenidos SAC: Lengua de Signos, Braille, Bimodal, Dactilología, palabra complementada, SPC, BLISS, Premack,... y puedan aplicarlo en las comunidades educativas, "a pie de obra". A veces en Extremadura no caminamos a la cola, porque, todavía hoy, después de 10 años, muchos de sus compañeros nacionales, no tienen la oportunidad de disfrutar los SAC en su Plan de Estudios.

La apuesta de futuro es seguir trabajando para que el radio de acción **se amplíe a otras carreras universitarias (todos los Títulos de Maestro, Psicopedagogía, Informática, Medicina...), mejorando las actuales asignaturas y potenciando una línea de investigación a través del Programa de Doctorado del Departamento de Psicología sobre intervención en Sistemas Alternativos de Comunicación para Titulados de segundo ciclo**. Mi gratitud a todos lo que con su apoyo hicieron posible este reto que hoy podemos difundir en este foro de enseñanza no-universitaria.

## BIBLIOGRAFÍA

ALCANTUD, F; ÁVILA, V; ROMERO, R; MARTÍNEZ, R (2000) Estudio sobre el impacto de las nuevas tecnologías en las personas con discapacidad. Valencia: Memoria de Investigación IMSERSO.

Memoria de Investigación de la UEX (Desde 1994 hasta 2000). Servicio de Publicaciones de la UEX.

Programa de la asignatura SAC (Sistemas Alternativos de Comunicación ) de la UEX.

Wed de la Secretaria de Estado de Educación y Universidades.

Wed del MEC y del Servicio de Información al ciudadano.

# Comunicación. Por el interior de HAPPY: Reconocimiento de Signos Gestuales QKQ

*María Montaña Morales Morgado. Juan Miguel León-Rojas  
I.E.S. UNIVERSIDAD LABORAL. ESCUELA POLITÉCNICA, UEX*

## INTRODUCCIÓN

HAPPY es un modelo de sistema computacional que ayuda durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de varios sistemas de comunicación alternativa y aumentativa, principalmente de signos manuales y gráficos. Contiene *módulos generadores de tableros de comunicación en dos y tres dimensiones, predictores de letras, palabras y signos*, evaluadores de *habilidades motoras*, y herramientas para trabajar con *cuentos y juegos lingüísticos*.

Con HAPPY pretendemos (León-Rojas et al., 2000a y 2000b): (i) ayudar al aprendizaje de la Lengua de Signos Española (LSE), tanto a personas con necesidades especiales como a sus familiares, amigos, cuidadores, profesores, etc.; (ii) incluir otros sistemas de comunicación alternativa y aumentativa, en particular sistemas de signos gestuales y gráficos; (iii) servir de módulo en proyectos mayores, por ejemplo, en un proyecto de evaluación y rehabilitación, HAPPY aportaría información sobre las habilidades comunicativas y motoras en los sistemas de comunicación requeridos, además de ayudar al usuario en su aprendizaje; (iv) incluir un lenguaje donde esté representado cualquier dato de naturaleza vocal y no vocal; (v) romper la barrera de la distancia para la comunicación con signos, sean gestuales o gráficos, impulsando, por ejemplo, la comunicación con signos por Internet.

La mayoría de los signos de la LSE responden al que llamamos *patrón QKQ*: se reconocen a partir de dos *queiremas* (configuraciones manuales), uno “de salida” y el otro “de llegada”, y una trayectoria (*kinema*) donde se produce la transformación del primero en el segundo. Asumiendo el contexto (lenguaje controlado) de signos QKQ, entonces cualquier signo (QKQ) es isomorfo a una tríada (queirema, kinema, queirema), y por ende, reconocer cualquier signo (QKQ) equivale a reconocer una tríada (queirema, kinema, queirema).

Este trabajo pretende divulgar la metodología usada por HAPPY para el reconocimiento de signos QKQ.

## RECONOCIMIENTO DE UN QUEIREMA

El reconocimiento de un queirema se lleva a cabo en base a su modelización *fuzzy* de tipo 2, a ciertas sub-relaciones de máxima similitud entre distribuciones de probabilidad, y a un proceso de inferencia bayesiana (León-Rojas et al., 2001). Como atributos de cualquier queirema tomamos el conjunto de ángulos de flexión y aducción de los dedos, y el arco palmar, que se supondrán por tanto conocidos en cual-

quier instante de muestreo. Estos valores angulares se normalizan en  $[0,1]$ . Cada queirema es un subconjunto *fuzzy* de tipo 2 del conjunto de ángulos, usando el conjunto de términos  $L([0,1])=\{<flexionado> (F), <algo flexionado> (AF), <ni flexionado ni extendido> (NFE), <algo extendido> (AE), <extendido> (E), <pegado> (P), <algo pegado> (AP), <ni pegado ni separado> (NPS), <algo separado> (AS), <separado> (S), <irrelevante> (IRR)\}$ . Por ejemplo, fijémonos en la descripción del queirema <LV> del LSE (Rodríguez, 1992) como conjunto *fuzzy* de tipo 2:

extensión/flexión		aducción/abducción				
		- I	- M	- A	- Ñ	Arco palmar
		B	B	RR	RR	E

## SEGMENTACIÓN DE SIGNOS QKQ

Por segmentar un signo entendemos el hecho de detectar los instantes de tiempo inicial y final de su articulación. En este proceso de segmentación interviene una *jerarquía de agentes computacionales*. Desde el grupo de recogida de datos angulares, meros agentes recolectores de la secuencia cronológica de los datos angulares preprocesados, hasta los agentes encargados de reconocer específicamente cada componente articulatoria del signo.

*Detectar movimientos* significa reconocer cambios de coordenadas espaciales en el tiempo. El reconocimiento de la dirección de movimiento (*kineprosema*) es inmediato a partir del conocimiento de las variaciones de posición (*toponemas*) con respecto al tiempo. La identificación de los tipos de movimiento de la mano, considerada en su totalidad, es tan sencilla (o tan compleja) como el reconocimiento de una *trayectoria determinada en el espacio 3D*. Dicha trayectoria se aproxima por una poligonal, muestreando con una frecuencia de 10 tomas por segundo. Según nuestra experiencia, la característica más discriminante es el producto vectorial relativo a cada par de vectores consecutivos (Fig. 1).

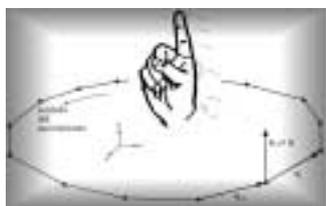


Fig. 1. Producto vectorial relativo

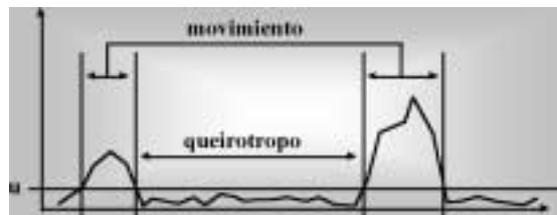


Fig. 2. El eje de ordenadas representa el rango de S; el de abscisas es un eje de grupo unificador.

La metodología consiste en que ciertos *agentes segmentadores* evalúen un conjunto de activadores o indicadores de movimiento, conjunto actualmente en estudio, de tal forma que la importancia relativa de cada uno de sus miembros puede ponderarse según determinados factores de relevancia. La suma S, de las valoraciones totales de estos activadores, se compara con un valor umbral u, de presencia de movimiento (véase la Fig. 2). Si  $S < u$ , se estima que no hay movimiento. Así se segmenta un *queirotopo* = queirema + *queirotopema* (orientación) + localización relativa (toponema). En la zona donde se ha detectado movimiento habrá de reconocerse el tipo de movimiento (*kinema*) (en línea recta, en arco, bucles, etc.)

Existe un grupo *unificador*, encargado de realizar, siempre que sea posible, la unificación de ciertas componentes de registros consecutivos. Por ejemplo, imaginemos una secuencia de 10 registros, donde la información del *agente inspector de movimiento* ha sido la que muestra la Fig. 3. El *agente reconocedor de kinemas* es el encargado de identificar, en este caso, un zig-zag. También debe interpretar ciertos caminos poligonales, por ejemplo  $[t_i, t_j]$ , como líneas rectas (aquí las pendientes consecutivas no presentan diferencias superiores a un umbral prefijado). En general, cualquier información aportada por cualquier agente, en un registro, puede ser similar a la del registro siguiente, o tener un atisbo de continuidad. Por ello, a cada agente de los grupos anteriores le corresponde un *agente unificador*.

## ADQUISICIÓN DE DATOS MEDIANTE SISTEMAS MEDIDORES DE POTENCIALES ELÉCTRICOS

La metodología expuesta es independiente del modo de adquirir los datos. Tres podrían ser las posibilidades: *cámaras de video*, *guantes con sensores* y *sistemas medidores de potenciales eléctricos* (SMPE). Esta última es la más atractiva. Los SMPE se basan en electrodos de superficie captadores de diferencias de potencial asociadas a la actividad muscular (electromiográfica –EMG–) y a las ondas (alfa) emitidas por el cerebro (actividad electroencefalográfica –EEG–). Teniendo muy presente la portabilidad del sistema y el deber paliar o mejor, enteramente anular un posible sentimiento de robotización en el usuario, se piensa en este tipo de interfaces. La propuesta de Hiraiwa et al. (1992), se basa en 2-4 electrodos de superficie que, colocados en el antebrazo miden las señales EMG. La implementación se basa en una arquitectura de red neuronal, cuyo entrenamiento se realiza mediante un VPL DataGlove, que permite identificar de forma supervisada los valores EMG correspondientes a cada gesto. El sistema se integra en una pulsera.

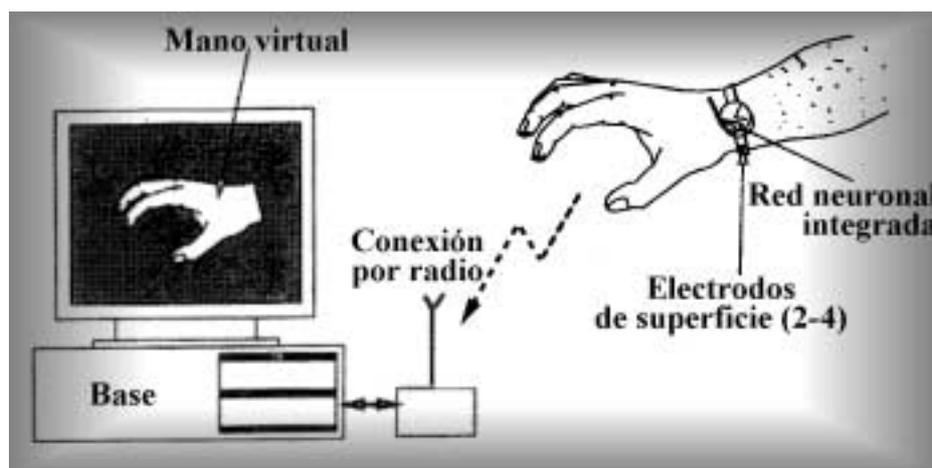


Fig. 4. Sensor de EMG y red neuronal, integrados en un reloj de pulsera. Al realizarse la conexión por radio se elimina la unión física (cableado) del usuario (receptor) con el emisor.

## EXPERIMENTACIÓN

Debido a la carencia de un número suficiente de expertos signantes, se ha simulado. Adoptamos el *modelo anatómico computacional* de Dorner (1994) –basado en Buchholz y Armstrong (1992)–, que proporciona rangos interdependientes para todos los ángulos. Los términos de  $L([0,1])$  son números fuzzy triangulares. Las *tasas de reconocimiento* de signos QKQ, tras un entrenamiento con 200 expertos y 50 articulaciones (10.000 patrones por signo), han sido del 91% para *expertos registrados*, del 86% para

usuarios registrados y del 70% para *usuarios no registrados*. Resulta ser robusto: proporciona los mismos resultados hasta con un 6% de ruido añadido a cualquiera de los ángulos y/o posiciones relativas.

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Junta de Extremadura, su ayuda original a través del PRI-97-C1063.

## REFERENCIAS

BUCHHOLZ, B. y AMSTRONG, T. J. (1992) "A kinematic model of the human hand to evaluate its prehensile capabilities". *Journal of Biomechanics*, 25(2): 149-162.

DORNER, B. (1994). *Chasing the Colour Glove: Visual Hand Tracking*. Simon Fraser University. (MS. Thesis, junio).

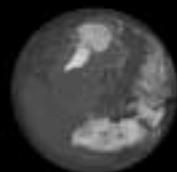
HIRAIWA, A., UCHIDA, N., SONEHARA, N. y SHIMOHARA, K. (1992) "EMG pattern recognition by neural networks for prosthetic fingers control "CyberFinger", *Proceedings of the Second International Symposium on Measurement and Control in Robotics (ISMCR'92)*, Tsukuba.

LEÓN-ROJAS, J. M., MORALES, M., MORENO, J., SILVA, A. y MASERO, V. (2000) "HAPPY: Un modelo de sistema de ayuda por computador para el aprendizaje de sistemas de comunicación basados en signos gestuales y gráficos". *Tercer Congreso Iberoamericano de Comunicación Alternativa y Aumentativa*. Instituto de Automática Industrial (CSIC) - IMSERSO - CYTED, pp. 41-44. Madrid.

LEÓN-ROJAS, J. M., MORENO, J., SILVA, A., MASERO, V., MORALES, M., BARRIGÓN, J. M. (2000) "E/A asistida por computador de sistemas de comunicación basados en signos", *VII Congreso de Innovación Educativa en Enseñanzas Técnicas*, San Sebastián.

LEÓN-ROJAS, J. M., MASERO, V. y MORALES, M. (2001) "Inferencia bayesiana de queiremas usando conjuntos *fuzzy* de tipo dos". *XXVI Congreso Nacional de Estadística e Investigación Operativa*. Universidad de Jaén. Úbeda, 6-8 de noviembre.

RODRÍGUEZ, M. A. (1992) *Lenguaje de Signos*. Confederación Nacional de Sordos de España - Fundación ONCE, Madrid.



---

# **Nuevas tecnologías en la enseñanza de las lenguas**





# Ponencia. Las nuevas Tecnologías en la Enseñanza de las lenguas

*M.<sup>a</sup> del Carmen Lencastre de Albuquerque Charrua. M.<sup>a</sup> Antonia Pires Rodrigues*

## **CURRÍCULUM**

### **María Antonia Pires Rodrigues**

Jefe del Departamento de Portugués de la Escuela Oficial de Idiomas de Badajoz.

Licenciada en Filología Inglesa y en Filología Portuguesa por las Universidades de Extremadura y Salamanca, respectivamente.

Lleva desempeñando su labor profesional como profesora de Portugués en Badajoz desde 1995.

Además de su docencia habitual, es coautora de un método multimedia de aprendizaje de portugués básico, ha realizado innumerables traducciones simultáneas y escritas, algunas de las cuales de literatura extremeña. Ha leccionado cursos de cultura y lengua portuguesa en la Universidad de Extremadura. Y, en los últimos años, ha pronunciado varias conferencias y ponencias en diferentes ámbitos de la cultura extremeña y de otras regiones españolas, en calidad de profesora invitada.

### **María del Carmen Lencastre de Albuquerque Charrua**

Técnico del Proyecto Infodex (Estrategia Regional de la Sociedad de la Información en Extremadura), dependiente de la Consejería de Educación, Ciencia Y Tecnología, a través de la Dirección General de Sociedad de la Información, gestionado por Fundecyt, desde el año 2000.

Licenciada en Derecho por la Universidad de Extremadura, Diplomada en Lengua Portuguesa por la Escuela Oficial de Idiomas de Badajoz y Traductora Intérprete Jurado de Portugués del Ministerio de Asuntos Exteriores.

Desde 1992 ejerce labores de docencia del idioma portugués, habiendo impartido varios Cursos de Lengua y Cultura Portuguesa en Ayuntamientos y Colegios Profesionales. Es coautora de un método de aprendizaje de portugués básico en formato multimedia y de un método multimedia de aprendizaje de español básico para luso-parlantes, este último actualmente en fase de edición.

Ha realizado innumerables traducciones simultáneas y escritas, ejerciendo desde el año 2000 como traductora intérprete jurado de portugués.

## RESUMEN

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) permiten abordar las tareas enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua desde nuevas perspectivas además de conseguir un aprendizaje mucho más interactivo. Además de resultar más entretenido para el alumno, favorece un contacto más directo con la cultura y la lengua del país-objeto de aprendizaje.

En el año 2000, el proyecto Infodex (Estrategia Regional de la Sociedad de la Información en Extremadura), con la colaboración de profesionales de la UPFEL y de la Escuela Oficial de Idiomas de Badajoz, ha diseñado un plan de edición de manuales de español, para luso-parlantes y de portugués para hispanohablantes. La experiencia ha tenido como objetivo tanto la formación como, sobre todo, aquello que es objeto director del trabajo de Infodex en su formulación aprobada por la Junta de Extremadura y la UE: acercar las NTIC al conjunto de la sociedad extremeña y producir una aproximación, por esta vía a la vecina sociedad portuguesa.

Una visión crítica de las enseñanzas de idiomas en CD Rom y en Internet y una autocrítica al trabajo realizado, pretende contribuir a una mejora en el uso de estas nuevas herramientas de autoaprendizaje.

En esta exposición haremos un repaso por las experiencias obtenidas con la utilización del primer CD Rom y página web de portugués directamente orientado a hispanohablantes y también la presentación de la segunda parte del proyecto, aún en fase de desarrollo: el método de español para luso-parlantes.

**Palabras clave:** tele-enseñanza, método de enseñanza de portugués, método de enseñanza de español, tutoría virtual, cursos interactivos.

## INTRODUCCIÓN

La educación en las nuevas Sociedades de la Información y el Conocimiento, que ahora comienzan a tomar cuerpo en el siglo XXI, se constituye como una actividad básica y determinante para el proceso de desarrollo económico, social y cultural de las regiones, de los países y de las comunidades supranacionales de países. Asistimos a un nuevo Renacimiento del Arte, la Cultura y, por supuesto, las Ciencias, amparado en esta nueva revolución tecnológica, que trata de ir poniendo como centro al conocimiento y a la sabiduría.

Tenemos sobradas muestras de esta afirmación básica, tanto en los procesos de planificación pública que han comenzado apenas hace un año a diseñarse, como el programa *eEurope* de la Unión Europea, el Info XXI español, o los diversos programas para la Sociedad de la Información en los diferentes países; y no menos también en los posicionamientos en los mercados internacionales, tanto de Estados Unidos, cuyo sector educativo multimedia y a distancia es enorme, como del resto de compañías multinacionales y nacionales, que, desde las telecomunicaciones, el sector educativo o con un maridaje fructífero entre ellas, comienzan a colonizar con mejor o peor fortuna el espacio virtual internacional.

Por ello, observamos cómo se abre, tanto un enorme mercado privado como una exigente responsabilidad pública de ofertar nuevos productos, servicios y soluciones educativas competitivas y de calidad a la hora de adiestrar a las sociedades avanzadas del siglo XXI, que cada vez más, en la práctica totalidad de los países, tienen y tendrán voluntad de formarse en los más variados conocimientos y técnicas a través de Internet, lo que hoy se conoce como *e-learning* o educación a distancia a través de la red.

En nuestro ámbito particular, y considerando que este año nos encontramos, además, en el Año Europeo de las Lenguas, resulta crucial que comencemos a diseñar nuestra labor habitual con otra perspectiva,

para que podamos ser, con el apoyo de las instituciones y de las empresas privadas, pioneros en la gestación de material multimedia educativo idiomático; o, al menos, pioneros en su puesta en funcionamiento al servicio de una comunidad cada vez más amplia de usuarios.

### **Ventajas e inconvenientes**

#### ***Ventajas***

Ha nacido una educación con características diferentes a la tradicional, que no debe ser entendida como exclusión de ésta sino como complemento o alternativa. Pero si algo tiene de novedosa la metodología didáctica a través de la red y a partir de la red es que obliga a una mejora de la calidad de los materiales didácticos y a una organización docente diferente a la de nuestros días.

En contra de lo que pudiera parecer, el aprendizaje a distancia y a través de red facilita el trabajo en grupo (evidentemente en grupo o comunidad virtual, por medio de un nuevo conjunto de herramientas como los “chats”, los foros de discusión o las listas de distribución) para el intercambio y el acceso a material didáctico; y, en este sentido, socializa porque permite la intercomunicación entre los profesores y los alumnos.

La educación a distancia a partir de Internet es, intrínsecamente, una ventana abierta a la realidad, por lo que no sólo el material didáctico confeccionado “ex-profeso” se convierte en fuente de formación y educación, sino que la gran cantidad del gente que está en red se constituye como material auténtico que coadyuva al proceso educativo.

Como la educación a distancia por Internet no es presencial, puede satisfacer la demanda de un público al que, por ejemplo, su desempeño laboral habitual le dificulta coincidir en horarios con las horas de clase; y aún más, no dispone de tiempo de desplazamiento, ni de interés en encontrar aparcamiento. Por tanto, se diseña como una enseñanza a la medida de los ritmos y disponibilidades horarias para el estudio de cada persona. Los alumnos, además, pueden ser asesorados en diferido, toda vez que el profesorado se ve parcialmente liberado de su carga horaria presencial, mediante el correo electrónico, en un modelo de tutoría electrónica de calidad y avanzada. De calidad porque el profesor dispone de más tiempo para preparar y elaborar sus respuestas y, por tanto hacerlas más depuradas y avanzada porque una misma respuesta puede servir para contestar varias preguntas.

Conforme las nuevas tecnologías de Internet permitan una transmisión más rápida de la imagen y del sonido, el diseño de los materiales didácticos evolucionará hacia la producción de cortometrajes o mediodmetrajes cinematográficos donde el asesoramiento de expertos en contenidos, tecnólogos, pedagogos y las más clásicas profesiones de la cinematografía ilustrarán con ingenio y creatividad la elaboración, mediante la conformación de equipos esporádicos y “ad hoc”, de auténticos materiales didácticos de excelencia, interactivos y altamente cualificados.

El proceso de evaluación y control de la evolución del alumnado, se ejecuta de forma simultánea, internamente, en el propio diseño del material multimedia y mediante elaboración de estadísticas que, en la sincronía del funcionamiento del programa, detectan tiempos, aciertos y errores; o bien, de manera externa, recurriendo de una forma clásica al control, con identificación, por parte del profesorado.

#### ***Inconvenientes***

No son pocos los inconvenientes a los que se tiene que enfrentar la educación a través de Internet.

Problemas técnicos (saturación, lentitud, consecuentes del lento desarrollo de las redes telemáticas y de la Internet de alta velocidad y ausencia de la televisión digital interactiva).

La disponibilidad de ordenadores suficientes conectados en los centros y por parte de los alumnos en sus casas.

Suficiente motivación y formación por parte del profesorado.

Capacidad de colaboración con las instituciones públicas y/o privadas para gestar los programas de aprendizaje idiomático o para comprarlos.

Que nuestro país y nuestras regiones adopten el hábito de la formación continua a distancia en lenguas y otras materias, ya que el saber, aunque no ocupe lugar, y aún esto es discutible, lo que sí que ocupa es tiempo y requiere motivación y disciplina.

Quizá en el futuro, cuando se utilicen estos programas con habitualidad, la función preferente de los profesores de idiomas será la de prestarse, en su horario de trabajo, a ser supervisores y tutores de los procesos de autoaprendizaje de un conjunto amplio de alumnos no presenciales, que pueden estar concurriendo en el tiempo con él vía chat o pueden haber dejado formuladas sus consultas vía correo electrónico.

#### *Método de portugués para hispanohablantes*

Tenemos el gusto de presentaros, a la vez que vamos navegando por la aplicación, nuestra primera creación en este sentido, que nace de la experiencia del trabajo en equipo entre profesionales de varias instituciones de la Comunidad Autónoma de Extremadura, amparados por los planes de nuestro gobierno regional para la Sociedad de la Información. Se trata de un primer método de autoaprendizaje de portugués para hispanohablantes, en formato multimedia.

#### *¿Cuándo y cómo surgió la idea?*

Si actualmente el interés por conocer Portugal y la lengua portuguesa ha crecido considerablemente en toda España, en Extremadura, por su cualidad de región transfronteriza, este interés se ha multiplicado mucho más (sobre todo en los últimos dos o tres años) debido al incremento de las relaciones comerciales, turísticas y, sobre todo, laborales con el país vecino. Este interés, en muchos casos necesidad y en otros simple curiosidad intelectual, se ha traducido en un cuantioso incremento del número de matrículas en los centros de enseñanza de idiomas, tanto públicos como privados.

Ello, unido al objetivo de fomentar en la Región la utilización de las nuevas tecnologías con fines formativos y educativos, motivó que desde Infodex se planteara la idea de crear material multimedia para la enseñanza del portugués, como primera parte de un proyecto que ahora tiene su continuidad en el "Método de español para luso-parlantes".

Planteada la idea inicial, con dos premisas fundamentales como eran, hacer un método de autoaprendizaje específicamente dirigido a hispanohablantes y que el mismo se pudiera utilizar desde Internet, se formó un equipo y partiendo de la estructura e índice de contenidos que elaboramos, se contrató a una empresa de la región con experiencia en elaboración de material multimedia, que además de hacer el montaje informático, también se encargó de contratar los locutores nativos para los diálogos y dibujantes para las ilustraciones. Del trabajo de todos y de la colaboración desinteresada de algunos, con un presupuesto no demasiado elevado, hemos conseguido el producto que nos proponemos enseñarles hoy aquí. El "Método de portugués para hispanohablantes" se editó en formato CD Rom, cuyos ejemplares se han distribuido gratuitamente desde la Dirección General de Sociedad de la Información a todos los centros educativos de la región que enseñan portugués, así como a todas las Escuelas Oficiales de Idiomas y Departamentos Universitarios del país que ofrecen enseñanza de portugués además de su difusión a través de Internet en [www.juntaex.es/portugues](http://www.juntaex.es/portugues), además de los enlaces desde otros portales regionales como [www.extremadurasi.org](http://www.extremadurasi.org) o la página web del Gabinete de Iniciativas Transfronterizas, etc.

*Estructura y contenido del método*

El proceso de organización y elaboración sistematizado y armonizado del método, no sin las habituales controversias, sanas desavenencias, prisas y desajustes temporales nos ha conducido a que se estructure de la siguiente forma:

Inicialmente contamos con un menú, que es el entorno gráfico desde donde se accede a las distintas opciones del curso.



A partir de ahí, tenemos el índice de contenidos, que es una página que nos enlaza con cualquiera de las partes que conforman el curso.

Si entramos directamente en él, encontramos una locución en español, donde se cuenta el por qué de la historia que emprendemos. Se trata, básicamente, de una chica extremeña que decide ir a Portugal a mejorar su portugués; de otra manera no se entendería que desde el primer capítulo hablase en perfecto portugués. Allí estará y convivirá con una familia de clase media, lo que permite ir intercalando algunos aspectos de la cultura portuguesa en el desarrollo de la historia, necesidades primarias de cualquier visitante al país vecino o algún vocabulario más reciente como es el relacionado con las nuevas tecnologías. A la historia no le faltan ingredientes: conocimiento de los monumentos del área que se visita y de las costumbres portuguesas, valoración recíproca entre Portugal y España, proximidad geográfica y lingüística; formas, usos y costumbres, unos abuelos mayores muy simpáticos, la novedad tecnológica de los ordenadores, o el “amor à primeira vista” y su promesa de continuación vía red entre dos de los protagonistas.

El curso está estructurado en diez unidades y cada una de éstas se halla dividida en tres partes independientes, locución, ejercicios y material de apoyo, complementadas con un breve apunte sobre aspectos de la cultura portuguesa que más puedan llamar la atención del alumno. Se puede acceder a cada una de estas partes independientemente o seguir la secuencia del método, escuchar el diálogo y después hacer los ejercicios.



Mientras los personajes hablan, aparece escrito todo lo que dicen en la parte inferior de la pantalla, con el objeto de que el alumno pueda ir progresivamente asociando la lengua oral y la escrita, tan importante para los hispanohablantes. Las voces están buscadas con bastante rigor, de manera que las personas

que se han encargado de hacer la grabación son profesionales de los medios de comunicación. Estos diálogos tan divertidos están ilustrados con unos dibujos muy simpáticos y actuales, hechos por un pintor de la región.

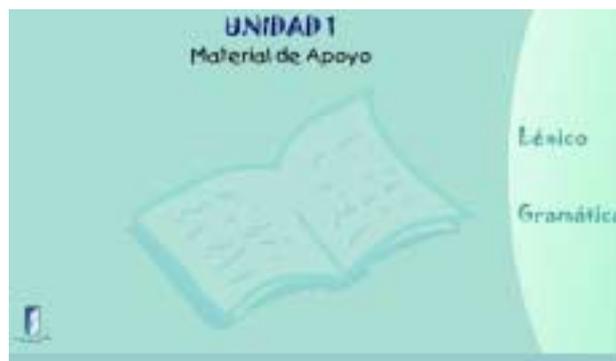
Cuando el alumno haya escuchado cuantas veces haya creído necesario los diálogos, tendrá la posibilidad de ver la traducción, si no ha entendido alguna palabra.

Una vez oída y entendida la parte de la locución, se accede a la parte de ejercicios. En ella, nos guiará constantemente una simpática cigüeña, símbolo de Extremadura, que hemos querido llamar “Begonha, a cegonha”. Ella será la encargada de aplaudir y premiar con halagos nuestros aciertos y de castigar con su ironía cariñosa y sus reprobaciones, nuestros fallos.



Hay varios tipos de ejercicios, para escribir, para pulsar teclas y también para arrastrar. Lógicamente se echa de menos algún tipo de ejercicio de comprensión oral, a ello tuvimos que renunciar debido a la lentitud de descarga de los archivos de sonido desde la red. Para la elaboración de los ejercicios, el alumno tendrá, en todo momento, posibilidad de acudir al material de apoyo, que le guiará y ayudará en la elaboración correcta de éstos.

Este material de apoyo se ha dividido según los fines pretendidos: de léxico y de vocabulario, gramaticales y estructurales y comunicativos. Esta estrategia educativa solidifica la complementación de la comprensión oral y escrita con la fundamentación de las bases para la producción escrita y oral.



De cualquier forma, como creemos que no solamente se aprende una lengua estudiando su gramática, haciendo los ejercicios o repitiendo la pronunciación, sino que, para el interés y motivación del alumno es tan necesario o más conocer sus raíces, su cultura y su idiosincrasia, en cada una de las unidades se ha incorporado un tema de cultura diferente, donde se puede encontrar desde aspectos geográficos, hasta gastronomía o mención a los poetas más importantes, pasando por los monumentos o la organización social y administrativa del país.

Además, hemos añadido algunos aspectos ortográficos, junto con la bibliografía que pensamos es indispensable para el estudio de este idioma, en su nivel inicial.

Hemos sumado también una sección de enlaces, donde el alumno tiene acceso rápido a buscadores, organismos, organizaciones no gubernamentales, universidades, bibliotecas, museos, agendas culturales de ambos lados de la frontera; y de esta manera, estando en red, el método también se constituye en una ventana aparte del resto del mundo virtual portugués que existe y guía nuestro aprendizaje vivencial e idiomático.

Por último, como creemos que la ayuda de un profesor es necesaria en el aprendizaje del alumno, se ha facilitado también una cuenta de correo (*portugues@ect.juntaex.es*), a la que el mismo tendrá acceso cuando se le presente alguna duda. El profesor la solventará vía red en cuanto sus posibilidades horarias se lo permitan, muchas veces la contestación al alumno se hace en tiempo real.

Precisamente la utilización de esta cuenta de correo es la que nos ha ayudado a mejorar el método en algunos aspectos técnicos y a darnos cuenta de las carencias que notaban los alumnos, cara a nuestro trabajo futuro. Y, por supuesto, es gratificante saber que en Argentina, México o Colombia ayudamos a alguien a aprender portugués y que nuestros alumnos virtuales pueden ser desde estudiantes de enseñanza secundaria de León, hasta profesores catedráticos de Química de la Universidad Complutense de Madrid.

Por otro lado, sabemos que son varias las Escuelas de Idiomas de nuestro país las que utilizan el método para aulas de autoaprendizaje (Salamanca, Valencia, Málaga, etc.), otras, sin embargo, que no pueden ofertar portugués como enseñanza presencial lo aconsejan como enseñanza a distancia.

Pensamos que, a pesar de las limitaciones presupuestarias, hemos logrado plasmar en un primer trabajo novedoso nuestras inquietudes y nuestros conocimientos para que puedan llegar a servir a muchas personas y estamos convencidos de que los esfuerzos de creación de nuestra línea educativa están en consonancia con las líneas de actualidad y de futuro, por lo que, tarde o temprano, nuestros trabajos se irán viendo recompensados. De hecho el Instituto Camões, máximo representante de la enseñanza de portugués en el mundo, lo recomienda desde sus propias páginas de Internet, dándole una valoración más que positiva, la Embajada de Portugal en Madrid, ha demostrado su satisfacción por el trabajo ofreciéndonos su colaboración y apoyo para la difusión del proyecto, que ahora continúa con el “Método de español para luso parlantes”, asimismo el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha manifestado su interés en nuestro proyecto patrocinando la segunda fase del mismo.

Creemos que son bastantes las cuestiones que deben mejorarse y eso es lo que estamos intentando con el ya mencionado “Método de español para luso parlantes”. Intentamos dar continuidad al trabajo anterior, basándonos no sólo en el incremento en la demanda de enseñanza de español, que se ha experimentado al otro lado de la Raya, sino también con la idea de llevarlo a Brasil, donde el español es la segunda lengua más enseñada en las escuelas como lengua extranjera (en igualdad con el inglés), lo cual ha supuesto un notable aumento del número de licenciaturas en la materia.

La experiencia del equipo que ha trabajado en el curso de portugués ha sido tenida en cuenta a la hora de plantearnos algunos de los aspectos que han definido el diseño del curso de español.

Ante todo, debe quedar claro que el **principal objetivo** del curso no es que uno acabe por saber el español perfectamente, no tenemos tal pretensión. Se espera crear en aquel que acompañe y siga sus unidades un interés por aprender nuestra lengua. Es decir, el nivel de lengua que proponemos es elemental: nivel uno de diez.

En general, hemos mantenido la misma estructura del proyecto anterior:

**Diálogos** entre los personajes, elaborados con objetivos propios para cada unidad. Los diálogos abordan temas de cada lección y contienen las estructuras estudiadas en aquella. Además, todos los diálogos estarán traducidos al portugués. Al igual que la vez anterior optamos por este recurso para compensar la ausencia del profesor presencial. El objetivo es pues la comprensión y no la traducción.

**Material de apoyo con léxico y gramática.** Para cada unidad, formada por el conjunto de los diálogos y de los ejercicios, hay un apartado de léxico en el que se introducirán vocabulario y estructuras comunicativas de la lección, además de un apartado con explicación de los aspectos gramaticales de forma similar a la vez anterior. El alumno puede consultarlos siempre que lo necesite, sin necesidad de abandonar la tarea que esté realizando en ese momento.

**Ejercicios.** Están divididos por unidad. De esta forma cada alumno tiene la libertad de cumplir las tareas de forma independiente en cada lección. Son ejercicios de práctica de las estructuras estudiadas (del léxico y algunos aspectos gramaticales) y sirven para fijar los contenidos propuestos en los diálogos.

**Un apartado de cultura.** Lo hemos dividido en dos grandes partes: cultura española en general y más específicamente la cultura de Extremadura. Es información sobre la historia de nuestro país y de nuestra lengua. Temas como Arte, Literatura, Historia, Gastronomía, fiestas populares y los Parques Naturales, formarán parte de los contenidos presentados.

Pero en la elaboración de este método pretendemos mejorar sustancialmente la calidad del anterior, en cuanto a introducir una mayor interactividad en el manejo del mismo, tanto en el tipo de ejercicios, como en la introducción de visitas virtuales para la concepción global del mismo. En resumen, queremos hacer un método más visual, de alguna forma “atar” al alumno a la silla y que aprender el español le resulte divertido, máxime cuando estamos hablando de dos lenguas que, a priori, puedan resultar tan parecidas que sea fácil perder el interés y decidir “volver más tarde”...

Veamos las principales novedades de este trabajo en relación con el anterior, empezando por un resumen de los aspectos técnicos:

Como punto de partida hay que decir que se harán dos versiones, una para la edición en CD Rom y otra para Internet, para esta última habrá que renunciar a muchos avances técnicos introducidos en el formato CD. Pero, centrémonos en este:

**El interface** o conjunto de procedimientos y elementos que conectan los contenidos con el usuario. Al considerar el interface de este CD-Rom se ha partido de la base de que el curso se basa en un modelo situacional: el alumno es invitado a participar en una situación cotidiana donde descubrirá poco a poco el uso del idioma que está aprendiendo. Partiendo de estas situaciones tendrá que enfrentarse activamente, mediante ejercicios, al aprendizaje de las estructuras de léxico y gramática introducidas para enriquecer su conocimiento del idioma. Luego estamos hablando de dos grandes bloques de trabajo dentro de cada unidad didáctica, el primero es la presentación de la situación y el segundo la realización de ejercicios y consultas.

Al hablar de **los media** nos referimos a elementos convencionales como audio y vídeo, pero también a visitas virtuales. Para los **vídeos** hemos filmado a actores representando la situación que se pretende introducir. La grabación de las imágenes sigue un patrón que empieza por presentar en un plano general a todos los personajes y su relación con el entorno y que después va alternando en una situación de plano-contraplano durante el diálogo, cambiando a primeros planos y planos medios del personaje que habla o del grupo en el que éste se encuentra. Respecto al **sonido** se ha utilizado tecnología digital en todas las fases con unos parámetros de resolución, muestreo y margen dinámico superiores a los de un CD-Audio convencional. Por otra parte, se han utilizado dos canales de estéreo para darle espacio a la ubicación de los actores independientemente del montaje del vídeo, de esta forma se refuerza la asimilación de la situación por parte del alumno al tiempo que conseguimos un mayor grado de inmersión en la misma.

Finalmente, ya que hablamos de inmersión hay que destacar el uso de las **visitas virtuales**: creemos que el éxito en la presentación de la situación se mide precisamente por el nivel de inmersión en la misma,

por el nivel de aislamiento y concentración que el alumno consigue para poder imaginarse a sí mismo dentro del entorno de esta situación. En este sentido hemos decidido complementar el vídeo con este elemento a caballo entre la fotografía y la realidad virtual, las visitas virtuales permiten al alumno una percepción completa del espacio donde se desarrolla la situación de la que debe sentirse partícipe.

Mejoras técnicas como las descritas se traducen en:

Cada una de las cinco Unidades Didácticas es una situación real a la que asociamos léxico, gramática y estructuras comunicativas.

La situación de la que partimos se introduce mediante una visita virtual (a un aeropuerto, un hotel, un centro comercial) dentro de la cual se introducen **los vídeos con las locuciones**. Pulsando sobre las escenas de los vídeos el alumno puede escuchar y ver situaciones reales de las que él en algún momento puede ser protagonista. Las escenas están representadas por actores nativos. Además, mediante cortos movimientos de ratón, al pasar sobre los objetos que aparecen en la imagen, puede leer el léxico que identifica dichos objetos. El diseño del interface se ha simplificado al máximo para no complicar el trabajo al alumno e intentar no distraerle de su objetivo.

El alumno puede ver y escuchar cuantas veces quiera cada uno de los videos de cada unidad didáctica (tres por unidad), de forma independiente y no sucesivamente como ocurre en el método de portugués. Ya no tenemos una historia con argumento, sino que son situaciones cotidianas e independientes, aunque los personajes se pueden repetir en determinadas escenas.

La segunda parte del trabajo son **los ejercicios**: aquí el alumno debe interactuar y se intenta que la práctica de los conocimientos adquiridos sea lo más sencilla y atractiva posible. Esta vez, hemos optado por reducir la cantidad de ejercicios y aumentar la interactividad: así, por ejemplo, habrá una VR (visita virtual) en la que una voz nos va dando las instrucciones por donde movernos hasta llegar a un sitio determinado, la calle o plaza a la que queremos ir, moviendo el ratón seguimos las instrucciones y, si nos equivocamos, no podremos avanzar. Otro tipo de ejercicio diferente serán los crucigramas o las sopas de letras, tan útiles para practicar léxico, aunque también hay ejercicios similares a los que utilizamos en el método de portugués. El alumno puede intentar hacer los ejercicios sin escuchar los diálogos o escucharlos según la necesidad que tenga para resolverlos. Además pueden hacerse de forma independiente unos de otros, sin necesidad de terminar uno para pasar al siguiente.

Hay un **material de apoyo** formado por un listado las palabras claves de los diálogos y por los contenidos gramaticales de la unidad. Las palabras claves están señaladas en rojo en el diálogo (los subtítulos que aparecerán mientras se escuchan la locuciones) y pulsando sobre ellas se accede directamente a la explicación sobre las mismas (ya sea en el apartado de léxico o en al apartado de gramática). Pulsando sobre los verbos, el alumno accederá a la conjugación completa. Para resolver o amenizar la cuestión del gran número de hablantes de portugués de Brasil (casi 170 millones), hemos decidido añadir unas pequeñas notas donde la norma de Portugal y la brasileña se diferencian más. Igualmente, hemos añadido algunas pequeñas notas explicativas de ciertas diferencias con el español de Sudamérica.

Otra novedad es que además de enlaces a diccionarios “on line”, contamos con un motor de búsqueda de todo el léxico que aparece en el manual, para tener acceso a la explicación y traducción al portugués de las estructuras empleadas, desde cualquier punto del método.

En el apartado de cultura, hemos optado por disponer de imágenes para ilustrar los textos para que den mejor idea de lo presentado.

Por último, hay que decir que este CD-Rom está todavía en la primera fase de producción y por tanto lo que podemos enseñaros es sólo una pequeña muestra de lo que esperamos sea un resultado final que nos dé tantas satisfacciones como el anterior.

## EXPERIENCIAS Y AUTOCRÍTICAS AL TRABAJO REALIZADO

Seguramente hay muchas cosas que hemos aprendido entre la primera y segunda experiencia, especialmente con nuestras dificultades.

Somos conscientes de que hay problemas y errores, algunos de tipo técnico como la lentitud de la red, que nos ha llevado a tener que reducir al máximo tanto el sonido como las imágenes, y otros derivados de nuestra propia inexperiencia en el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza del idioma. Pero todos los componentes del equipo estamos convencidos de que estos problemas pueden solucionarse, cuando podamos tener acceso a una red con más capacidad de transmisión de datos lo cual tenemos ya "casi" al alcance de la mano con la Intranet extremeña y, en un futuro segundo o tercer manual, poder hacerlos más interactivos y, por tanto, más atractivos para el alumno, y seguir contando con un equipo dispuesto a presentar un trabajo cada vez mejor.

Para la segunda parte del proyecto el equipo se ha visto modificado en función de sus necesidades: ahora contamos con otra empresa para el montaje de los multimedia, una joven empresa de la región, que nos ha dado otro aire a la presentación audiovisual. Nos ayudan dos profesores de español, uno de la Universidad de Extremadura y otro de la Universidad de Pelotas (en Brasil)

Además, podemos decir que:

Nos seguiremos enfrentando con dificultades técnicas a la hora de plasmar lo que nos gustaría;

El reto de trabajar con un equipo interdisciplinar sigue siendo un reto a ser alcanzado;

No siempre las ideas iniciales son aquellas que salen a la luz.

Además de esto, concretamente en nuestro curso de portugués identificamos algunos puntos débiles:

La necesidad de un *plug-in* de *Macromedia Shockwave* para hacer los ejercicios y la dificultad que algunos han tenido para bajarlo de Internet;

La baja velocidad para cargar la primera parte del curso (debido a los archivos de sonido e imagen que contiene);

La falta de una interacción del alumno en los ejercicios;

Por tratarse de un CD, los cambios que se pueden hacer en el curso a través de Internet, tras haberlo terminado, no son posibles en ese formato;

Aún seguimos muy adictos al texto escrito, hay que explotar más los recursos de imagen y de las grabaciones;

La ausencia de ejercicios de comprensión auditiva;

Son cursos mayormente de comprensión, apenas hay producción escrita, sin posibilidad de creación por parte del aprendiz.

A pesar de las dificultades encontradas, es un gran éxito para nosotros haber llevado a cabo este proyecto, por algunas razones:

Hemos logrado el apoyo e incentivo de profesores portugués por la iniciativa y nos presentan sugerencias y expectativas de nuevos proyectos que den continuidad a lo empezado;

Con este trabajo, nos acercamos más a los vecinos y eliminamos ciertas barreras transfronterizas;

Hemos sido capaces de difuminar las fronteras al otro lado del Atlántico, y trabajamos con Brasil;

Hemos descubierto nuestras debilidades y necesidades en relación con la enseñanza de nuestro idioma a los luso-parlantes y del portugués a los hispanohablantes;

Como parte de la Estrategia Regional de la Sociedad de la Información, creemos que hemos logrado nuestros objetivos iniciales, y esto lo podemos decir porque seguimos con el proyecto, ahora con el curso de español para luso-parlantes.

# Comunicaciones. CARPE DIEM. Diseño de un libro electrónico para el aula de Lengua y Literatura

JOSÉ ANTONIO GÓMEZ ALFONSO. CPR DE ZAFRA

*La escritura electrónica hipertextual revolucionará el mundo de la cultura como, en su momento, lo hizo la aparición de la imprenta de Gutenberg. George P. Landow.*

## PRELIMINARES

Esta comunicación tiene como fin primordial presentar el libro electrónico adjunto en CD-ROM, titulado *Carpe diem*, sobre cuya versión definitiva trabajo en estos momentos. De todos modos, como podrá observarse más adelante, no éste el único objetivo de la comunicación: le acompaña también, de manera indisolublemente unida, una reflexión sobre la importancia del diseño en la elaboración de libros electrónicos para el área de Lengua y Literatura.

Aunque me hallo al cabo del camino, éste es el final de una larga andadura iniciada hace ya unos años, tras entrar en contacto con la obra del profesor Antonio Rodríguez de las Heras merced a la lectura de algunos de sus artículos ("El libro electrónico: el esplendor de la escritura" o "Hipertexto y Libro Electrónico") así como de su obra capital en este tema (*Navegar por la información*), dedicados todos al asunto del **diseño de libros electrónicos**. En ellos, el profesor Rodríguez de las Heras (Universidad Carlos III de Madrid) desarrolla lo que constituye, en mi opinión, el mayor esfuerzo teórico sobre el tema formulado en nuestra lengua y cultura.

A esas lecturas siguieron otras (*El futuro del libro, Nuevas tecnologías y educación, Hiper cultura visual, Literatura y Multimedia, ...*), siguió el necesario entrenamiento con herramientas informáticas multimedia (necesarias para elaborar una primera aplicación) y siguió un discurrir permanente (en medio de las lógicas vacilaciones) sobre el mejor modo de diseñar estos libros en todos sus aspectos (contenidos, navegación, entorno amigable, amenidad, rigor, adecuación a la audiencia, etc. etc.); pues entiendo que los profesores debemos crear para nuestros materiales didácticos multimedia entornos personalizados, nacidos de nuestra propia cultura y quehacer profesional. Había llegado sin pretenderlo a la raíz del asunto, al reto del **diseño**.

Para los contenidos elegí un tema de mi especialidad (Lengua y Literatura), un autor de mi devoción (Garcilaso de la Vega) y un texto (el *Soneto XXIII*), que no por muy conocido del profesorado deja de ser una obra capital de nuestro patrimonio literario, merecedor de ser estudiado a fondo por los ciudadanos del futuro aun cuando carezcan de toda inclinación literaria.

Sólo faltó hallar las herramientas informáticas necesarias (*Neobook*, sobre todo) y empezar a destilar toda la envidia literaria que el texto atesora hasta obtener, tiempo después, este libro dedicado al estu-

dio del carpe diem, ahora implementado –gracias a la ayuda de la Junta de Extremadura– por una herramienta informática mucho más potente (Director 8.5) y por unos contenidos que le acercan a la etapa de Bachillerato.

No es éste un libro de texto destinado a ocupar un lugar central en la clase de Lengua y Literatura (no me parece ni siquiera aconsejable en el momento presente) sino un material complementario susceptible de ser utilizado en el aula tras haber concluido el estudio del Renacimiento. Como tal, puede servir de ampliación o de digresión motivadora en el desarrollo del currículo.

Con su creación pretendía, además de todo lo antedicho sobre el diseño, elaborar material didáctico motivador para el alumnado, desarrollar las destrezas lingüísticas de éste (sobre todo comprensión lectora y expresión escrita), proponer un modelo de incardinación de la Cultura Extremeña en el currículo de Lengua y Literatura y, finalmente, lograr un material que, adaptándose a las peculiaridades de cada individuo, permitiese realizar una efectiva atención a la diversidad.

Tras este sucinto preámbulo, creo llegado el momento de presentar el libro así como de explicar su funcionamiento y describir los pormenores de su diseño.

## DISEÑO DEL LIBRO

### *Índice principal*

Cuenta con una imagen tapiz (Nacimiento de Venus, de Botticelli) y ambientación musical de estilo renacentista, procedente de una obra del compositor extremeño Juan Vázquez (Badajoz, c. 1510). Todo el libro está ambientado con obras musicales de éste y otros autores españoles y europeos. Persigo con la combinación de ambos elementos **sumergir al lector en el ambiente renacentista desde el primer momento**.

Constituye al mismo tiempo lo que pudiéramos llamar el Índice Principal del Libro porque es el centro neurálgico desde donde se puede acceder a cualquier punto del texto siguiendo alguna de las Rutas que lo componen. Se llama también Libro de Rutas para sugerir la ilusión de viaje, de navegación, desde un primer momento; para transmitir la idea de hallarse ante un hipertexto.

En ésta, como en todas las pantallas del Libro he procurado obtener (siempre que ha sido posible) **un espacio limpio, libre de prótesis de cualquier tipo**: botones, flechas, menús desplegables, etc. Éste es uno de los elementos distintivos de esta publicación, una de sus señas de identidad frente a los productos usuales en el mercado.

También está ligada a este Índice Principal una pantalla de Instrucciones, destinada al lector poco familiarizado con este tipo de documentos (e incluso con las herramientas informáticas en general) que tiene una doble función: motivadora por un lado (de familiarización con el soporte) e informativa por otro (dar a conocer el diseño general de pantalla). Fundamentalmente le hace saber al lector que en la mayoría de las pantallas existen **cuatro zonas interactivas**, situadas alrededor del texto, que son las que le permitirán ir navegando por el libro de la siguiente manera:

Pulsando sobre la <b>ZONA SUPERIOR</b> de la pantalla, el lector accede al Índice de la Ruta en la que se halle en ese momento		
Pulsando sobre la <b>ZONA IZQUIERDA</b> , retrocede a la página anterior	TEXTO	Pulsando sobre la <b>ZONA DERECHA</b> , avanza a la página siguiente
Pulsando sobre la <b>ZONA INFERIOR</b> , accede al Texto del Poema que se estudia en el libro		

Además le informa de que, pulsando sobre los diferentes hipervínculos marcados en el texto que aparece en pantalla, puede acceder a una serie de Rutas Complementarias de Estudio.

### **Inicio**

Nos lleva al texto del Poema (*Soneto XXIII*) que sirve de hilo conductor y de punto de partida del libro. Cuenta también, como imagen tapiz, con un fragmento del *Nacimiento de Venus* de Botticelli. La elección de esta imagen persigue además reforzar visualmente el contenido del texto por su sintonía con el mismo. Como ambientación musical renacentista se reproduce otra obra de Juan Vázquez.

### **Viaje de estudio**

Supone el primer subíndice, tapizado con una reproducción del cuadro *La primavera*, de Botticelli, que informa al lector sobre los distintos Temas por los que puede navegar, es decir, **los seis planos de estudio** que considero necesarios para **comprender e interpretar** a fondo el poema:

- Circunstancia vital de Garcilaso en el momento de escribirlo.
- Consulta del léxico del texto.
- Distribución general del contenido a lo largo del texto.
- Coherencia entre el contenido y su ordenación sintáctica.
- Coherencia entre el contenido y su disposición métrica.
- Función de los elementos retóricos empleados por Garcilaso en su composición.

Cada vez que el lector abandona la lectura de un Tema, ha de pasar por este subíndice para dirigirse al siguiente. De este modo siempre mantiene el control sobre su proceso de lectura y estudio.

En todos ellos se refuerza la cercanía entre autor y lector mediante **el empleo de la primera persona por parte de Garcilaso**, quien hace uso de ella para explicarle (supuestamente) al lector cómo fue concibiendo y elaborando el poema. Cada Tema incorpora también ayudas visuales (subrayados, esquemas, etc.) encaminadas a facilitar la lectura y la comprensión.

Obedece esta estructura a una **concepción poliédrica del acto comprensivo lector**. Según ésta, cuando el lector aborda alguno de los planos de estudio de la obra literaria (el fónico, por ejemplo), los restantes planos (léxico, métrico, retórico, gramatical, etc.) continúan virtualmente presentes (en el libro, al alcance de un par de clics del ratón del ordenador, y en la mente, porque el lector es incapaz de sustraerse a su presencia) condicionando en parte la comprensión e interpretación del texto. Se establece pues entre los planos una relación de interdependencia, y a la vez de autonomía, similar a lo que ocurre cuando tomamos un poliedro en nuestras manos y observamos de frente una de sus caras: las demás no están al alcance de nuestra vista, pero no por ello se nos oculta su existencia ni se deja de condicionar nuestra percepción global del objeto. En este caso concreto se parte de un poliedro de seis caras (seis Temas de Estudio), pero no se trata de un patrón fijo. Otros textos diferirán de éste con toda seguridad al poseer diferentes vertientes expresivas y diferentes vías de acceso.

El estudio del poema sirve de motivo también para **trasladarnos al mundo de Garcilaso y del Renacimiento literario**. Pulsando sobre los diferentes enlaces accedemos a diferentes menús de información complementaria, relativa a asuntos tales como vida y obra de Garcilaso, concepto de Renacimiento, concepto de Humanismo, concepto del *carpe diem*, concepto de soneto, concepto de algunos recursos expresivos (metáfora, hipérbaton, gradación, paradoja, etc.) y ejercicios de escritura.

Viajamos pues al mundo del Renacimiento a través del poema de Garcilaso, partiendo de un texto que nos sirve de pretexto para estudiar dicha época y para profundizar en el tópico del *carpe diem*. El viaje de todos modos no se completa totalmente hasta haber recorrido la tercera ruta del libro: la Ruta de la Memoria.

### *Ruta de la memoria*

La apariencia audiovisual de esta nueva pantalla-subíndice está diseñada de manera equivalente a la del anterior Viaje de Estudio. Cuenta como imagen tapiz con una reproducción del cuadro *La escuela de Atenas*, de Rafael, y con música de Juan Vázquez.

Es éste un recorrido para poner en práctica todo lo aprendido en el Viaje anterior, donde la palabra **memoria** adquiere diversos sentidos, a saber:

- Aplicación de lo aprendido sobre *Otros Textos Literarios* que tratan el carpe diem, ilustrados también por recitado, entorno gráfico y música. Se corresponde con la ruta denominada **Sigamos leyendo**.
- Aplicación, por inferencia, de lo aprendido sobre la literatura renacentista al estudio de *Obras Representativas de Otras Artes* (obras de Botticelli, Miguel Ángel, Juan de Juanes, Pedro de Machuca, Giovanni Pierluigi da Palestrina o Tomás Luis de Victoria) con presencia icónica o musical de cada una de ellas e inclusión de un ejercicio escrito. Es la ruta denominada **Las demás Artes**.

En el ejercicio escrito se le pide al lector que estudie y compare estas obras con el poema de Garcilaso y además que las compare entre sí y ponga de manifiesto las diferencias que observe entre las manifestaciones artísticas del Renacimiento europeo y las del español.

- Aplicación, por similitud, de lo aprendido sobre el Renacimiento en general al estudio de la Época Renacentista en Extremadura. Este estudio consta de los siguientes elementos:
  - Lectura de un poema escrito por Cristóbal de Mesa, de temática y estilo muy similares al de Garcilaso de la Vega. La pantalla del poema se ilustra con música e imagen. Cuenta también con informaciones complementarias sobre la vida y obra del artista.
  - Estudio de las diferentes Artes durante la época renacentista en Extremadura: Literatura, Arquitectura, Pintura, Escultura y Música. Todas estas pantallas llevan información complementaria, icónica o musical, que ayuda a comprender mejor el texto escrito. La lista de elementos es extensísima.

Hablamos de la Ruta denominada Renacimiento en Extremadura, cuya elaboración ha tropezado en algunos aspectos con la escasez de bibliografía sobre el tema.

- Aplicación, por transferencia, de lo aprendido a la Expresión Escrita. Consta de una serie de ejercicios relativos a esta destreza cuya presencia obedece a la profunda relación existente entre lectura y escritura, entre comprensión y expresión. Se ofrece también la opción de abrir un procesador de textos desde el programa y realizar los ejercicios en el ordenador. Es la ruta denominada **Zona de Escritura**.
- Aplicación, por memoria, de lo aprendido para responder a cuatro *Cuestionarios de Evaluación*. No se trata de todos modos de una evaluación completa, dado el carácter cualitativo que tiene la valoración de este tipo de destrezas cognitivas. Más bien se trata de un elemento de cierre del libro que algunos estudiantes suelen demandar para saber cuánto han aprendido. La ruta se titula **A ver qué recuerdas**.

El libro ha sido desarrollado, en su vertiente informática, por la empresa **Ros Multimedia** de Badajoz, merced a una ayuda económica de la **Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura**. En su elaboración han intervenido además **muchos amigos y colegas**, cuya colaboración desinteresada quiero agradecer.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A. (1991): *Navegar por la información*. Madrid, Fundesco.

RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A. (1994): "El libro electrónico: el esplendor de la escritura" en *SEMIOSFERA (Revista de Humanidades/Tecnologías)*, nº. 1, pp. 27-53. Madrid, Universidad Carlos III.

RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A. (1997): "Hipertexto y libro electrónico". En ROMERA, J., GUTIÉRREZ, F. y GARCÍA-PAGE, M. (Edit.) (1997): *Literatura y multimedia*. Madrid, Visor.

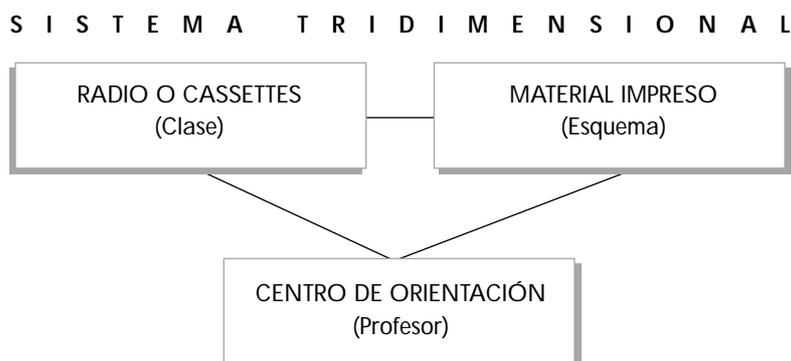
# Comunicación. ¡Bienvenidos!

## Ciudadanos Europeos

*Fernando Salgado Quirós. FUNDACIÓN RADIO ECCA*

**F**undación ECCA es una entidad sin ánimo de lucro con sede Las Palmas de Gran Canaria, y con implantación pluriprovincial: Andalucía, Baleares, Canarias, Extremadura, Galicia, Madrid y Murcia. Nacimos para llevar la formación a sectores desfavorecidos y a personas que por circunstancias geográficas les era difícil poder acceder a las distintas ofertas formativas, usando las **ondas de radio** en un sistema propio de enseñanza a distancia y semipresencial.

Con **metodología y sistema** propio de formación:



En 25 provincias del territorio nacional abarcando nuestra actividad desde Alfabetización hasta la formación de formadores.

La experimentación de la formación a través de la red se produjo con el **PROYECTO CRISTINA (año 98/99)** orientado a la integración de la mujer en el mundo laboral, **formación en el uso de las nuevas tecnologías** y utilizando éstas como una herramienta docente.

La **adaptación de nuestro sistema de enseñanza a las nuevas tecnologías** la hemos conseguido con:

- *Metodología ECCA escuchando la clase de radio desde internet.*
- *La tradicional clase radiofónica se transforma en una clase multimedia guiada por la voz de los profesores*
- *Los esquemas ECCA se conforman mediante una sucesión de pantallas, el cuaderno de notas se convierte en una documentación anexa con gráficos, audio, vídeo...*

- *Tutoría presencial se ha sustituido por una tutoría virtual realizada a través de videoconferencia, con elementos interactivos entre profesor y alumno (chat, mail, etc.)*
- **Cursos ECCA** a través de Internet: *www.radioecca.org*.

La Unión Europea y el Consejo de Europa han organizado el Año Europeo de las Lenguas 2001 conjuntamente. En el mes de enero de 1999, el Comité de Ministros del Consejo de Europa declaró el año 2001 Año Europeo de las Lenguas. En el mes de junio de 2000 el Consejo y el Parlamento Europeos adoptaron la Decisión por la que se estableció el Año Europeo de las Lenguas 2001.

La Fundación Radio ECCA está desarrollando, gracias al apoyo del Ministerio de Educación Cultura y Deportes y la Unión Europea, acciones de sensibilización ciudadana acerca de la diversidad lingüística.

Nuestra primera actividad ha sido la realización de un programa de radio sobre las lenguas desde Las Palmas de Gran Canaria, con invitados en Murcia y Vigo. Este programa fue escuchado el día 26 de Septiembre en todo el mundo a través de Internet y se convirtió en el punto de partida de nuestro proyecto.

El Proyecto que presentamos cuenta la participación de Instituciones públicas nacionales. En este caso, referido a las actuaciones de difusión a desarrollar y para su evaluación y seguimiento, el proyecto solicitado a la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, incluye al Ministerio de Ciencia y Tecnología y a la Fundación ECCA, promotora del mismo.

La Fundación ECCA cuenta con una red de Centros en toda la península, Islas Baleares y Canarias, donde se está realizando la difusión, Información general y convocatoria concreta para participar en un **concurso específico** con motivo del Año Europeo de las Lenguas - 2001.

El concurso consiste en la realización de un póster que divulgue, sintetice o se inspire en la información que recibirán los escolares de las comunidades autónomas participantes en una sesión específica, *a través de internet*. El proyecto tendrá una sesión informativa e interactiva en internet llamada "Bienvenidos Ciudadanos Europeos" con el seguimiento de pantallas incompletas: con "textos mutilados" que habrá que ir completando con las explicaciones que la voz ira proporcionado. Esta sesión será eminentemente activa, autodidacta e Informará acerca de las lenguas de todos los países de la Unión y estados miembros del Espacio Económico Europeo, el carnet europeo de las lenguas, día europeo de las lenguas, etc.

Lo que se pretende promover con este proyecto son los siguientes objetivos del año europeo:

- Difundir a la población general la diversidad lingüística y cultural de Europa y la importancia del aprendizaje permanente de lenguas.
- Informar al público joven en particular, sobre la importancia del aprendizaje de las lenguas para su desarrollo personal y profesional.
- Difundir información sobre métodos innovadores y acceso para el aprendizaje de lenguas.

La participación de los medios de comunicación locales, la red de emisoras propia "radio ECCA" y distintas emisoras que habitualmente colaboran con nosotros, apoyarán la difusión general de las acciones a realizar y los resultados obtenidos.

**Contenidos específicos y calendario:**

- (ABRIL -JULIO 2001) Diseño de estrategias de difusión del Año Europeo de las Lenguas 2.001 en medios de comunicación y nuevas tecnologías de información y comunicación. (Campaña en prensa, radio, dípticos, carteles).
- (MAYO-AGOSTO 2001) Selección y elaboración de contenidos para desarrollo en una sesión informativa de 30 minutos aproximadamente.
- 26 SEPTIEMBRE 2001 Coincidiendo con la celebración del Día Europeo de las Lenguas, *programa de radio* de divulgación general en medios de Comunicación (red de emisoras ECCA, emisoras colaboradoras, y radio ECCA en internet) que tratará sobre el Año europeo de las lenguas, el proyecto en general y específicamente sobre la celebración del concurso **¡Bienvenidos! Ciudadanos Europeos**.
- (SEPTIEMBRE-NOVIEMBRE 2001) Difusión sesión informativa en la red de Centros estatal de las Comunidades Autónomas y red de Centros ECCA.
- (OCTUBRE 2001) Inserción en la web de ECCA ([www:/radioecca.org](http://www:/radioecca.org)) sesión informativa para seguimiento.
- (DICIEMBRE 2001) Fallo del concursos con los pósters seleccionados en cada colegio, zona y comunidad autónoma. Exposición y actos de entrega de premios de pósters galardonados en las comunidades autónomas respectivas e inserción en la página web de instituciones publicas españolas y comunitarias.
- (15 DICIEMBRE 2001 Y AÑO 2002)
- Mantenimiento en la web de Fundación ECCA de la información interactiva y la exposición de galardonados.
- Resultados y buenas prácticas transferibles.

**RESULTADOS Y PRODUCTOS PREVISTOS:**

- 800 puntos de información cercana para divulgar el manejo y consulta de una sección informativa de apoyo al Año Europeo de las Lenguas 2001.
- 100.000 escolares informados directamente y motivados para usar las nuevas tecnologías como posible herramienta interactiva de aprendizaje y prácticas de idiomas.
- Concurso escolar de Dibujo con premios expuestos y colgados en Internet en las páginas institucionales autonómicas, europeas y en la de Fundación ECCA.
- Información masiva a la población general a través de Medios de Comunicación escrita, campaña publicitaria con dípticos y carteles.

Sección informativa interactiva en Internet, Espacios informativos en la Red de emisoras Radio ECCA y otras emisoras que habitualmente colaboran con nosotros y con nuestros socios en sus países.

## ESPECIFICACIONES Y BASES DEL CONCURSO

Los premios consistirán en:

*Primer premio:* Un equipo informático para el ganador y Un lote de material multimedia para el Centro Educativo.

*Segundo y Tercer premio:* Un lote de material multimedia para cada uno de premiados y otro para el Centro Educativo.

Criterios que se usarán para seleccionar a los galardonados: La originalidad e identificación del contenido con el Año Europeo de las Lenguas. El jurado se compondrá en todos los casos por personas cualificadas e imparciales.

Público al que está destinado el concurso: Todos los estudiantes desde 5º de primaria hasta 4º de Secundaria. Y también los alumnos de Centros de educación especial, Centros de Educación de adultos y de Lenguas cuyo nivel educativo corresponda a alguno de los anteriores.

LOS MIEMBROS TRANSNACIONALES que constituimos esta asociación hemos trabajado en la promoción de las lenguas en Proyectos anteriores. Fundación ECCA en España, Greta Antipolis en Francia y Asociación Progetto en Italia se comprometen a difundir entre las instituciones públicas y privadas las características de este proyecto e incorporarán la sesión informativa a la página web de su institución traduciendo los contenidos al idioma del país.

# Comunicación. “Formación del profesorado de lenguas extranjeras y Nuevas Tecnologías”

*María del Carmen Galván Malagón. UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA*

## INTRODUCCIÓN

El sistema educativo de los últimos años no solamente ha destacado por una reforma del currículum y de los centros, sino también por un giro radical en la función educativa del profesorado, que ha tenido que aprender a integrar críticamente los principios de una sociedad tecnológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La gran extensión de territorio de una comunidad autónoma como Extremadura hace que las Nuevas Tecnologías adquieran una mayor relevancia al convertirse en instrumento de conexión, sobre todo para los habitantes de zonas rurales. Los centros educativos han pasado a ser ese elemento vertebrador que tiene la pretensión de acercar a la red a todos los ciudadanos. Es por ello que la formación actual del profesorado de los distintos centros extremeños y su disposición para integrar las Nuevas Tecnologías en el aula, son determinantes para llevar a cabo un proceso de innovación educativa en nuestra región.

## EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EXTREMADURA

Sería imposible incluir en este trabajo toda la investigación llevada a cabo en Extremadura sobre las aplicaciones informáticas en educación, pero, como dato curioso, ya en el año 1983 se recoge en el periódico HOY, Diario Regional de Extremadura, una publicación que hace alusión a las primeras aplicaciones informáticas en la enseñanza del inglés. Esta experiencia piloto, que se realizaba fuera del horario escolar en el colegio “Luis de Morales” de Badajoz, utilizaba una serie de historietas dirigidas a que el alumno respondiera en inglés a algunas situaciones que aparecían en pantalla. Ya en aquel momento existían dos tendencias radicalmente opuestas en torno a las aplicaciones informáticas en educación: la que defendía a ultranza las posibilidades de los ordenadores y la de aquellos que pensaban que podía generarse una dependencia del alumno respecto de la máquina.

En el año 1985, en el mismo diario y dirigida también por el profesor Portalo, se habla de la existencia de un grupo de investigación informática aplicada a la enseñanza del inglés. En esta ocasión Charlot era el protagonista de un test elaborado con el fin de que los alumnos respondieran a las preguntas de los exámenes de manera más entusiasta. En ambos casos y como dato curioso, el director de ambos proyectos no es especialista en inglés, sino en informática.

El caso más reciente aparece también en la misma publicación regional y se hace eco de la incidencia que Internet y las Nuevas Tecnologías de la Información van a tener en la educación extremeña en los

próximos años. Nos acerca al programa Aulared, enmarcado dentro del proyecto "Red Tecnológico Educativa en Extremadura", que se creó con el fin de que estos medios estuvieran presentes en todos los centros educativos, principalmente en los situados en zonas rurales. Su objetivo principal es transformar la metodología de las disciplinas tradicionales, aplicando las Nuevas Tecnologías que sirven como material de apoyo para asimilar mejor los contenidos educativos. Para que este proyecto tenga el éxito deseado es requisito indispensable que tanto profesores como alumnos aprendan a utilizar correctamente los soportes informáticos.

No dudamos en absoluto de que cualquier experiencia de este tipo enriquece el proceso educativo, pero el hecho de navegar por la red o utilizar el procesador de texto supone que el alumno se familiarice con estos recursos didácticos, pero no una renovación metodológica de cada disciplina. En este sentido, creemos que una clase de inglés, lengua o matemáticas no debe convertirse en una clase de informática. Es fundamental contar con el material que se adecúe al perfil de cada disciplina y que el profesor tenga la formación suficiente para poder hablar de innovación educativa en nuestros centros.

Con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa a través de las Nuevas Tecnologías, no podemos terminar este breve repaso por nuestra región sin mencionar el libro *Aprender Inglés en Internet* (1997), publicado por el departamento de Lengua Inglesa de la Universidad de Extremadura, que nos ofrece un gran número de direcciones muy útiles para conseguir el objetivo que marca su título, dando cabida a campos tan distintos de esta disciplina como la gramática, conversación, lectura y escritura, costumbres, orientación para incorporar el ordenador a la clase, etc. y que se ha convertido en una guía fundamental para cualquier persona interesada en el aprendizaje de la lengua inglesa a través de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación.

## **FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Desde los años 60, las administraciones se han volcado más en llenar las aulas de ordenadores que en otros aspectos tan esenciales como la formación del profesorado. No hay duda de que el ordenador es hoy en día una herramienta fundamental, pero si nuestro propósito es mejorar la calidad de enseñanza, no podemos hablar de renovación educativa si nos limitamos a introducir en el ordenador el material con el que hemos trabajado tradicionalmente.

La escasa importancia que la Administración española ha concedido tradicionalmente a la tarea de formación del profesorado, prestándole poca atención e invirtiendo mínimas cantidades queda reflejada en estas palabras del profesor Blázquez (1997): "la formación del profesorado ha sido ignorada por la administración educativa española, al menos desde hace un cuarto de siglo, pues se ha limitado a consagrar la formación como una exigencia para el acceso a los cuerpos docentes, sin contribuir a su mejora con recursos ni profesores estables".

En relación a la formación permanente, aunque los Centros de Profesores y Recursos cuentan con un gran número de medios materiales y humanos, existe una gran desconexión entre la universidad, que imparte la formación inicial al docente, y éstos.

## **ESTUDIO Y RESULTADOS OBTENIDOS**

Para conocer más a fondo la actitud de los profesionales de la enseñanza, sobre todo de lenguas extranjeras, y su formación actual con respecto al uso de las Nuevas Tecnologías en el aula, comenzamos nuestro estudio en la localidad de Alburquerque (Badajoz), y para ello, elaboramos una serie de encuestas donde la mayor parte de las posibilidades de respuesta estaban formuladas conjuntamente en sentido positivo y negativo. Lo completan nueve entrevistas personales al profesorado de

idiomas (en este caso de inglés y francés) realizadas en los centros de Enseñanza Primaria y Secundaria de dicha localidad.

Obtuvimos la respuesta de cuarenta y siete profesores de Enseñanza Secundaria y diecinueve de Enseñanza Primaria. A modo de información nos gustaría destacar:

1.- Cincuenta y cinco profesores (83,3%) utilizan el ordenador, aunque en su centro de trabajo solamente lo hacen treinta y dos profesores (48%).

2.- Para preparar las clases lo utilizan un total de treinta y nueve profesores (59%), mientras que solamente once (16,6%) lo utilizan para impartir clase.

3.- Solamente doce profesores (18%) han elaborado en alguna ocasión material informático para impartir clases y de ellos, solamente nueve (14%) lo han utilizado con posterioridad en el aula.

Con respecto a las entrevistas mantenidas con los profesores de idiomas, en total nueve, siete especialistas en inglés y dos en francés, cabe destacar que únicamente una persona considera que su formación para la utilización y aprovechamiento en el aula de las Nuevas Tecnologías es suficiente; el resto considera que es poca. Es por eso que todos coinciden en afirmar que serían necesarios programas de formación informática para todo profesor de idiomas. Incluso así no se consideran capacitados para resolver los problemas que pudieran surgir con la utilización del ordenador en el aula.

Todos afirman que el ordenador debe utilizarse como una herramienta más de trabajo y que debe cumplir la misma función que la pizarra, el vídeo o los libros de texto, por citar algunos ejemplos. Nunca debe sustituir al profesor, entre otros motivos porque consideran que en una clase de idiomas la interacción alumno- profesor es fundamental. Incluso así sería necesario un cambio en las programaciones y en la distribución horaria de las clases, por la pérdida de tiempo que supone su uso.

Ante la afirmación de si el uso del ordenador en el aula mejorará la actitud del alumno con respecto al idioma, todos coinciden en afirmar que este recurso únicamente los motivará como novedad inicial, pero que su grado de interés depende en gran medida de la preparación y de la constancia del profesor por conseguir estos objetivos.

Entre las ventajas del uso del ordenador en el aula destacan el aprendizaje autónomo y el acercamiento a contextos socioculturales. Entre los aspectos negativos, el hecho de que los programas de ordenador no estén integrados en el currículum, de que no exista un apoyo técnico en la clase, o el trabajo excesivo.

## **CONCLUSIÓN**

De todos los profesores en general diez (15%) consideran que su formación para la utilización de las nuevas tecnologías en el aula es nula; cuarenta profesores (61%) que es poca, únicamente nueve (14%) que es suficiente y siete docentes (11%) que consideran que es buena.

Con respecto a los profesores de idiomas entrevistados, aunque todos ellos se muestran dispuestos a integrar las Nuevas Tecnologías de la información en sus clases, ninguno se considera capacitado para utilizar los programas informáticos, crear el material o preparar a sus alumnos en el aprendizaje de un idioma a través de éstas.

# Experiencia: "Malted, actividades multimedia"

*Jesús Espinosa, M.<sup>a</sup> Soledad Fallola Sánchez-Herrera y Carmen Torrado (I.E.S. REINO AFTASÍ)  
Enriqueta Fallola Sánchez-Herrera, Pilar Merino Tinoco y  
Fco. Javier Cerrato Pachón (I.E.S. ZURBARÁN)*

**E**l Grupo de Trabajo que presenta esta experiencia ha desarrollado la actividad dentro de las programadas por el CPR de Badajoz durante el curso 2000/2001. Está formado por tres profesores del IES Reino Aftasí y tres del IES Zurbarán.

La actividad comenzó con un período de formación, por parte del PNTIC (CNICE), en el aprendizaje de "Internet como recurso didáctico" dirigido a profesores de Secundaria (curso 1999/2000). A continuación nos inscribimos en un curso específico de Malted, dirigido a 500 profesores de todo el territorio español, y en el que trabajaron como tutores algunos compañeros, que habían recibido formación al respecto con anterioridad (curso 1999/2000)

*Durante el curso 2000/2001 este grupo de profesores se planteó poner en práctica todo lo aprendido en el curso anterior y se formó el grupo de trabajo con el propósito de utilizar un recurso didáctico alternativo a los tradicionales. Las actividades se realizaron a lo largo de todo el año y siempre tomando como referencia contenidos de Secundaria y Bachillerato.*

Durante los dos primeros trimestres diseñamos los ejercicios y en el último trimestre se experimentó en el aula con alumnos de los dos centros y se pasó una ficha de evaluación para saber el grado de interés que había suscitado la actividad y ésta tuvo un alto nivel de aceptación por parte de los alumnos. Es nuestro deseo continuar con dicha experimentación en el presente curso y en el futuro, con nuevos ejercicios y materiales.

## ¿QUÉ ES MALTED?

Malted –Multimedia Authoring for Language Tutors and Educational Developement– es un programa informático que ofrece la posibilidad de crear todo tipo de ejercicios, actividades y cursos multimedia para el aprendizaje de las Lenguas modernas, Inglés en nuestro caso.

MALTED es fruto de la colaboración de profesionales del mundo de la educación del Reino Unido, Francia, Irlanda y España en colaboración con diferentes empresas editoriales y financiada por la Unión Europea.

Las actividades pueden ser diseñadas por los profesores a través de herramientas de sencilla manipulación, que incorporan textos, fotos, dibujos, audios y videos. Para la elaboración de ejercicios con la herramienta MALTED se pueden utilizar dos entornos: el DVE (Development Environment) con el que se pueden manipular los frames-ejercicios seleccionados a partir de los materiales de partida. Es similar al

Frontpage o al Dreamweaver En segundo lugar, los profesores disponen del RTE (Runtime Environment), que funciona como un editor de texto en el que se manipula cada ejercicio a partir del lenguaje de programación empleado, XML, similar al código empleado por las páginas web, HTML.

Existe un tercer entorno, el RTS (Runtime System), que incluye herramientas llamadas "frames" o "marcos" con diferentes "botones" que permiten al alumno ejecutar, con la ayuda del ratón, ejercicios con diversos planteamientos, incluyendo la autocorrección.

El programa tiene varios "templates" o plantillas "pre-programadas" que están asociadas a distintos tipos de ejercicios usados tradicionalmente por los profesores de Inglés, como diálogos, espacios para rellenar, dictados cortos, traducciones, etc; pero también es posible manipular y transformar esos marcos y utilizarlos de forma diferente para la que fueron creados.

Todos los "frames" van ensamblados formando un "Course" o "Unidad" que puede desarrollar conceptos gramaticales, practicar funciones de la lengua o simplemente repasar actividades de refuerzo. Existen, por tanto, muchas y diferentes posibilidades de construir "frames" con contenidos y procedimientos muy variados, siempre de forma interactiva y similar a la manera en que funciona Internet, con la que gran número de alumnos están ya familiarizados.

## VENTAJAS Y RENTABILIDAD DEL PROGRAMA

La ventaja de Malted frente a cursos multimedia existentes en el mercado, es que los profesores pueden adaptar sus materiales a los alumnos concretos que tengan en el aula, fabricando ejercicios específicos y cercanos a su realidad, incluso utilizando materiales semejantes a los que se utilizan en nuestros libros de texto.

*Respecto a la rentabilidad del programa Malted, hemos de señalar su facilidad de instalación y manejo; sin duda esto permite su utilización tanto en la clase de inglés como en el ordenador personal del alumno.*

El programa permite asimismo añadir cuantos cursos vaya fabricando el profesor u otros como puedan ser importados del Asset Base.

El Asset Base es una base de datos que el Programa Malted está desarrollando en la actualidad y que se nutre de todos los materiales, unidades o actividades que los profesores vayan enviando.

*Tiene la ventaja de estar en continua renovación y funciona en dos direcciones: por un lado recibe actividades de profesores de muy diversos lugares y por otro, permite a cualquier profesor que esté trabajando con Malted descargar en su ordenador los materiales que se pueden encontrar en esta base de datos. Además, promueve la colaboración entre profesores con la utilización del correo electrónico.*

## EL FUTURO DE MALTED

Actualmente encontramos dificultades para desarrollar la actividad en los propios centros educativos, pues existen pocos ordenadores y en ocasiones, no con suficiente capacidad para llevar a cabo dichas prácticas. Por otro lado, es todavía muy incipiente la utilización del aula de informática por parte de profesores no especialistas, así que de momento no está planteada la posibilidad de dotar aulas con los equipos suficientes para que profesores de otras asignaturas puedan utilizarlos como una herramienta más de la enseñanza.

En la actualidad se han organizado cursos de formación sobre el uso y funcionamiento de Malted en varias comunidades. En gran medida, el futuro de Malted en nuestra región va a depender del impulso y promoción de cursos de formación así como la divulgación del programa por parte del organismo correspondiente (Consejería de Educación u otros).

La Base de Datos (Asset Base) es también un pilar importante para el futuro de Malted, puesto que su operatividad permitirá el intercambio y facilitará la producción de materiales y actividades.



Figura 1: ejemplo de “frame” procedente del “project” titulado “Noughts and Crosses”

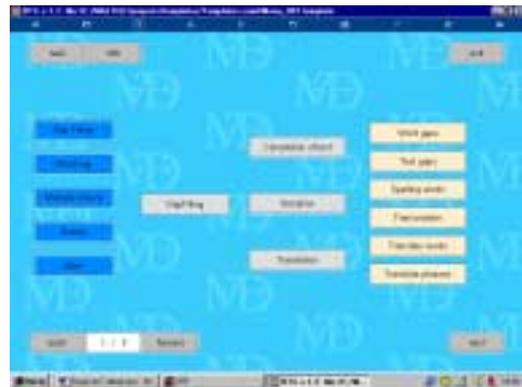


Figura 2: “frame” del “project” “templates” en el que se ejemplifican los distintos frames-pantallas que los profesores pueden emplear.

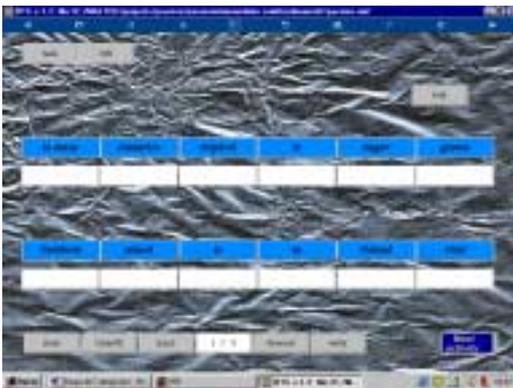


figura 3: ejemplo de “frame” programado para ordenar frases.

# Comunicación. Nuevas Tecnologías. Una experiencia de Chat en Inglés (IRC English Chat)

*José M.<sup>a</sup> Cumplido Fernández. CENTRO DEL CONOCIMIENTO DE ZAFRA*

La experiencia del chat por IRC de inglés que a continuación paso a comentar, debe entenderse dentro de su contexto, pues se trataba de una actividad programada dentro de la *I Maratón de Alfabetización Tecnológica* que se ha desarrollado en Extremadura, a cargo de los 32 Nuevos Centros del Conocimiento e Integra-Red (NCC/IR), que llevamos a cabo el Plan de Alfabetización Tecnológica de la Junta de Extremadura, a través de la Dirección General de la Sociedad de la Información perteneciente a la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, y que estamos gestionados por AUPEX (Asociación de Universidades Populares de Extremadura), en colaboración con los distintos Ayuntamientos, Asociaciones de Vecinos y Casas de la Mujer, donde nos ubicamos.

En todos los centros NCC/IR de la Región conocemos a personas interesadas en los idiomas y aprovechamos para reunirlos en una comunidad virtual, de alrededor de 80 miembros, con esta actividad. Los participantes fueron estudiantes y profesores, tanto de ESO, Bachillerato y de Escuelas Oficiales de Idiomas, como Licenciados y Diplomados en Lengua Inglesa, e incluso algunos hablantes nativos. El objetivo principal, que nos planteamos, fue el que personas residentes en toda la Región, con el interés de practicar inglés, se conociesen, y se organizarasen en grupo, en la medida de lo posible, para conversar en inglés aprovechando las Nuevas Tecnologías (conversación por IRC), pero teniendo en cuenta el nivel individual de cada participante.

## NECESIDADES TECNOLÓGICAS

El chat por IRC (*Internet Relay Chat*) consiste en la actividad de comunicarse por escrito, en tiempo real, con múltiples interlocutores, que se encuentren en ese momento en el mismo canal, o sala, a la que estemos conectados a través de la línea telefónica, nuestro ordenador personal y un programa especial, como el *mIRC*.

El *mIRC*, es el programa de chat más utilizado mundialmente, por sencillas razones: es un programa *freeware*, esto es, de distribución gratuita (puede encontrarse en la dirección URL <http://www.mirc.com>); permite elegir entre una múltiple variedad de servidores de chat y crear salas propias o canales de conversación; además, nos da la posibilidad de restringir, mediante sencillas órdenes, el acceso al canal que hayamos creado.

Con tal programa y la dotación que, en cada NCC/IR, contamos de 7 ordenadores conectados a Internet, se resumen las necesidades tecnológicas básicas para realizar la actividad.

## ORGANIZACIÓN DEL CHAT

Como responsable de la actividad, me hice cargo de contar con un equipo de hablantes de inglés, elegido dentro de mi grupo de compañeros, para que me ayudasen a coordinar los distintos canales que creamos. El resto de compañeros de los NCC/IR contactarían con grupos interesados por participar en el chat. A ellos les pedí también que me enviasen un número aproximado de participantes por centro y los niveles de competencia aproximados que éstos tuvieran, en vista a la creación de varios canales, o salas, que finalmente resultaron ser tres: #ncc\_basic, #ncc\_intermediate, #ncc\_high.

El canal #ncc\_basic, estaba destinado a los participantes de nivel más bajo, entre ellos estudiantes de primeros cursos de Escuelas Oficiales (EOI) y ESO. El #ncc\_intermediate, contó con participantes de nivel medio, como estudiantes de 3<sup>er</sup> y 4<sup>o</sup> años de EOI, Bachillerato, etc... Y finalmente el #ncc\_high, estuvo dirigido a participantes avanzados con mayor fluencia: alumnos de 5<sup>o</sup> EOI, profesores, licenciados y diplomados en Lengua Inglesa, nativos, etc. Al frente de cada canal, uno o dos coordinadores de mi equipo, animaban a los participantes a presentarse, intercambiar experiencias y correos electrónicos para posteriores contactos.

### *Evaluación y repercusión*

Para evaluar la actividad tuvimos en cuenta dos indicadores fundamentales: el número de participantes y el interés mostrado por los mismos.

Los coordinadores de cada canal, hicieron un recuento aproximado de participantes en el momento en que se desarrollaba el chat:

- #ncc\_basic, entre 35 y 40 participantes
- #ncc\_intermediate, entre 25 y 30 participantes
- #ncc\_high, 15 participantes

El interés que suscitó la actividad fue medida directamente, también, por los coordinadores, preguntando a los participantes si estarían dispuestos a repetir la experiencia. La respuesta fue mayoritariamente positiva. Por lo tanto, ya estamos trabajando para hacer posible un chat por IRC, como éste, al menos cada 15 días.

### *Conclusión*

El motivo por el que he expuesto esta novedosa experiencia, no ha sido el de establecer un modelo a seguir, sino el de llamar la atención sobre las ventajas que las Nuevas Tecnologías aportan al aprendizaje de las lenguas. No se trata sólo del aspecto lingüístico, ni siquiera del tecnológico, los que a estas herramientas hacen novedosas. Lo principal que aportan las Nuevas Tecnologías son las nuevas formas de relación y comunicación que éstas ponen en nuestras manos. Poderosa arma, que es inocua si no comprendemos la importancia de establecer redes de colaboración y comunidades virtuales en las que poder apoyarnos. Los educadores y docentes hemos de comprometernos con la adquisición de las habilidades tecnológicas básicas para ser eficaces en la Sociedad de la Información en la que nosotros y nuestros alumnos ya vivimos.

A continuación, propongo un esquema de unidad didáctica sobre el Chat de Inglés.

## UNIDAD DIDÁCTICA: IRC English Chat

### OBJETIVOS

*Desarrollo de la competencia comunicativa:*

- Promocionar el conocimiento de Extremeños de distintos puntos de la Región, interesados en el aprendizaje del inglés.
- Organizar una comunidad virtual para aprovechar las ventajas de las Nuevas Tecnologías en el uso del inglés, para que se reúnan periódicamente

*Desarrollo de la competencia gramatical:*

- Mejorar el nivel de inglés de todos los asistentes a través del uso cotidiano
- Resaltar los aspectos gramaticales y recursos expresivos que normalmente se obvian en la comunicación a través de la red, en contraste con la conversación.

### CONTENIDOS

#### *Conceptos*

- Chat por IRC (Internet Chat Relay)
- Normas y usos gramaticales en el Chat.

#### *Procedimientos*

- Diferenciación entre estilos utilizados en el chat y los utilizados en la conversación convencional.
- Reflexión sobre las ventajas del trabajo en red a través de las Nuevas Tecnologías.

#### *Actitudes*

- Seguridad ante la capacidad propia de cada alumno / usuario para comunicarse en un segundo idioma
- Satisfacción de necesidades comunicativas a través del contacto en la lengua objeto de estudio con otras personas de la comunidad virtual.

### ACTIVIDADES

- Explicación del concepto de chat y del programa mIRC.
- Explicación sobre usos lingüísticos y recurso expresivos propios del chat (lenguaje coloquial, acortamiento de frases, uso de abreviaturas).

### EVALUACIÓN

- Número de profesores que se encarguen de coordinar los chats.
- Seguimiento de contactos personales surgidos a través de la comunidad virtual.
- Prueba escrita sobre las diferencias de usos idiomáticos del chat y los de la conversación convencional.

# Comunicación. Nivel I.

## Educación de Personas Adultas

*Carmona Benitez M. Teresa. CEPA EL PILAR.  
Becerra Noriega Laureano y  
Navas González José M. CEPA SAN ANTONIO*

**E**l material de **Nivel I** o de **Lectoescritura y Cálculo** surge de la necesidad de adaptar un manual de clase de uso cotidiano a una herramienta audiovisual más avanzada que ayude al proceso de aprendizaje en la Educación de Personas Adultas. De la aplicación impresa y de su estudio en el proceso enseñanza-aprendizaje se han tomado aquellos aspectos didácticos más relevantes que sirviesen como elementos de partida en la elaboración de las Unidades Didácticas interactivas. Esto ha llevado implícito un estudio profundo y de evaluación del soporte en papel por un lado, así como la crítica del alumno adulto a los diferentes apartados propuestos. De este modo, la experiencia educativa tratará cada situación corregida siempre con la intención de obtener los mejores resultados y teniendo como base las conclusiones de la investigación.

Nivel I (Lectoescritura y Cálculo) como medio multimedia cumple funciones de información, comunicación y formación / educación, sirviendo su utilización en el campo de la educación de adultos y teniendo una estructuración donde se orienta de manera apropiada a diferentes niveles muy relacionados.

Este trabajo goza de la flexibilidad que deben poseer los programas interactivos y surge de muy distintos grados de experiencia en la educación de adultos, ya sea en el área inicial y permanente. Esta experiencia forma parte de la tecnología multimedia en el contexto de la Educación de Personas Adultas, siendo un elemento facilitador del aprendizaje por descubrimiento de los usuarios y favorecer la actividad constructiva de los alumnos a través de las secuencias independientes, con sentido propio y sujetas a modos flexibles de organización de la información que poseen. El usuario puede navegar libremente por la información, pautarla y seleccionarla entre los diferentes menús que aparecen en pantalla. La información contenida e integrada por los múltiples formatos de texto (\*.txt), imágenes (\*.gif y \*.jpg), animaciones (\*.car y \*.flc), videoclips (\*.avi) y música (\*.wav), constituye un atractivo que favorece un aprendizaje significativo y contextualizado.

Las razones y planteamiento por las que hemos iniciado la elaboración y puesta en acción de este proyecto para personas adultas surge de un doble planteamiento y de una necesidad real de ajuste con intervenciones individuales y metodológicas de trabajo más actuales.

**Alumnos (adultos):** Proporcionarles la oportunidad de aprendizaje a través de nuevas formas de utilidad relacionadas con las Nuevas Tecnologías.

**Profesores:** Ofrecer a los docentes un material informático de uso, centrado en:

- Cubrir la carencia de herramientas multimedia de aula.
- Adaptar los contenidos del Nivel I.

Aunque el alumno adulto adquiere un compromiso de “total” libertad para el aprendizaje, hay que considerar que existen variables, que no estando exentas de riesgos y temor, pueden ser generalidades para la población adulta, como son: desventaja intelectual, resistencia al cambio, interés y responsabilidad, preocupaciones ajenas a la formación, etc.

En una aproximación a las dificultades que se les plantean en la introducción a las Nuevas Tecnologías, surge de la práctica educativa este proyecto que tiene como objetivo primordial el acercamiento e introducción en el aula de una nueva forma de trabajo e instrucción.

Esta experiencia se presenta y forma parte de un diseño que se traduce en las necesidades individuales, que siendo gratificante para el alumno no olvida las exigencias plasmadas en el currículo. Su puesta en práctica apunta a nuevas posibilidades en la innovación instructiva.

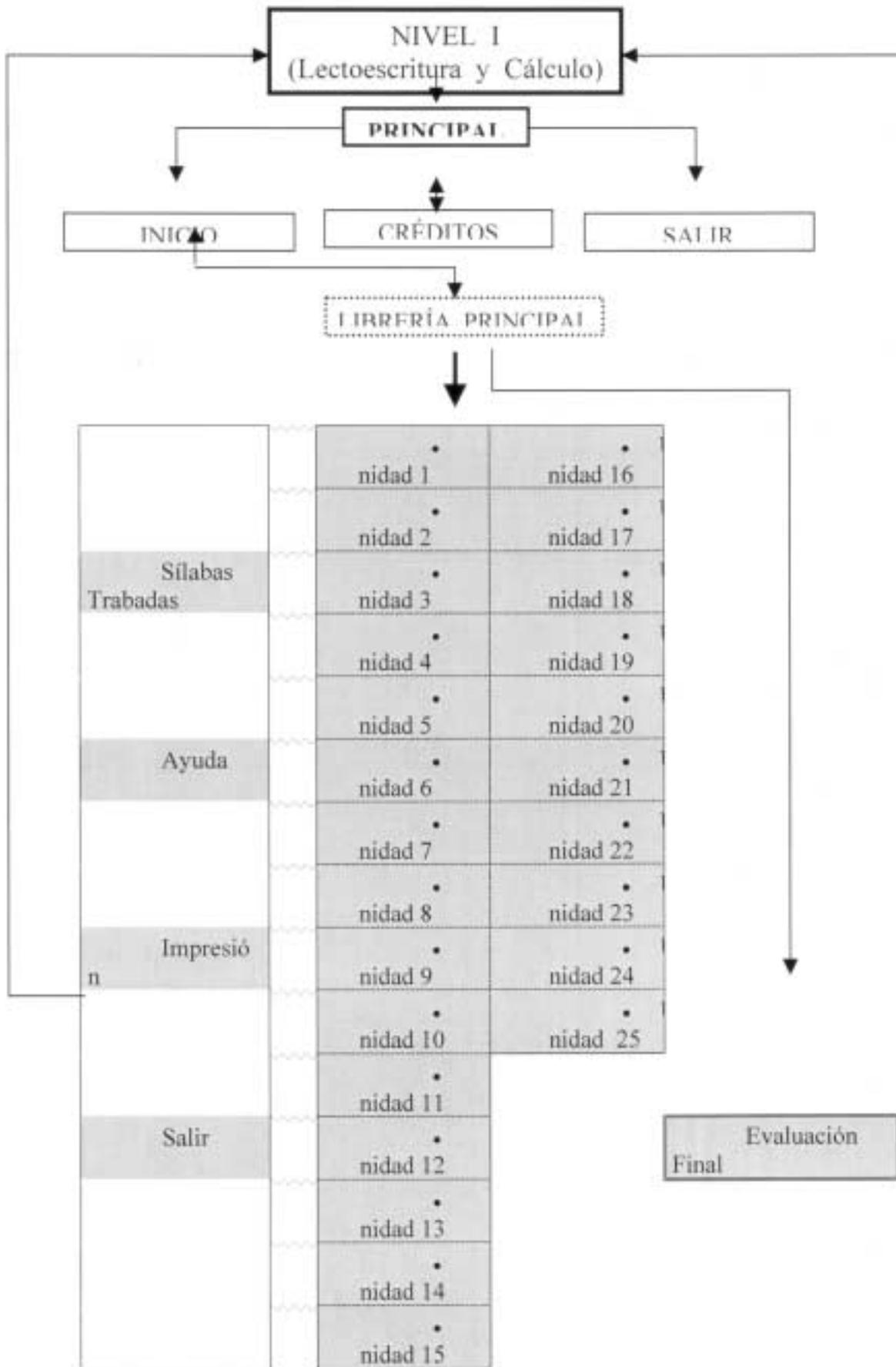
El presente material se ha dividido en dos partes bien diferenciadas parcelando el currículo en unidades autónomas, escalonadas por grados de dificultad y capacidad, con respecto a las que las preceden. En total son veinticinco las unidades didácticas más una Evaluación Final. Como unidades autosuficientes, cada una de ellas pueden ser seguidas por el alumnado según su propio ritmo de aprendizaje; o sea, que se adapta a la necesaria diversificación curricular que impone la LOGSE. A partir de la Unidad Didáctica dieciséis se presentan textos cercanos a hechos cotidianos con vivencias donde pueden verse reflejados los alumnos.

El Programa Interactivo Multimedia muestra las siguientes características:

- Identifica al alumno cuando hace uso de la aplicación.
- Muestra el ritmo de aprendizaje del usuario con el programa Tutor.
- Controla los conceptos aprendidos mediante la Evaluación Final.
- Facilidad en el uso y manejo en las pantallas presentadas y por las diferentes ayudas a cada una de las presentaciones.
- Estimula el aprendizaje por la utilización continua de elementos multimedia: Sonido y Vídeo.

Aunque el propio programa interactivo no presenta una diferenciación en la muestra de las unidades, sí existe en cuanto al tratamiento y diseño de las mismas.

Como objetivos se plantean aquellos propios que emanan de la distribución de las enseñanzas iniciales de la educación básica para personas adultas (Resolución 17/04/1996) y todos aquellos que ayuden a desarrollar capacidades básicas para el uso y desenvolvimiento con el ordenador como herramienta apuntado hacia una doble finalidad prioritaria, gran capacidad motivadora y que posibilita una formación.



El presente proyecto ha sido puesto en práctica en dos centros donde se ha mantenido un seguimiento y control sobre el resultado, E.P.A. San Antonio de Almendralejo (Badajoz) y E.P.A. El Pilar de Villafranca de los Barros (Badajoz) Los citados centros de personas adultas poseen peculiaridades similares pues a ellos asiste un colectivo de características heterogéneas que carece de una formación básica y en cada caso particular es bien distinta.

Como proyecto se trata de aportar una respuesta a las necesidades de estos alumnos con los cuales trabajamos; dándole un sentido plural al mismo, presentando acciones concretas y que son de aplicación cotidiana u operativas.

No ha revestido ninguna dificultad involucrar a los adultos en esta dinámica de aprendizaje. Su capacidad de adaptación no ha entrañado dificultades mayores, problemas, ni supuesto obstáculos significativos para trabajar con el programa.

No es fácil establecer una metodología centrada en las posibilidades de las Nuevas Tecnologías. Las diferencias con otras formas implica un “aprender diferente”, luego para su puesta en práctica exige modificar algunas pautas de trabajo y aspectos para un mejor control y aprovechamiento de este programa como herramienta de trabajo.

Los factores que intervienen en el desarrollo del proyecto plantean interrogantes que contribuyen a que aparezcan ciertas variables de las cuales depende en gran medida en éxito del trabajo. De ahí la importancia de mantener un equilibrio en profundización de la herramienta básica, estudio de otras aplicaciones, desarrollo de contenidos específicos del currículo, etc.

Con la finalidad de que el programa tuviese un efecto real, se fueron facilitando mecanismos de corrección para alcanzar los mejores resultados posibles. Esta evaluación fue permanente dejando abierta la posibilidad a la toma de decisiones nuevas, cumpliendo las funciones de refuerzo y diagnóstico del proceso. El proyecto en sus diferentes fases se fue modificando a la vista de los resultados alcanzados en las aplicaciones parciales.

La valoración final del Proyecto, después del ajuste de control continuo, interno y externo, con intervención de alumnos y profesores, refleja datos en su intervención lo suficientemente satisfactorios en los resultados del programa y en los procesos de aprendizaje.

Este material multimedia es el medio fundamental de comunicación didáctica, por lo tanto gran parte de las funciones que cumple el profesor son asumidas por el programa, ya que por sí solo es autoinstrutivo y accesible al estudio individual.

Nivel I (Lectoescritura y Cálculo) sirve de soporte de contenidos, instrumento y medio esencial de comunicación, mediante el cual los usuarios ejercen un control y autonomía en el aprendizaje. Se ha tenido en cuenta la escasa o nula práctica del conocimiento y manejo del ordenador por parte de los alumnos; en todo caso innecesaria para trabajar con el programa.

Por lo anteriormente expresado, debe ser utilizado de forma individual como alternativa a enseñanzas de tipo tradicional. Nivel I, desde un enfoque metodológico, cumple con los requisitos para que el alumno adulto potencie aspectos formativos y de integración. Este programa toma un sentido amplio y pluralista adecuándose a los usuarios, a la vez que ayuda a la integración de los mismos con el uso de las Nuevas Tecnologías.

Para valorar este recurso multimedia nos apoyamos sobre datos concretos objetivos. Desde la perspectiva experimental de aplicación en el aula y del seguimiento en la evaluación, se puede expresar que:

- Por su propia calidad y características es un material adecuado para los alumnos que se inician en las enseñanzas de personas adultas: ritmo de tratamiento individual y aprendizaje progresivo.
- Su funcionalidad curricular y condiciones técnicas son obvias, esto es, se adapta bien a la situación y al marco del currículo, siendo compatible con cada caso específico.
- Su naturaleza técnica impone pocas exigencias para su manejo y aprendizaje. No necesita entrenamiento especial para su uso.
- Su adecuación a los alumnos facilita la motivación y participación motivada por el soporte utilizado, generando actividad proyectándose en una función reforzadora de la situación planteada.

Tomando en consideración los apartados anteriores y por el reconocimiento de la comunidad educativa, especialmente aquella que participa en la educación de personas adultas, manifestamos una gran satisfacción por el logro alcanzado, tomando siempre en cuenta las opiniones vertidas por los alumnos adultos "de los que tanto tenemos que aprender".

*Almendralejo, 06 de noviembre de 2001.*



**JUNTA DE EXTREMADURA**

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología

*Secretaría General de Educación*