

Sobre el texto y la competencia cultural en la Educación Superior: aproximación a un aula de ELE

MARÍA DEL CARMEN QUILES CABRERA
Universidad de Almería

MARIE-PIERRE CAIRE MÉRIDA
Universidad de Perpignan

Recibido: 10 noviembre 2011 / Aceptado: 14 mayo 2012
ISSN: 1697-7467

RESUMEN: La adquisición de un idioma extranjero implica acceder a una forma distinta de entender el mundo, para la cual el código lingüístico no es más que uno de los componentes culturales de una determinada comunidad de hablantes. Cuando nos encontramos en un nivel educativo como el universitario, dicho matiz cobra una relevancia esencial. En este sentido, el texto en sus múltiples manifestaciones se convierte en el eje vertebrador para el acceso al dominio de la competencia comunicativa en dicha lengua. De este modo, el presente artículo trata de ofrecer un marco sobre el que edificar una traslación secuenciada al aula de español como lengua extranjera en la Educación Superior. Tomamos como ejemplo el caso de un contexto universitario francófono en una titulación orientada a la preparación de Profesores de Español para las enseñanzas medias.

Palabras clave: Educación Superior, Competencia Comunicativa, Cultura, Texto, Lengua Extranjera

About the Text and Cultural Competence in Higher Education: a Classroom Approach to Spanish Language

ABSTRACT: Foreign language acquisition involves a different way of understanding the world in which the linguistic code is simply one of the cultural components of a specific community of speakers. At university level, this is given a special importance. In this sense, the text in its numerous variations becomes the main core for the command of communicative competence in that language. Thus, the present article tries to provide a framework to create a sequenced transfer to the lecture room of Spanish as a foreign language at Higher Education. As an example, we consider the case of a French-speaking university context in a graduate aimed at the training of Spanish teachers at Secondary Education.

Keyword: Higher education, communicative competence, culture, text, foreign language

1. EL COMPONENTE SOCIAL Y CULTURAL EN LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS

No cabe duda alguna de que adquirir una lengua extranjera nos pone en contacto con una forma de entender el mundo muy distinta a la que hemos percibido como hablantes en el seno materno. Desde que nos acunan al compás de las nanas hasta que interaccionamos

en la escuela, nos enamoramos en la adolescencia y nos desenvolvemos en sociedad, todo lo que nos rodea nos llega etiquetado por el lenguaje, marcado por las convenciones que lo regulan. En definitiva, aprender un idioma extranjero ha de llevarnos desde el nivel que nos ayuda a conocer nuevos nombres para designar a las cosas, hasta el momento de entender todo el engranaje sociocultural en que dicho código lingüístico se ha gestado y se ha hecho sólido a través de sus costumbres, de su folclore o de sus manifestaciones artísticas.

Cuando D. Hymes (1972) desarrolló el concepto de *competencia comunicativa* se ponía de manifiesto que, al dominio y manejo de la gramática en un idioma determinado, habíamos de sumar toda una serie de destrezas que vendrían a complementarla. Entre ellas, ocuparía un lugar esencial el componente social (Canale y Swain, 1980; Santa, 1995), porque sólo éste nos ayudará a entender muchos de los comportamientos comunicativos y a desenvolvernos de forma adecuada de acuerdo con las convenciones que rigen el lenguaje en una comunidad de hablantes. La evolución de las teorías del lenguaje a partir del último tercio del siglo XX, al poner al descubierto el carácter variable y heterogéneo de las lenguas, configuraría una nueva concepción que rompería con una larga tradición gramatical centrada en el código.

Si reconocemos el hecho evidente de que las “personas se hablan entre sí” (Halliday, 1982: 248), el estudio de las lenguas como sistemas estáticos deben abrirse irremediablemente al uso que los hablantes hacen de ellas en el seno de cada comunidad; y qué duda cabe de que tales usos están determinados por el entorno social y cultural, por los momentos históricos que han marcado su evolución a lo largo del tiempo. Partir de esta perspectiva vendría a marcar un nuevo horizonte para los estudios sobre el lenguaje y, por lo tanto, para su confluencia con el campo de la educación lingüística. Dicha consideración logra un papel esencial en la adquisición de idiomas extranjeros en todos los niveles educativos. Iría cobrando, por tanto, importancia la noción de *contexto* y la práctica en las aulas de una lengua orientada a la interacción en situaciones de uso reales en sus distintos niveles de formalidad y de acuerdo con los distintos condicionamientos socioculturales (Widdowson, 1972). Mucho se ha avanzado desde que en el siglo XVI asistiéramos a las primeras gramáticas que, sin nacer con el carácter de ser manuales para extranjeros, constituyeron los pilares básicos para sistematizar nuestra lengua y fueron tomadas como referencia para la enseñanza del español, no sólo en el contexto materno; recordemos las anónimas de Lovaina y el papel esencial de la obra de Nebrija, la cual “no solamente fue un permanente punto de referencia, sino un hito fundamental en el asentamiento de una cierta manera de enseñar y aprender el español” (Sánchez, 1992: 8)¹. Esas primeras gramáticas, así como contribuyeron a edificar una historia de la enseñanza del español, tuvieron mucho que ver con la instauración de una larga tradición gramatical fuertemente arraigada a las concepciones pedagógicas. Así pues, como decíamos, en las últimas décadas, los nuevos enfoques de corte funcional y comunicativo han venido a aportar una dimensión distinta y básica a la hora de acceder a una cultura idiomática. En este sentido, es conveniente volver la vista a un claro preceden-

¹ Recordemos el Libro Quinto de su *Gramática de la Lengua Castellana* titulado “De las introducciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querrán deprender”. Para obtener una aproximación general a las primeras gramáticas de español para extranjeros, consúltense también trabajos como los de E. Martinell y M. Cruz, “Antecedentes de la enseñanza del español”, en *Cuestiones del español como lengua extranjera*, Barcelona, Publicaciones de la Universidad, 2006, 31-47; M. A. Martín y R. Nevado, “La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI-XVIII. El caso del español”, *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, 2005, 9, 5-18.

te en la figura de Gonzalo Correas, quien en su *Arte de la lengua española castellana* de 1625 “parte de un concepto moderno de la lengua como un complejo dialectal en el que se integran las variantes espaciales, temporales, de estilo, de profesiones, de niveles sociales... Cada hablante debe manifestarse en el nivel de lengua en que se halla ubicado. Ninguna de estas variedades es, en principio, mejor que la otra” (Gutiérrez Ordóñez, 2008: 26).

El estudio de la enseñanza del español como lengua extranjera ha cobrado un auge renovado a partir de la afluencia de los flujos migratorios, hecho que vino propiciando la aparición de infinidad de trabajos y reflexiones. Buena parte de ellos, como la revista *Frecuencia L* con su primer número en marzo de 1996, serían concebidos ya al tiempo en que nuestro país empezaba a ser testigo de la llegada masiva de inmigrantes y asistía a un cambio social que pronto se vería reflejado en las aulas de enseñanzas medias. Los propios organismos no gubernamentales fueron pioneros en la edición de materiales orientados a las necesidades más estrictas para este sector de población (Cutiño: 1995); para ellos fue necesario hablar de integración en medio de un mestizaje cultural cada vez más intenso. Ya en fechas más recientes, obras como las de Melero (2000), Cruz (2002), Reyzábal (2003), García Gutiérrez (2004) y López y Jerez (2010), entre otras, proyectarían la enseñanza de la lengua desde la perspectiva del componente cultural en una sociedad marcada por la inmigración. La creación en 2004 de la revista virtual *Redele*, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, junto a la biblioteca virtual con el mismo nombre y la revista electrónica *Elenet*², nacida en 2006, constituyen al lado de los modernos foros de debate y listas de distribución – como *Formespa*³ o *Dilenguas*⁴ – o las redes de interacción virtual - como *Red Interculturales*⁵- unos de los principales focos de interacción y difusión de reflexiones. A ello se suma la importante iniciativa, por su amplia proyección europea, para la creación en septiembre de 2004, del observatorio *Atrium Linguarum*⁶. Todo ello en favor de una educación lingüística entendida desde el principio de la interculturalidad, del plurilingüismo y de la convivencia entre culturas.

Sin duda, el referente institucional en todo este tiempo ha sido el *Marco de Referencia Europeo para la Enseñanza y Evaluación de lenguas* (Consejo de Europa, 2001)⁷ con un modelo que aboga por el enfoque por tareas, por una perspectiva comunicativa y una firme orientación hacia lo que ha venido a llamar *competencia plurilingüe y pluricultural*, que persiga no sólo la inmersión en un idioma extranjero, sino en varias culturas diferentes según el siguiente planteamiento:

² Disponible en <http://www.elenet.org/revista/> (consultada el 07 de julio de 2011)

³ Puede tenerse acceso a más información sobre esta lista de distribución centrada en la Formación de Profesores para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en <http://formespa.rediris.es/> (consultada el 21 de junio de 2011)

⁴ Lista de distribución destinada a la Didáctica de las Lenguas y sus Culturas. Véase la página <http://www.rediris.es/list/info/dilenguas.es.html> (consultada el 03 de marzo de 2011)

⁵ Red nacida en marzo de 2001 con la colaboración de diversas universidades de América Latina y Europa y promovida por el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia. Puede accederse en el enlace <http://www.um.es/dilengua/red/> (consultado el 20 de junio de 2011)

⁶ Encontramos más información en la web <http://www.atrimumlinguarum.org/intenciones.html> (consultada el 02 de febrero de 2011)

⁷ A este documento, sin duda, habría que sumarle la aportación del *Portafolio Europeo de las Lenguas*, al que se puede acceder a través de la página http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/Default.asp?L=E&M=/main_pages/welcome.html (visitada el 10 de diciembre de 2010)

el conocimiento de una lengua y de una cultura extranjeras no siempre supone ir más allá de lo que pueda ser etnocéntrico con relación a la lengua y a la cultura «nativas», sino que incluso puede tener el efecto contrario (no es raro que el aprendizaje de *una* lengua y el contacto con *una* cultura extranjera refuerce los estereotipos e ideas preconcebidas, y no los reduzca), mientras que es más probable que el conocimiento de varias lenguas consiga evitar este problema, a la vez que enriquece el potencial de aprendizaje⁸

Ahora bien, la idea de integración que hemos asociado a la competencia cultural en los contextos de inmigración aludidos ha de ampliarse al proceso de inmersión del estudiante de nivel avanzado que pretende ser especialista en la didáctica del español. En este sentido, al conocimiento de las convenciones sociales que rigen determinados usos lingüísticos habremos de sumar un contacto completo con los procesos históricos, con los cambios sociales y las producciones artísticas propias de la comunidad de la lengua meta.

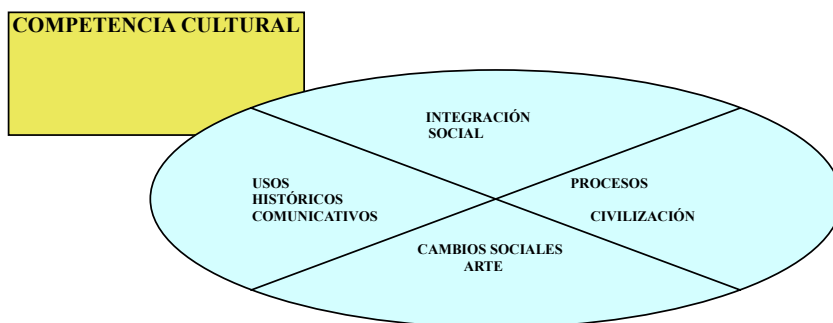


Figura 1. Marco de acción para la competencia cultural.

2. LOS TEXTOS Y LA LECTURA, CLAVES PARA ENTENDER UNA CULTURA

Siguiendo los planteamientos del interaccionismo-sociodiscursivo de la Escuela de Ginebra, afianzados en muchas líneas de estudio de la comunicación (Bronckart, 1997), somos conscientes de que son los colectivos quienes, movidos por una necesidad de interacción, configuran a través de los discursos su marco cultural de referencia (Palou, 2004). En nuestro caso, el concepto de *discurso o texto* va a responder a la idea de unidad de comunicación en sus muy distintas manifestaciones, desde el oral al escrito o icónico, todo ello teniendo en cuenta, además, los nuevos espacios para la lectura y la escritura (Rösing y Martos, 2009), e incluso diversas alternativas para la creación artística; pensemos, por

⁸ Consejo de Europa, *Marco de Referencia Europeo*, Centro Virtual Cervantes, 2001, capítulo 6, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_06.htm#p613 (consultada el 10 de diciembre de 2010).

ejemplo, en la ilustración digital y las aportaciones del campo cibernético al mundo del cine. La clasificación de Werlich y Adam (1975 y 1992), basada en la noción de *contexto*, que nos sirve como modelo de referencia⁹, se amplía ya hacia nuevas situaciones de comunicación surgidas en los últimos tiempos. Por tanto, a “cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación” (Cassany, 2005: 313) hemos de sumar las manifestaciones icónicas, que constituyen al mismo tiempo una distinta modalidad discursiva sin el uso de la palabra y que van a resultar eminentemente útiles en el aula de lengua extranjera; nos referimos a fotografías, cuadros o imágenes publicitarias.

Cuando entramos en un país extranjero, para participar de la cotidianidad de los hablantes, resulta fundamental la descodificación de los mensajes escritos que nos rodean a través de la prensa o los carteles informativos. Ahora bien, además, los textos con carácter literario, los documentos históricos relacionados con el ámbito de la política o la economía, la prensa, la publicidad, el cine o el teatro, dan cuenta de acontecimientos sociales a lo largo del tiempo, nos introducen en lo que se ha llamado la *cultura con mayúsculas* (Miguel y Sans, 1992). Podemos decir que *los textos nos cuentan la historia*, nos hablan de nosotros mismos y nos ayudan a entender cómo fuimos y cómo somos (Rodríguez, 2004).

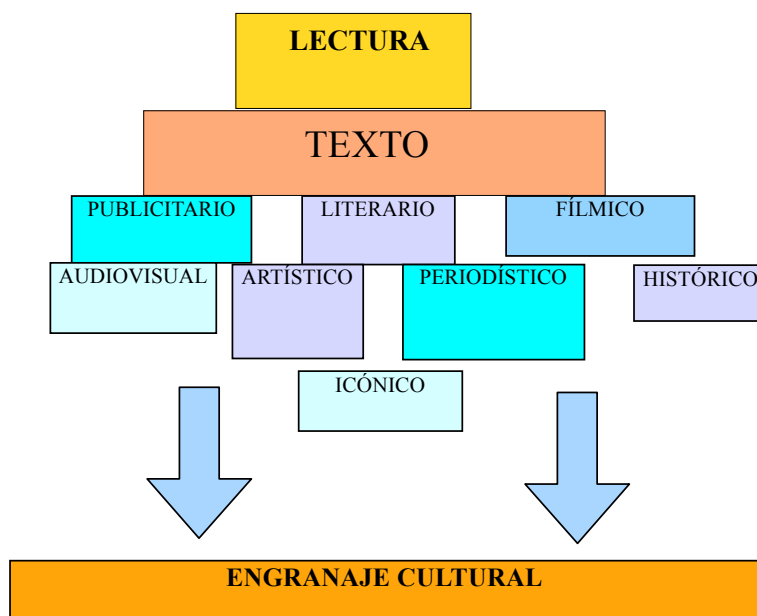


Figura 2. La lectura como soporte cultural.

⁹ Sobre el concepto de *texto* pueden consultarse los trabajos de Bernárdez y Van Dijk, así como resultan de gran interés las aportaciones de Roger Chartier; puede consultarse su entrevista, a cargo de César Rendueles, titulada “Del código al hipertexto” incluida en *Minerva. Centro de Bellas Artes de Madrid*, nº. 1, 49-52 (disponible en http://www.circulobellasartes.com/ag_ediciones-minerva-LeerMinerva.php?art=26, consultado el 15 de octubre de 2010)

3. EL ESPAÑOL Y SU CULTURA EN NIVELES AVANZADOS Y CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

Volvemos la vista al espacio que ocupa la Universidad, que viene albergando el español como lengua extranjera; nos merece una especial atención la formación en las titulaciones de Filología en el extranjero. Este punto de partida debe hacernos conscientes de la necesidad de ofrecer también enfoques eficaces en el ámbito de la Educación Superior, algo que se ha convertido ya en una exigencia de acuerdo con el proceso iniciado en la cumbre de Bolonia. Hablar de una educación por *competencias*, entre las que la comunicación en otra lengua se convierte en un requisito imprescindible en los títulos de Grado, nos ha puesto en alerta sobre la necesidad de replantear las metodologías en la Educación Superior. La enseñanza universitaria se ha venido nutriendo de tales perspectivas y las hace inexcusables en aquellas titulaciones orientadas a la docencia en el ámbito de las lenguas.

Los estudios culturales y la civilización ocupan buena parte de los programas de español para extranjeros en los Centros de Lenguas y los Departamentos de Estudios Hispánicos de las distintas universidades, así como en los planes de estudios de las titulaciones equivalentes a nuestra Filología y los Másteres de Secundaria, especialmente cuando son conscientes del perfil de las pruebas de oposición para la docencia en las enseñanzas medias y los institutos como especialistas en lengua española. Afirmaba Coronado (1999: 95):

Los “estudios culturales”, que tienen un carácter multidisciplinar, se han llevado a cabo y extendido durante los años 80 y 90 y forman parte del currículo de muchas universidades europeas y americanas; investigan sobre todo las culturas urbanas, y se basan fundamentalmente en la interpretación de textos de los medios de comunicación y de otros tipos de textos. Esta disciplina se ha dirigido y se dirige fundamentalmente, aunque no de forma exclusiva, a estudiantes de niveles avanzados (...)

En este sentido, es necesario conjugar distintas posturas; por una parte, aproximar al aprendiz a los aspectos que marcan cada identidad cultural y, por otra, favorecer la inmersión directa con el país de acogida, puesto que “leer y oír hablar sobre la cultura es muy distinto de vivirla; se trata de una cultura aprendida, no adquirida” (Coronado, 1999:100). Por este motivo, es importante tender puentes que faciliten al alumnado el autoaprendizaje en contextos reales de la lengua meta. Se trata de una dificultad añadida para la enseñanza del español fuera de España, por lo que los estudiantes se ven en la necesidad de traspasar la frontera para integrarse en plenitud con la cultura que está conociendo en las aulas.

De cualquier forma, la aproximación a través del uso de textos reales es una buena fuente de adquisición, además de que nos permite trabajar los distintos estadios de la competencia comunicativa, ofreciendo un ejercicio completo y global¹⁰. Además, habremos de

¹⁰ En esta dirección, supone un reto importante para el profesorado propiciar tareas y actividades que rompan la distancia y permitan una buena integración del aprendiz en el uso de las destrezas, al tiempo que sea capaz de reconocer y desenvolverse en un marco sociocultural determinado. Las visitas a páginas web oficiales de organismos y centros de investigación en España pueden resultar una buena opción en este sentido.

tomar en cuenta las características del alumnado con que vamos a trabajar. Existen diferentes factores que van a incidir no sólo en el nivel de contenidos, sino también en la naturaleza de los recursos y materiales que nos servirán de soporte para el aprendizaje (Quiles, 2006). Abordar la formación del alumnado universitario en este sentido implica tomar como eje de toda planificación docente ese nivel de exigencia que supone el desarrollo de la competencia sociocultural como parte integrante de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980) en su sentido más amplio. Así pues, centraremos la vista en el modo en que el estudiante universitario, que ya demuestra un nivel avanzado en el uso del español en todos sus contextos, se introduce en cuestiones sociales y culturales propias de la civilización española, imprescindibles para convertirse en especialistas en la enseñanza del español. La literatura, la pintura, la música, la arquitectura, la gastronomía, el cine así como los acontecimientos históricos y políticos que han marcado los distintos momentos sociales, se convierten en elementos centrales para el estudiante universitario en su proceso de formación.

Para mencionar un ejemplo concreto y cercano a nuestro contexto, podemos remitir al sistema francés, donde los estudiantes que aspiran al funcionariado como docentes de español para los centros públicos han de defender un dominio completo del idioma y una capacidad para comentar, establecer juicios críticos y relacionar acontecimientos sociales o históricos a partir de un documento central que actúa como *input* para el opositor. De esta forma, el nivel de competencia comunicativa en su sentido más amplio queda puesto de relieve¹¹. El *texto* genera una situación de comunicación ante la que los estudiantes han de desenvolverse, no sólo desde el punto de vista gramatical y discursivo, sino también dando muestras de capacidad de argumentación, síntesis y reflexión en una lengua extranjera; en el momento en que un hablante no nativo demuestra su destreza para elaborar un discurso en el idioma meta sabiendo enlazar con los acontecimientos sociales, culturales o históricos podemos considerar que lo domina de acuerdo con las exigencias del nivel avanzado.

Además, *el texto y el proceso lector* en una lengua extranjera implica un tarea de decodificación tanto lingüística como cultural, porque la dimensión comunicativa engloba ambos elementos. En este sentido, cobrará gran importancia la capacidad del docente para aprovechar las posibilidades que la intertextualidad (Kristeva, 1981) nos ofrece en este sentido; los motivos estéticos suponen un detonante para el debate que, a través de las distintas artes, por ejemplo, pudiera suscitarse de forma entrelazada con una proyección hacia la crítica social o la contextualización histórica. Nos referimos al hecho de que un clásico pictórico como *Las Meninas* de Velázquez, por ejemplo, puede situarnos en la España de Felipe IV al tiempo que nos servirá como elemento para confrontar el realismo del pintor barroco con el estilo de Picasso en el siglo XX¹².

¹¹ Más adelante explicaremos el contexto concreto de la preparación para alumnos del CAPES (*Certificat d'aptitude au professorat de enseignement du second degré*).

¹² La transposición del arte a la vida social, a la publicidad o a los medios de comunicación resulta una cuestión muy interesante en el aula de lengua extranjera de nivel superior. En este caso, el debate podría enriquecerse si tenemos en cuenta hechos de ferviente actualidad que enlacen con este motivo estético, como puede ser el salto de las “*meninas*” al mundo de la industria textil de la mano de la organización PRM, encargada de la reinserción de mujeres presidiarias en Alicante; la iniciativa de esta ONG ha llevado a dicho colectivo a la elaboración de prendas de hogar inspiradas en el cuadro de Velázquez, con la creación de la colección “Las malas Meninas”. A través del enlace <http://www.laoca.com/noticias/noticia.asp?id=39> puede

4. BUSCANDO TEXTOS PARA EL AULA: UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La enseñanza de lenguas en la Educación Superior ha de perseguir un horizonte ambicioso en la consecución de objetivos comunicativos entre los estudiantes, que ya cuentan con un nivel avanzado del idioma que ha de complementarse con una aproximación rica a la cultura, la sociedad y la civilización española. En este sentido, la selección de textos habrá de orientarse hacia lo que podemos llamar *puntos de reflexión*, que nos sirvan de apoyo para introducirnos en un aspecto concreto de todo el engranaje cultural. Veamos un ejemplo:

- Las diferencias sociales en la posguerra
- La confluencia Iglesia-Estado
- La “movida” de los años ochenta
- La *fiesta* del toro
- Los grandes acontecimientos olímpicos
- Los cambios en educación
- La representación de la mujer en la vida pública

4.1. Nuestra propuesta de trabajo

4.1.1. El contexto de actuación didáctica

La propuesta que vamos a plantear nace de una aplicación programada con estudiantes francófonos matriculados en el *Master Métiers de l'enseignement – MEF*-, cuya superación es indispensable para hacer efectiva la consecución del CAPES -*Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré* -, la oposición que les garantiza una plaza como profesores en los centros públicos. Los contenidos del *MEF* se orientan a la preparación de los estudiantes para la superación de las pruebas de dicho examen que, a nivel nacional, les habilitará como docentes funcionarios para la enseñanza secundaria en su especialidad; en este caso, el español como lengua extranjera. Básicamente, las tres etapas del examen son las siguientes:

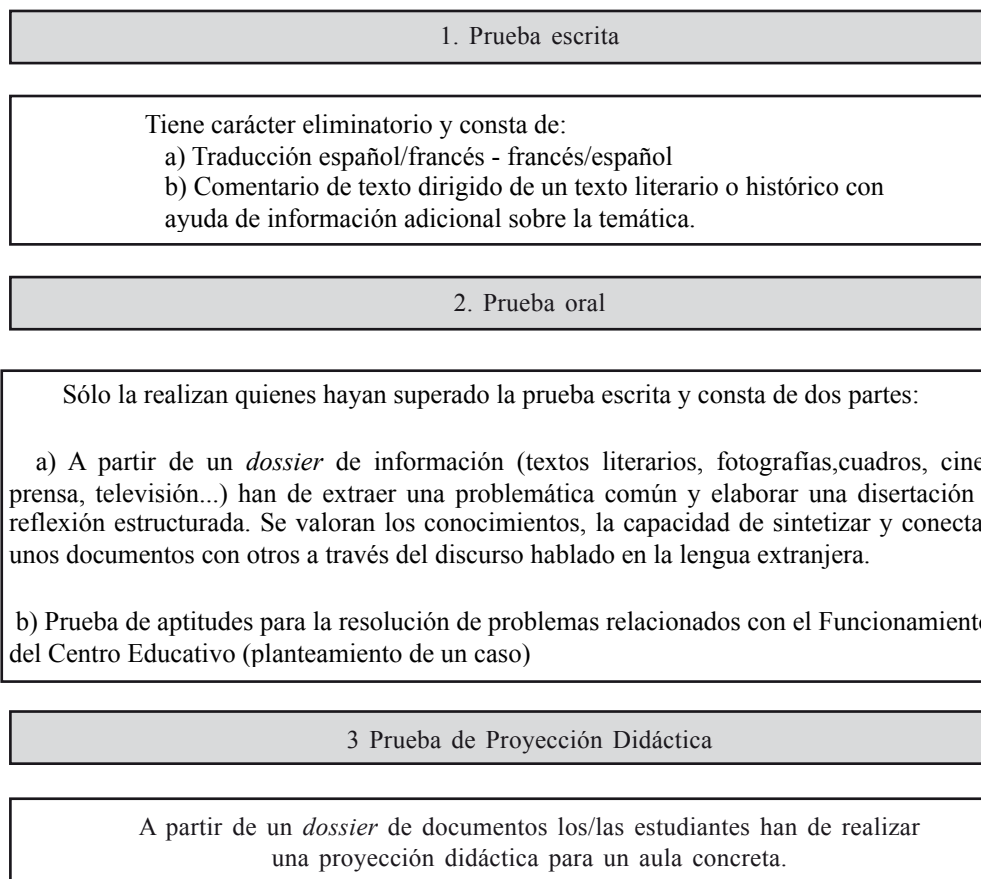


Figura 3. Pautas de las pruebas examinadoras.

Puesto que la primera parte tiene un carácter eliminatorio, sólo una vez que hayan superado los dos ejercicios de la prueba escrita podrán continuar con el proceso; el examen oral -que les exigirá una disertación a partir de una cuestión planteada en un dossier de información, junto a una situación de resolución de conflictos en el centro de Secundaria y una proyección didáctica para un aula concreta¹³. Hemos de aclarar que los documentos aportados para la prueba oral pueden ser de diversa naturaleza, desde el ámbito literario al icónico, de ahí la importancia que adquiere su formación universitaria en este sentido. Según esta organización de las pruebas del CAPES, cobra una especial importancia el plano de las

¹³ Para obtener una información más detallada del modelo de exámenes, recomendamos consultar la página del Ministerio de Educación Nacional (<http://www.education.gouv.fr>), así como los enlaces oficiales <http://eduscol.education.fr/pid23199/programmes-certifications.html> y http://media.education.gouv.fr/file/programmes_2011/32/2/capes_externes_145322.pdf, consultados el 30 de abril de 2012.

destrezas comunicativas relacionadas con la organización de los discursos –la disposición de las ideas, los marcadores, las herramientas pragmáticas, el registro formal y académico o las pautas de estilo–, así como el carácter holístico en la educación lingüística. Como observamos, el conocimiento de los hechos concretos de la civilización hispanohablante –desde los sucesos políticos hasta el arte– ofrece la clave del éxito, por lo que se trata de aspectos que actúan como eje en todos los estudios del Máster.

Siguiendo este planteamiento, la propuesta que presentamos aporta diversas posibilidades para el trabajo en esta dirección, concretamente en el módulo para el *Analyse et commentaire de documents de Civilization*. Dada la naturaleza diversa y heterogénea de los textos y temáticas incluidas en los exámenes de oposición, seleccionamos una cuestión de gran interés social que actuara como punto de reflexión sobre el que articular el desarrollo de competencias: *el papel social de la mujer*. En este sentido, nos centraremos en dos líneas claves para nuestra configuración ideológica e histórica:

- La transmisión del modelo de *las buenas madres y esposas*.
- La defensa de la *emancipación* de la mujer y su participación en la *vida pública*.

4.1.2. Finalidades educativas y dossier de trabajo

Las **finalidades educativas** perseguidas a partir de este punto de reflexión giran en torno a lo siguiente:

- Desarrollar la capacidad para contraponer, argumentar y sintetizar ideas en la lengua extranjera.
- Reforzar los mecanismos para la elaboración del discurso escrito en contexto formal y académico.
- Favorecer las destrezas para relacionar documentos distintos sobre una misma temática.
- Acceder con sentido crítico a cuestiones históricas, sociales y culturales a través de la lectura de documentos.
- Comprender la situación social de la mujer en España en distintos momentos históricos.

Tales pretensiones se articularán en torno a un **dossier de trabajo** que, repartido entre los estudiantes, servirá de material para la unidad:

<p>1. Texto principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Clara Campoamor, “Discurso ante las Cortes de 1931 en defensa del voto femenino en España”, <i>Mujeres en Red</i>, periódico feminista (disponible en http://www.nodo50.org/mujeresred/spip.php?article768, consultado el 20/07/2011) <p>2. Materiales de apoyo</p> <p>a) <i>Textos secundarios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Pilar Pascual, <i>Flora o la educación de una niña</i>, Barcelona, Imprenta de Faustino Paluzie, 1881. – Poema inédito de Soledad Estorach, recogido por Llum Quiñonero en el ensayo <i>Nosotras que perdimos la paz</i>, Madrid, FOCA, 2005. <p>b) <i>Documentos complementarios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Carteles propagandísticos dirigidos a la mujer desde las dos Españas – Información adicional sobre los autores y las épocas (pequeño guión con datos básicos) <p>c) <i>Documentos para la lectura autónoma:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Fragmento de Ll. Quiñonero, <i>Nosotras que perdimos la paz</i>, Madrid, FOCA, 2005, págs. 231-234. – Llum Quiñonero y Ana Martínez, DVD Documental <i>Mujeres del 36</i>, Arte-TVE, 1998. – Fragmentos de una entrevista a Ana María Matute, recogidos en Marie-Lise Gazarian, <i>Ana María Matute: la voz del silencio</i>, Madrid, Espasa Calpe, 1997, págs. 92-93. – Fragmento de Carmen Martín Gaité, <i>Hilo a la cometa. La visión, la memoria y el sueño</i>, Madrid, Espasa Calpe, 1995.
--

Figura 4. Esquema del dossier de trabajo.

4.1.3. Planificación de la propuesta

Hablar de propuestas que buscan el desarrollo de competencias amplias relacionadas con una lectura reflexiva en la dirección que venimos apuntando, exige una gran precisión a la hora de escoger los documentos, así como en la organización de un trabajo continuado donde convirtamos al propio alumno en un agente activo en su proceso de formación. En este sentido, habremos de secuenciar la práctica de acuerdo con los planteamientos psicopedagógicos que defienden un aprendizaje significativo y con estructura cíclica; de esta forma, tendríamos que hablar de:

* **Fase Inicial.** *Dos sesiones presenciales*, a modo de debate e intercambio comunicativo con el docente y los propios compañeros, poniendo de manifiesto los aspectos significativos del texto principal, desde el punto de vista lingüístico-literario, así como tratando de conectarlo con el resto de materiales adicionales. En este caso, para comentar el *Discurso* de Clara Campoamor ofrecemos una guía sencilla para la reflexión – según se establece en el examen de oposiciones al que habrá de hacer frente el alumnado:

- Resume brevemente la temática del texto
- Resalta los recursos pragmáticos
- Analiza la estructura del texto

Para favorecer una comprensión plena y crítica del documento, es imprescindible que el docente aporte algunas *pistas* sobre los acontecimientos históricos a los que alude la autora, así como que contextualice las alusiones a otros y otras intelectuales:

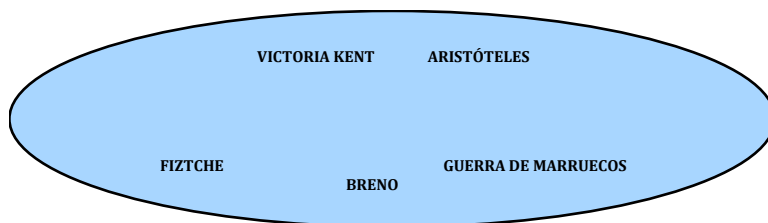


Figura 5. Conceptos clave en la proyección didáctica.

Dentro de esta fase inicial incluimos también la lectura colectiva de los demás textos clasificados en el dossier como *adicionales*, para contribuir a la reflexión desde las distintas perspectivas desde las que se aborda la misma temática. En este sentido, será clave situarlos ante tres cuestiones básicas:

1. La influencia del modelo de <i>La Perfecta Casada</i> en la formación de las niñas.
2. El papel de la República y la Institución Libre de Enseñanza en favor de la mujer.
3. La Recuperación del espíritu de las <i>buenas madres y esposas</i> en el régimen-dictatorial.



Figura 6. Ejes del marco ideológico derivado de los textos.

***Fase Media.** Una *sesión no presencial*, orientada al aprendizaje autónomo¹⁴, a la capacidad de buscar información, seleccionarla y comentarla de acuerdo con las pautas del discurso escrito; a la capacidad de entrar en un contexto social distinto al suyo y reconocerlo en los documentos sobre los que ya habrán recibido algunas nociones en las clases presenciales. El texto, como exponente cultural, esconde una serie de claves que sólo se entienden

¹⁴ El *aprendizaje autónomo* (Rodríguez, Caurcel y Ramos, 2008) es una competencia integrada en el marco de la Educación Superior, entendida como una destreza fundamental para el acceso a la formación y la proyección laboral del alumnado. En el ámbito que nos ocupa, supone un eje esencial sobre el que vehicular el acceso a una cultura extranjera.

en el momento en que penetramos en el marco histórico en que se han gestado. Por este motivo, a las *pistas* que ya han sido aportadas en la fase presencial, es imprescindible que los aprendices aporten nuevos datos e indaguen en el perfil de los protagonistas de cada texto, los acontecimientos que los rodean, el régimen político contextualizado con el antes y el después, etc. Todo ello les servirá de soporte para elaborar un comentario escrito crítico y personal.

* **Fase Final.** Una última *sesión presencial* nos servirá para realizar un ejercicio de valoración de los resultados. Nos estamos refiriendo a un taller organizado en torno a dos direcciones; por un lado, los estudiantes observarán las dificultades frecuentes, los hábitos de uso inadecuados o susceptibles de mejora, así como podrán acceder a los discursos del resto de sus compañeros desde una intencionalidad pedagógica y constructiva. Puede resultar interesante aplicar el *peer tutoring* –tutoría entre iguales– (Gordon, 2005) para realizar actividades metacomunicativas que pongan a nuestros aprendices en contacto, no sólo con sus ejercicios, sino también con los del resto de compañeros. Además, en favor de esa enseñanza cíclica a la que nos referíamos líneas arriba, el profesorado puede establecer un vínculo entre lo elaborado/revisado y un nuevo proceso de reescritura a modo de cierre.

4.1.4. *El alumnado y su discurso escrito: análisis de resultados*

La propuesta descrita en los apartados previos fue aplicada en el contexto que ya hemos especificado con un grupo de veinte alumnos, de los cuales once llegaron a la última fase de elaboración escrita. La lectura de los comentarios elaborados por el alumnado reflejan una serie de rasgos que vamos a resaltar de forma genérica. Por un lado, podemos hablar de aquéllos que afectan a la disposición del discurso y, por otro, a los relacionados con la interpretación del contenido y conexión con el marco histórico:

a) *Los elementos del discurso: de lo gramatical a lo pragmático*

Cuando hablamos de los elementos del discurso, nos estamos refiriendo en todo lo que afecta a la configuración del texto. De acuerdo con el nivel académico de los estudiantes y el perfil de su titulación –filología hispánica–, apreciamos un dominio avanzado de la gramática española, así como de diversos mecanismos de ilación formal. El aspecto más significativo en cuanto a las dificultades vienen de mano de las preposiciones, sobre todo; se trata de construcciones forzadas en el uso habitual del español. De igual forma sucede con la elección de algunos vocablos o términos concretos.

Desde el punto de vista discursivo hemos de destacar, por un lado, la destreza en el uso de herramientas para garantizar la cohesión del texto y la interconexión de las ideas expuestas en el comentario. Nos referimos a un rico y variado empleo de marcadores del discurso, algo que contrasta con los escritos académicos del alumnado universitario en contextos maternos (Quiles, 2007 y 2009). Por su parte, también se atestiguan otros fenómenos propios del ámbito sintáctico o léxico-semántico, lo que nos ofrece un abanico de elementos que pasamos a resumir en la siguiente tabla:

<i>GRUPO</i>	<i>FENÓMENO</i>	<i>EJEMPLOS</i>	<i>MUESTRA</i>
<i>Cuestiones gramaticales</i>	- Uso inadecuado de preposiciones, pronombres y otras partículas	“Varios temas <i>de</i> los cuales veremos a continuación” “Sin dejar de recalcar <i>de</i> que” “Hay que prepararlas <i>a</i> la vida política” “El discurso está <i>a</i> la primera persona” “Así se puede observar <i>lo</i> en el documento” “Como una referencia <i>de</i> aprobar” “Es necesario prepararlas <i>a</i> la política” “Ideas políticas <i>a</i> expresar” “Permite <i>de</i> contraponer” “Se compone si podemos decir <i>en</i> tres partes <i>de</i> las que intentaremos analizar” “Lo podemos notar <i>con</i> la forma del discurso” “Como <i>lo</i> dijimos en la presentación”	nº. 1 nº. 1 nº. 2 nº. 2 nº. 4 nº. 6 nº. 7 nº. 7 nº. 7 nº. 1 nº. 8 nº. 8
	- Ausencia de preposiciones	“Ayuda al público (<i>a</i>) fijarse en”	nº. 8
<i>Cuestiones léxicas</i>	- Desajustes léxicos	“Es un molde al que deben <i>conformarse</i> todas las mujeres” “El papel de la mujer se <i>contrapone</i> con el contexto histórico” “ <i>Hacen</i> consecuencias” “ <i>Insiste bien</i> sobre el hecho de” “Con una intención pues de <i>desestabilizadora reflexiva</i> ”	nº. 4 nº. 6 nº. 1 nº. 7 nº. 1 nº. 1
	- Invención de vocablos	“Una <i>aproximidad</i> ” “ <i>Percutiente</i> ”	nº. 1 nº. 4
<i>Cuestiones ortográficas</i>	- Errores / confusiones	“ <i>imprescindible</i> ” “ <i>conseción</i> ” (consecución) tiles al modo francés	nº. 1 nº. 1 nº. 1, 5

<i>Cuestiones estilísticas</i>	<p>- Redundancias y giros que interfieren en el estilo discursivo</p> <p>- Interferencias con el registro coloquial</p> <p>- Empleo de estructuras semánticas ricas</p> <p>- Uso variado de sinónimos para referirse a un mismo concepto</p>	<p>“La temática del texto sería se trata de un (...)”</p> <p>“<i>Cae de su peso</i> que desde un principio nos <i>damos cuenta</i>”</p> <p>“<i>Pasarían moradas</i>”</p> <p>“<i>Se nota</i>”</p> <p>“<i>Se les echó la culpa</i>”</p> <p>“La mujer en casa con la <i>pata quebrada</i>”</p> <p>“Permite subrayar la opinión de”</p> <p>“Con un lirismo evidente”</p> <p>“Constituyen un fiel reflejo”</p> <p>“Se asiste a la emergencia”</p> <p>“Tiene en cuenta el hecho de que”</p> <p>“Autora”</p> <p>“Diputada”</p> <p>“Republicana”</p> <p>“Política”</p>	<p>nº. 8</p> <p>nº. 1</p> <p>nº. 1</p> <p>nº. 2, 7, 8</p> <p>nº. 4</p> <p>nº. 4</p> <p>nº. 4</p> <p>nº. 4</p> <p>nº. 4</p> <p>nº. 4</p> <p>nº. 8</p> <p>Todas</p> <p>Todas</p> <p>Todas</p> <p>Todas</p>
<i>La ilación discursiva</i>	<p>- Uso variado de marcadores y conectores</p>	<p>“Por un lado... Por otro”</p> <p>“Por una parte... Por otra”</p> <p>“El primero... El segundo”</p> <p>“Y por fin / Al final”</p> <p>“Sin embargo”</p> <p>“Por consiguiente”</p> <p>“En efecto”</p> <p>“De hecho”</p> <p>“Además”</p> <p>“También”</p> <p>“Para concluir”</p> <p>“Finalmente”</p> <p>“A continuación”</p> <p>“Luego”</p> <p>“En cuanto a”</p> <p>“Así que”</p> <p>“Entonces”</p> <p>“Es decir”</p> <p>“En la primera parte”</p> <p>“En definitiva”</p> <p>“Para matizar este concepto”</p> <p>“A partir de ahí”</p> <p>“Como bien dice”</p> <p>“Cabe añadir”</p>	<p>nº. 1</p> <p>nº. 2</p> <p>nº. 2</p> <p>nº. 1, 2, 4</p> <p>nº. 1, 4</p> <p>nº. 1</p> <p>nº. 8</p> <p>nº. 1, 4</p> <p>nº. 1, 2, 4</p> <p>nº. 1, 2</p> <p>nº. 2</p> <p>nº. 1, 4</p> <p>nº. 4</p> <p>nº. 4</p> <p>nº. 4</p> <p>nº. 4</p> <p>nº. 9</p> <p>nº. 1</p> <p>nº. 2</p> <p>nº. 2</p> <p>nº. 2</p> <p>nº. 2</p> <p>nº. 2</p> <p>nº. 2</p> <p>nº. 4</p>

<i>Recursos pragmático-discursivos</i>	- Elementos gráficos habituales	Punto, coma	Todas
	- Ausencia de marcas elaboradas	Comillas Tipologías diversas de letra Cursivas y subrayados Apelaciones al receptor Referencias adicionales Sangrados para las citas	9 muestras Todas Todas Todas Todas 9 muestras
	- Imprecisiones en las referencias al texto primario	“Hace referencia a unos filósofos y economistas...”	nº. 7
	- Una única cita del <i>hipertexto</i> de acuerdo con los formalismos del ensayo académico	Uso del sangrado, la cursiva y la ubicación de página	nº. 8

Figura 7. Cuadro resumen de fenómenos atestiguados.

b) La captación del contenido: de la comprensión a la interpretación

Es necesario también que atendamos a la interpretación del contenido. Podemos decir que todas las muestras cumplen dos criterios: nos referimos, por un lado, a la ubicación en el espacio y en el tiempo y, por otro, al resumen de la temática central. El corpus de muestras, en su conjunto, ofrecía una adecuada contextualización del documento central: el dónde, el cuándo y el quién. De igual forma, todos los estudiantes demuestran su capacidad para sintetizar la idea principal. Ahora bien, sus reflexiones se plantean de un modo muy escueto y parten de la evidencia. Es decir, mencionan quién lo escribe, cuándo y qué se pretende con el discurso; sin embargo, sólo en uno de los comentarios se hace una alusión a los acontecimientos previos y, además, de forma muy superficial. Se echa en falta un acceso autónomo a la información que vaya más allá de las primeras pistas aportadas por el docente. Entendemos que la afirmación “el texto se escribe para ser leído en las Cortes de 1931” no requiere una habilidad interpretativa en el lector, dado que es un dato que figura en el propio título; ahora bien, saber qué sucedió hasta ese momento, el porqué de una reivindicación en las Cortes españolas conlleva una labor de inmersión en la evolución política e histórica de España que habría demostrado por parte de los estudiantes un conocimiento más profundo. Habríamos encontrado la diferencia entre el comprender y el interpretar el pensamiento en el seno de una concepción cultural.

Para concluir, podemos decir que nuestra aplicación ha venido a poner de relieve la importancia de trabajar desde esta perspectiva. El comentario requerido en las pruebas oficiales atiende a unos criterios de reflexión abierta, plural, en la que el conjunto de textos

aportados sirvan para deshilar una madeja de ideas que saquen a flote lo que el estudiante conoce sobre una civilización determinada. Por este motivo, los materiales usados para nuestra propuesta (véase figura 4) se orientaron a la apertura de puertas a través de las que perfilar una reflexión profunda. La fase presencial de nuestra actuación y sus resultados viene a indicar que, a pesar de que las destrezas de síntesis, ilación textual y adecuación al registro constituyen un escalón superado en estos niveles, no sucede lo mismo con esa *lectura profunda* hacia la que pretendemos avanzar y que, no es otra cosa, que la de acceder a una lengua entrando en una civilización distinta con sus propios procesos ideológicos, artísticos y culturales.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Bronckart, J.P. (1997). *Activité langagières, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. París: Della Cosa et Niestlé.
- Caicedo, A. (2000): "La lengua como manifestación de la otredad (o convergencia intercultural)", in *Espéculo*, available from <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo.html>, accessed 9 december, 2010.
- Canale, M. and M. Swain, (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", in *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Carlino, P. (coord.) (2004). *Textos en contexto: leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- Cassany, D. et al. (2005). *Enseñar lengua*. Barcelona: Paidós.
- Consejería de Educación y Ciencia (2005). *Plan de fomento del plurilingüismo*. Sevilla: Junta de Andalucía, available from <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/>, accessed 30 december, 2010.
- Consejo de Europa (2001). *Marco de referencia europeo para la enseñanza de lenguas*, available from <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>, accessed 9 december, 2010.
- Coronado, M^a.L. (1999). "La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades", in *Carabela*, 45: 93-106.
- Cruz, M. (1997). "La World Wide Web en la clase de E/LE", in *Frecuencia-L*, 4: 47-52, available from http://www.ucm.es/info/especulo/numero5/m_cruz.htm, 9 december, 2010.
- Cruz, M. (2002). *Enseñar español en la era de Internet: la WWW y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona: Octaedro.
- Cutiño, S. et al. (1995). "Sevilla Acoge: español para inmigrantes", in *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 349-354.
- Estévez, M. and Y. Fernández (2006). *El componente cultural en clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- García Gutiérrez, M^a. E. et al. (2004). *FORTELE: formación telemática del profesorado en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- García, B. y A. Ramírez (2000). *La literatura en los límites de la enseñanza sociocultural. Realidad y propuesta*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Gumperz, J. and D. Hymes (1964). "The ethnography of communication", in *American Anthropologist*, 66: 6, 2.

- Gutiérrez Ordóñez, S. (2008). "Del arte gramatical a la competencia comunicativa". Discurso leído el 24 de febrero en su Recepción Pública en la Real Academia Española. Madrid: Real Academia Española, available from [http://www.realacademiaespañola.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/%28voanexos%29/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/\\$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rez.pdf](http://www.realacademiaespañola.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/%28voanexos%29/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rez.pdf), 14 June, 2012).
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D.H. (1972). "On communicative competence", in Pride, J.B. And J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Londres: Penguin Books, 269-293.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kristeva, J. (1981). *Semiótica I*. Madrid: Fundamentos.
- López, A. and I. Jerez (2010). "Lectura, escritura y democracia de la cultura: experiencias con la creación literaria", in *Álabe*, 2, available from <http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe/article/view/29>, 20 September, 2011.
- Martín, M.A. y R. Nevado (2005). "La enseñanza de lengua extranjeras en los siglos XVI-XVIII. El caso del español", in *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 9: 5-18.
- Martinell, E. y M. Cruz (2006). "Antecedentes de la enseñanza del español", en *Cuestiones del español como lengua extranjera*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 31-47.
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Miquel, L. y N. Sans (1992), "El componente cultural: un ingrediente más de la clases de lengua", en *Cable*, 9.
- Núñez, G. y M. Campos (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*. Madrid: Akal.
- Palou, E. (2004). "Acerca del interaccionismo socio-discursivo y sus proyecciones en la enseñanza de lenguas", en Helman, S. and E. Cohen (eds.) (2004). *La didáctica de las lenguas. Reflexiones y propuestas*. Tucumán: Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional de Tucumán, 21-38.
- Pérez, M. and Coloma Maestre, J. (eds.) (2003). *El Español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Quiles, M^a. C. (2006). "El español como lengua extranjera: pautas de actuación docente en una escuela plural", in *Redele*, 6, available from <http://www.educacion.es/redele/revista6/MCarmenQuiles.pdf>, 9 December, 2011.
- Quiles, M^a. C. (2007). "Interferencias oralidad-escritura en el discurso formal: una aproximación empírica en el ámbito universitario", en L. Cortés, A. Bañón, M. M^a. Espejo and J.L. Muñío (eds.), *Discurso y oralidad*. Madrid: Arco-Libros, II, 847-860.
- Quiles, M^a. C. (2009). "Prácticas de escritura en la Educación Superior: del ámbito académico al lenguaje creativo", in E. Martos and T. Rosing (eds.), *Prácticas de lectura y escritura*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 55-75.
- Reyzábal, M^a.V. (2003). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Comunidad de Madrid/ Dirección General de Promoción Educativa.
- Rodríguez, J.C. (2004). "Las trampas de la lectura: la lectura hoy y las lecturas de nuestro hoy", in *Quimera: revista de literatura*, 250: 74-81.
- Rodríguez, A., M^a. J. Courcel and A. M^a. Ramos (2008). *Didáctica en el espacio europeo de Educación Superior: guías de trabajo autónomo*. Madrid: Editorial EOS.
- Rösing, T. and E. Martos (eds.) (2009). *Prácticas de lectura y escritura*. Brasil: Universidad de Passo Fundo.

- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Vez, J.M. et al. (2009). *Perfil competencial en idiomas e interculturalidad de los egresados universitarios en el desempeño de sus profesiones*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Munich: Fink.
- Widdowson, H.D. (1972). "The Teaching of English as Communication", in *ELT Journal*, 27, 1: 15-19.