

RESÚMENES DE COMUNICACIONES PRESENTADAS AL III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE LENGUAS Y CULTURAS DEL MUNDO

Granada, 30 y 31 de mayo y 1 de junio de 2011

Facultad de Filosofía y Letras

Avilés Ibáñez, Germán (*IES Los Colegiales, Antequera (Málaga)*)

LA ENSEÑANZA DE LAS COLOCACIONES A ESTUDIANTES INMIGRANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN ANDALUCÍA. ANÁLISIS Y PROPUESTAS.

La llegada masiva hace unos años a Andalucía de alumnos inmigrantes sin ningún conocimiento del español hizo que se crearan las llamadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. En estas aulas, que tienen un límite de alumnos y unas horas de asistencia a la semana, los estudiantes inmigrantes reciben enseñanzas de la lengua de Cervantes con el objetivo prioritario de que se incorporen lo antes posible a su aula de referencia.

En el curso 2007/2008 ocupamos un puesto docente para atender este tipo de aulas en la provincia de Almería. La experiencia, lejos de ser traumática y agobiante, nos ayudó a plantearnos toda una serie de cuestiones metodológicas, pedagógicas y lingüísticas que hasta ese momento habían pasado inadvertidas en nuestra andadura profesional.

La enseñanza de la gramática, de la fonética, de la cultura española,...constituyó el *leit motiv* de estas clases. Sin embargo, el aprendizaje de las unidades léxicas fue lo que más nos llamó la atención, ya que comprobamos que la asimilación por parte de los alumnos era más lenta y prolija y debía tener un tratamiento distinto.

Para comprobar la operatividad y la competencia léxica de los alumnos extranjeros les facilitamos un ejercicio extraído de un manual de enseñanza del español para alumnos de secundaria. Se trataba de que los alumnos fuesen capaces de combinar los elementos de los siguientes esquemas colocacionales:

a)Verbo+ sustantivo (complemento directo) b)Sustantivo (sujeto) +verbo c)Verbo+ preposición + sustantivo

Pero, como pudimos apreciar en la resolución del ejercicio, los errores fueron numerosos; tanto por influencia de su lengua materna (inglés y rumano, en ese caso), como por su desconocimiento de la lengua meta, es decir, el español. A partir de aquí, la motivación por conocer las unidades fraseológicas, dedicando especial atención a las colocaciones, su tipología, sus características y su aplicación en el aula de ELE fueron en aumento.

Esta motivación trajo consigo la configuración del trabajo de investigación para la obtención del DEA *Aplicaciones didácticas de las colocaciones sustantivo-verbo en el aula de ELE*, dentro del programa de doctorado *Métodos Avanzados en Lingüística y Aprendizaje de Lenguas* de la Universidad de Granada.

En este trabajo, además de hacer un rastreo por la historia de las colocaciones, presentar algunas posturas en cuanto al concepto, exponer las características y describir varias taxonomías desarrolladas por algunos autores, llevamos a cabo un análisis estadístico de valores y de variables.

Siguiendo el esquema ofrecido por Koike nos limitamos a seleccionar un tipo de colocaciones para nuestro estudio : colocaciones sustantivo-verbo funcionales con valor pasivo.

Nos fijamos en este tipo de colocaciones por la escasez de estudios y análisis al respecto que existían en español.

Koike[1] caracteriza a este tipo de colocaciones como funcionales porque ve en la base (en nuestro caso, siempre el sustantivo) el centro de irradiación semántica; esto es, los verbos aparecen dessemantizados por el sustantivo. La segunda especificación es el carácter pasivo de este tipo de colocaciones.

Por la pasividad en las colocaciones entendimos aquellas en las que el experimentante[2] no es agente activo de la acción verbal.

En nuestro estudio consideramos al experimentante siempre humano y, por lo tanto , se consideraron solo aquellas combinaciones referidas a él.

En tercer lugar, por último, la tipología de combinación sintagmática a la que acotamos nuestro estudio fue la siguiente:

1. Verbo + sustantivo (C.D.) 2. Verbo + preposición + sustantivo

El corpus en el que nos basamos para confeccionar nuestro estudio fue el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* que dirigió Ignacio Bosque. A partir de aquí , estableciendo un total de doce variables y aplicando una serie de valores a este tipo de colocaciones a través del programa SPSS , obtuvimos una serie de resultados que nos fueron útiles para nuestras aplicaciones didácticas[3].

En esta comunicación pretendemos exponer el análisis de errores colocaciones de alumnos inmigrantes de Educación Secundaria que tienen el español como segunda lengua; describiremos sus causas; profundizaremos en la teoría de la enseñanza de las colocaciones partiendo del estudio de datos del corpus que llevamos a cabo y, por supuesto, presentaremos varias aplicaciones didácticas que buscan favorecer la competencia léxica de los estudiantes.

[1] Koike, Kazumi, *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Universidad de Alcalá y Takushoku University, 2001.

[2] Preferimos seguir a Ricardo Maldonado (1999) y utilizar el término *experimentante* a sujeto, debido al carácter agentivo que lleva asociado por la gramática tradicional el segundo término.

[3] El análisis completo puede verse en:

<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/GermanAviles.shtml>

Baliña García, Leopoldo Ildefonso (*Universidad de Granada*)

INTERPRETACIONES DE LA PALABRA EN EL LIBRO DE GONGSUN LONG

La idea de la mutación, del cambio permanente como sustentador de la vida se ha constituido desde siempre en el centro de todos los pensamientos y escuelas tanto antiguas como modernas, tanto chinas como occidentales. No de otro modo, el *I Ching* o *Libro de las Mutaciones* es considerado uno de los primeros libros de la humanidad –si no el primero–, y su fin es el de explicar la materia como manifestación pasajera de un fundamento más profundo regido por el principio del cambio y la relación dialéctica entre los opuestos, sin presentar nunca una situación en la que no esté incluido el principio contrario al rector del signo, que conducirá a un nuevo estado.

De la misma manera que el daoísmo y el legismo sustentan sus ideas en la renovación misma (en el primer caso, del dao, es decir, de la perpetua solución de los contrarios en el indisoluble proceso de la naturaleza, y en el segundo, de la ley, como adaptación a las nuevas realidades que conforman las sociedades en su continuo proceso de transformación), el confucianismo, a pesar de que sólo reconoce el cambio como desviación del rito original de los antiguos santos y sólo lo permite como corrección de tales desviaciones hacia la conservación imperturbable de esos ritos, expresa a través de los propios textos de Confucio que una misma realidad puede ser nombrada de diferentes formas, es decir, con diferentes términos.

En este sentido hasta el confucianismo, la corriente que podríamos considerar que no contempla la mutación como un fin en sí misma sino como un medio para lograr regresar a los ritos ancestrales, los cuales posibilitarían una sociedad ordenada y justa, y que no permite la polisemia ni la homonimia porque son fenómenos estimados como causas de contratiempos y de luchas (una palabra sólo puede indicar, señalar, una cosa, una acción, y así, de esta manera, las obras se corresponden directamente con las palabras), explícita, sin embargo, que una misma realidad puede ser nombrada de diferentes maneras según el estrato social que la actualice.

De esta manera, la sofística china o Escuela de los Nombres, aunque no sobrevivió a sus maestros primigenios (como otras escuelas de pensamiento que florecieron durante esas épocas de guerras fratricidas de los períodos de Primavera y Otoño y de los Reinos Combatientes, pervivió de una manera insoslayable y tácita en los pensamientos que sí permanecieron en China de una manera muy homogénea por lo menos hasta el 1 de enero de 1912, y que a partir de esa fecha se interpretaron y se asimilaron a los nuevos pensamientos que llegaron de Occidente, los cuales incitaron a los revolucionarios del Movimiento de la Nueva Cultura a despegarse del confucianismo como ideología perteneciente a una clase social que guardaba celosamente el poder.

Por su lado, la esencia del daoísmo y del budismo no fue atacada tan bruscamente, ya que ella posibilitaba la inclusión de nuevas ideas sin el menoscabo de la propia integridad y tradición chinas: la idea de una república parlamentaria, la absorción del materialismo dialéctico, etc. no hubieran sido posibles, en una sociedad que desconocía el mundo exterior que se extendía fuera de las fronteras del Imperio del Centro, de no ser por el fuerte sustrato que fundamentalmente a nivel individual proporcionaba el daoísmo y el budismo: la esencia de un pensamiento y de una actitud que no fomentaba la confrontación sino la sintonización, la mixtura de ideas tanto cercanas como lejanas en sus estructuras.

La *rectificación de los nombres* deberá observarse, entonces, desde una doble perspectiva: tanto desde lo individual como desde lo colectivo. Por un lado, las palabras funcionan como elementos de cohesión social para Confucio, y como reglas sociales que permiten la comunicación para Xun Zi: elementos, pues, útiles, que conllevan una función determinada de la cual es menester no apartarse para allegarse al dao. Por tanto, cualquier mal uso de las palabras, es decir, cualquier variación de la funcionalidad de la palabra con respecto a la norma social, llevaría a la ruptura del equilibrio y al caos dentro de la alternancia yin-yang. Por otro lado, la no variación de las palabras en el plano individual haría caer al hombre en la esclavitud del convencionalismo, de hecho la sofística se acaba erigiendo como “la esencia de la filosofía y del discurrir”¹.

¹ “Palabras y realidades”, Pedro San Ginés, *Libro del maestro Gongsun Long*, p. 59.

Chen, Ya-Ling (*Universidad Autónoma de Madrid*)

ESTUDIO COMPARATIVO DEL CHINO Y EL ESPAÑOL: LOS PRONOMBRES PERSONALES

Cuando se estudia el pronombre, lo primero que se trata en los libros gramaticales o en las investigaciones es la categoría mencionada de “los personales”. No se puede despreciar la importancia que ocupa tanto en la gramática como en la vida cotidiana. Hoy en día, la adopción del pronombre personal está generalizada en casi todos los idiomas del mundo, considerando tanto la simplificación para su entendimiento como la economía de la lengua. Por este motivo, es fundamental conocerlo bien en sus aspectos lingüísticos.

Por la disparidad funcional, el español tiene una variedad múltiple en sus formas. En función de distintos casos, posee diferentes formas: en el caso nominativo o en el caso preposicional, el pronombre personal español está en la forma tónica; en el caso dativo y el acusativo, la forma debe mantener la átona. Sin embargo, el chino mandarín no posee esta riqueza. A saber, a pesar de distintas funciones, los pronombres personales chinos siempre van en la misma forma y nunca cambian. Las funciones del pronombre personal chino pueden ser sujeto, complemento directo, complemento indirecto del sintagma coverbal o preposicional y benefactivo. La última es lo característico del chino, ya que en español no existe el llamado “coverbo”.

Diferenciándose del español, el chino es de escritura morfológica en que cada símbolo, llamado carácter, representa un morfema. Y como la mayoría de los morfemas son monosilábicos, cada carácter corresponde a una sílaba. Cada carácter es un morfema y un morfema es en general una palabra en el sentido de unidad sintáctica libre, por eso, un chino siempre que trate de los caracteres los llamará “palabras” y se desconcertará cuando alguien hable de caracteres. En el chino moderno la palabra consta de más de un morfema, aunque el morfema sea monosilábico. Ha de notar que a veces un carácter también puede ser una palabra como el caso de los pronombres personales singulares *yo* (wǒ), *tú*(nǐ) y *él* o *ella*(tā).

El objetivo del presente trabajo es mostrar una comparación clara y simple de los pronombres personales, y a la vez, hacer una pequeña contribución para los estudiantes que quieran aprender tanto el español como el chino. Quisiéramos poner de relieve la comparación desde estos puntos de vista: forma, función y su orden sintáctico entre las dos lenguas para poder inducir una situación general de la similitud y la diferencia entre las dos lenguas.

Este trabajo, por una parte, tiene el propósito de tratar de los pronombres personales tanto en el nivel sintáctico como en el morfológico. Como se sabe, la morfología es el estudio de palabras formadas con morfemas y la sintaxis es el estudio de las frases y oraciones formadas con palabras. Ambos están muy relacionados porque la construcción interna de las palabras depende con frecuencia de sus relaciones con otras palabras. Por lo cual este estudio no puede tratar solamente del nivel morfológico, sin dejar de considerar los elementos de la sintaxis. Por otra parte, hace una revelación del pronombre personal en el español del uso peninsular, así como del chino de Taiwán. Debido a que estos idiomas son del habla de gran población, los vocablos adoptados en distintas regiones son múltiples. Como es difícil abarcar todos los usos en este estudio, vamos a limitarnos a escribir sólo de España y de Taiwán.

Corpas Arellano, María Dolores (*IES Américo Castro (Huétor- Tájar, Granada)*)

MULTICULTURALIDAD Y PUBLICIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN PROYECTO EDUCATIVO EUROPEO

El resultado de la globalización de la información y de la movilidad del individuo nacional o transnacional hace que la heterogeneidad estructural y creciente esté presente en la sociedad y, por ende en los medios educativos. Esta heterogeneidad, en muchos casos como consecuencia de la emigración en una perspectiva de integración, se consolida en todos los planos: étnico, lingüístico, cultural, religioso, etc. Esta sociedad que nos ofrece numerosas potencialidades también nos exige múltiples competencias y destrezas para adaptarnos a esa pluralidad.

Debido a esta pluralidad, el ámbito educativo debe desarrollar una competencia plurilingüe y pluricultural que permita que nuestro alumnado adquiera y desarrolle las herramientas necesarias para lograr el entendimiento en sociedad.

Vivimos en una sociedad en la que la publicidad ocupa un lugar predominante. En cualquier medio de comunicación podemos encontrarla: televisión, radio, prensa, Internet, etc. No es exagerado afirmar que la publicidad ha creado su propio arte, utilizando técnicas tan avanzadas como las cinematográficas o las informáticas. A pesar de que la publicidad está constantemente en nuestras vidas, no se suele tratar en el aula. Este artículo expone una experiencia educativa que se está realizando con alumnos de educación secundaria de distintos países europeos, a fin de analizar la publicidad como técnica de comunicación y de crear su propia publicidad para dar a conocer las culturas de sus zonas y fomentar la tolerancia hacia otras culturas.

Desde marzo de 2008, alumnado de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria del IES Américo Castro de Huétor- Tájar participan en un proyecto internacional titulado *PROMO&SHARE- A JUNIOR TOURIST ADVERTISING AGENCY*, gracias a la plataforma *e-twinning*. Es un proyecto multilateral que tiene a fin crear una compañía de publicidad turística formada por jóvenes para promocionar la zona en la que viven. Como resultado produciremos guías turísticas impresas y virtuales sobre nuestras regiones y folletos de información turística con anuncios insertados por aquellas personas involucradas en la industria turística de la zona. Además, pretendemos crear un libro de términos turísticos escrito en todas las lenguas de los países participantes. El proyecto también incluye ferias turísticas y un campamento de despedida organizado en diferentes países europeos.

Los países participantes en este proyecto son: República Checa, Polonia, Bulgaria, Rumania, Grecia, Italia, Eslovenia, Lituania y España. Quince profesores de estos países trabajan en el proyecto. La duración del mismo será de tres cursos académicos aproximadamente.

Los objetivos de este proyecto es que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria reflexione sobre la publicidad, conozca y valore su entorno, utilice las herramientas de la comunicación, desarrolle habilidades para crear una base de datos sobre algunas regiones turísticas de países europeos, adquiera la habilidad de intercambiar experiencias, costumbres, fomento de la tolerancia basada en la

cooperación con otros grupos o compañeros de diferentes habilidades, edad y culturas mediante el trabajo individual y en grupo y tradiciones orientadas a promocionar nuestras regiones e incrementar el conocimiento de las regiones turísticas europeas y de su potencial.

El carácter multidisciplinar de este proyecto hace posible que puedan participar muchas áreas del currículum, por ejemplo, economía, educación medioambiental, geografía, historia, informática, lenguas extranjeras y medios de comunicación. Cabe destacar la informática y la lengua inglesa, entre todas ellas, por su función instrumental para la comunicación.

La edad de los alumnos participantes oscila entre los quince y los veinte años. Concretamente, el alumnado de nuestro IES está en cuarto de ESO. Su media de edad ronda los dieciséis años.

Díaz Araña, Candelaria y Piédrola Ortiz, Inmaculada (*UCOIDIOMAS, S.L. Universidad De Córdoba, España*)

INMERSIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ESTUDIANTES CHINOS DE E/LE

En los últimos años, el turismo relacionado con las personas que vienen a España para aprender el idioma y conocer todas las actividades que se mueven en torno al mismo, está adquiriendo cada vez más importancia.

La ciudad de Córdoba a través de su Universidad ofrece a los estudiantes extranjeros la oportunidad de vivir y estudiar en una de las más antiguas e históricamente más importantes ciudades de España. Esta ciudad andaluza fue durante siglos centro de cultura judía y musulmana, y está declarada ciudad Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. Hoy es una ciudad que combina lo tradicional y lo moderno, con una variada herencia cultural y artística, lo que la convierte en un destino atractivo dentro del sector del turismo idiomático.

El auge de este nuevo segmento del sector turístico tiene repercusiones económicas positivas no sólo en el empleo, sino también en todos aquellos aspectos relacionados con el turismo en general. Por ejemplo, con el transporte, la hostelería, la restauración, etc. En España, uno de los principales impulsores de la economía es el sector turístico (Güemes, 2001). Aunque la actividad turística en nuestro país normalmente se suele identificar con sol y playa, existen diferentes vertientes emergentes entre las que destaca el turismo idiomático.

Entre la amplia variedad de cursos de español para extranjeros que se organizan cada año está el Curso anual de Lengua y Cultura española para estudiantes chinos, que se imparte desde el año 2008 dentro de un marco de colaboración entre la UCO y universidades chinas. Se trata de un curso de inmersión lingüística y cultural específico para estudiantes provenientes de China. Estos estudiantes han finalizado el nivel superior de estudios secundarios y deciden estudiar español en Córdoba durante un año académico, con la opción para algunos de realizar posteriormente estudios de grado en la universidad.

Las diferencias culturales de estos estudiantes, así como la propia metodología de enseñanza en su país de origen, son factores que el docente debe tener en cuenta a la hora de enseñar en el aula. Por lo tanto, consideramos fundamental poner en práctica diferentes estrategias metodológicas y didácticas con el objetivo de favorecer la competencia comunicativa y promover la conciencia cultural e intercultural.

Este curso se diseña y planifica con un doble objetivo: favorecer la competencia lingüística y promover el conocimiento en el ámbito cultural español. Los contenidos generales del curso se seleccionan teniendo en cuenta las características específicas de los aprendientes sinohablantes. El aprendizaje parte de un enfoque totalmente comunicativo para favorecer el nivel de competencia lingüística y comunicativa, en contraposición al método estructural de aprendizaje del idioma utilizado en China.

El entorno de inmersión en el que aprenden es, además, un factor relevante para desarrollar la conciencia intercultural y fomentar el aprendizaje lingüístico. El

aprendizaje se complementa con un variado programa de actividades fuera del aula con el que se pretende favorecer la adaptación e integración al entorno y al mismo tiempo, conocer el importante patrimonio histórico y cultural de la ciudad.

La presente comunicación tiene un triple objetivo:

- Describir el contexto de inmersión lingüística y cultural de estos estudiantes.
- Analizar las dificultades que presentan como sinohablantes.
- Exponer estrategias didácticas para facilitar su inmersión cultural.

Fernández García, Francisco (*Universidad de Jaén*)

**CUANDO BABEL SE ENCUENTRA A LA VUELTA DE LA ESQUINA:
¿CASI CIEN LENGUAS EN LA CIUDAD DE JAÉN**

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación relativo a la situación de multilingüismo existente en la ciudad de Jaén a raíz del aumento de la inmigración extranjera en los últimos lustros. Se exponen aquí los puntos de partida de dicha investigación, sus objetivos generales, sus principales líneas de trabajo y ciertas cuestiones metodológicas, para ofrecer después algunos de sus resultados preliminares. En concreto, partiendo de la consideración de la ciudad de Jaén como un núcleo urbano pequeño y no especialmente marcado por el fenómeno migratorio, se presenta la enorme variedad lingüística que la investigación ha puesto al descubierto, con más de noventa lenguas habladas por la población extranjera. Se ofrece el listado de dichas lenguas, detallando el número de informantes que dicen hablarlas como L1 o L2, y se discuten ciertos detalles y problemas surgidos en el proceso de elaboración del listado. Se insiste en el sorprendente multilingüismo que la inmigración está provocando y en la necesidad de que se encaren análisis rigurosos de dichas situaciones como paso previo para las necesarias actuaciones de política lingüística.

Garay, Urtza; Etxebarria, Aintzane; Gaminde, Iñaki; Romero, Asier y Larrea, Kepa
(UPV-EHU - Universidad del País Vasco)

**PERCIBIR EMOCIONES EN LENGUAS INMIGRANTES: UN ASPECTO
CLAVE EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA
INTERCULTURAL**

La llegada de alumnado inmigrante ha llenado nuestras escuelas y centros de enseñanza de nuevos sonidos. Sonidos que no nos son familiares, pero que transmiten emociones reales e importantes para la comunicación diaria de todo ser humano. Estas emociones toman especial relevancia en situaciones difíciles como son los primeros días de clase de los alumnos recién llegados; momentos en los que es esencial cuidar la vertiente afectiva. Una afectividad que está estrechamente vinculada a la expresión de las emociones. Concepto difícil de definir, pero más complicado todavía de analizar, ya que ¿cómo o qué estrategias lingüísticas utilizan estos alumnos emigrantes para expresar sus emociones? y ¿existe una única y universal forma de expresar emociones?

Además el respeto a esa afectividad, también está vinculada a la recepción. Esto es, a la capacidad que el alumnado y el profesorado, en general, tienen para percibir las emociones. Pero, ¿son, en nuestro caso, los hablantes bilingües vascos capaces de percibir emociones en las lenguas que desconocen? y ¿en otras variedades lingüísticas de lenguas que sí conocen como es el castellano?

En esta comunicación, intentaremos dar respuesta justificada a estas cuestiones planteadas en la investigación, mediante el análisis acústico y el uso de test de percepción. Así mismo, presentaremos resultados que pueden abrir caminos para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del profesorado y el alumnado actual y futuro.

García Manga, M^a del Carmen (*Universidad de Córdoba*)

EL COMPONENTE CULTURAL EN PROCESOS DE MOTIVACIÓN EN EL LENGUAJE: LA FORMACIÓN DE ETIMOLOGISMOS BASADA EN ASPECTOS CULTURALES.

En el marco general de la motivación del lenguaje, existen procesos de regeneración y creación léxica en los que se manifiestan especialmente las interrelaciones entre lengua y cultura. De entre ellos, dirigiremos nuestra atención hacia procesos de *etimologización*, tradicional etimología popular en la que necesariamente ha de darse una reinterpretación significativa a partir de la similitud o identidad formal, donde la creación de *etimologismos*, resultado material de procesos de etimologización (cf. GARCÍA MANGA, 2010), a menudo se sustenta en el establecimiento de relaciones “significativas” de carácter lingüístico y/o extralingüístico o designativo (CASAS GÓMEZ, 2005). Por tanto, cuando atendemos a los procesos de *etimologización*, nos movemos en el ámbito del análisis de relaciones “significativas”, y no semánticas, pues el hablante, como norma general, sustenta sus asociaciones analógicas subyacentes a procesos de *etimologización* en conexiones materiales de carácter semiótico-lingüístico o en matices pertenecientes al conocimiento extralingüístico. Mediante tales asociaciones, que se sitúan en la actividad del hablar, se relacionan diferentes tipos de contenido, por lo que no podemos hablar de hechos semánticos en sentido estricto, sino “significativos”.

Es en este ámbito de relaciones “significativas” designativas en el que se incluyen aspectos pertenecientes al componente cultural de la comunidad lingüística en la que vive inmerso el hablante. Observamos, pues, que en la conformación de la nueva reinterpretación significativa que otorga al nuevo signo la tan ansiada expresividad frente al desgaste u obscurecimiento de la unidad origen, el hablante acude a todas las facetas implicadas en el fenómeno semiótico-comunicativo que le sirvan para reconocer lo desconocido a partir de lo conocido, para asociar e interrelacionar todas las unidades lingüísticas. Como es bien sabido, en dicho proceso comunicativo, en el que tiene lugar y se desarrolla la *etimologización*, adquieren una destacada relevancia los diferentes componentes culturales. En este sentido, en la formación de *etimologismos* como *sanjuán* por *zaguán* (documentado en MILLÁN CHIVITE, 1980: 55), la reinterpretación semántica a la que asistimos no tendría una explicación satisfactoria si no es a partir de la consideración de aspectos eminentemente culturales.

El análisis pormenorizado de la interrelación lengua cultura a partir de la consideración de diferentes casos de *etimologismos* nos servirán para constatar la naturaleza inestable, relativa y subjetiva de la motivación lingüística en general, y de los procesos de *etimologización* en particular, que depende de cada cultura, al mismo tiempo que del contexto social y psicológico particular de la comunidad de habla en la que nos situemos. Así, cada hablante, como unidad cognitiva, que forma parte de una comunidad, que, a su vez, se encuentra inmerso en una sociedad y una cultura determinadas, siente como expresivos determinados aspectos que, en otro contexto social y/o cultural carecen de este reconocimiento. Es evidente que es un hecho social y su eficacia depende de que la unidad sea reconocida como expresiva por parte del resto de los usuarios de la lengua.

De este modo, en esta comunicación pretendemos, pues, hacer hincapié en la necesidad de tener en cuenta tales componentes culturales en su relación con el lenguaje a la hora de dar cuenta del funcionamiento de determinados fenómenos lingüísticos, en particular, los procesos de motivación lingüística por *etimologización* que, en última instancia, pueden repercutir en la configuración del sistema lingüístico.

Lima Campos, Valeria M^a (*Facultad Pio Décimo*)

LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN LA FACULTAD PIO DÉCIMO, BRASIL.

La formación intercultural de profesores de lengua extranjera viene siendo un tema analizado e investigado en los últimos años en Brasil, debido a la necesidad de cambios de que reclama la sociedad actual. A pesar de que existen nuevas tendencias y estudios sobre este tema, los enfoques tradicionales aún se mantienen en nuestras aulas y sobre todo, en la formación de nuevos profesionales. Por esto es necesario transformar los currículos existentes de forma tal que nos permita considerar y discutir abiertamente la perspectiva intercultural como vía de enfocar los conocimientos de ELE.

De acuerdo con Paraquett (2006) la clase es el espacio para interactuar y construir nuevas experiencias que propicien el uso de nuevos lenguajes en un ambiente de autoconocimiento y por ende, de transformación. En muchos casos pensamos que la comunicación real es simular pedazos de la realidad en la clase, pero esto generalmente deja al sujeto fuera de las experiencias que se podrían aprovechar en las clases de español. Pensamos que la comunicación real debe ser dar espacio para que los estudiantes y profesores expresen sus puntos de vista, considerando que estos dependen de varios factores como la edad, el sexo, las creencias, etc. En este sentido, la perspectiva intercultural nos abre un camino para reconsiderar el papel de las clases de español en nuestras escuelas, partiendo de algunos cambios en la formación de profesores.

Este trabajo pretende exponer una experiencia en el curso de Letras español-portugués de la Facultad Pio Décimo, específicamente en la disciplina Metodología de la enseñanza. La primera parte del proyecto abordó cuestiones teóricas relativas al multiculturalismo y la enseñanza intercultural, entre otros temas, algunos de los cuales eran prácticamente desconocidos por los estudiantes. Una segunda parte incluye la elaboración de talleres temáticos que serán aplicados en alumnos de la enseñanza primaria y media.

Por un lado, los criterios relacionados con el multiculturalismo están siendo incluidos actualmente en cursos de formación inicial de educadores en Brasil, y esto de forma esporádica. A pesar de eso encontramos algunos autores que constituyeron el centro de los análisis. Además de esto, es necesario tener en cuenta la lectura y discusión de los documentos normativos que el Ministerio de Educación en Brasil ha elaborado como una forma de darle un rumbo a la enseñanza de lenguas en las escuelas.

La perspectiva intercultural que defendemos en esta experiencia intenta promover una educación para el diálogo, considerando que la sociedad requiere un entendimiento entre grupos sociales y culturales. Los profesores de español, desde su posición de mediadores, pueden ayudar a que este diálogo ocurra, como una forma de incluir y respetar las diferencias, buscando un intercambio entre saberes y prácticas culturalmente diferentes. Nuestro desafío como profesores de ELE es construir experiencias y conocimientos en la clase que funcionen como un conjunto de acciones en que el sujeto, como ciudadano, participe de forma activa. La formación del profesorado debe estar encaminada hacia la inclusión, y no la tolerancia, del otro, y

eso debe partir de la revisión de algunas prácticas actuales, así como de la implantación de prácticas más abiertas que tengan al sujeto y su individualidad en el centro de atención.

Limei, Liu Liu (*Universidad Zaragoza, Universidad Complutense*)

EL ORIENTALISMO EN LAS TRADUCCIONES DE LOS DOMINICOS JUAN COBO

En términos generales, la penetración española en Asia oriental durante los siglos XVI y XVII tuvo un papel destacado que permanece, sin embargo, hoy en día en cierta penumbra por el mayor interés, con que se acomete el estudio de los descubrimientos de las cosas provenientes de América. A ello debe sumarse, además, el hecho de que las iniciativas de ciertos nombres españoles hayan quedado eclipsadas por determinadas circunstancias históricas, de carácter nacional. Sería preciso otorgar, por ejemplo, la primacía en el intercambio cultural entre Occidente y Asia Oriental al casi desconocido fraile español Juan Cobo, quien precedió al conocido jesuita Mateo Ricci en unos hechos, explicitaré más adelante, que merecen una debida reivindicación.

Los dominicos españoles del siglo XVI al descubrir el Nuevo Mundo condenaron los métodos de conquista violenta, sea en América por fray Bartolomé de Las Casas o en Filipinas por fray Domingo de Salazar o fray Miguel de Benavides, y por consiguiente éstos rechazaron el mencionado plan de la conquista de China. Ya que estos pioneros españoles aplican la doctrina sobre derechos humanos de Santo Tomás a la nueva realidad política y misional, Gutiérrez confirma así citando primero a Santo Tomás quien había escrito en su *Suma*: “El derecho divino, que procede de la gracia, no destruye el derecho humano, que viene de la razón”. (II-II, q.10, art.10); y luego al primer obispo de Filipinas, fray Domingo de Salazar: “El que está en gracia de Dios no tiene mayor dominio o derecho sobre las cosa ajenas que el que está en pecado” y “Lo natural es común a todos los hombres sin distinción de razas ni creencias”.

En este estudio se pretende, por un lado, desenterrar las “primacía” meritorias del P. Cobo: su innovación lingüística, su adaptación cultural entre el cristianismo y el neoconfucianismo y la introducción de la ciencia occidental en China, etc. Y se presentarán al tiempo los sucesos concurrentes en Filipinas del siglo XVI, que llegaron a confluir en sus aportaciones innovadoras y también el olvido de esta figura vanguardista a lo largo de muchos años. Por otro lado, partiendo de la consideración de Said en su *Orientalismo*: “La relación entre Occidente y Oriente es una relación de poder, y de complicada dominación: Occidente he ejercido diferentes grados de hegemonía sobre Oriente”, compararemos en este trabajo las figuras de los dominicos Juan Cobo, Domingo Fernández Navarrete con la postura del eminente jesuita Mateo Ricci mediante sus “descripciones del otro” plasmadas en sus escritos y traducciones referentes a la cultura china.

Lin, Chuan-Chuan (Universidad Providence, Taiwan)

**PROBLEMÁTICA DE LAS ORACIONES SUSTANTIVAS EN LA
DOCENCIA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA.
ANÁLISIS CONTRASTIVO Y SUGERENCIAS DIDÁCTICAS**

El español y el chino son las que más se hablan en el mundo. Ahora bien, sus sistemas lingüísticos varían por nacer de dos ramas genealógicas diferentes -el primero, de las lenguas indoeuropeas y el segundo, de lenguas sino-tibetanas-; de ahí que los aprendices de chino o de español como lengua extranjera -como siempre que se enfrentan a las dificultades surgidas cuando dos lenguas presentan divergencias fonológicas, morfológicas y, sobre todo, sintácticas- tengan dificultades de adquisición. En concreto, los universitarios taiwaneses, al dedicarse al estudio de español como lengua extranjera tienen miedo de las estructuras oracionales por sus variaciones categoriales tales como el nombre, el adjetivo, el determinante y el verbo. Estas últimas, en gran medida, lleva a los alumnos a ver sus paradigmas repletos de dificultades añadidas: número, persona, tiempo, voz, aspecto así como el modo.

A causa de la carencia de marcadores de género, número, persona, caso, tiempo, etc. en chino es lógico que el alumnado quede confundido y desconcertado ante los morfemas funcionales procedentes del verbo. Uno de los temas que más dificultades les presenta es la asociación del modo al tiempo, persona, número y aspecto, es decir, la diferencia entre el indicativo y el subjuntivo. Dada la inexistencia de estos rasgos lingüísticos en su lengua, a la mayoría de los estudiantes les cuesta mucho dominar estas construcciones tan usuales en español al primer contacto. En consecuencia, en este trabajo, vamos a llevar a cabo un análisis de estas dos lenguas en el tema de las oraciones compuestas, centrándonos en la subordinación sustantiva -que es el foco del presente estudio- a través de un análisis contrastivo.

La subordinación sustantiva de tipo enunciativo en español se clasifica en tres tipos: de objeto directo, de sujeto y de complemento preposicional. Se le han dedicado una gran variedad de estudios, sobre todo, al de objeto directo por los numerosos verbos transitivos que existen. Como la diferenciación entre indicativo y subjuntivo es el tema más problemático dentro de las oraciones subordinadas para los aprendices taiwaneses de ELE, es preciso detenernos en las dificultades que padecen durante su proceso de aprendizaje.

La división entre los verbos en español en relación a su función sintáctica será el primer paso con el fin de conceptualizar las tareas realizadas durante la comunicación interpersonal. A diferencia de los verbos intransitivos y pronominales, los transitivos se caracterizan, en las oraciones subordinadas sustantivas, por las siguientes alternativas asociadas al complemento directo en términos estructurales: i) están introducidas, directamente, mediante el nexos *que*; ii) están constituidas por un infinitivo que sustituye a la oración sustantiva cuando la persona del verbo principal coincide con el sujeto del verbo de la oración sustantiva y iii) están introducidas por un interrogativo como *cómo*, *cuándo*, etc., o una marca de interrogación como *si*.

Asimismo, conviene señalar que el uso de indicativo o subjuntivo en la oración sustantiva depende de elementos de la oración principal, a saber, los cuatro lexemas: el sustantivo, el adjetivo, el verbo y el adverbio son los posibles constituyentes que hacen que bien se use el indicativo, el subjuntivo o el infinitivo cuando el sujeto es la misma persona que el de la oración sustantiva subordinada. Finalmente, la variedad de las estructuras varía según los contornos donde se halla la unidad clave.

Otro punto transcendental acerca de las construcciones sustantivas está relacionado con la negación que surge en la oración principal. La expresión negativa provoca el uso diferenciador entre el indicativo y el subjuntivo, es decir, la expresión afirmativa corresponde al indicativo mientras que la expresión negativa tiende a usar el subjuntivo. Este tipo de verbos de estructuras sustantivas son limitados: ya sean de sustantivo o de adjetivo cuyos hechos ponen de manifiesto la ‘veracidad’, ya sean de los verbos cuyos hechos son de ‘percepción mental’ /‘entendimiento’ o ‘percepción física’/ ‘comunicación’. Algunas excepciones que suceden en las mismas categorías gramaticales en forma negativa equivalen semánticamente a dichos hechos determinados, por lo cual los verbos en las oraciones subordinadas van en indicativo; en cambio, una vez transformadas en forma negativa, los verbos en las mismas oraciones se transforman en subjuntivo puesto que los dos modos están sujetos a los conceptos bisectores: certeza o duda. Aun siendo así, hay que tener en cuenta los casos de forma negativa del imperativo en los que los verbos en este tipo de oraciones sustantivas no aparecen en subjuntivo sino en indicativo.

Ante todo esto, en este trabajo pretendemos indagar estas construcciones relacionadas con las subordinadas sustantivas dirigidas al aprendizaje de los estudiantes taiwaneses cuya lengua materna es muy diferente a la lengua española desde el punto de vista lingüístico. Es de desear que, mediante este estudio destinado al análisis de las estructuras de las oraciones sustantivas en español, a dicho alumnado, mediante el contraste con las de las mismas oraciones en chino, se le aporte una explicación exhaustiva y clara como punto de partida para entrar en el mundo de las distinciones entre el indicativo y el subjuntivo, y de este modo, vía fructífera para ulteriores explicaciones tales como las sustantivas de sujeto y las de complemento preposicional.

Liu, Tzu Yu (*Universidad de Valladolid*)

CONTRASTE PRAGMALINGÜÍSTICO DE LAS EXPRESIONES DE DISCULPA ENTRE EL ESPAÑOL Y EL CHINO

Es bien sabido que nuestra forma de hablar y el uso del lenguaje están estrechamente relacionados con el factor sociocultural. En nuestra interacción comunicativa, para llevar bien la conversación y expresar claramente la intención, la cortesía desempeña un papel imprescindible en situaciones de interacción social; sin embargo, por mucho que cuidemos la comunicación verbal, en ocasiones expresamos algo ofensivo sin querer, o transmitimos información de carácter negativa que no podemos evitar. En estas situaciones, con el fin de mantener una buena relación entre los interlocutores, el hablante puede adoptar ciertas medidas para compensar la ofensa que causa durante la interacción comunicativa. Normalmente, la manera más usada y común para la compensación es la disculpa.

La disculpa puede ser verbal, por ejemplo, cuando llegamos tarde a una cita, solemos decir algo como “perdón” para pedir disculpa; también podría ser una disculpa no verbal, por ejemplo, con un gesto que implica pedir perdón por algo que hemos hecho o dicho y que puede molestar a los demás. Sin embargo, sea verbal o no verbal la disculpa, el hablante puede emplear las dos a la vez dependiendo de la situación y el contexto conversacional. En este trabajo, sólo nos centramos en la disculpa orientada a la interacción verbal.

En cuanto a la disculpa verbal, mientras el hablante emite las palabras para disculparse como “perdón”, “disculpa” o “lo siento”, no sólo transmite la información que quiere decir, sino también realiza el acto para compensar la ofensa, por eso según Austin ([1962] 1975) señala que, la disculpa es un acto de habla. Además, Searle (1976) hace una clasificación de los verbos conforme a la función del acto ilocutivo y el acto de habla de disculpa pertenece a la categoría de acto expresivo; los actos expresivos son aquellos en los que el hablante intenta expresar su actitud psicológica o sentimientos sobre algo, entonces como indica el propio Searle, el propósito del acto de disculpa es expresar la pena o el lamento por algo en lo que el hablante tiene responsabilidad.

Tanto la cortesía como la disculpa, son fenómenos universales que existen en nuestra vida cotidiana. A pesar de eso, la disculpa es un acto que determina diferentes zonas culturales y sociedades, para descubrir esa diferencia sociocultural y las características que cuenta cada idioma como el chino que se usa en Taiwán y el español peninsular para hacer una comparación de las expresiones de disculpa en los dos idiomas. En primer lugar, presentamos el concepto de cortesía e imagen pública, después enfocamos la definición y la función del acto de habla de disculpa, las estrategias de disculpa y los factores que influyen en la elección de las estrategias de disculpa. Al final, hacemos una comparación de las expresiones de disculpa en español (lo siento, perdonar / perdón, disculpar) y en chino (*duibuqi* 對不起, *baopian* 抱歉, *buhaoysi* 不好意思), desde el punto de vista de su contexto y de la cortesía, para esclarecer la influencia sociocultural en la realización del acto de disculpa. Además comparamos las semejanzas y diferencias de su uso para ilustrar los rasgos específicos de cada sociedad. De este modo, comprobamos que para comunicarnos

con interlocutores de diferente cultura, siempre hay que tomar en consideración el factor sociocultural.

Marangon, Giorgia (*Universidad de Córdoba*)

LA IMPORTANCIA DE LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA EN EL ÁMBITO TRADUCTOLÓGICO DE LAS LENGUAS AFINES: EL CASO CONCRETO DEL ITALIANO Y DEL ESPAÑOL

Todas las lenguas que derivan de latín comparten, en mayor o menor medida, palabras y estructuras, pero el nivel de parentesco entre italiano y español es uno de los más estrechos y las razones son múltiples: el parentesco genético, las similitudes estructurales, la transparencia léxica y una base gramatical que tiene raíces comunes entre otras consideraciones. La percepción de familiaridad se debe a la comprensión oral y a la casi perfecta equivalencia del sistema vocálico. La sensación de entender al hablante es engañosa justo porque de una mera sensación se trata. Lo que parece fácil de entender se convierte en un engaño que no acelera el proceso de aprendizaje sino que lo ralentiza.

Miguel de Cervantes consideraba italiano y español “lenguas fáciles” y subrayaba que: “[...] el traducir de lenguas fáciles, ni arguye ingenio, ni elocución, como no le arguye el que traslada, ni el que copia un papel de otro papel” (Cervantes 1855: 53). ¿Es realmente así? En el caso específico del italiano y del español, lo “similar” se convierte en “diferente” y es el primer gran escolio a superar para los alumnos de traducción (C>A). El frente léxico es uno de los más importantes y peligrosos en el ámbito de la traducción de lenguas afines, por eso es fundamental el uso de la lexicología contrastiva para evitar que el discente se sienta confundido por su L1. Algunas palabras de la lengua española tienen el poder de evocar en el discente itálfono y viceversa, un conjunto de sonidos e imágenes que lo inducen a investigar en su L1 aquellas equivalencias y similitudes que, sin un riguroso examen contrastivo de la lengua, podrían ser la causa de graves errores de comprensión y traducción. Con la constante confrontación de los esquemas lingüísticos españoles, por una parte, y de los italianos, por otra, se pretende, en el límite de lo posible, reducir esa problemática, señalando cuando los caminos son paralelos y cuando son divergentes, y, en este caso, en qué radica tal divergencia. La contrastividad, en sus distintas modalidades, es una de las estrategias didácticas más aconsejable. El uso de la lingüística contrastiva nos ayuda a elaborar una cartografía inicial para establecer estrategias de traducción, una base de trabajo útil cuanto menos para los traductores inexpertos.

Este trabajo quiere dejar patentes las similitudes socio lingüísticas y socio culturales entre italiano y español y sobre todo que, si no acostumbramos a nuestros alumnos a elaborar razonamientos contrastivos concientes de que la dificultad mayor está justo en la facilidad aparente, podrían llegar a ser causa de fosilización de errores y de inseguridad en las distintas fases de la interlengua.

La importancia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2 es determinante porque el discente se siente autorizado a formular hipótesis más amplias con respecto a la L2 y de ampliar los procesos de producción oral y escrita sobre la base de peligrosas analogías. La experiencia y los prestigiosos estudios publicados sobre gramática contrastiva nos enseñan que una mayor distancia estructural, entre dos lenguas, genera una menor dificultad a la hora de traducir y, en cambio, desde una menor distancia estructural, las posibilidades de cometer errores aumentan notablemente. Creemos que mediante este tipo de estudio se pueden identificar los errores más recurrentes y las áreas de mayor dificultad, se puede intervenir en la transmisión de estrategias, en la programación de cursos, y en la preparación de material didáctico específico además de llegar a conclusiones que no obtendremos mediante la simple práctica docente.

Javier Martín Ríos (*Universidad de Granada*)

EL DEBATE SOBRE LA LENGUA ESCRITA EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX EN CHINA: TRADUCCIÓN, LITERATURA Y EDUCACIÓN

El proceso de modernización que vivió China durante las primeras décadas del siglo XX tuvo en la reforma de la lengua escrita uno de los motores principales en la transformación cultural más importante de la historia moderna y contemporánea de este país. Podríamos afirmar que fue la cuestión de la lengua el centro del debate intelectual y el más fecundo de este periodo, porque influyó, en gran medida, en el debate sobre la educación, eje primordial del espíritu de reforma social que impregnó toda esta época, y que se abrió hacia otros ámbitos del conocimiento, como fue en el caso del ámbito literario y, por ende, del inicio de la literatura china moderna. Pero no debemos olvidar que el debate sobre la reforma de la lengua en la China de las primeras décadas del siglo XX surgió y se desarrolló en paralelo en el marco de una confrontación ideológica entre un sistema socio-cultural milenario y otro nuevo que se abrió en el horizonte intelectual chino por el impacto del mundo occidental tras la derrota de China contra Inglaterra en la Primera Guerra del Opio (1839-1842), que con el paso de los años se intensificó con la presencia y la influencia extranjeras en territorio chino y, paralelamente, con la salida de miles de estudiantes chinos al extranjero para la ampliación y profundización de sus cursos universitarios.

El punto álgido en el debate sobre la reforma de la lengua se produjo cuando los escritores chinos se decidieron por escribir en lengua hablada o vernácula en detrimento de la lengua clásica. Fue un paso determinante que cambió la historia cultural de este país y asentó las bases de su modernidad cultural. Los intelectuales reformistas eran conscientes de que China no podría enfrentarse al futuro inmediato sin haber dado ese paso crucial que posibilitara la reforma de la lengua escrita, esto es, la base en que se sustenta la cultura y el pensamiento de un pueblo. Este momento llegó en el segundo lustro de la segunda década del siglo XX y tuvo como protagonistas principales a los escritores e intelectuales más destacados de la primera mitad del siglo pasado. En febrero de 1917 Hu Shi fue el primero en apostar abiertamente por el uso de la lengua hablada en la expresión escrita, aunque antes que él podemos encontrar a intelectuales precursores en la necesidad de tan urgente cambio; un año después, en mayo de 1918, Lu Xun se convertiría en el primer escritor chino en publicar una obra literaria en lengua hablada en la época moderna: *Diario de un loco*, publicado en la revista *Nueva Juventud*, la publicación cultural más decisiva en el periodo conocido como Movimiento de la Nueva Cultura. Desde ese momento la lengua hablada comenzó su camino y en pocos años consiguió convertirse en el vehículo de expresión escrita de toda una nueva generación de escritores, aunque la controversia entre los reformadores y los opositores a esta medida aún duró varias décadas, con duros enfrentamientos en el mundo intelectual, muy influidos y alterados por la dicotomía ideológica que dividió a China en estos años; sólo tras la instauración de la República Popular China en 1949 se pudo retomar el asunto de la reforma de la lengua escrita y se pusieron en marcha una serie de proyectos que llevaron finalmente a término la consolidación de una lengua escrita y unificada para el entendimiento de todo el pueblo chino. Pero tenemos que remarcar que la lengua china que hoy se estudia y se habla tiene su origen en este movimiento de reforma de

las primeras décadas del siglo XX y la base de su gramática en las obras literarias modernas que se publicaron en aquella época. Por esa razón es tan necesario estudiar todo este periodo histórico en el que se establecieron las bases de la modernidad de China y, por ende, la bases que han sustentado la lengua china de la actualidad.

Martínez García, Adela (*Universidad de Málaga*)

¿NO ES MÁS LO QUE NOS QUE LO QUE NOS UNE QUE LO QUE NOS SEPARA A ORIENTE Y A OCCIDENTE? A PROPÓSITO DE LA REFLEXIÓN SOBRE EL LUGAR QUE OCUPA LA LENGUA EN LA SOCIEDAD Y EN LA CULTURA O ACASO LA CULTURA EN LA SOCIEDAD Y LA LENGUA.

Se trata de deslindar el lugar que ocupa la cultura en la sociedad y en la lengua o si por el contrario ¿la cultura queda solo relegada a ser un aspecto de la lengua? Desde distintas disciplinas podemos hablar en términos diferentes, por ejemplo desde la filosofía, la antropología se habla de individuo, sociedad y cultura. Desde la lingüística nos referiríamos a estos tres parámetros mediante las importantes aportaciones desde la psicolingüística, la sociolingüística y la etnolingüística. Como esta disertación va dirigida a especialistas en la lengua me centraré en bosquejar el lugar que ocupa la cultura desde la antropología.

Me pregunto si desde el punto de vista epistemológico se podría determinar qué lugar ocupa la cultura de forma objetiva y que fuera aceptada desde las distintas disciplinas, áreas de conocimiento o campos del saber. Para ello habría que empezar a deshacer la madeja tirando de la idea de cultura en primer lugar, de las nociones de civilización y de cultura en segundo lugar y de la evolución del concepto de *cultura* en tercer lugar.

En su evolución el concepto de cultura pasa por cuatro fases principales: la primera, como no podría ser de otro modo, es la concepción evolucionista de la cultura (con dos tendencias la difusionista y la particularista). La segunda es la aportación del funcionalismo. La tercera la contribución del estructuralismo y de la etnocencia y, en cuarto lugar, estarían las interpretaciones posestructuralistas de la cultura (con dos corrientes principales, a saber la deconstrucción y la hermenéutica cultural).

Solo después de haber reflexionado sobre la evolución del concepto cultura, sobre las capas de significado que ha ido adquiriendo con el devenir de la historia, estaríamos con la madeja a medio deshacer y en condiciones de buscar una definición por antonomasia, de centrarnos en cuatro aspectos: primero, sobre sus características principales; segundo, sobre los aspectos objetivo y simbólico de la cultura; tercero, sobre el sistema de la misma y; cuarto, sobre las funciones de la cultura (y dentro de las funciones centrarnos en el binomio cultura e ideología).

Toda esta reflexión previa nos lleva adoptar una postura teórica para interpretar la alteridad: la hermenéutica cultural o antropología simbólica de Clifford Geertz y a sacar unas conclusiones. Los seres humanos que habitamos este planeta, a pesar de multiculturalidad, del crisol de razas, de lenguas y de ideologías tenemos más cosas que nos unen de las que nos separan. Ejemplificaré esta visión mediante obras de creación/entrevistas con estudiantes de Oriente y me centraré sobre todo en China, Corea, Japón y Pakistán y su recepción en Occidente y en concreto en España.

Mesa Arroyo, María del Pilar (*Universidad de Granada*)

LA INTERCULTURALIDAD EN UN CENTRO ANDALUZ DE SECUNDARIA

En la actualidad soy docente de la materia de Lengua Castellana y Literatura en el Instituto de Educación Secundaria Alfaguara de Loja (Granada). Este es un centro de compensatoria con un alto porcentaje de alumnado de etnia gitana que presenta problemas de absentismo, desfase curricular y, en algunos casos, conductas disruptivas y actitud negativa hacia el estudio. Para atender a este alumnado colaboran con el centro profesionales de la Fundación del Secretariado Gitano.

Asimismo, en las aulas de este instituto estudian alumnos procedentes de otros países: Marruecos, Rusia, Argentina, Bolivia, Inglaterra, etc. Las diferencias en la competencia comunicativa entre estos son notables: se pueden encontrar desde alumnos que obtienen altas calificaciones en todas las materias, incluidas las del ámbito lingüístico, hasta alumnos recién llegados incapaces de pronunciar una palabra en español con poco interés por aprender español.

Por otra parte, el centro está acogido al plan de bilingüismo de la Consejería de Educación de Andalucía. Son los padres del alumnado de los grupos bilingües los que deciden que sus hijos participen en este plan con el asesoramiento del profesorado. A estos alumnos se les imparten las materias de Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología parcialmente en inglés. Además, cursan como segunda lengua el francés.

En la mayoría de materias y, en concreto, en la que nos atañe, Lengua Castellana y Literatura, los grupos se encuentran unidos de dos en dos (específicamente, nos vamos a referir a los grupos 1º de ESO A y B) y a su vez divididos en tres grupos: el grupo bilingüe (en el caso al que nos referimos cuenta con 20 alumnos), el grupo de compensatoria con especiales dificultades en lectura y escritura, y gran desfase curricular (está formado por 10 alumnos) y el resto de alumnado que forma un grupo de unos 25 alumnos.

A pesar de que, en general, el clima de convivencia es bueno, se han detectado algunos conflictos y, sobre todo, prejuicios por parte de los estudiantes hacia alumnos de diferente cultura.

En lo que se refiere a los conflictos, entre otras medidas, el centro cuenta con una aula denominada “Aula de convivencia” dedicada al alumnado que incumple sistemáticamente la normativa del centro con el fin de evitar en la medida de lo posible la expulsión del centro y los perjuicios que esta conllevaría para el alumnado con una difícil situación familiar y/o social. En esta aula determinados profesores trabajan con los alumnos fundamentalmente educación en valores y refuerzo de las materias de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura.

En cuanto a la actitud respecto al alumnado extranjero o de etnia gitana, a comienzos del actual curso escolar se realizó en un grupo de 1º de ESO de 25 alumnos un test al alumnado acerca de sus preferencias en cuanto a los compañeros. En este se les preguntaba acerca de los compañeros que preferían tanto para realizar un trabajo

académico como para invitarlos a su fiesta de cumpleaños, y, por otra parte, acerca del alumnado al que no escogerían en estas situaciones. A partir de los resultados de este test, se realizó un informe sociomatriz y un sociograma de los que se concluyó que algunos alumnos estaban ignorados o desatendidos por el resto. De los seis alumnos que resultaron ignorados o desatendidos, cinco son de origen extranjero y uno de etnia gitana, lo cual nos resultó preocupante y nos hizo plantearnos la necesidad de indagar en cómo se sienten los alumnos de origen extranjero y cómo los perciben los demás, y tomar medidas para fomentar la interculturalidad.

En nuestra comunicación, además de referimos a las características del centro haciendo referencia a la convivencia de alumnado de distintas culturas y a los problemas lingüísticos de este, presentamos los resultados de una encuesta realizada a los alumnos procedentes de otros países con el fin de conocer sus percepciones y dificultades para integrarse con el resto de compañeros y para desarrollar su competencia lingüística, y nos referimos a medidas, talleres y actividades llevadas a cabo en el centro para superar estas dificultades.

Miranda Márquez, Gonzalo (*Universidad de Sevilla*)

LA LENGUA, REFLEJO DE LA CULTURA: UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN LA LENGUA CHINA

En todas las lenguas encontramos un gran abanico de estructuras fijas utilizadas por los hablantes en sus producciones lingüísticas, que influyen tanto en la formación, como en el funcionamiento y desarrollo del lenguaje, es lo que se conoce como unidades fraseológicas (UF), cuyo significado se esconde tras la connotación cultural de cada lengua. Son combinaciones estables de palabras muy usadas en la lengua, y de suma importancia en la adquisición y progreso de una segunda lengua.

Las UF se caracterizan por ser unidades cerradas con cohesión entre sus partes, cuyo significado no puede extraerse de la suma de los significados de los elementos que la forman. Estas expresiones se aprenden como un conjunto, al que el hablante puede recurrir en una determinada situación para expresar ideas o emitir juicios de valor de forma clara y concisa, dichas expresiones llevan impreso el carácter y los valores morales de un pueblo, son sentencias que si quisiéramos expresarlas de otro modo tendríamos que recurrir a explicaciones más largas y complejas. Estas expresiones fijas son en parte una manera de conseguir la economía discursiva, ya que permiten expresar con claridad y precisión, situaciones complejas que no quedarían igualmente expresadas, clarificadas y comprendidas si hubiera que utilizar otro modo de expresión. Estas fórmulas, por tanto, son usadas en el discurso bien por la enseñanza que transmiten, bien por ventajas de rapidez y economía discursiva para los hablantes y aparecen con frecuencia tanto de forma oral como en las grandes obras literarias.

Ya que a través de estas expresiones fijas se vislumbra la connotación cultural que se oculta tras la esencia de una lengua. Analizando los elementos culturales comunes que están presentes en el lenguaje y las particularidades culturales e ideológicas de pueblos con distinta lengua, podremos ahondar en la forma de pensar de cada uno de estos pueblos.

En muchas ocasiones las unidades fraseológicas expresan la sabiduría popular, esta ha sido adquirida y transmitida de forma oral de generación en generación, perdurando en el tiempo debido a los valores que llevan implícitos y a las enseñanzas prácticas que se transmiten a través de ellos. Pero aunque un amplio repertorio de las mismas es de uso extendido, no todas ellas son conocidas por el grueso de hablantes de una lengua, además debido a la evolución social constante encontramos muchas expresiones que van cayendo en desuso. Por tanto, hay que considerar la posibilidad de que existen UF que día tras día se van quedando obsoletas y que con el paso del tiempo deberán ser considerados arcaicos.

Aspectos como estos deben ser considerados por los investigadores a la hora de realizar estudios lingüísticos y elaborar materiales lingüístico-culturales de clasificación y recopilación de estas expresiones fijas, de igual modo estas cuestiones son relevantes para la elaboración de programaciones didácticas donde se recoja la enseñanza de las unidades fraseológicas de las lenguas; y puesto que el dominio de las UF tiene una repercusión directa en la comunicación intercultural, estas expresiones también representan un ámbito de estudio importante para la traductología.

Mirea, Carmen Gabriela y Ploscar, Camelia Hadasa (*Universidad de Alcalá*)

WEBQUEST: UN PUENTE PARA UNIR CULTURAS

En este artículo, nos proponemos realizar un viaje virtual por el mundo de las culturas, enfocándolo en las que son más representativas hoy día en el aula. Por un lado, queremos investigar los problemas que tienen esos grupos de alumnos (árabes, suramericanos y rumanos) e intentar dar soluciones con el fin de ayudarlos a integrarse al grupo.

Propondremos un modelo para hacer el traspaso de la multiculturalidad hacia la interculturalidad y para conseguirlo trabajaremos con la plataforma webquest.

La Webquest es una actividad guiada, que emplea recursos procedentes de Internet, que fomenta el uso de habilidades cognitivas superiores, el trabajo cooperativo y la autonomía de los alumnos e incluye una evaluación propia. Yoder (1999) afirma que es “un tipo de unidad didáctica... que incorpora vínculos a la World Wide Web. A los alumnos se les presenta un escenario y una tarea, normalmente un problema para resolver o un proyecto para realizar. Los alumnos disponen de recursos Internet y se les pide que analicen y sintetizen la información y lleguen a sus propias soluciones creativas”.

En comparación con la enseñanza tradicional, la enseñanza a través de la plataforma Webquest conlleva varias ventajas:

- Rompe los límites del aula tradicional.
- Revalora en gran medida el texto escrito y la destreza mental y operativa en los procedimientos de tratamiento de la información.
- Convierte a los alumnos y educadores en procesadores y creadores de información.
- Revalora el papel de los docentes como orientadores y mediadores, actualizando sus destrezas para trabajar en situaciones en que las desigualdades pueden ser muy notorias.

Teniendo en cuenta el gran número de inmigrantes que han venido a España, a lo largo de los últimos años, con el fin de quedarse aquí, podemos afirmar que España es un país multicultural. La mayoría de ellos vienen aquí por problemas económicos, llevando como único equipaje la cultura y las costumbres del país de donde provienen.

Podemos definir la cultura como “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (Tylor, 1871: 1) y la interculturalidad como “un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida”(Diccionario ELE). En el ámbito de la enseñanza, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al otro en su lengua y su cultura.

En conclusión, queremos demostrar que a través de la plataforma webquest y con la ayuda de varias actividades orientadas tanto al colectivo emigrante como al español nos llevarían sin duda a un enriquecimiento mutuo y a la construcción de una sociedad intercultural.

Montaner Montava, María Amparo (*Universitat de València*)

LA IMPORTANCIA DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA DESCRIPCIÓN DEL JAPONÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

En los últimos tiempos, ha aumentado en España de forma espectacular el interés por las lenguas de Asia Oriental. Por ello, están apareciendo trabajos dedicados a la descripción de dichas lenguas.

Estos trabajos se plantean a menudo desde una perspectiva contrastiva, particularmente en nuestro país desde el contraste con el español. Tal planteamiento permite acercarse adecuadamente a unas lenguas tipológicamente distintas y culturalmente alejadas. Un enfoque contrastivo, siendo adecuado, no debería limitarse al aspecto lingüístico, sino que debería englobar el cultural, dado que un estudio lingüístico profundo reflejará los aspectos culturales que se translucen a través del lenguaje.

Desde esta óptica, en este trabajo vamos a tratar varios aspectos relevantes en la descripción de la lengua japonesa que plantean problemas porque se entrecruzan aspectos culturales, los cuales deben tenerse en cuenta para su adecuada descripción, especialmente si esta se realiza en contraste con lenguas tipológica y culturalmente distantes, como es el caso del español.

Algunos de los problemas que se tratarán son los siguientes: El significado de las palabras y su dependencia del contexto cultural, el sentido que adoptan palabras y expresiones en un contexto concreto, actos de habla en culturas distintas, el lenguaje no verbal, etcétera.

Como se puede apreciar, se trata de problemas lingüísticos, pero también culturales, son por tanto cuestiones escurridizas, que no se suelen abordar en las gramáticas ni en los manuales o diccionarios, pero que no se pueden obviar si se quiere alcanzar una comprensión global de una lengua.

Empezando por el problema del significado, muchas veces al buscar el significado de una palabra en un diccionario bilingüe este se limita a dar un sinónimo de la palabra en cuestión. Sin embargo, los conceptos dependen de las culturas y entre culturas tan diferenciadas, muchas veces las palabras no tienen traducción posible, algo que un diccionario no explica, pero con lo que cualquier traductor debe enfrentarse cada día.

Otros problemas son de índole pragmática, por ejemplo, una lengua como la japonesa tiene una concepción de los actos de habla absolutamente dependiente de su cultura y por tanto diferente en gran medida a la española, como se explicará en estas páginas. Estas diferencias abordan desde algo tan general como el grado de dirección en los actos de habla a cuestiones más específicas, como tipología de actos de habla. En íntima relación con esta cuestión, enlaza otro tema de gran interés, el del estudio de la cortesía en japonés, que ha resultado una excelente piedra de toque para valorar diversos enfoques teóricos sobre el estudio de la cortesía.

La organización del discurso es otro tema que bebe de fuentes culturales. Cuestiones como la toma de turnos en la conversación, el valor de los silencios, el lenguaje no

verbal gozan de reglas adecuadas a una cultura que valora tanto el texto como el contexto.

Abordar estas cuestiones, pues, se convierte en una necesidad hoy en día en un país como el nuestro, donde la apertura a lenguas distintas debe ir acompañada de una predisposición cultural igualmente abierta.

La Lingüística y la cultura, yendo de la mano, pueden ofrecernos una visión de “todas las caras de la montaña”.

Nikleva, Dimitrinka Georgíeva (*Universidad de Granada*)

ASPECTOS INTERCULTURALES Y PEDAGÓGICOS DEL CHOQUE CULTURAL PARA ALUMNOS DE ORIGEN BÚLGARO EN ANDALUCÍA

La realidad multicultural de la actual sociedad española nos plantea muchos interrogantes relacionados con la integración social de los inmigrantes, con su adaptación lingüística y cultural. Para este estudio hemos restringido la variedad de inmigrantes, centrándonos en los alumnos de origen búlgaro que viven en Andalucía. Estudiamos las manifestaciones del choque cultural que experimentan y sus fases.

Sabemos que el choque cultural (*cultural shock*) se refiere al conjunto de reacciones que experimenta un individuo al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia. El impacto que se produce tiene una variable afectiva y una variable cognitiva. Desde el punto de vista afectivo, es posible que el individuo experimente emociones como la inseguridad, la ansiedad, la desconfianza, la incomodidad, etc. Desde el cognitivo, puede experimentar un conflicto entre su conocimiento del mundo y los marcos de conocimiento de la nueva cultura, los valores o las interpretaciones propias de la cultura meta. Una de las posibles definiciones del choque cultural apunta a la pérdida de la operatividad de las estrategias de resolución de problemas que el individuo ha desarrollado en su lengua primera, cuando pretende aplicarlas al contexto de la cultura meta.

Para entender el choque cultural de los alumnos búlgaros presentamos algunas diferencias culturales correspondientes a distintos códigos semióticos (códigos culturales y pautas de conducta, código cinésico, códigos visuales, musicales, etc.). Repasamos algunos estereotipos culturales para explicar algunos comportamientos y actitudes, pero con la intención de superarlos. Estudiamos los estereotipos por representar una simplificación burda y una distorsión injusta de la realidad. Normalmente su aceptación inconsciente se debe a dos factores: la falta de pensamiento crítico y la falta de conocimiento. Es por ello que el profesorado tiene un papel fundamental en la formación del alumnado en general y en el desarrollo de su competencia intercultural y afectiva, en particular. De ahí, la importancia de que sea consciente de este papel, de que por su parte tenga la formación necesaria y la actitud imprescindible para poner en marcha una intervención pedagógica en esta línea. El objetivo es colaborar en la formación de actitudes positivas hacia la diversidad cultural.

Nuestro estudio pretende aportar datos y propuestas para una posible intervención pedagógica, basada en el desarrollo de estas dos competencias que posibiliten la convivencia multicultural: la competencia intercultural y la competencia afectiva.

Recordemos que la competencia intercultural, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, es la más difícil de conseguir. Supera incluso el nivel C2 (equivalente al nivel de Maestría) y pertenece a los profesionales de la lengua. Por todo ello, debemos ser conscientes del reto que supone conseguir esta competencia. Su importancia no radica únicamente en ser una subcompetencia de la competencia comunicativa, sino en ofrecer oportunidades para resolver conflictos interculturales en todos los ámbitos sociales, incluido el educativo: educar en valores, usar el conflicto como aprendizaje y prevenir.

Para estos objetivos necesitamos indudablemente desarrollar también la competencia afectiva que consiste en la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas en las interacciones con los demás. En el caso de una comunicación intercultural, se trata de una sensibilidad intercultural, cuyos componentes serían: la empatía, la actitud de no juzgar al otro, la motivación para la comunicación intercultural, etc.

Nuestro estudio pretende incitar a reflexionar, a dialogar, contar experiencias propias, ser crítico, replantearse los valores y las actitudes, produciendo cambios en ellos al desarrollar la empatía.

Otro aspecto importante que conviene mencionar es que el conocimiento de los otros es una vía hacia el conocimiento de uno mismo. Es el término necesario de comparación. Y por lo tanto, es un elemento enriquecedor.

No olvidemos que la realidad que vivimos en el aula responde a una construcción social y, por lo tanto, un proyecto de educación multicultural dependerá de la transformación del cuadro sociopolítico.

Orduña, Javier (*Universitat de Barcelona*)

APLICACIONES DE LA TOPOLOGÍA HOLÍSTICA. APUNTES ACERCA DEL CHINO COMO LENGUA LÉXICA ANTE HABLANTES DE LENGUAS SILÁBICAS

La enseñanza de lenguas extranjeras (LE) a personas adultas obliga a recurrir a exposiciones gramaticales que a menudo resultan ininteligibles, originan malentendidos o, por su deuda excesiva hacia gramáticas para hablantes de la propia lengua, carecen de advertencias sobre transferencias. No obstante, la descripción gramatical constituye un legado irrenunciable de síntesis y categorización cuya aplicación debe ganar en efectividad. Como complemento didáctico a esa instrucción, la tipología holística que distingue entre lenguas silábicas y léxicas presenta diversas utilidades. Siempre que la distancia tipológica lo permita, ayuda a advertir de manera analógica e intuitiva diferencias de tipología y, con ello, a adelantarse a problemas de transferencia o de resistencia estructuras.

La tipología holística de base prosódica arranca de las observaciones de Donegan y Stampe (1983) sobre lenguas austroasiáticas, aunque pronto halla aplicaciones en otros contextos, independientemente de la genealogía lingüística. A su formulación actual han contribuido decisivamente Auer (2001) y Szczepaniak (2007, 2009), quien la utiliza para explicar el cambio tipológico experimentado en el alemán y para definir la confrontación entre el alemán y el español. La clave viene dada por la diferencia existente en el ámbito de explotación del acento. El esquema permite incorporar tipologías anteriores; así, la distinción entre lenguas silábicas y acentuales de la tipología rítmica y la que en semántica cognitiva distingue entre lenguas *verb-framed* y lenguas *satellite-framed*.

Observando cómo cada lengua explota la prominencia suprasegmental del acento y distinguiendo entre lenguas “silábicas” (alem. *Silbensprachen*) y lenguas “léxicas” (*Wortsprachen*), se obtienen panorámicas sobre la fonología, la morfología, la sintaxis y la pragmática de la entonación respectivas, que complementan la exposición tradicional de la gramática de la LE. A la vez, ello permite reducir el impacto de construcciones abstractas poco adecuadas al sentimiento lingüístico apenas incipiente del hablante extranjero en la LE.

En las lenguas silábicas el acento puede desplazarse entre sílabas y servir así de soporte a una categorización gramatical diferenciada (cfr. esp. *compro/ compró; adúltero/ adultero/ adulteró; género/ genero/ generó*). El fenómeno se asocia asimismo a un vocalismo reducido y a estructuras silábicas sencillas. En las lenguas denominables como *léxicas* (a partir del uso dado al helenismo en estudios sobre entonación, Himmelmann & Ladd. 2008) el acento suele aparecer fijo en una misma sílaba o no experimenta fonologización alguna, mientras que el vocalismo presenta una riqueza muy considerable; en su caso, también la estructura de la sílaba. Por el contrario, la morfología gramatical es considerablemente más sencilla.

En enseñanza de idiomas este esquema proporciona una panorámica contrastiva, aunque no bilateral de las lenguas. Permite observar diferencias estructurales a partir de *tertia comparationis* fácilmente captables por el aprendiz del idioma, antes incluso de consolidar un sentimiento lingüístico más depurado. Al hablante de lenguas silábicas, concretamente, le permite reparar en aspectos cruciales de las lenguas léxicas; a saber: la explotación de la suprasegmentalidad, ya sea como entonación de frase, ya sea como tonalidad; la importancia de la reducción silábica; la colocación del foco gramatical en el extremo derecho de la frase; el manejo de la atribución y, en definitiva, las diferencias existentes en materia de estructura informativa.

Por el grado de confusión que a menudo supone la transmisión gráfica, su uso es especialmente indicado para reparar en la necesidad imperiosa de ampliar el inventario vocálico, si las diferencias entre la lengua de partida y la lengua estudiada lo requieren. Un caso modélico de esa necesidad lo arroja el hispanohablante ante una lengua como el chino, cuyo inventario teórico de vocales es muy reducido, pero donde el inventario efectivo es altísimo.

Abordando las prioridades del chino como propias de una lengua léxica –a pesar de su apariencia de lengua silábica– se ofrece un importante complemento en la enseñanza al aprendiz proveniente de una lengua silábica como el español. De ese modo se encontrará mejor equipado para afrontar las confusiones debidas a la grafía; o bien para advertir estructuras que apenas se recogen ni en las gramáticas ni en los diccionarios, como p.ej. el uso analógico de los complementos de moción, explicable por la dispersión del foco gramatical hacia el margen derecho de la frase.

Siempre que la distancia tipológica lo permita, la tipología holística de base prosódica aporta, en suma, un conjunto de observaciones útiles para suscitar una vía de percepción de las prioridades subyacentes a las estructuras de la LE. Ofreciendo una panorámica sobre prioridades y tendencias, procura un marco guía de carácter complementario que ayuda a situar fenómenos de transferencias y de resistencia a estructuras.

Ortega Román, Juan José (*Universidad Complutense de Madrid*)

ESPAÑOLES QUE APRENDEN RUMANO, RUMANOS QUE APRENDEN ESPAÑOL: LAS DISTINTAS FACETAS DE UN APRENDIZAJE

Dada amplia nuestra experiencia como profesor de lengua rumana en la Universidad Complutense de Madrid, así como de español para extranjeros en esta misma institución y en la Universidad de Timișoara (Rumanía) nos proponemos analizar los escollos o las facilidades y ventajas que un rumano tiene a la hora de aprender español (en España o en Rumanía, alumnos universitarios o analfabetos, filólogos u obreros, adultos o jóvenes...) realizando un contraste, en la medida de lo posible, con los que un estudiante español se puede topar al decidirse a estudiar una lengua como el rumano. Si bien es sabido que ambos idiomas proceden de un mismo tronco latino, nuestra intención es ver en qué grado está esa latinidad presente en el proceso de adquisición lingüística.

Proponemos un viaje por aspectos léxicos como los falsos amigos de una u otra lengua, por estructuras sintácticas comunes o totalmente diferentes, peculiaridades morfológicas exclusivamente reservadas a una u otra lengua... Todo ello encaminado a acercar ambos sistemas lingüísticos, a favorecer la intercomprensión y a promover el entendimiento entre una y otra cultura.

Se ha de tener en cuenta, evidentemente, en qué situaciones lo que prima es un aspecto puramente comunicativo (el caso de los gitanos rumanos, pongamos por caso, que vienen a nuestro país y que necesitan la lengua como instrumento — estrictamente— de supervivencia) y en qué otras la adquisición de nuestra lengua se hace desde el principio basándose en la escolarización. Trataremos este aspecto desde un punto de vista en el que interviene el factor de la integración cultural así como el de la realidad social, cosa que (en nuestro país) no está presente en el aprendizaje de la lengua rumana por parte de los españoles. Derivado de esto y fruto de la gran cantidad de inmigrantes del país carpático con que cuenta España, podremos establecer qué consecuencias lingüísticas está teniendo la existencia de guetos rumanos en poblaciones madrileñas como Alcalá de Henares, San Fernando o Coslada.

Así pues, lo que nos proponemos una vez realizado el comentado estudio y análisis es, en definitiva, contribuir al acercamiento de ambos sistemas lingüísticos y realidades socioculturales. Tal vez mediante un conocimiento algo más próximo el interés y la curiosidad suscitados sean un paso más a la hora de entendernos mutuamente.

Perea Ortega, Antonio José (*Universidad de Sevilla*)

ENSEÑANZA BILINGÜE CON ALUMNOS DE ZONAS DESFAVORECIDAS Y ALTO RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

La finalidad de esta experiencia es que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas afecten a la igualdad de resultados educativos. Por ello planteamos los siguientes objetivos:

- Favorecer la intervención entre iguales y activar el trabajo en equipo.
- Desarrollar la expresión oral y escrita en lengua española y extranjera.
- Conocer otras culturas para respetar las diferencias y aportar actitudes solidarias
- Reflexionar sobre los elementos lingüísticos para un uso correcto del lenguaje.
- Ampliar el intercambio de conocimientos mediante una trama de interacciones entre el alumnado y las personas adultas que estén en el aula.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo.
- Reforzar las materias instrumentales.
- Dotar al alumnado de instrumentos necesarios para proyectar en ellos la necesidad de adquirir una comunicación asertiva.
- Mejorar el clima de convivencia y disciplina dentro y fuera del aula.
- Aumentar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje.
- Mejorar la atención y concentración del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Modificar la concepción que el alumnado tiene respecto a la posición tradicional del profesorado (cooperación frente a imposición).
- Iniciar al alumnado en el manejo de las nuevas tecnologías.
- Mejorar los niveles de autoestima del alumna.

La metodología apropiada para lograr los objetivos propuestos debe ser necesariamente activa y participativa. El punto de partida es conseguir la motivación suficiente para despertar el interés del alumnado por las actividades. Se trata de romper su pasividad inicial, animándoles a implicarse en la materia con sus intervenciones, opiniones, dudas, sugerencias...

El profesor es un mediador, un guía que orienta y proporciona las actividades y oportunidades para poner en práctica los nuevos conocimientos, de manera que el alumno compruebe la utilidad de lo aprendido, consolidando así su aprendizaje. El intercambio comunicativo en el aula se revela, de este modo, como un aspecto curricular básico.

Fomentamos, igualmente, el desarrollo de hábitos para el aprendizaje autónomo así como la interrelación con otros compañeros para la elaboración de trabajos colectivos. Autonomía entendida, pues, en dos ámbitos: capacidad de aprender en contacto con otros y la capacidad de aprender a aprender.

La presencia constante de la diversidad de discursos en el aula fomenta además la interacción comunicativa, pues aporta temas y problemas que favorecen situaciones de comunicación.

Para ello, las actividades propuestas deben ser sugerentes y próximas a las experiencias lingüísticas y culturales del alumnado.

Entre las medidas que adoptaremos para despertar el interés del alumnado y su participación, podemos señalar:

- Partir de su nivel de desarrollo, teniendo en cuenta los periodos evolutivos, conocimientos previos y su capacidad de aprender. Éste condiciona sus posibilidades de razonamiento y aprendizaje; por tanto, debe atenderse a él, si no perderán por completo el interés por aquello que se les ofrezca. Con este propósito emplearemos diferentes técnicas: cuestionarios sobre fenómenos o situaciones próximas a la realidad del alumnado, coloquios a partir de algún suceso de interés, entrevistas individuales o en grupo, juegos didácticos de pensamiento lógico y razonamiento matemático, etc.
- Los contenidos deben ser motivadores y en la medida de lo posible, atractivos.
- Se emplea un aprendizaje en grupos heterogéneos (de etnia, género, motivación, rendimiento...). El trabajo colectivo hace que el alumnado se sienta más cómodo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y adquiera más destrezas básicas de relación social en el microcosmos que supone un grupo de trabajo.
- En todo momento se intenta crear un clima de cooperación y aceptación mutua para favorecer las relaciones dentro del aula; un ambiente de afecto y comprensión donde puedan manifestarse sin temor.
- Empleo del ordenador y de las nuevas tecnologías para captar la atención del alumnado.

Pinheiro Costa, Marilda (*Universidad de Granada*)

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO

En la presente comunicación pretendemos describir el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil, así como el contexto sociolingüístico e histórico en que se da tal proceso de enseñanza. Además, reflexionaremos sobre la relevancia del estudio de la lengua española en Brasil y sobre la promulgación de la Ley 11.161 en la que se establece la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua española como materia optativa para los alumnos de la *Enseñanza Media* de todo el país.

El sistema educativo brasileño se rige por la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB)*. Esta ley fue completada posteriormente con los *Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs)* cuyo objetivo es establecer una serie de debates y de reflexiones sobre los nuevos rumbos de la enseñanza en el país y de sus implicaciones ideológicas, políticas, éticas, filosóficas, laborales y tecnológicas.

La organización educativa en Brasil se estructura en dos grandes niveles. La **Educación Básica** subdividida en *Educación Infantil*, *Enseñanza Fundamental* y *Enseñanza Media*, y la **Educación Superior** o *Universitaria* cuyos dos niveles son la *graduación* y la *postgraduación*.

En líneas generales, la *Enseñanza Fundamental* es responsabilidad de los municipios, la *Enseñanza Media* de los estados y la *Enseñanza Superior* del Gobierno Federal. Sin embargo, este criterio básico tiene algunas excepciones. Además, los estados tienen competencia para la implantación de las normas federales y el desarrollo de legislación específica en el ámbito educativo.

Respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, la legislación brasileña determina que debe figurar de forma obligatoria a partir del 6º año de la *Enseñanza Fundamental* y durante toda la *Enseñanza Media*. Así pues, el estudio de lenguas extranjeras se encuentra asegurado por ley a lo largo de casi toda la etapa educativa básica, con excepción de la *Educación Infantil* y de los años iniciales de la *Enseñanza Fundamental*. No obstante, algunas escuelas principalmente privadas las ofrecen también en estos niveles.

La enseñanza del español avanza y se afianza considerablemente en todos los ámbitos de la realidad educativa brasileña y es perceptible el interés de los poderes públicos por canalizar la demanda del estudio del español que existe en amplios sectores de la sociedad.

Las causas del fuerte aumento de la demanda del español se explican por la suma de factores de diversa índole. Asimismo, destaca el hecho de que este mayor interés por el español vino acompañado de una revisión de la práctica docente.

En este sentido, nos parece particularmente positivo que los profesores de ELE en Brasil hayan comenzado a considerar el maridaje de lengua y cultura, lo que está contribuyendo muy beneficiosamente a la puesta en práctica de las reflexiones y conclusiones derivadas de los diferentes estudios sobre adquisición de lenguas.

La legislación educativa brasileña insiste en que el objetivo de la educación es el desarrollo del individuo, preparándolo para actuar crítica y activamente en el mundo que lo rodea.

A pesar de toda esta legislación para llevar a cabo la implantación de una educación pública, gratuita y de calidad, no debemos soslayar algunos de los obstáculos que nos alejan de las metas propuestas por la política educativa:

- La falta de profesores
- Los bajos sueldos en la enseñanza
- El exceso de alumnos por grupo
- La carencia de materiales variados
- Las condiciones de trabajo en general deficitarias

No obstante, el análisis y la profundización en los estudios sobre pedagogía, lingüística o metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, ayudarán en parte a la mejora de la acción docente cuyo beneficio redundará en la adquisición de la lengua y de la cultura meta.

Querol Ballater, María (*Universidad de Valencia*)

CULTURA Y PRAXIS COMUNICATIVA. *EL BANQUETE DE BODAS*

Con independencia de la lengua que se hable o del estado del que se forme parte el sentimiento de pertenencia a una comunidad se genera al compartir una misma cosmovisión del mundo, así como las prácticas culturales que se vinculan a esta; y entre dichas prácticas el uso de la lengua ocupa un lugar destacado. De hecho parece difícilmente cuestionable la afirmación de que “para entender la lengua es necesario conocer a fondo su cultura y para comprender la cultura, es indispensable asimilar su lengua” (Minkang Zhou, 1995: 236)². Es por que ello en los últimos años se ha hecho un especial hincapié en la importancia de conocer los aspectos culturales, pragmáticos, sociolingüísticos y etnolingüísticos que condicionan el uso de las lenguas. Como consecuencia de ello, las competencias pragmáticas y culturales se incluyen en la mayor parte de los currículos y programaciones de enseñanza de lenguas. De igual modo, observamos que los materiales y métodos dedicados a la enseñanza de Chino como Lengua Extranjera, al menos los de mayor difusión en España, suelen incluir un apartado dedicado a la explicación de aspectos culturales; o que en la recientemente implantada asignatura chino en los centros de secundaria de la Comunidad Valenciana la mitad de las sesiones se dedica a profundizar en aspectos culturales.

Por otra parte, tal y como la directora y coordinadora del Instituto Confucio en Madrid señalaba, existe cierto tipo de alumno de chino “como comerciales, ejecutivos, personas de negocio, quienes no están buscando tanto un aprendizaje de la escritura y el idioma, sino más un conocimiento suficiente de la cuestión cultural para la comunicación, como cuestiones relativas al protocolo.”

Dicho esto, nuestro trabajo, además de una breve revisión bibliográfica sobre tales cuestiones, se centrará en el análisis de la película de Ang Lee, *El banquete de bodas*. Este nos permitirá vislumbrar algunas de las prácticas que definen la cultura china, pues en la película se muestran claramente, además de ciertas costumbres, algunos aspectos singulares de la sociedad china tradicional, como p. ej., las relaciones familiares, el papel de la mujer o la praxis comunicativa. Consideramos, no obstante, que este tipo de reflexión y análisis no solo contribuye a conocer y entender los comportamientos chinos (y con ello a evitar los estereotipos y prejuicios), sino que también permite, por oposición, conocer y entender mejor los propios.

² Minkang Zhou (1995): *Estudio comparativo del chino y el castellano en los aspectos lingüísticos y culturales*, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

Rani, Mohd. Zariat Abdul (*Universiti Putra Malaysia*)

LOVE, CONFLICT AND SUBMISSION: THEMES IN MALAYSIAN POPULAR ISLAMIC NOVELS

This paper addresses a literary phenomenon occurring in Malaysia today, that of popular Islamic novels flooding the local book market. This literary phenomenon was sparked by the overwhelming demand of local readers for these novels, which display outward Islamic characteristics, such as on the front cover, title, blurbs, and captions, as well as the name and biodata of the author. This phenomenon is interesting because prior to this, the popular novels that were bestsellers on the Malaysian book market were teenage-erotic romance novels. It is evident that in Malaysia today, there has been a sea change in local literary tastes, which is now more inclined towards Islam. This inclination thus draws attention to one important question: does the Islamic imagery of the outward appearance of the novels have any bearing upon the content of the stories within? And in relation to that, what aspects of this content have caused the novels to receive such extraordinary reception? This study intends to answer the above questions by studying two Malaysian popular Islamic novels, *Salju Sakinah* by Zaid Akhtar, and *Warkah Cinta Berbau Syurga* by A. Ubaidillah Alias. To that end, this study will analyse the themes of both novels, as well identify selected aspects of their content.

Biodata

Mohd. Zariat Abdul Rani, Ph.D is an Associate Professor in the Malay Language Department, Universiti Putra Malaysia. His area of specialization is Malay/Indonesian literature with research interests include literary theory and criticism, rhetoric of fiction, Islamic literature and gender and sexuality in literature. He has published extensively in various reputed academic journals. In 2008, he received The Nippon Foundation Fellowship for the Asian Public Intellectuals program to conduct a study entitled "Using Literary Works as Teaching Material for Sex Education in Indonesia". Under this fellowship program, he was attached for 9 months as Visiting Scholar at the Department of Literature, Faculty of Humanities, University of Indonesia. In 2010, he was invited as Visiting Senior Research Fellow at the Asia Research Institute, National University of Singapore to study the phenomenon of popular Islamic novels in Indonesia and Malaysia.

Rivera Rodríguez, Heiling Beranea

LÉXICO DE PESOS Y MEDIDAS EN EL ESPAÑOL DE NICARAGUA

Desde la antigüedad el ser humano se ha interesado por establecer un sistema métrico, sin embargo se ha encontrado con inconvenientes culturales, históricos, sociales y económicos; pues si se adoptan los términos del sistema Internacional en una comunidad cualquiera estos sufren algunas variantes que pueden ser fonéticas y morfológicas es el caso del término watt donde el nicaragüense lo ha lexicalizado

Watage **I. 1. m. Ri.** p.u. Cantidad de **watt** que se transfiere en una **unidad** de área generalmente **medida** en **centímetros** cuadrados. pop.

Como es sabido el sistema métrico internacional (SI) es utilizado a nivel mundial, con él se pretende garantizar la analogía y concordancia en los pesos y medidas internacionales y de esta manera agilizar las actividades tecnológicas, industriales y comerciales. Oficialmente sus definiciones y términos fueron formalizados y decretados por el gobierno francés el 7 de abril de 1795. Luego, se construyó una barra de metal que representaba provisionalmente al metro y se derivó un modelo para el kilogramo los que se hicieron oficiales el 10 de diciembre de 1799; y el primero de enero se formalizó el Sistema Métrico en toda Francia.

Posteriormente, una Conferencia Internacional en París instituyó en 1875 la Oficina Internacional de Pesas y Medidas, ahí 17 países firmaron el Tratado del Metro, que establecía la estandarización de los cánones de medida a nivel internacional. Ochenta y cinco años después, el 14 de octubre de 1960, la XI Conferencia General de Pesas y Medidas abandonó la referencia al meridiano terrestre definiendo el metro con relación a un fenómeno físico natural que es constante, preciso, indestructible y reproducible en todo lugar: “la longitud del metro es igual a 1.650.763,73 veces la longitud de onda en el vacío de la radiación correspondiente a la transición entre los niveles $2p_{10}$ y $5d_5$ del átomo de criptón 86”. (Agamedor y Tiresias)

Poco a poco, las naciones iberoamericanas han ido adoptando de forma oficial el SI. Algunas de ellas lo hicieron en el siglo pasado y otras más recientemente. Sin embargo, en todos los países se da una hibridación riquísima en cuanto a metrología se refiere.

Nicaragua que intenta integrarse a este movimiento mundial ya realizó los primeros cambios en materia legal, sin embargo algunos pobladores se rehúsan a este sistema debido a la falta de balanzas especializadas, a cintas métricas que determinen la cantidad, peso y medida exacta de sus mercancías. También porque el nicaragüense está acostumbrado a cultivar sus alimentos y obtener con sus frutos lo que no puede producir con sus manos. Por tanto funciona un sistema sincrético de medición.

Producto de ese sincretismo en una misma tienda, pulpería, taller, tramo u hacienda se utilizan, simultáneamente, diversos sistemas métricos, fundidos, claro está, con el sistema popular autóctono de mediciones, creado en las relaciones comerciales informales del pueblo. Un ejemplo de este hecho, es la compra y venta de ganado en Chontales: el campesino ganadero compra o vende sus reses de acuerdo al tamaño, “*al cálculo*”, sin embargo, cuando llega al matadero vende el mismo animal por kilos, para luego ir a comprar sus granos básicos en libras, litros y botellas.

Evidentemente, estas acciones cotidianas generan en los diferentes grupos sociales una serie de cambios que se reflejan en el lenguaje y dan origen a un léxico específico con el cual logran una comunicación clara y comprensible entre sus miembros. Gracias a esas relaciones cotidianas en la que elementos de tipo económico, social, técnico y cultural interactúan armónicamente es posible encontrar en el habla nicaragüense diversas variantes morfosintácticas y léxico- semánticas en lo que a pesas y medidas se refiere. El análisis de esos diversos campos del lenguaje ha sido objeto de estudio por parte de estudiosos del habla nicaragüense como Alfonso Valle, Alberto Vogl Baldizón, Carlos Mántica y Róger Matus Lazo, quienes desde diversas posturas, se han encargado de recopilar, organizar y difundir el léxico popular o regional de determinadas zonas lingüísticas.

El sistema métrico nicaragüense llama la atención por la variedad de denominaciones que el pueblo usa a diario en sus transacciones económicas. Mántica afirma que “pareciera que el nicaragüense sintiera verdadero desprecio por lo exacto. No sé si sea resabios de una época de mayor abundancia, de un pueblo acostumbrado a grandes distancias, a extensiones inmensas y con tiempo de sobra, o simplemente de un pueblo indisciplinado y despreocupado”. (Mántica, 2003:19)

Según las conclusiones a las que se llegaron al elaborar la investigación la mayoría de voces registradas son de habla popular con una lengua estándar donde la mayor relevancia está en la formación de medidas apreciativas y funciona un sistema sincrético en lo que a medidas se refiere. Hay presencia de préstamos lingüísticos pues la mayoría de voces recopiladas provienen del español patrimonial, del inglés, el francés y de la lengua árabe, aunque también está la presencia de las lenguas indígenas como: el quechua, maya y el nahuált.

Ejemplos

ØDel español

andar. [Del esp. general: estar, hallarse en un estado determinado]. **a.** || ~ **hasta donde se amarra la cutacha el indio.** p. u. □ **andar hasta los quesos.** pop. **b.** || ~ **hasta los quesos.** loc. verb. *My.* Persona con alto grado de alcoholización. pop. ♦ **andar**

hasta donde se amarra la cutacha el indio, andar querque, andar soqui, estar hasta donde no es, estar hasta la mierda, estar hasta la pata, estar hasta la turca, estar hasta la verga.

c. || ~ **querque.** p. u. □ **andar hasta los quesos.** pop. **d.** || ~ **soqui.** p. u. □ **andar hasta los quesos.** pop.

ØDel nahuált

cachipil. (Del náh. *xiquipille*). **I. 1.** adv. Gran **cantidad** de cosas. pop. ♦ **chiquipil.**

Rodríguez Mesa, Francisco José (*Universidad de Córdoba*)

CULTURA NAPOLITANA Y LENGUA TOSCANA EN EL SIGLO XIV: LA POESÍA DEL CONDE DE ALTAVILLA

El siglo XIV marca un punto de inflexión en el panorama político y cultural napolitano. Tras haberse afianzado, ya en la centuria precedente, la monarquía de los Anjou, los reinados de Roberto y de Juana I convierten al reino partenopeo en un importante centro económico y –aunque con diversos matices– también cultural.

En el primero de estos ámbitos, basado principalmente en el comercio y las finanzas, la colonia toscana (principalmente florentina) asentada de manera estable en la ciudad, desempeña un papel fundamental, que fue reconocido con cargos honorarios ya en tiempos del rey Roberto. No obstante, dada la gran pasión que este monarca profesaba hacia la cultura latina en todas sus vertientes, otros aspectos toscanos, como la lengua o la literatura –que llegarán a convertirse más tarde en paradigmas para toda la Península Itálica– tardaran en trascender de la comunidad toscana.

Para ello habrá que esperar aun más de un siglo, a la llegada de la dinastía de Aragón al trono. Sin embargo, ya alrededor de la década de 1350, y como reflejo de la política filotoscana de Juana I, comienzan a vislumbrarse algunos textos literarios, fundamentalmente poéticos, como los de Guglielmo Maramauro o Bartolomeo di Capua, Conde de Altavilla, en los que la impronta toscana, tanto desde una perspectiva lingüística como literaria, es más que evidente.

Con esta propuesta pretendemos estudiar los factores sociales y culturales responsables de tal fenómeno en esta época tan temprana, mostrando en la poesía del Conde de Altavilla cómo y hasta qué punto se materializan. Por otra parte, subrayaremos las posibles deficiencias que el autor (cuya lengua materna era el napolitano) pueda manifestar en las composiciones en toscano, intentando dar una explicación a estas lagunas lingüísticas.

LA REFLEXIÓN INTERCULTURAL TRAS LA COMBINATORIA LÉXICA

Cuando se trabaja en el aula el léxico de una lengua muchos docentes recurren a la arbitrariedad del signo; la palabra, así como las coapariciones frecuentes de palabras, son simplemente el resultado de un proceso de institucionalización. Por esto, ante la pregunta *por qué la lengua se comporta de cierta manera*, a menudo la respuesta es *porque el español es así*, o *porque en español se dice así*. Es cierto que hay fenómenos lingüísticos difícilmente explicables, pero, por otro lado, muchas combinaciones léxicas frecuentes –del tipo *cosechar un triunfo*; *estar fresco como una lechuga* o *como una rosa*; *estar contento, feliz, alegre como unas castañuelas*; *írsele a uno el santo al cielo*; *andar a la sopa boba*; y *aquí paz y después gloria...*– están motivadas.

Tras el símil estandarizado, las colocaciones y las locuciones se encuentran, muy a menudo, el icono, la metáfora conceptual, la analogía, que reflejan el impacto de la cultura (histórica) sobre la lengua. A su vez, las diferentes motivaciones ponen de manifiesto la diversidad interlingüística. Muchas de las combinaciones léxicas más frecuentes empleadas diariamente por los usuarios de una lengua constituyen una verdadero acceso a su cultura. Ignorar esto en las aulas supone desechar un recurso clave para la formación intercultural.

Así, cada comunidad lingüística está familiarizada con ciertos dominios de experiencia, lo que inspira analogías metafóricas que, con el tiempo, terminan originando expresiones figuradas características de esa lengua. Frank Boers y Seth Lindstromberg destacan la gran cantidad de locuciones en inglés pertenecientes al dominio de la navegación, lo cual no es sorprendente si se tiene en cuenta la importancia de esta actividad en la historia del país. Muchas son también las locuciones cuyo origen hay que buscarlo en el cricket y en la hípica, deportes que gozan de gran popularidad en Inglaterra. Al mismo tiempo, el español y el inglés comparten expresiones idiomáticas originadas en el fútbol –deporte que mueve masas en ambos países–, mientras que el español destaca por una enorme cantidad de expresiones procedentes de la religión católica y la superstición.

En gran parte de los casos, los hablantes nativos no son conscientes del origen de las expresiones, desconocen su significado literal y el dominio al que pertenecen. Por eso, el papel del profesor en el aula es imprescindible, pues es quien puede ayudar al alumno a desbloquear el potencial intercultural y el potencial mnemotécnico que tienen estas expresiones y contribuir así a que sea él quien “elabore” el significado figurado a partir del original. Esto permitirá que el alumno, a través de actividades de elaboración semántica y análisis contrastivo, sea consciente de la conexión que existe entre su propia lengua y su cultura, y que, al mismo tiempo conozca las diferencias y semejanzas con otras lenguas y culturas con las que convive

Los adolescentes y adultos están en desventaja a la hora de aprender el léxico de una lengua y su fraseología, dado que no tienden a almacenar los bloques léxicos como una sola unidad en el lexicón mental, sino que les mueve una preferencia por el procesamiento analítico – generativo (Skehan, Wray). De esta manera, cuando el aprendizaje de estas combinaciones se produce por una elaboración semántica, se le

da la oportunidad al alumno de que no interprete las combinaciones como azarosas; el conocimiento termina siendo lo suficientemente profundo para que se dé una producción y un reconocimiento de la expresión lo suficientemente rápidos para mantener una comunicación fluida.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN ESCOLARES INMIGRANTES CHINOS

En el presente estudio analizamos la expresión lingüística española en escolares inmigrantes chinos con el objetivo de conocer las características y detectar aquellos aspectos que resultan difíciles para el colectivo, examinando las causas probables de dicha dificultad en las diferencias con la lengua materna, con el propósito de sentar las bases de una adecuada metodología para su aprendizaje.

Los motivos para realizar este estudio son numerosos. Destacamos, en primer lugar, el incremento exponencial de la inmigración china durante la última década en nuestro país con el consiguiente aumento de escolares inmigrantes con necesidades de aprendizaje de la lengua vehicular, para quienes estas dificultades de aprendizaje pueden conllevar problemas de integración y socialización. En segundo lugar, apuntamos las diferencias existentes entre la lengua materna, Mandarín o dialecto, frente a una lengua alfabetizada como el español, que puede dificultar el aprendizaje de la segunda lengua. Por la importante función que el lenguaje desempeña en tanto en el ámbito escolar como en el sociolaboral, resulta muy necesario encontrar una metodología adecuada que favorezca la adquisición y el aprendizaje del colectivo, contribuyendo a facilitar su integración.

Para ello hemos llevado a cabo un estudio longitudinal del curso 2010/11 (hasta enero) de 8 escolares entre 12 y 15 años de edad (4 de sexo masculino y 4 femenino), estudiantes de 3º y 4º de ESO a través del cual determinamos y concretamos los diferentes niveles de dificultad y su relación con la lengua materna.

Analizamos el nivel del desarrollo lingüístico, desde la perspectiva semántica, sintáctica y pragmática en sus aspectos comprensivos y expresivos, en base a los textos escritos y a las secuencias orales evaluadas durante el curso realizados a través de la representación de unas viñetas de vida cotidiana a los niños. Con la información obtenida establecemos una serie de propuestas didácticas que pueden servir de base de a la elaboración de futuros programas de intervención socioeducativa.

Torres Santana, Yamicela (*Universidade Federal de Sergipe*)

LA LECTURA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE PERSPECTIVA INTERCULTURAL

La enseñanza del español en Brasil ha pasado por algunos cambios en los últimos tiempos, sobre todo a partir de la aprobación de la Ley 11.161 (2005) -que tornó obligatoria la oferta del Español como lengua extranjera en las escuelas públicas y privadas- y de la aparición de los documentos normativos Parámetros Curriculares Nacionales (1998) y Orientaciones Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (2006). Esta situación ha permitido que aparezcan numerosas investigaciones y propuestas en función de mejorar la enseñanza o simplemente de reflexionar sobre el mejor camino a seguir en cada estado, escuela o comunidad.

En este contexto ha surgido también la conciencia de atender a prácticas educativas inclusivas en las que se presta especial atención al multiculturalismo, proceso que considera la escuela como lugar de cruzamiento de culturas, fluido y complejo, atravesado por tensiones y conflictos (CANDAUI, 2008). En el caso de Brasil nos encontramos en una nación continental, cuyo proceso de formación como país tiene una base multicultural fuerte, desde sus orígenes hasta hoy. Por esto es necesario repensar el papel de la escuela en general y de la enseñanza del español en particular, como forma de propiciar nuevas perspectivas de abordar el “otro”, pues reconociendo y apreciando la cultura del otro, reconocemos y apreciamos mejor la nuestra.

La introducción casi masiva del español en el currículo escolar nos ha permitido ver cómo los brasileños ven y entienden esta lengua y lo que llamamos Cultura Hispánica. Por un lado, abundan las opiniones sobre la “lengua fácil”, y por otro, el proceso de enseñanza- aprendizaje se ve permeado de suposiciones y estereotipos que dificultan esa aproximación abierta que preconizamos.

Este trabajo forma parte de una experiencia que está siendo ejecutada en el Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Sergipe y que tiene como base fundamentos teóricos sobre el multiculturalismo y la enseñanza intercultural. Partimos de la idea de preparar al estudiante de la Enseñanza Media no solo para que sea capaz de comunicarse y entender diversas situaciones comunicativas en una lengua extranjera, sino para que pueda pensar, reflexionar y opinar en un ambiente de conocimiento mutuo, donde se presenta la cultura meta como un proceso dinámico y heterogéneo y no como un glosario de costumbres y equivalencias lingüísticas.

Nuestro objetivo es partir del trabajo con la lectura y la comprensión textual, habilidades que en este caso permiten abordar las otras, de forma tal que los estudiantes puedan reflexionar sobre temas relevantes para ellos mismos y para la sociedad de la que forman parte, como ciudadanos en formación. La clase de español pretende provocar motivaciones que vayan más allá de saber la conjugación verbal o la lista de los llamados “falsos amigos”. La lectura es vista aquí como posibilidad de autoconocimiento y de encuentro con el “otro”.

En este sentido, entendemos la enseñanza de ELE en su valor educacional, como parte de la ciudadanía, que comprende el papel que desarrolla cada uno en la sociedad. Por esto, el trabajo con los temas transversales, la comprensión lectora y conceptos como

“letramento” y “multiletramento”, son algunas de las cuestiones que tenemos en cuenta si queremos que la experiencia con el español sea también una vía de inclusión en la sociedad brasileña actual.

Al respecto de los métodos de enseñanza, Almeida Filho afirma que los profesores de lenguas deben producir la enseñanza e intentar explicar la forma en que lo hacen (2001). En nuestro caso, un punto relevante sería el de intentar “des-extranjerizar” la lengua extranjera que, al decir de Marcia Paraquett, nos lleva a incorporar discursos históricamente silenciados, al distanciarnos de posturas alienadoras para destruir estereotipos. En este camino, la concepción de nuestro trabajo en unidades didácticas pretende complementar, y no sustituir, el libro didáctico adoptado por la escuela. Para la elaboración de estas unidades tenemos en cuenta, además de lo ya mencionado, la variedad textual, los intereses y motivaciones de los alumnos (adolescentes de 14-17 años, en general) y otros elementos que vamos presenciando en la medida en que el trabajo es realizado. Al escoger diversos géneros textuales permitimos que, como referencia del propio universo que representan, nuestros alumnos comparen, discutan e interactúen con aquéllos, como una forma de entrar en contacto con la otra cultura y de hallar conexiones con la cultura propia. Este intercambio de respeto e igualdad que se construye entre personas y prácticas culturalmente diferentes, este espacio de negociación, esta meta a alcanzar define, según Catherine Walsh (2000), la perspectiva intercultural que defendemos.

Vázquez García, David Antonio (*Universidad de Huelva. Centro Hispano Asiático de Cultura*)

CHINOS EN LA ESCUELA: LENGUA E INTEGRACIÓN

El presente estudio analiza la expresión lingüística española en escolares inmigrantes chinos con el objetivo de conocer las características y detectar aquellos aspectos que les resultan especialmente difíciles por las características de su lengua materna y por las expectativas socioculturales de las familias, intentando examinar las posibles causas de dicha dificultad con el propósito de abrir vías hacia una adecuada metodología de la enseñanza-aprendizaje del español como herramienta de socialización y de integración en el ámbito escolar.

Los motivos que justifican este estudio son: el incremento progresivo de inmigrantes chinos en nuestro país y, por tanto en el ámbito escolar, las diferencias idiomáticas entre ambas lenguas y la necesidad del lenguaje como herramienta de socialización e integración escolar.

En el estudio han participado 25 escolares entre 10 y 17 años de edad de ambos sexos, estudiantes de primaria, ESO y Bachillerato, con los que se lleva a cabo un estudio longitudinal durante el curso académico 2009/10. Además de los datos de evaluación, se han tenido en cuenta variables socioeconómicas y sociodemográficas de los participantes, obtenidas de un cuestionario y de entrevistas informales.

Mediante un programa de refuerzo de la competencia lectoescritora, complementado por actividades transversales multiculturales y lúdicas, observamos el nivel del desarrollo lingüístico utilizado en base a los textos escritos y a las habilidades orales de los participantes, a través de actividades diversas. Mediante el análisis de su capacidad comunicativa evaluamos la evolución de la capacidad lingüística española desde las perspectivas sintáctica y semántica, tanto desde la perspectiva comprensiva como expresiva y analizamos la incidencia de esta evolución en la integración social y las posibles causas de la misma.

En base a los resultados hemos esbozado los ejes principales que, más allá de la enseñanza de la lengua como herramienta vehicular, deben contemplarse en futuros programas de intervención socioeducativa con esta comunidad para garantizar su efectividad y su eficiencia.

Zheng Quang, Zhang (*Universidad de Granada*)

ESCOLLOS EN LA ENSEÑANZA DEL CHINO EN ESPAÑA

La enseñanza del chino en España no ha sido fácil. Para conseguir buenos resultados, los profesores y estudiantes han tenido que superar muchas dificultades. Dificultades propias del chino, debidas a sus peculiaridades con respecto al español, y dificultades no inherentes al idioma sino causadas por inconvenientes metodológicos en el tratamiento de determinadas cuestiones del mismo, por ejemplo la omisión de la diéresis de la *ü*, la marca de los cambios tonales, la falta de la enseñanza de los caracteres usuales, la traducción española de términos de la gramática china, etc. Este segundo tipo de dificultades, muchas veces, ha llegado a ser un escollo que entorpece la enseñanza y el aprendizaje. Las causas de estas dificultades son, en unos casos, académicas y, en otros, académico-burocráticas. En este trabajo, vamos a revelar algunas de estas dificultades para dar cuenta de su existencia y para llamar la atención al ámbito de la enseñanza del chino como lengua extranjera y las instituciones competentes sobre la necesidad de encontrar soluciones para su superación.
