



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA
CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN

Tres ensayos sobre temas relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Modalidad de titulación C

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE ESPECIALISTA EN ENSEÑANZA DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

PRESENTA
Xenia Solís Fuentes

TUTOR
Mtra. Eva Campos
CEPE, UNAM

Ciudad de México, 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Agradecimientos.....	2
Presentación.....	3
Ensayo 1. <i>¿Cómo aprender verbos con preposición utilizando imágenes?</i> <i>Una propuesta para trabajar la semántica de “en” en el aula de ELE.....</i>	7
Ensayo 2. <i>El papel de la evaluación formativa en la enseñanza de la expresión escrita del Español como Lengua Extranjera.....</i>	20
Ensayo 3. <i>Interferencia de la lengua materna en la adquisición de los determinantes definidos posesivos átonos en español por nativo hablantes coreanos.....</i>	36

*A mi padre
por su apoyo incondicional,
A mi madre
por la fuerza y la constancia,
A mi abuela
por la esperanza puesta en mí,
A todos mis amigos y profesores quienes han sido
la inspiración para seguir adelante...*

PRESENTACIÓN

Si bien la necesidad de enseñar y aprender lenguas extranjeras se remonta hasta los orígenes de la civilización humana, el humanismo renacentista junto con el auge de las lenguas modernas y el comercio permitió un perfeccionamiento metodológico en la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque no sería sino hasta el siglo XX cuando se dio una verdadera revolución metodológica.

Desde entonces y hasta la fecha, diversas disciplinas se han abocado a investigar sobre cómo el ser humano aprende una lengua extranjera, cómo se desarrollan las habilidades lingüísticas, qué tipo de materiales son más productivos, qué técnicas o estrategias de enseñanza pueden ser más eficientes que otras, cómo evitar o corregir los errores sistemáticos que cometen los estudiantes, cómo deben integrarse los planes y programas de estudio, cómo deben evaluarse dichas habilidades, etc.

El profesor que enseña su lengua, ya sea como lengua materna (LM), como segunda lengua (L2) o como lengua extranjera (LE), se enfrenta a todos los cuestionamientos anotados en el párrafo anterior y muchos más que surgen todos los días en el salón de clases. Para dar respuesta a sus inquietudes, necesita mantenerse actualizado sobre su objeto de estudio (la lengua que enseña) y sobre las nuevas tendencias didácticas y las teorías de aprendizaje sobre las que éstas se fundamentan.

Enseñar una lengua no es tarea fácil, se necesita afinar constantemente la didáctica, reflexionar sobre los problemas que se van enfrentando en la práctica docente y responder a las demandas de enseñanza insertas en los contextos actuales; por eso los profesores siempre están en búsqueda de nuevas estrategias y herramientas para realizar de mejor manera su labor docente.

Para colaborar con un granito de arena al trabajo de los profesores de español como L2, en este trabajo se presentan tres ensayos sobre diferentes temas relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas, con los cuales se pretende orientar, de una manera diferente, la enseñanza de temas que los profesores de español han identificado como difíciles para los estudiantes.

La metodología para la elaboración de los tres documentos consistió en una investigación bibliográfica sobre los temas que se tratan, su discernimiento, análisis y síntesis, así como una perspectiva personal que se refleja en propuestas didácticas, siempre basadas en la investigación realizada y considerando las necesidades actuales tanto del profesor como del alumno.

El primer ensayo se denomina: *¿Cómo aprender verbos con preposición utilizando imágenes?* *Una propuesta para trabajar la semántica de “en” en el aula de ELE.* Se le puede ubicar en el área de la didáctica de la lengua, su desarrollo se fundamenta principalmente en tres principios sobre los cuales diversos autores han insistido a lo largo de varias décadas: el primero tiene que ver con la relación forma-significado para buscar un aprendizaje más significativo.

El segundo se relaciona con el enfoque léxico que propone presentar las preposiciones junto con el verbo que las rige, como una sola pieza léxica y no de manera aislada, con lo cual se pretende enfocar y aclarar el contenido semántico. El tercero consiste en involucrar los sentidos de los estudiantes, con apoyo de imágenes, para que puedan formarse estructuras mentales sobre el significado de las preposiciones que se presenten en la clase.

La selección de este tema parte de una reflexión sobre la manera en que suele enseñarse, de la etapa del aprendizaje en el que se enseña y de las herramientas y estrategias con las que se cuenta para enseñarlo. Como resultado de esta reflexión, el ensayo que aquí se describe, incluye como anexo un material gráfico que apoya la propuesta.

El segundo ensayo lleva el título *El papel de la evaluación formativa en la enseñanza de la expresión escrita del Español como Lengua Extranjera.* En él se exponen los motivos por los que este tipo de evaluación es el más adecuado para la enseñanza-aprendizaje de una habilidad que se desarrolla en sí misma como un proceso además de que al fomentar la reflexión en torno al propio aprendizaje y mejoramiento parece ser la metodología ideal para que el alumno mejore constantemente su escritura en lengua extranjera.

El escenario educativo que propone la evaluación formativa es el más adecuado para que los alumnos adquieran estrategias que puedan aplicar de manera autónoma y así cubrir las necesidades de escritura que tengan en lengua extranjera. Los diversos roles que tanto profesor como alumnos pueden asumir en este modelo fortalece la implicación de ellos en su propio desempeño además de que se fomenta un ambiente tolerante al error. Lo cual es piedra angular de la motivación en pos de una mejora continua.

Por lo anterior, se hace hincapié en el uso de técnicas que fomenten la reflexión y la mejora continua del trabajo propio tales como el portafolio, el trabajo por proyectos, el trabajo con borradores y varias versiones así como la entrevista. Mientras que los diferentes roles que se pueden asumir en este modelo de evaluación se pueden propiciar en el aula con estrategias como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Sin olvidar que es la retroalimentación lo que permite la puesta en práctica de la evaluación formativa.

La reflexión en torno a este tema parte de la consideración de que este tipo de evaluación puede parecer una carga de trabajo extra para el docente, es por eso que se presentan como anexos diversos instrumentos de auto-, co- y heteroevaluación que pueden facilitar el diseño de un instrumento específico para un grupo o un nivel.

El tercer ensayo lleva por título *Interferencia de la lengua materna en la adquisición de los determinantes definidos posesivos átonos en español por nativo hablantes coreanos*. Se le puede ubicar también en el área de la didáctica de la lengua y aborda el fenómeno de la interferencia directa en producciones de estudiantes nativo hablantes coreanos durante los primeros niveles.

Se parte de la aseveración de que si bien la estructura sintáctica del sintagma nominal con determinante definido posesivo átono en español se diferencia considerablemente de la estructura sintáctica oral del mismo fenómeno en coreano, será el acercamiento propiciado por el profesor a esta diferencia lo que determinará una adquisición exitosa del mismo. Se fomenta el uso de los estudios de lingüística contrastiva para poder establecer relaciones que puedan aclarar tanto al profesor como al alumno que para aquellos aspectos lingüísticos considerados universales la distancia se puede acortar precisamente en poner a la par ambas expresiones y ver sus similitudes.

Este ensayo está pensado como un material de consulta para el profesor que día a día se enfrenta a producciones orales y escritas que presentan una deficiencia en el uso de esta estructura por parte de alumnos nativo hablantes de coreano, se pretende darle información que le permita tanto comprender la razón por la que las producciones de sus alumnos son así como encontrar una manera de poder explicar y presentar el funcionamiento del español en este aspecto.

Muchas de las aseveraciones y observaciones que se hacen en este ensayo son resultado de la observación de las clases de español para coreanos en la Universidad de Guadalajara durante el semestre 2017-2, a partir de las cuales he reflexionado acerca de la importancia de acercarse a los alumnos a través del conocimiento básico de su lengua materna y las implicaciones positivas que esto tiene tanto en el ambiente del aula como en el aprendizaje de los alumnos.

De la misma manera, la observación de esta práctica docente me permitió identificar las actividades dirigidas a la reflexión metalingüística como las ideales para establecer un puente entre ambos sistemas lingüísticos que les permita a los estudiantes observar la diferencia, reconocerla, aceptarla y asimilarla dentro de un marco de tolerancia positiva.

El marco teórico general para los tres ensayos lo conforma el constructivismo. Los fundamentos de él que permitieron el desarrollo de las reflexiones vertidas en estos ensayos parten de concebir el aprendizaje como una actividad organizadora y compleja en la que el alumno participa

activamente elaborando sus nuevos conocimientos a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones de sus antiguos conocimientos junto con el profesor y, en la medida de lo posible, sus compañeros (González, 1995).

Para el constructivismo el aprendizaje es un proceso acumulativo y progresivo en el que un conocimiento es aceptado de manera provisional y no de manera absoluta, permitiendo así que la mente se mantenga abierta a recibir constantemente información nueva (González, 1995). Se entiende, dentro de este contexto, el aprendizaje significativo como aquel que surge de relacionar la información nueva con los conocimientos previos del alumno y con una disposición afectiva favorable que permite la construcción del aprendizaje a partir del alumno y de su experiencia.

Por consiguiente, se atribuye al alumno un papel crucial en la adquisición de la lengua que aprende. Su aprendizaje es un esfuerzo conjunto entre él mismo y el profesor, los métodos de enseñanza y los mecanismos de aprendizaje, de esta interacción se destaca el papel del profesor como guía y orientador de la actividad mental del alumno. Mismo que en un proceso de formulación y reformulación se aproxima de manera progresiva a la forma del conocimiento nuevo.

En el profesor recae, entonces, la tarea de buscar aquellos métodos y estrategias que puedan ser aprehendidas por el alumno y que fomenten el aprendizaje significativo de la lengua apoyándose en propuestas que desde la lingüística aplicada puedan esclarecer las diversas problemáticas a las que se enfrenta durante la clase.

Si bien las propuestas del primer y tercer ensayo se formularon bajo la consideración de que los primeros niveles son los ideales para trabajar los aspectos que se abordan, se deja a consideración del profesor la implementación de estos materiales en niveles más avanzados en los que probablemente se presente ya un problema recurrente.

Referencias

González, R. (1995). El constructivismo, sus fundamentos y aplicación educativa. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. LIBERABIT, Cuadernos pedagógicos.

¿Cómo aprender verbos con preposición utilizando imágenes?

Una propuesta para trabajar la semántica de “en” en el aula de ELE

De acuerdo con mi experiencia personal y con base en los textos especializados que consulté sobre el tema, las preposiciones, en general, son elementos difíciles de enseñar y de aprender en una LE, no sólo por sus características semánticas (Pinilla, 2004) sino por diversos motivos, como los que se señalan a continuación:

- 1) Con frecuencia el profesor no sabe cómo abordarlas junto con los elementos del currículo que debe completar.
- 2) En el contexto del aprendizaje de lenguas suele considerarse que, al tratarse de construcciones estables, los verbos con preposición deben ser aprendidos de memoria (Muñoz en Giraldo, 1997).
- 3) Pocas veces se establecen relaciones semánticas entre el verbo, la preposición y el término de la preposición para facilitar su aprendizaje (Heidemann en Oster, 2009).

Todo lo anterior contribuye a que aprender verbos con preposición en el salón de clases se reduzca a brindarle al alumno un listado de correspondencias que hay que aprender de memoria para después completar ejercicios de repetición.

Por otra parte, es necesario considerar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, ya que se suele pensar que las preposiciones deben ser abordadas hasta avanzado cierto conocimiento de la lengua. Así, por ejemplo, el plan curricular del Instituto Cervantes¹ incluye los verbos con preposición bajo el término de complemento preposicional regido con verbos de uso frecuente seguidos de pronombre o de un sintagma nominal por primera vez dentro de los contenidos para nivel B1, las construcciones que menciona son: hablar de él y pensar en problemas.

Para el nivel B2 propone el complemento preposicional regido con verbos seguidos de infinitivo (decidirse a ir), con cambio de significado (contar/ contar con) y construcciones que rigen preposición (darse cuenta de, no reparar en). Es hasta el nivel C1² que incluye expresamente verbos pronominales que rigen preposición en oposición a sus variantes no preposicionales: acordarse de/ recordar, atreverse a/ osar, burlarse de/ burlar.

¹ Plan curricular correspondiente al apartado de Gramática de la biblioteca del profesor recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm

² Plan curricular correspondiente al apartado de Gramática de la biblioteca del profesor recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_c1-c2.htm

Si bien el trabajo con el significado de las preposiciones se enfoca de manera explícita dentro del programa del CEPE³ no es hasta el nivel B2 que se espera del alumno un conocimiento de verbos comunes cuyo uso está regido por una preposición. De lo anterior se infiere que hay una intención de trabajar con el significado base de las preposiciones más comunes del español (a, de, en) desde los primeros niveles. A partir del nivel intermedio, aparecen las mismas preposiciones dentro del contexto de régimen preposicional bajo el nombre de *perífrasis verbales con preposición*, suponiendo un acercamiento semántico más profundo. Específicamente para la preposición *en* el programa del CEPE propone los significados lugar y movimiento.

Para este momento, el alumno ya se ha enfrentado a la complejidad característica de las preposiciones y ya conoce y maneja alguno de sus valores básicos en construcciones sencillas que se presentan y se esperan de él durante los primeros niveles. Descontextualizar las preposiciones para presentarlas en el momento en el que el programa lo marca, puede representar desventajas para la adquisición de sus valores y su uso.

En cambio, Matte Bon (citado por Giraldo, 1997) afirma que el contexto en el que se utiliza una preposición es aquel que ayuda a definir su semántica, además considera que son elementos prioritarios en la formación de estructuras sintácticas. Como resultado de dejar de lado el trabajo de la semántica de la preposición, el alumno desconoce su valor en un contexto dado, es por eso que “pasa a ocupar un segundo plano en el significado del discurso que intenta producir” (Matte Bon citado por Giraldo, 1997).

Por su parte, Pinilla (2004) afirma que algunos estudiantes tienden a traducir literalmente la preposición de sus lenguas maternas lo cual supone un primer acercamiento a querer interpretar la semántica del mensaje con los elementos que ya conocen. Esto se va complicando cuando, dentro de las necesidades comunicativas del estudiante, aparecen verbos con preposición cuyo valor es distinto al que ya sabe, además del hecho de que al agregar nuevos elementos a ambos lados de la cadena sintáctica, la semántica propia de la preposición se oscurece (Pinilla, 2004).

El alumno entra en un área de indeterminación que lo lleva a cometer errores, evadir las preposiciones al hablar o escribir y a fosilizar⁴ traducciones que hace directamente de su lengua materna a partir de la semántica del verbo. Por esta razón y de acuerdo con Giraldo (1997) muchos hablantes de español como lengua extranjera no han adquirido el uso de la preposición aún en niveles superiores.

³ Texto consultado: Programa de estudios de los cursos de Español y Cultura Mexicana, CEPE-UNAM recuperado de <http://132.248.130.129/archivos/cepe/Programa-CEPE.pdf>.

⁴ Definido por Selinker como la reaparición regular en las producciones interlingüísticas del material lingüístico que ya creíamos erradicado (Muñoz Licerias en Giraldo, 1997).

Por todo lo expuesto hasta el momento, es necesario considerar que, desde la perspectiva del profesor, se necesitan herramientas didácticas adecuadas para la enseñanza de las preposiciones que le permitan abordarlas como unidades de significado relacionadas con los demás elementos de la estructura en la que aparecen, atendiendo también a la necesidad de utilizarlas antes de lo que marca el programa de aprendizaje.

En este ensayo se discutirá acerca de las ventajas de propiciar el aprendizaje de los verbos con régimen preposicional desde las primeras etapas del aprendizaje como unidades léxicas, así también acerca de las herramientas y estrategias de enseñanza adecuadas para que los estudiantes puedan:

- relacionar la forma con el significado para lograr un aprendizaje significativo,
- aprender las preposiciones como piezas léxicas y no de manera aislada (específicamente el caso de los verbos con preposición),
- aprender el uso de las preposiciones prescindiendo del aprendizaje memorístico y estableciendo conexiones semánticas con elementos del contexto,
- mejorar el desarrollo de su competencia lingüística al minimizar los errores de producción que involucren el uso de preposiciones y
- economizar y facilitar su proceso de adquisición de L2 al evitar el doble proceso que supone aprender primero las preposiciones y después sus contextos de uso (específicamente el caso de los verbos con preposición).

Apelando a la teoría del lexicón mental⁵ y la manera en que se aprenden nuevas palabras junto con la ventaja que brinda la representación gráfica para expresar un significado, se propone el uso de imágenes de revistas o periódicos como recurso para que el estudiante establezca la conexión que existe entre forma y significado, así como la conexión semántica que existe entre un concepto y otro; emulando así la manera en la que mentalmente se establecen conexiones entre información nueva e información previa.

El uso de imágenes para establecer relaciones semánticas parte de la consideración de que al representar los elementos lingüísticos se activa el canal derecho del cerebro, mismo que controla la representación y la imaginación (en el sentido propio de la imagen) con lo cual la adquisición

⁵ Lexicón mental se refiere a la estructura que permite el almacenamiento organizado de la información en la memoria a largo plazo. Para entender su funcionamiento se recurre a la analogía de una red muy compleja formada por nodos (los conceptos) interrelacionados por medio de conexiones múltiples. Cada concepto o categoría está asociado a información fonológica y grafemática, morfológica, sintáctica así como semántica (Börner & Vogel citados por Oster, 2009).

de contenidos que carecen de un significado unívoco, como la preposición, se ve favorecida (Villatoro, 2004). La aplicación de este recurso brinda al alumno la posibilidad de prescindir de explicaciones y/o análisis morfosintácticos y al mismo tiempo le permite conjuntar sus propias conexiones cerebrales con la semántica de la preposición en lengua meta.

Se habla de adquisición en la lengua meta para referirse a la apropiación de conceptos de manera directa sin pasar por la lengua materna; “con la ... idea de hacer la unión entre la preposición y la imagen de manera que se haga un todo indisoluble en la imaginación del extranjero y crear en su conciencia lingüística el uso del sistema sin pasar por su lengua materna” (Villatoro, 2004). Procurar el aprendizaje de las preposiciones de esta manera contribuye a que el alumno supere la primera fase memorística del simple listado de usos que, en general, le resulta poco operativo.

Para Villatoro, adquirir la capacidad de imaginar en la lengua meta es un objetivo que se ha de perseguir de forma prioritaria en el aprendizaje de lenguas extranjeras, para ello propone fomentar en el alumno la “imaginación al cuarto poder”⁶ lo que le permitirá, a través de imágenes, establecer relaciones semánticas entre elementos lingüísticos y así “construir con las preposiciones algo” ya sea una historieta, un anuncio publicitario o simplemente colocar en el espacio visual aquellos elementos con los que la preposición pueda establecer una relación y transmitir un mensaje.

La teoría en torno al aprendizaje de vocabulario considera que cuanto más relacionado esté un concepto con otros de diversa índole, más fácilmente podrá ser activado. Para la adquisición de una lengua extranjera esto significa que la retención y el acceso a las palabras serán mejores si durante el aprendizaje (Oster, 2009):

- se establecen múltiples conexiones con otras palabras
- se estructura la información (estableciendo diversos tipos de relaciones)
- se involucran varios sentidos o formatos de presentación de la información

Por lo anterior, se podría afirmar que tanto el uso de imágenes como el uso de una representación gráfica de la preposición pueden facilitar el aprendizaje de una pieza léxica como lo son los verbos con preposición de manera directa e incluyendo sus adyacencias. Teniendo como objetivo que la conexión mental que se establezca coadyuve a la adquisición de otros verbos con semántica similar que utilizan la misma preposición, sin dejar de lado, además, el hecho de que

⁶ El autor Javier Villatoro propone en su ensayo *Preposiciones honestas. Una propuesta de representación gráfica para su aprendizaje* el concepto de “imaginación al cuarto poder” para referirse a la capacidad de relacionar imágenes que representen los términos de la preposición con la que se establece la semántica que se esté trabajando en el aula, para que de manera plástica el alumno pueda manipular los elementos que, siguiendo el modelo del lexicón mental, han de formar una conexión neuronal y generen un aprendizaje significativo.

las asociaciones semánticas se basan en diversos tipos de relaciones: jerárquicas, frecuencia de ocurrencia, similitud del significado, etc (Heidemann citado por Oster, 2009).

A manera de una red semántica el estudiante puede ir configurando el universo del verbo en un lienzo de papel de acuerdo a cómo lo concibe mentalmente, esto es, si decide poner el verbo en medio del espacio o si decide ponerlo a la derecha o la izquierda; la idea es también que trabaje con su imaginación y con la representación mental que tiene del significado del verbo. A esto se une la preposición con su representación gráfica, se sugiere que ésta sea proporcionada por el profesor en tanto que el valor de ésta está determinado por el significado que tiene en español y junto al verbo. La tarea del alumno consiste, entonces, en buscar imágenes que completen el significado de la preposición y colocarlas al lado de ésta completando así la pieza léxica con significado.

Las ventajas didácticas que brinda el modo de representación con imágenes, de acuerdo a Gallardo & Bellido (2004), son las siguientes:

- Libertad del lenguaje visual.
- Los aspectos pedagógicos se ven de manera plástica.
- La creatividad está implícita, se da una nueva visión a los elementos con los que se trabaja.
- Permite a los alumnos poner en práctica conceptos como: elegir, eliminar, sustituir y separar.
- Posibilita la manipulación de los materiales, modificándolos hasta encontrar la forma, la composición y el significado definitivo.
- Coadyuva al desarrollo de la percepción visual, a involucrar el sentido del orden, a fomentar la imaginación y la asociación; así como a la construcción de nuevas ideas.
- Permite la apropiación de imágenes visuales incorporadas libremente al trabajo que se esté realizando, dotándolas de significado.

Este modo de representación a base de imágenes es para el estudiante otra manera de acercarse al aprendizaje de vocabulario a base de piezas léxicas⁷, no se trata ya de una lista de adyacencias

⁷ Estos patrones han sido identificados y conceptualizados bajo distintos nombres por distintos autores. Keller (1988) los llama tácticas enfatizando la función estratégica que pueden desempeñar en el lenguaje, Krashen (1981) los llama rutinas prefabricadas, él entendía que eran “esencial y fundamentalmente diferentes del lenguaje creativo”. Peters (1983) fue el padre de la expresión “fórmulas” muy extendida y asociada con expresiones idiomáticas aunque el concepto puede ser más amplio. Menos accesibles a los estudiantes serían los términos frasesmas o frases léxicas, aunque actualmente el término acuñado por Huston (2012) gramática de las construcciones es común en la literatura (Muñoz, 2012). Sinclair utiliza el término “estructura” para referirse al elemento léxico y sus patrones y adyacencias, por lo que comprende ambos: patrón y regularidades en las colocaciones. Por su parte, Hunston & Francis proponen “patrones de gramática léxica” en donde combina de forma explícita los dos aspectos lingüísticos (gramática y léxico) y lo define como unidad de uso fraseológica asociada al léxico de forma no accidental (traducido de Pattern Grammar, Hunston & Francis, 2000, página 15).

que tiene que repasar para aprender, sino que se trata de elementos manipulados que adquieren otra significación al ser él quien los maneja y los coloca dentro de las posibilidades de las muestras de lengua que tenga disponibles.

De esta manera, se cumpliría lo que para Barbadillo (citado por Pinilla, 2004) es aprender una palabra: “identificar aquella realidad o aquel concepto al que la palabra se refiere, y conocer su comportamiento sintáctico, su flexibilidad morfológica, su vinculación semántica y su uso”. Se lograría también la representación mental del significado y las relaciones combinatorias de unas palabras con otras, los dos aspectos del significado a considerar en el aprendizaje de piezas léxicas (Oster, 2009).

Presentar las preposiciones como partes indisolubles de una pieza léxica que expresa un significado, como en este caso los verbos de régimen preposicional, ayudará a los estudiantes a identificar su valor semántico y a utilizarlas adecuadamente en diversos contextos (Omori, 2010). Le brindará al estudiante herramientas y conocimientos suficientes para superar la naturaleza múltiple del valor de la preposición, que descontextualizada podría representar una serie de tintes semánticos difíciles de abarcar. Le permitiría, además, mejorar su entendimiento en L2 respecto al hecho de que el valor semántico de la preposición surge a partir de los elementos junto a los cuales aparece. De igual manera, el estudiante sería capaz, paulatinamente, de adquirir toda la gama de matices semánticos de una preposición (tanto los significados concretos como los figurados) a partir de un significado base.

Uno de los contextos donde la semántica de las preposiciones expresa con mayor frecuencia e intensidad su forma figurada son los verbos con preposición, su significado en este contexto proviene de adverbios y partículas que gramaticalizadas ayudaron a precisar el significado de los casos del latín, en donde adverbios y preposiciones compartían muchas veces forma y significado; con el tiempo sus usos se fueron especializando pero no así la unidad semántica a la cual se referían (Martínez, 2010).

Para tender el puente entre gramática y aspecto léxico se apela a la gramática cognitiva⁸ que sustenta la idea de que el significado de las categorías gramaticales está dado por la representación mental que los hablantes realizan de ellas para explicar sus experiencias (Langacker citado por Flores, 2013).

Desde esta perspectiva las preposiciones son elementos invariables que parten de un uso estructurado y que tienen diversos significados esquemáticos. De acuerdo con Mendizábal de la Cruz (2012), la semántica básica de “en” es la interiorización. Esta autora considera que

⁸ material consultado: Langacker, Ronald W. (2013) *Essentials of cognitive grammar*, capítulo 2 Conceptual Semantics.

independientemente del objeto de la preposición al que preceda, siempre aportará un sentido de interioridad en la significación del término, mismo que será su límite semántico. Puede abrir su semántica al permitir que denote localización (sobre) y dirección o final de una trayectoria (a). Por lo tanto, en algunos contextos y con algunas adyacencias “en” denota el final de un movimiento o el resultado de un proceso, como por ejemplo: moverse en círculos, andar en bicicleta, terminar en, pensar en, resultar en: restos del valor que tenía in+acusativo en latín y que lo vincula directamente con la naturaleza semántica del verbo al que antecede. (Mendizabal de la Cruz, 2012).

Estos matices semánticos también se han podido identificar utilizando la teoría del lexicon generativo⁹ dentro de la cual se inserta la propuesta de estructura de Qualia (o valores semánticos) de la preposición “en” que se explica a continuación:

- a. Quale constitutivo: dimensión espacial, ubicación referencial
- b. Quale formal: permanencia
- c. Quale télico: estado
- d. Quale agentivo: en proceso

A continuación se presentan las propuestas de las representaciones mentales bases correspondientes a estos significados, éstas son de autoría propia:

1 y 2. Interiorización, delimitación en una totalidad/ localización



3. Final de un movimiento, resultado de un proceso



⁹ Propuesta por Pustejovsky (citado por Omori, 2013) es una teoría léxico-semántica, un modelo generativo del lexicon, es generativa porque distintos significados de palabras se adquieren a base de un número restringido de propiedades y principios descritos en el lexicon. Es lexicista ya que las propiedades léxicas se proyectan en las estructuras sintácticas. Uno de los objetivos de la teoría es explicar cómo adquiere la palabra distintos significados según el contexto en el que aparece. Tiene cuatro niveles de representación: la estructura argumental, la estructura eventiva, la estructura de Qualia y la estructura de tipificación léxica.

Los sentidos figurados son resultado de la interacción semántica de los elementos que van antes y después de la preposición, pueden adoptar el tinte de dos de los significados, pues se pueden interpretar de una y de otra manera. En ellos se puede identificar un patrón de adyacencia que remite a los verbos que denotan: interpretación locativa, relación con el resultado de una acción o un proceso mental, verbos de estado o proceso que denotan aumento o disminución de alguna magnitud, verbos que denotan el paso del tiempo y lo que resulta de éste como: entretenerse en, trabajar en, resultar en, concentrarse en, tardar en, fijarse en, empeñarse en, pensar en, creer en, influir en, dudar en, ocuparse en, vacilar en, confiar en, tardar en, quedar en, insistir en, encontrarse en, aparecer en, entrar en, aumentar en y disminuir en (Omori, 2010).

La manera en que los verbos anteriormente mencionados se acercan o alejan más o menos del significado base presentado en este ensayo se encuentran a disposición del maestro en el apéndice 1.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, se ha discutido que el aprendizaje memorístico no es suficiente para retener los usos de las preposiciones en contexto y que esto puede conducir a producir errores al usarlas o, peor aún, a no adquirir su significado. En cambio, ayudar a los estudiantes a formarse representaciones mentales de las preposiciones en contexto puede facilitar el aprendizaje de sus significados y, como consecuencia, el desarrollo de su interlengua.

Trabajar en el salón de clase con herramientas visuales que incluyan las relaciones que se establecen semánticamente entre los elementos de una estructura permite que el alumno tenga otra forma de presentación de los elementos lingüísticos y que pueda recuperar esta información más rápidamente al momento de usarla.

Manipular los elementos lingüísticos usando imágenes en la construcción de una representación visual acercará al alumno a concebirlos como una unidad de significado y no de manera aislada.

Apéndice 1

Verbo	Semántica *	Interpretación
pensar en	2,3	Proceso mental. Acción de dirigir o colocar el pensamiento a/en un/a lugar/cosa/persona/acción.
creer en (tener fe en algo/alguien)	2,3	Proceso mental. Acción de dirigir o colocar la fe a/en un/a lugar/cosa/persona/acción.
dudar en > si o no	2, 3	Proceso mental. Acción de colocar la duda en una acción/situación/cosa. Dirigir la duda hacia una acción.
vacilar en > si > infinitivo o > infinitivo	3	Expresión de un movimiento (moverse de manera indeterminada o estable, estar indeciso). Dirigir este movimiento hacia una acción/situación/cosa.
confiar en	2, 3	Resultado de una acción. Acción de colocar la confianza en una situación/persona/cosa. Situación la confianza en una situación/persona/cosa.
tardar en	3	Resultado de un proceso.
quedar en	3	Resultado de una acción: ponerse de acuerdo. Resultado de llegar a un acuerdo.
fijarse en	1, 2, 3	Resultado de una acción: poner la atención en un lugar. Situación la mirada en un espacio. Mirar “dentro” de algo.
ocuparse en	3	Resultado de una acción: llenar un espacio, lugar.
influir en	1, 3, 4	Resultado de un proceso/movimiento. Entrar en un espacio/acción/persona.
entretenerse en > lugar	1, 3, 4	Resultado de una acción: mantenerse a uno

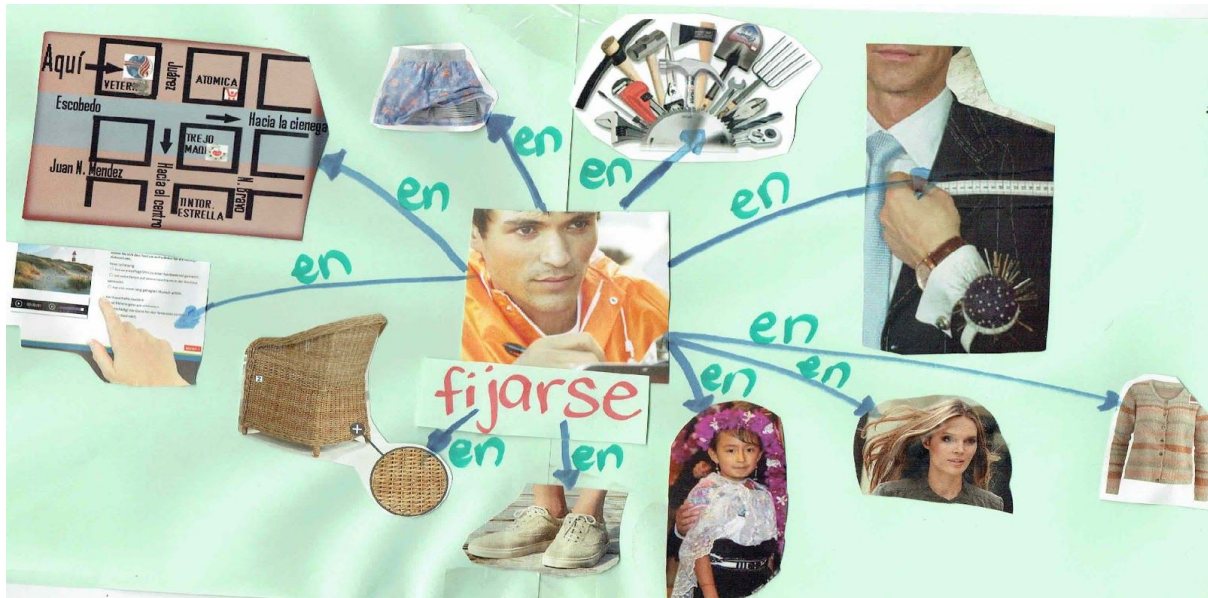
		mismo en un lugar o espacio. Mantenerse al interior de un lugar, o un espacio.
empeñarse en ➤ infinitivo	1, 3, 4	Resultado de una acción: emplear un periodo temporal en alguna acción de manera insistente/repetitiva. Mantenerse al interior de una actividad.

*Semántica

1. Interioridad ¿en qué espacio? ¿dentro de qué espacio?
2. Localización ¿en dónde? ¿en qué lugar?
3. Resultado de una acción o un proceso ¿en dónde? ¿hacia dónde?
4. Contienen en su etimología el prefijo “in/en”

Apéndice 2





Referencias

- CEPE, UNAM. (2015). Programa de estudios de los cursos de Español y Cultura Mexicana. Recuperado de <http://132.248.130.129/archivos/cepe/Programa-CEPE.pdf>.
- Centro Virtual Cervantes. (2018). *Gramática. Inventario A1-C1. Biblioteca del profesor. Plan curricular*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm.
- Flores, D. R. (2013). Gramaticalización de la preposición a con adyacencia de frase nominal (Tesis de maestría), Instituto de Investigaciones Filológicas, México.
- Gallardo, P. & Jiménez, Bellido, Ma. J. (2004). Aspectos didácticos del collage y del cartel publicitario a través de la educación multicultural, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y ciencia.
- Giraldo, S. I. (1997). Adquisición y uso correcto de las preposiciones a, en, para y por en niveles superiores, *ASELE, Actas VIII*, 379-386.
- Hunston, S. & Francis, G. (2000). Pattern Grammar, A corpus-driven approach to the lexical grammar of English, Amsterdam/Philadelphia, The University of Birmingham.
- Langacker, R. W. (2013) Capítulo 2. Conceptual Semantics. *Essentials of cognitive grammar*. Oxford University press.
- Martínez, G. H. (2010). Viejos y nuevos valores de las preposiciones españolas, *Verba, volumen 39*, 7-34.
- Mendizabal de la Cruz, N. (2012). Valores semánticos de la preposición en: el caso del español de México en un corpus de entrevistas orales, *AnMal Electrónica, Núm.33*, 123-146.
- Muñoz, L. M. (2012). Patrones de gramática léxica en español: realidades y posibilidades didácticas, *Monografías MarcoELE, Núm. 15*, 125-143.
- Omori, H. (2010). Unas propuestas sobre la enseñanza de las preposiciones, SELE, 2010, 1-9.

Omori, H. (2013). ¿Cómo explicar la polisemia de las preposiciones en el lexicon generativo? Una propuesta para la enseñanza del español desde la teoría lingüística, *ASELE, Actas XXIV*, 543-550.

Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación práctica, *Porta Linguarum, Número 11*, 33-50.

Pinilla, G. R. (2004). Facilitar el aprendizaje de léxico: características gramaticales de las palabras, *ASELE, Actas XV*, 662-667.

Villatoro, J. (2004). Preposiciones honestas. Una propuesta de representación gráfica para su aprendizaje, *ASELE, Actas X*, 915-918.

El papel de la evaluación formativa en la enseñanza de la expresión escrita del Español como Lengua Extranjera

El proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera incluye diversos factores que determinan el avance de los alumnos. La evaluación es uno de los más importantes ya que una de sus funciones es la de determinar si un estudiante avanza al siguiente nivel o no.

En general, la práctica docente en la enseñanza de lenguas extranjeras descuida el aspecto de la evaluación ya que ésta se lleva a cabo poniendo más atención en el producto que en el proceso, normalmente a través de un único examen al final del curso (Hirschfeld, 2013). De manera que el proceso que vive el alumno al aprender queda en segundo plano, dejando pasar la oportunidad de aprendizaje que una evaluación enfocada en el proceso puede aportar (Ariolfo, 2007).

Una de las razones por las cuales se descuida este aspecto de la enseñanza-aprendizaje es la falta de capacitación de los profesores en relación a la evaluación formativa, cuestiones como qué es y cómo se puede implementar en clase son aún ajenas a la planeación de las clases. Lo cual tiene como resultado que en clase no se le asigne el tiempo suficiente a las actividades de producción escrita, sino que el desarrollo de éstas se deje a los alumnos y, además, que las correcciones no se vuelvan a revisar en clase (García, 1998). En ocasiones obviando el hecho de que estas producciones y la retroalimentación que surge de ellas son la materia de trabajo para una evaluación formativa.

Es por eso que para hablar de evaluación es necesario mencionar los dos tipos: tanto la sumativa como la formativa (enfocada en el proceso). A pesar de que ambas nacen en contextos ideológicamente opuestos, en la práctica pueden llevarse a cabo de manera que se reconozca y privilegie el beneficio que puede aportar una a la otra.

Si observamos la naturaleza de cada una, la evaluación formativa se puede asemejar a un proceso diacrónico mientras que la sumativa es más un indicio sincrónico del estado del proceso en un punto específico. Podemos decir, entonces, que ambos tipos de evaluación pueden complementarse en lugar de oponerse. De manera que poner en práctica la evaluación formativa durante un periodo de tiempo puede ayudar a alcanzar un punto deseado en el desarrollo del aprendizaje al término del mismo.

En general, se puede afirmar que en los cursos regulares de español como lengua extranjera no se explotan los beneficios de la evaluación formativa posiblemente por las siguientes razones:

- los maestros no están familiarizados con esta metodología de trabajo (Hirschfeld, 2009),

- para ellos, implementar la evaluación formativa significa trabajo adicional al que ya implica terminar el programa del curso,
- las horas del curso muchas veces no son suficientes para vigilar el desarrollo individual y específico de cada una de las habilidades comunicativas en el aprendizaje de una lengua extranjera,
- llevar a cabo una evaluación formativa implica dar seguimiento, corregir errores, impulsar el uso de estrategias y registrar resultados parciales para cada uno de los alumnos,
- es difícil llevar un registro sistemático e individual del avance de cada una de las habilidades,
- hay pocos antecedentes de una implementación exitosa de la evaluación formativa en cursos de español como lengua extranjera (Ariolfo, 2007).

En este ensayo se expone la necesidad de reconocer la evaluación formativa como una herramienta indispensable para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, se destaca la importancia de la formación de estrategias en el alumno que le permitan desenvolverse autónomamente en el mejoramiento de su proceso de aprendizaje y se presentan algunos instrumentos con los que el profesor puede intervenir directamente en el proceso del alumno haciendo uso de la evaluación formativa.

En la enseñanza todo proceso evaluativo arroja información acerca del desempeño del alumno y su proceso de aprendizaje, será el tipo de evaluación lo que determinará qué se hace con dicha información (López, 2010). En un modelo de evaluación sumativa o unidireccional ésta o bien no llega al alumno, o llega de manera inadecuada, muchas veces a destiempo o sin las herramientas necesarias para que los errores se puedan corregir (Morales, 2003).

El principal objetivo de la evaluación formativa, en cambio, es mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje (Hirschfeld, 2009). Busca detectar las dificultades en el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua extranjera en el tiempo adecuado y con el propósito de intervenir en ellas para mejorarlas. Así mismo, tiene la intención de reforzar los logros obtenidos por el alumno.

La retroalimentación que surge de la evaluación formativa es tanto para el profesor como para el alumno (Bailini, 2008). Al profesor le sirve como una brújula para identificar aspectos del aprendizaje que requieren abordarse con más detenimiento, o bien, redireccionar la planificación de sus secuencias didácticas. Al alumno le permite voltear la mirada hacia sus errores y reflexionar acerca de ellos (López, 2010).

Este tipo de evaluación brinda al alumno la posibilidad de aprender de su propia actuación (Beckers en Barquero, 2014). La constante práctica de la evaluación formativa crea un movimiento cíclico en el que el alumno compara su desempeño con desempeños ideales, lo que le faculta para tomar acciones, implementarlas y acercarse más a los modelos propuestos bajo la tutela y guía del profesor. Al ser una actividad reflexiva eleva la simple tarea de corregir errores a un ejercicio de concientización que la hace significativa, propiciando que el alumno incluya aprendizajes permanentes al desarrollo de su interlengua (Hirschfeld, 2013).

Para la evaluación formativa la realidad no es unívoca sino diversa¹⁰, considera que cada sujeto tiene necesidades propias que responden a su propio proceso. Especialmente para la medición de habilidades en las que la subjetividad juega un papel fundamental, como la producción oral y escrita en lengua extranjera, la evaluación formativa posibilita un recuento de resultados mucho más objetivo y real (Sepúlveda, 2004).

De acuerdo a Hirschfeld (2009) la objetividad de las pruebas convencionales queda en duda en tanto que metodológicamente se acepta que el aprendizaje es un proceso mientras que las formas de evaluación que con mayor frecuencia imperan en la práctica docente son las de corte cuantitativo, haciendo que los resultados apelen únicamente al momento en el que se presenta la prueba y a las variables que rodean al estudiante. Mientras que la recopilación de información durante un período de tiempo permite observar con mayor claridad el proceso de aprendizaje (López, 2010).

Dentro de las habilidades de producción, la escritura es en sí misma un proceso que, por su naturaleza, permite observar el avance, hacer correcciones y superar deficiencias llevando un registro en un periodo de tiempo delimitado. La evaluación formativa aplicada a la mejora de las producciones escritas favorece un acercamiento mucho más real o auténtico al desempeño del alumno (Sepúlveda, 2004).

La implementación de este tipo de evaluación en la enseñanza supone grandes ventajas relacionadas con estrategias no solamente cognitivas sino también emocionales que los estudiantes adquieren y aplican en otros ámbitos de su vida. La actitud hacia su aprendizaje adquiere un tinte de mayor responsabilidad, ya que se vuelven sensibles al hecho de que son ellos quienes aprenden y nadie puede hacerlo por ellos (Hirschfeld, 2013).

El punto de partida de la evaluación formativa es el profesor, en el momento en que se involucra con el proceso de aprendizaje de sus alumnos (Morales, 2003) e identifica aspectos de la escritura que se deben mejorar o que se alejan de los objetivos que se proponen para el curso. El

¹⁰ “El paradigma cualitativo frente al positivista parte de la idea de que la realidad no es unívoca sino que existen múltiples realidades, socialmente construidas” Hirschfeld (2013).

profesor que toma como punto de partida los conocimientos con los que ya cuentan los estudiantes para trazar un plan de acción ayuda a sus alumnos a alcanzar ciertas metas al final del curso. Una buena interacción entre profesor y alumnos facilitará el establecimiento y logro de las metas que se persigan durante el periodo de trabajo en conjunto.

El diagnóstico de las necesidades de los alumnos aunado al diseño de instrumentos de auto, hetero y coevaluación (como los propuestos en los anexos 1a y 1b) permitirán el óptimo cumplimiento de los objetivos de aprendizaje trazados como meta e incluirán los aspectos a mejorar tanto grupales como individuales. Durante la puesta en práctica de la evaluación formativa se espera una actitud de constante metareflexión sobre el ejercicio de la misma que permita realizar cualquier ajuste que deba realizarse en las rúbricas que contengan los instrumentos, puesto que puede ser que algunos aspectos se solucionen rápido y surjan otros que requieran mayor atención (Bailini, 2008).

La evaluación formativa se apoya en el uso de rúbricas para obtener información específica acerca del desempeño del alumno por lo que permite un acercamiento personalizado al estadio del desarrollo de interlengua (Sotomayor, 2015). Las rúbricas definen criterios, dimensiones y niveles y contribuyen a recopilar información acerca de los conocimientos previos de los alumnos, a darles retroalimentación detallada del estado en el que se encuentran sus habilidades de escritura y la dirección que deben tomar; así como a facilitar la reflexión sobre lo que se está aprendiendo (Condemarín y Medina, 2000).

Con ayuda de los dos tipos de rúbricas (holística y analítica) la evaluación del texto cubrirá todos los aspectos que le facilitarán al alumno el aprendizaje (Sotomayor, 2015). Una rúbrica holística proporcionará información global del desempeño del estudiante al escribir un texto, mientras que una analítica se centrará en criterios específicos relacionados con el sistema de la lengua (aspectos morfosintácticos y léxicos). Hacer uso de los dos tipos ayudará a que el alumno comprenda todos los aspectos que intervienen en la evaluación y al mismo tiempo la hará más objetiva.

El trabajo con rúbricas dentro del salón de clases supone un previo acercamiento de los alumnos a los diversos tipos de textos y sus características. Lo cual puede fomentarse con la identificación en textos modelo de aspectos como claridad, ordenación en párrafos, longitud limitada de frases, uso moderado del gerundio, uso adecuado de preposiciones o cualquier otro aspecto morfosintáctico que se adecue a los objetivos de aprendizaje. De manera que el alumno adquiera la capacidad para reconocerlos e identificarlos en una producción propia y registrar su presencia o ausencia en una lista de cotejo “sí/no” como la que se propone en el Apéndice 2.

La creación de espacios de reflexión es una de las prioridades en el ejercicio de la evaluación formativa. La autoevaluación es una de las maneras en las que el profesor puede fomentar su creación en el desarrollo de la escritura en lengua extranjera. La retroalimentación que surge de ella hará posible que el alumno idee estrategias para prevenir y solucionar sus errores. El proceso de autoevaluación tiene por objetivo “favorecer el desarrollo de regulaciones cognitivas de forma que progresivamente se conviertan en autorregulaciones imprescindibles para lograr un aprendizaje autónomo” (Ariolfo, 2007).

La heteroevaluación y la coevaluación son otras formas en las que se puede llevar la evaluación formativa al aula (Morales, 2003). Al hacerlas parte de la dinámica de clase, los alumnos presentan una mejor actitud hacia su proceso de aprendizaje, hacia el error y hacia la aceptación de diversos roles por parte de los compañeros, del profesor y de ellos mismos (Morales, 2009). Al desarrollar estrategias de estudio enfocadas a las necesidades individuales del alumno fomentan el aprendizaje a largo plazo, de igual manera, los hábitos de corrección pueden verse reflejados en el mejoramiento de otros ámbitos de la adquisición de la lengua, tales como la producción oral.

Uno de los aspectos positivos de la evaluación formativa para propiciar el aprendizaje significativo es su capacidad para crear espacios de contención en lo que el alumno reciba y procese la retroalimentación que se le brinda dentro de un ambiente positivo de tolerancia y no de crítica (Hirschfeld, 2013). El profesor que siendo cuidadoso en que la retroalimentación que el alumno reciba sea descriptiva y enfocada hacia el progreso evitará afectar la autoestima y el aprendizaje de los estudiantes.

La forma en la que el profesor logrará implementar de manera exitosa la evaluación formativa en sus cursos es manteniendo una actitud abierta y positiva ante el desempeño de los estudiantes. Por otra parte, la reflexión en torno a su propia actuación docente le permitirá no sólo adecuar el plan a las necesidades de sus estudiantes sino también identificar alguna idea preconcebida que pueda tener acerca de la escritura y que le impida tomar una mejor actitud frente al desarrollo de esta habilidad en sus estudiantes (Condemarín & Medina, 2000).

Algunas de las preguntas que pueden guiar esta reflexión son: ¿qué ejercicios uso para ejercitar la producción escrita en el aula?, ¿qué corrijo en un texto?, ¿cómo lo hago?, ¿cómo fomentar un ambiente de tolerancia e intercambio de ideas en clase?, ¿son mis prácticas adecuadas al grupo que tengo enfrente?, ¿permito que mis alumnos pregunten abiertamente en clase?, ¿qué considero que es lo más importante para ellos respecto a la escritura en LE?, ¿acepto la diversidad en clase (respecto a formas de corregir o retroalimentar)?, ¿fomento la autoevaluación y la heteroevaluación?, ¿permito que mis alumnos escriban un texto incorporando las correcciones?

Practicar la evaluación formativa incluye sensibilizar a los alumnos respecto a la concepción que se tiene del error. Si bien el alumno sabe que un error se debe corregir, es importante que no lo asuma como algo negativo sino como un aspecto de su desempeño que necesita de su observación y reflexión para que no se presente posteriormente. La actitud que el profesor tenga frente al error y la forma en que corrige serán cruciales para lograrlo (Fernández, 2002).

Respecto a la corrección de textos en segunda lengua es primordial que el docente reconozca que marcar o señalar el error sin proponer alternativas o sin rehacer el escrito puede generar frustración y ansiedad en el alumno (Ariolfo, 2007). Si, por el contrario, las correcciones se dirigen a mostrarle al alumno un abanico de posibilidades que puede usar en lugar del error dentro de un marco de reconocimiento de los logros alcanzados, se fomentará de manera natural el desarrollo de la interlengua.

Una manera en la que los estudiantes pueden empezar a sensibilizarse acerca del error y de su actitud frente a él es practicar con ellos el análisis de los mismos (Fernández, 2002). La evaluación formativa brinda el marco idóneo para un acercamiento del alumno a sus propios errores, también permite establecer una guía que le facilite la identificación de lo que necesita trabajar en su producción escrita, de tal manera que se siembre en él la confianza de que cometer errores es una estrategia para aprender.

El análisis de sus propios errores hará posible que el alumno observe cómo algunos van desapareciendo paulatinamente mientras que otros de la misma o de otra naturaleza surgen para mejorarlos: “los errores deben salir para poder corregirlos” (Ariolfo, 2007). La corrección adecuada de ellos será crucial en la tolerancia frente a la frustración y en la actitud que tome el alumno frente al aprendizaje de la lengua.

Al clasificar los errores presentes en su producción escrita, el alumno adquiere una visión distinta de su desempeño en lengua extranjera. De acuerdo a Ariolfo (2007) la clasificación puede orientarse con un fin comunicativo fomentando que el alumno proponga una corrección dentro del mismo contexto en una tabla de tres columnas. En ella se ordenarán los errores de mayor a menor frecuencia y se marcarán con distintos colores de acuerdo a su tipo: ortográficos, de estructura (claridad en la expresión, coherencia en las ideas, cohesión del texto), léxicos (registro) y gramaticales, por mencionar algunos.

Este registro tiene una doble función pedagógica. En primer lugar, se convierte en una guía de consulta antes de dar por terminada la escritura de un texto y; en segundo lugar, funciona como recordatorio de lo que se debe revisar mientras que le da al alumno una idea más clara de cómo corregir. Por otro lado, se convierte también en un material que puede ser revisado junto con el

profesor y con los compañeros para determinar el origen del error e identificar si hay otros compañeros que también lo presentan así como proponer soluciones para su corrección.

Lo anterior crea un ambiente seguro y de confianza para dejar de estigmatizar el error dentro del salón de clases mientras que compartir formas de corregir con los demás disminuye el sentimiento de frustración al enfrentarse al desconocimiento de la lengua extranjera. El hecho de que los estudiantes vayan corrigiendo unos y encontrando otros también abre sus posibilidades de conocer, explorar y manejar cada vez más la segunda lengua.

La función de la evaluación formativa en la enseñanza de la escritura en lengua extranjera consiste en ofrecerle al alumno la posibilidad y “las herramientas necesarias para tomar el control de sus acciones, en este caso la escritura, y ya no depender de otra persona que corrija los textos” Boud (2000). Posibilita el desarrollo de autonomía en su aprendizaje del español como lengua extranjera.

La evaluación formativa permite que el alumno desarrolle una capacidad reflexiva que dirige tanto a su propio aprovechamiento como a aspectos relacionados con el curso y el profesor (Hirschfeld, 2009); participando así en la toma de decisiones relacionadas con la negociación de temas, tiempos y criterios de evaluación, lo que redundará en una experiencia de aprendizaje más significativa ya que puede adecuar los contenidos del curso a sus necesidades individuales.

El alumno adquiere, junto con otros roles, diferentes responsabilidades que lo acercan tanto al proceso de la escritura como a la evaluación. Fungir como escritor, evaluador y lector lo acerca a conocer el proceso de escritura y la función comunicativa de los textos; mientras que corregir y evaluar le proporciona una perspectiva distinta respecto a cómo transmitir el mensaje que desea y con qué elementos. Esta información le ayudará a tomar mejores decisiones al momento de escribir.

Practicar la evaluación formativa a la enseñanza-aprendizaje de la escritura en lengua extranjera supone el conocimiento de las ventajas que brindan algunas de sus metodologías. Autores como Hirschfeld (2013), Ariolfo (2007), Morales (2003) o Bailini (2008) mencionan las siguientes características positivas del trabajo con el portafolio, la entrevista, los instrumentos de auto, hetero y coevaluación, los borradores y diferentes versiones.

Al tratarse de una recopilación de varios textos durante un periodo de tiempo, el portafolio favorece la comparación de evidencias sobre puntos específicos del desarrollo de la interlengua. Se basa en “las ejecuciones y logros de los participantes en ciertas trayectorias que incorpora el valor añadido de su potencial de aprendizaje” (Barragán citado por Hirschfeld, 2013).

El portafolio tiene la función de recopilar toda la información referente al proceso de aprendizaje de la escritura, pues no está únicamente conformado por las producciones de los alumnos sino que puede contener listas de cotejo y rúbricas de evaluación que guíen al alumno en la creación de un texto en lengua extranjera aún fuera del contexto del aula. El alumno acudirá a él en cualquier momento que lo necesite. Los borradores y diferentes versiones de los textos quedarán ahí como indicio del recorrido que el estudiante ha hecho en su desarrollo como escritor en lengua extranjera.

Usar este método ofrece la posibilidad de monitorear de manera constante el progreso de cada estudiante. Tanto el alumno como el profesor pueden ver en el portafolio una herramienta de aprendizaje y de evaluación. El portafolio debe también dar cuenta de las retroalimentaciones que se han hecho al desempeño del alumno por parte de los compañeros y del profesor. Al final del curso, muestra la evolución cronológica en el proceso de escritura.

En su aplicación práctica el portafolio, como instrumento de evaluación, presenta problemas de validez y fiabilidad (Sepúlveda, 2004) por la subjetividad involucrada en los resultados, además de que su aplicación a gran escala puede representar un reto para el docente. El desconocimiento de conocimientos previos por parte de los alumnos acerca de la elaboración, uso y alcances de un instrumento como el portafolio afecta su implementación exitosa como instrumento de evaluación (Sepúlveda, 2004).

El método de trabajo por proyectos potencia las habilidades intelectuales, promueve la responsabilidad y fomenta el pensamiento autocrítico y evaluativo dentro de una comunidad de aprendizaje (Álvarez et al., 2010). Además de propiciar la socialización del alumno al darle la posibilidad de generar su propio conocimiento a partir del diálogo y la interacción con otros, lo que enriquece su experiencia y la hace significativa.

En esta dinámica de trabajo, los alumnos se involucran activamente en el desarrollo de la actividad aportando sus conocimientos previos y, al mismo tiempo, enriqueciendo los de los compañeros. Al estar vinculado a una necesidad del mundo real, el proyecto fomenta que el alumno se centre en la función comunicativa de la lengua poniendo en juego todos sus conocimientos en la elaboración de un producto.

Ya que se trata de un trabajo en grupo o equipos el proyecto es una buena oportunidad para recibir retroalimentación de los compañeros y expresar opiniones respecto al trabajo de los demás, creando un ambiente de reflexión respecto al propio desempeño fundamentado en el reconocimiento de los aspectos positivos propios y de los demás.

Una entrevista también puede ser una herramienta para llevar a cabo una evaluación formativa (Morales, 2003), se puede llevar a cabo entre profesor y alumno o entre alumnos. Puede concentrarse en la aclaración de dudas que el estudiante tenga respecto a lo que se espera de él, a las metas que él mismo tiene al dominar la escritura en lengua extranjera o enfocada a un proceso de escritura específico.

El recurso de la entrevista enfocado a la escritura fortalece el desarrollo de ésta en la etapa de planeación de la escritura de un texto, favoreciendo la organización de ideas y el descubrimiento del mensaje a transmitir (¿qué quiero decir?). También brinda la oportunidad al alumno de intentar formular su mensaje de manera oral con la intención de darle un orden y claridad. La entrevista puede también convertirse en la elaboración de un mapa mental entre los participantes en el que se descubran las ideas principales y secundarias que conformarán el texto.

La entrevista también puede fungir como un espacio de reflexión sobre la propia actuación al finalizar un curso de trabajo con evaluación formativa (Hirschfeld, 2013). La verbalización de lo que ha logrado manifiesta en cierta medida lo que realmente ha adquirido ya como un proceso automático. Con ayuda de esta retroalimentación el profesor puede motivar a los alumnos respecto a seguir practicando lo aprendido en el curso de manera subsecuente. Con la entrevista el profesor puede llevar un control detallado del progreso del alumno.

El trabajo con borradores y varias versiones es una estrategia para facilitar la elaboración de un texto. El trabajo con borradores se puede convertir en la dinámica de escritura durante todo un curso, al trabajar con diferentes borradores, el alumno comprende la escritura como un proceso flexible y de trabajo continuo.

Involucrarse de esta manera con la elaboración de un texto le permite reflexionar acerca de la función de los diversos elementos que va agregando conforme lo va adecuando a su intención comunicativa y a los objetivos planteados. Al mismo tiempo, el alumno adquiere conciencia respecto a que los textos siempre pueden mejorarse y enriquecerse.

El trabajo con varias versiones de los textos es una herramienta muy útil para generar la reflexión en torno a la adecuación de distintos modos de expresión hacia una intención comunicativa. El uso de esta dinámica sensibiliza al alumno respecto a los diferentes registros y la variedad léxica y estructural que la lengua que aprende posibilita. Es una estrategia para mostrar las fortalezas y debilidades que el alumno tiene en su dominio de la lengua extranjera.

Las desventajas que representa el uso de la evaluación formativa se relacionan con la naturaleza subjetiva de los resultados que aporta. La información obtenida de una evaluación formativa puede llegar a ser imprecisa debido a la variación en los niveles de habilidad que los estudiantes

tengan para evaluar su desempeño y aprendizaje. Particularmente en aquellas situaciones en las que los estudiantes no cuentan con las habilidades para observar su actuación de manera crítica, la puesta en práctica de la evaluación formativa puede arrojar resultados no confiables (Sepúlveda, 2004).

Las limitaciones de la evaluación formativa se relacionan con el hecho de que dentro del contexto escolar actual no se privilegia el desarrollo de habilidades que lleven al estudiante a poder aprender de manera autónoma y ser crítico ante su propio trabajo, lo que hace que muchas veces no se obtengan los resultados deseados en el ejercicio de la autoevaluación, por mencionar un ejemplo. Por lo que la implementación de este tipo de evaluación puede ir acompañada de el aprendizaje de actitudes de responsabilidad de parte de los estudiantes (Pardo, 2008).

A manera de material de consulta se ofrece como una aportación propia el diseño de los siguientes instrumentos de evaluación a manera de modelo para que el profesor pueda diseñar los propios. Los instrumentos surgieron del trabajo con un grupo de nivel intermedio (nivel B1 del MCRE).

Conclusiones

La implementación de un método de evaluación que concuerde con la teoría del aprendizaje constructivista elevará la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si procuramos que nuestros alumnos aprendan a mejorar sus habilidades lingüísticas en lengua extranjera es necesario también enseñarles a ver sus errores y cómo solucionarlos.

La evaluación formativa es el método ideal para obtener información objetiva del desarrollo del aprendizaje de los alumnos en las habilidades que implican mayor subjetividad, como la expresión escrita. Además de que, al ser un proceso, permite al alumno voltear constantemente la mirada a su propio desempeño. Al profesor le brinda un panorama más amplio del punto en el que se encuentra el proceso de adquisición del alumno.

Implementar el uso de la evaluación formativa requiere esfuerzos de las escuelas de idiomas, los profesores y los alumnos. Por su parte, el profesor cuenta con estrategias didácticas que puede implementar en el día a día dentro de su clase para mejorar las producciones escritas de los estudiantes; tales como: el uso del portafolio, el trabajo por proyectos, la entrevista y el uso de borradores y diferentes versiones.

Toda la información que resulte de un proceso evaluativo será formativa en tanto que se comparta con el alumno y se le brinde la oportunidad de reflexionar acerca de su actuación, con la intención de que desarrolle estrategias para identificar y corregir sus errores.

Anexo 1a
Instrumento de autoevaluación (rúbrica analítica)

Nivel B1.1. Lección 1. “Una persona importante en mi vida”

Estilo del texto: personal y emotivo

Autoevaluación del contenido del texto

Utiliza la siguiente tabla para evaluar tu texto

1. Uso de adjetivos para describir la personalidad: justo, dadivoso, listo, travieso, ahorrativo, objetivo, atento, analítico, fiel, serio, ordenado, etc.	2 puntos
2. Uso de adjetivos como sustantivos para describir a una persona: El/la valiente de la familia, el/la nervioso/a, el/la estricta.	1 punto
2. a. El artículo y la terminación del adjetivo concuerdan en género.	1 punto
3. Seguimiento y respuesta a todas las preguntas: -¿Quién es la persona? -¿De dónde nos conocemos? -¿Cómo es la persona? -¿Qué es lo que especialmente me gusta de él/ella? -¿Qué nos gusta hacer juntos?	2 puntos
4. Uso de al menos tres estrategias de escritura revisadas en clase.	2 puntos
5. Uso de por lo menos tres partículas expresivas de la lengua: -completamente -bastante -no tan -para nada -sobre todo -en realidad	2 puntos
Puntaje alcanzado	
¿Qué puedo hacer para mejorar el puntaje?	

Anexo 1b

Instrumento de coevaluación (rúbrica holística)

Nivel B1.1. Lección 1. “Una persona importante en mi vida”

Estilo del texto: personal y emotivo

Evaluación de la estructura y la ortografía

Utiliza la siguiente tabla para evaluar el texto

1. ¿Está estructurado en párrafos?	1 punto
2. ¿Se usan comas y puntos?	1 punto
3. ¿Hay errores ortográficos?	0 a 4 errores-----1 punto 4 a 8 errores-----½ punto más de 10 errores----0 puntos
4. ¿Se entiende el texto?¿Lleva una secuencia lógica?	1 punto
5. ¿Las ideas son claras?	2 puntos
6. ¿Usa más de tres de las siguientes palabras de manera adecuada: y, porque, aunque, ya que, el/la que?	2 puntos Si aparecen más de tres pero no se usan de manera adecuada otorga 1 punto
Puntaje alcanzado	
7. ¿En qué puede mejorar el autor?	

Anexo 2

Instrumento de autoevaluación Lista de cotejo Sí/No

Nivel B1.1. Lección 1. “Una persona importante en mi vida” Estilo del texto: personal y emotivo

Antes de entregar tu texto asegúrate de haber hecho lo siguiente:

	Sí	No
1. ¿Utilicé las preguntas para ordenar las ideas de mi texto?		
2. ¿Seguí el orden de las preguntas para darle una secuencia lógica a mi texto?		
3. ¿Escribí al menos una oración para cada pregunta?		
4. ¿Separé las ideas con punto o coma de manera que son claras?		
5. ¿Utilicé por lo menos 3 estrategias de escritura propuestas en el libro que no conocía?		
6. ¿Ordené la información en párrafos?		
7. ¿Consulté la ortografía de las palabras que no conocía?		
8. ¿Usé al menos 3 palabras nuevas?		
9. ¿El texto tiene título?		
10. ¿Utilicé palabras que le dan emotividad al texto?		

Anexo 3

Tabla de clasificación de errores

Nivel B1.1. Lección 1. “Una persona importante en mi vida”

Estilo del texto: personal y emotivo

Ordena los errores de tu texto en la siguiente tabla. Comienza con los que aparecen con mayor frecuencia.

¿En qué me equivoqué?	¿Cómo se corrige?	Un enunciado utilizando la corrección
Los que más aparecen son:		
Los que aparecen de vez en cuando:		
Los que casi nunca aparecen:		

Referencias

- Álvarez, B. V., Herrejón, V. O., Morelos, M. F. & Rubio, M. G. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido, Revista interamericana de educación, OEI.
- Ariolfo, R. (2007). La evaluación de la producción escrita como proceso activo y compartido. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/ segunda lengua. XVIII Congreso ASELE.
- Bailini, S. (2008). La transparencia de criterios y la retroalimentación como recursos para la autoevaluación de producciones escritas en E/LE en contexto universitario, Università cattolica del sacro cuore.
- Barquero, A, González, V. (2014). El papel de la evaluación formativa en el enfoque por tareas Universität Postdam. Cátedra de didáctica de las lenguas románicas.
- Boud, D. (2000) Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*. Vol 22. No. 2
- Condemarin, M & Medina, A. (2000). La evaluación auténtica de los aprendizajes. Santiago: Andrés Bello.
- Fernández, S. (2002). Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación. XI Encuentro práctico de profesores ELE. International house Barcelona y Difusión.
- García, I. (1998). Modelos centrados en el proceso. Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas. Universidad Complutense de Madrid.
- Hirschfeld, D. (2009). Propuesta para la implementación de principios de evaluación formativa en el departamento de alemán del centro de enseñanza de lenguas extranjeras en ciudad universitaria (UNAM) (Tesis de pregrado). Facultad de estudios superiores Acatlán, México.
- Hirschfeld, D. (2013). Los efectos de una evaluación formativa sobre la producción escrita en alemán como lengua extranjera: una metaevaluación (Tesis de maestría). Programa maestría y doctorado en Lingüística, UNAM, México.
- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Voces y silencios: Revista latinoamericana de educación Vol. 1, No. 2.

- Morales, O. A. (2003). Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. Educere, Vol. 6, núm. 21. Universidad de los Andes, Venezuela.
- Morales, P. (2009). La evaluación formativa. *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Pardo, J. (2008). La autoevaluación y coevaluación en una enseñanza centrada en la práctica reflexiva. Didáctica de la lengua y la literatura. (*Tesis de doctorado*), Universidad de Barcelona.
- Sepúlveda, Mario A. (2004). El desarrollo de habilidades de evaluación auténtica en un curso de inglés comunicativo. (*Tesis de maestría*). Programa de posgrado en enseñanza superior. UNAL.
- Sotomayor, C., Ávila, N. & Jéldrez, E. (2015). Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula. Santillana del Pacífico, Chile.

Interferencia de la lengua materna en la adquisición de los determinantes definidos posesivos átonos en español por nativo hablantes coreanos

El aprendizaje de los determinantes del español es un tema que se sabe difícil para alumnos cuyas lenguas maternas pertenecen al grupo de las lenguas orientales, específicamente chino, coreano y japonés (Kobashi, 2014). La principal dificultad se encuentra en la frecuente falta de correspondencias exactas entre español y coreano (Lee, 2014) en relación con el léxico, orden sintáctico de la oración o las marcas de referencialidad.

En oposición al español el sistema lingüístico coreano es indirecto, por lo que normalmente tiende a omitir, en la lengua oral, la mayor parte de referencias directas al hablante en cualquier situación a pesar de que las formas lingüísticas para expresarlas existen y se usan en contextos formales (Díaz, 2015). Es por eso que para denotar referencia al hablante se alude a la información conocida previamente por ambos participantes o al nombre de la persona en cuestión. Lo que sugiere que un hablante nativo de coreano está acostumbrado a comprender la referencia por el contexto y no por una marca lingüística.

El establecimiento de la referencialidad de tipo “relativo a” en coreano se expresa lingüísticamente a través de partículas que añadidas al nombre o pronombre definen su función sintáctica y que pueden equipararse a las marcas de caso en las lenguas indoeuropeas. Dichas partículas funcionan como sufijos del nombre o pronombre y en ocasiones, como se mencionó anteriormente, pueden omitirse dejando implícita la relación que existe entre dos elementos, con o sin rasgo humano, misma que se entiende por el orden sintáctico en el que éstos aparecen (Querol, 2009).

En este sentido, tal vez el fenómeno que se presenta no sea tan distante de lo que sucede con nativo hablantes de lenguas que también utilizan marcas de caso al aprender español. Sin embargo, el acceso al sistema del coreano es para el profesor un poco más dificultoso por lo que hace que la distancia entre éste y el sistema del español se perciba como mayor y que su tratamiento en clase no sea el ideal. Ya que desconocer los aspectos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua materna del alumno puede representar una desventaja al momento de querer identificar, comprender y solucionar las complicaciones que enfrentan los alumnos al aprender español (Yang, 1999).

Los estudios de lingüística contrastiva son una herramienta muy valiosa para el profesor, se convierten en una guía que no sólo le dará más conocimiento e información acerca de ambos sistemas lingüísticos, sino que además lo sensibilizará sobre la forma de abordar y explicar el fenómeno en clase.

Y aunque no es el papel del profesor aprender todas las lenguas de sus estudiantes, sí es su tarea facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la mayor cantidad de elementos de los que pueda disponer.

Desde la perspectiva del profesor, aunque la repetición y el insistir en que esa no es la forma correcta lleve al alumno a superar el error, es de vital importancia reconocer que el análisis y la reflexión en términos cercanos a los alumnos harán que el aprendizaje sea más significativo, permitiendo que el alumno se dé cuenta de que el uso de este elemento atiende a una necesidad inherente a la lengua que aprende y, en este sentido, que exige de su parte un proceso de adaptación a ella.

Entre más rápido se lleve a cabo este reconocimiento más fácilmente se evitará que el alumno continúe avanzando en su adquisición sin comprender cabalmente la función y el significado de este determinante en español (Lee, 2014). Considerando además que es durante las primeras etapas de aprendizaje cuando el profesor tiene la oportunidad de sentar las bases sobre las cuales el estudiante comprenderá la diferencia entre su lengua y la lengua que aprende.

De manera general, se puede afirmar que la aparición de interferencias directas o calcos lingüísticos del coreano al español en las producciones de sintagmas con determinantes definidos posesivos átonos se deben posiblemente a las siguientes razones relacionadas con la naturaleza del coreano:

- a pesar de que la noción de “posesión” o “relativo a” es universal, su expresión lingüística difiere de lengua a lengua en aspectos sintácticos (Lee, 2014),
- el sistema lingüístico coreano opta, sobre todo para el habla oral, por omitir las marcas que indican la relación entre el tema y las partes modificadoras, lo que hace que al momento de producir los estudiantes prescindan del uso de pronombres y preposiciones,
- en coreano el uso de pronombres se reserva para la lengua formal,
- la relación entre el tema y las partes modificadoras se entiende a partir del orden en el que aparecen en la cadena sintagmática (Querol, 2009) especialmente si las relaciones son de parentesco,
- el significado lingüístico de la partícula que establece conexión “relativo a” del coreano tiene tres equivalencias o posibilidades de expresión en español: determinantes definidos posesivos átonos (mi, tu, su, nuestro/nuestra, su), adjetivos posesivos tónicos (mío, tuyo,

suyo) y sintagma preposicional de la preposición *de* que introduce el significado de pertenencia, inclusión, atribución o posesión,

- en las lenguas asiáticas el poseedor en la relación de pertenencia aparece siempre primero (Lee, 2014).

En este ensayo se analizará la interferencia de la lengua materna que se presenta durante los primeros niveles en la producción de sintagmas para establecer la relación de “relativo a” en español por estudiantes nativos hablantes de coreano. Se hará un acercamiento de tipo contrastivo entre el orden de las oraciones en español y en coreano en las que aparecen los determinantes definidos posesivos átonos en posición de sujeto y se hará una propuesta didáctica que pretende mejorar la comprensión y, por tanto, la producción de los citados determinantes.

Interferencia lingüística se refiere a aquel elemento de la lengua materna o de alguna otra lengua que se presenta durante el aprendizaje de otra y que puede dificultar el cumplimiento de alguna tarea en ésta (Domínguez en Morazán, 2013). Desde la perspectiva de la lingüística contrastiva en todo proceso de aprendizaje de una lengua se producirán transferencias e interferencias de L1 a L2 como una fase normal del proceso de aprendizaje. Un análisis contrastivo entre estas ayudará a percibir aquellas estructuras diferentes entre la lengua materna y una segunda lengua propiciando la comprensión y la aclaración de la interferencia.

Las diferencias que hay entre la lengua que se aprende y la lengua que ya se sabe son las que propician la aparición de la interferencia o transferencia negativa: “aquellas estructuras que sean diferentes serán difíciles porque cuando se las traslada no funcionan idóneamente en el idioma extranjero y por eso tienen que ser cambiadas” (Lado en Morazán, 2013), sin embargo hay que considerar que lo anterior no se puede establecer de manera tajante pues en ocasiones los límites entre diferencias y similitudes de las lenguas son difusos.

En relación con el tema que nos atañe en este ensayo, la interferencia que los estudiantes coreanos presentan, se debe a que la partícula de “relativo a” en coreano tiene en español tres equivalencias (Hye-Jeung, 2010): determinantes definidos posesivos átonos (mi, tu, su, nuestro/nuestra, su), adjetivos posesivos tónicos (mío, tuyo, suyo) y sintagma preposicional de la preposición *de* que introduce el significado de pertenencia, inclusión, atribución o posesión. En el siguiente cuadro, de autoría propia, se esquematiza la partícula en coreano y sus equivalencias en español:

Cuadro 1.
La partícula *의* del coreano y sus equivalencias en español

Coreano: 의 partícula “relativo a”	Español:
<p>1ª persona del singular</p> <p>저+의 = 저의 = 제 (yo + partícula) formal 나+의 = 나의 = 내 (yo + partícula) informal</p> <p>1ª persona del plural</p> <p>저희+의 = 저희의 = 저희 (nosotros+partícula) formal 우리+의 = 우리의 = 우리 (nosotros+partícula) informal</p>	<p>1. Determinantes definidos posesivos átonos:</p> <p>1ª persona del singular mi, mis</p> <p>1ª persona del plural nuestro, nuestra nuestros, nuestras</p>
	<p>2. Adjetivos posesivos tónicos:</p> <p>1ª persona del singular mío, mía, míos, mías</p> <p>1ª persona del plural nuestro, nuestra, nuestros, nuestras</p>
	<p>3. Sintagma preposicional de la preposición de que introduce el significado de pertenencia, inclusión, atribución o posesión.</p> <p>elemento relacionado + preposición de+elemento al que se relaciona</p> <p>la casa de mi hermano</p>

El fenómeno de la interferencia lingüística entre dos lenguas surge de manera espontánea e inconsciente como resultado de un intento de producción en L2, se puede presentar en todos los niveles de la lengua: morfológico, sintáctico o semántico y, para el caso que se expone, pone de manifiesto una diferencia sintáctica y morfológica importante (Lee, 2014). Además de que se puede apelar a la siguiente cuestión cultural: mientras que en español es necesaria la referencia al hablante, en coreano las relaciones de parentesco establecidas entre hablante y poseedor tienden

a ser parte de la información implícita en el mensaje, como en 형제의 집 (hermano casa) se sobreentiende que el hermano es de la persona que enuncia.

El hecho de que una lengua prefiera no usar palabras concretas para algunos conceptos denota que los hablantes no sienten la necesidad de nombrarlos, no se ha mostrado interés en lexicalizarlos o el uso está relacionado con un aspecto cultural de la lengua. A este respecto, los estudios sobre sintaxis histórica muestran que las gramaticalizaciones imperfectas tienen una finalidad pragmática dentro de la lengua cotidiana en un proceso que Garachana (2008) denomina reciclaje lingüístico y que permite que aquellos elementos cuya presencia no es obligatoria se usen para la expresión de valores pragmáticos.

El proceso de adquisición de una segunda lengua incluye la discriminación paulatina de las dos lenguas, al principio será difícil que el estudiante separe completamente la gramática y los aspectos pragmáticos de su lengua materna de sus producciones en L2. Al aprender una segunda lengua la estructura cognitiva y de apreciación de la realidad de la primera lengua está ya ahí dando forma a los pensamientos y a su expresión lingüística. En este momento, el profesor tiene el rol de mediador entre la lengua materna y la segunda lengua al ir moldeando la expresión lingüística del estudiante en L2 (Nian Liu, 2012).

Cuando en una producción en segunda lengua se puede trazar una equivalencia directa con la lengua materna se puede hablar de una interferencia directa, corresponde a los primeros estadios del aprendizaje de la lengua y se espera que, con el conocimiento de ella y la guía del maestro, desaparezca. Durante el aprendizaje de una segunda lengua, la lengua materna tiene influencia no sólo en las producciones sino también sobre la manera en que almacenamos las unidades lingüísticas y sus reglas de combinación morfosintáctica (Pérez & Romero, 2012).

En este sentido, es importante que durante el aprendizaje de una segunda lengua se pueda recurrir a comparaciones lingüísticas que permitan al alumno replantear sus hipótesis internas respecto a la lengua que aprende desde una perspectiva de tolerancia hacia el error y entendimiento de la diferencia (Lu, 1997). Por otro lado, es importante resaltar que el origen de esta interferencia se tiende a rastrear al inglés debido al desconocimiento que se tiene del sistema lingüístico coreano (Lee, 2014).

El término gramatical “posesivo” con el cual se designa a los determinantes definidos mi, tu, su, nuestro/nuestra y su en español no permite conocer de manera directa su significado, es decir, el término “posesivo” alude a una relación de poseedor y poseído que no refleja las relación establecida entre los elementos de manera clara. Tradicionalmente se llama “posesivo” al tipo de determinante que establece una conexión entre dos elementos de tipo “relativo a”, es decir que

“no expresan la idea de propiedad sino que se trata de simples morfemas deícticos que expresan la noción de relativo a una persona o cosa”(Díaz, 2008).

El uso de los determinantes definidos posesivos átonos en español (mi, tu, su, nosotros/as) es uno de los aspectos que suele presentar problemas de interferencia en las producciones de los alumnos coreanos, lo mismo ocurre con la unión entre dos elementos del tipo “relativo a” y el uso de la preposición *de* en lo que concierne a la identificación unívoca del tema y su ubicación en el sintagma (Lee, 2014).

El éxito en la apropiación que logren los estudiantes estará en función de la manera en la que el profesor aborde la dificultad que a su vez dependerá de la información con la que cuente acerca del fenómeno y las estrategias docentes que utilice.

De acuerdo con la metodología comunicativa de Pica (1983) el error presente en las producciones orales del determinante en español puede estar más relacionado con la competencia comunicativa que con la gramática y la competencia lingüística, ya que los alumnos pueden utilizar las reglas de uso correctamente según lo prescribe la gramática o libro de texto y, sin embargo, hacer un uso inadecuado en relación a un contexto comunicativo (Yang, 1999). Desde una perspectiva cognitiva, el hecho de que al determinante definido posesivo átono se le atribuya la capacidad de introducir “información nueva o conocida” significa que su función deíctica se explica a partir de la interacción que marca entre éste y el contexto (Montero-Gálvez, 2014).

El modelo de la gramática generativa han mostrado que el determinante tiene características diferentes a otras categorías funcionales, para explicar su función sintáctica es necesario tomar en cuenta aspectos metalingüísticos como los cognitivos, semánticos y pragmáticos (Garachana, 2008). En este sentido, el aprendizaje de su uso va más allá de la simple memorización de una regla gramatical y de las formas del mismo. De acuerdo a Garachana (2008), aquellas actividades que propicien la reflexión y favorezcan el despertar de la conciencia en el alumno serán las ideales para presentar este tema.

La sensibilización debe partir de la manera en la que interpretamos la lengua, bajo la consideración de que en un significado lingüístico existen dos tipos de información semántica: la conceptual y la procedimental (Pérez & Romero, 2012). Mientras que la conceptual es flexible y maleable respecto al contexto, la procedimental es rígida e indeformable (Leonetti en Yang, 1999). Esto significa que no puede sufrir ninguna modificación que expanda o reduzca sus contenidos en relación al contexto, sino que su misma inalterabilidad obliga a que los contenidos conceptuales se ajusten a ella. El determinante definido que expresa “relativo a” es un ejemplo de este tipo de información; impone la recuperación de un referente identificable y otorgable al nombre y se satisface adecuadamente cuando el hablante accede de manera sencilla al referente en la situación comunicativa.

La función del determinante es manipular la realidad de forma que podamos aludir e interpretar ciertos aspectos de la misma con el mínimo esfuerzo. De acuerdo a la teoría de la Relevancia de Sperber (1996) y Wilson (2004) el acceso a la información procedimental supone una decodificación del contenido procedimental que instruye acerca de cómo manejar el contenido conceptual.

Para Leonetti (en Yang, 1999) el determinante es un elemento que orienta la tarea interpretativa del significado lingüístico en la dirección que marca la gramática evitando así posibles ambigüedades léxicas y enriqueciendo la representación semántica básica por medio de la información contextual.

Algunos estudios de orientación cognitiva explican la existencia de diferentes tipos de determinantes en español a partir del hecho de que cada uno indica un grado distinto de accesibilidad al referente en el contexto. El hablante decide qué determinante usar dependiendo de dónde calcula que su oyente ubica al referente en su representación mental. Mediante la selección del determinante adecuado, el hablante guía a su interlocutor en la identificación del mismo (Garachana, 2008). Sin embargo, debido a que la ubicación del referente en el espacio cognitivo del oyente no es unívoca, a veces es necesario tomar en cuenta algún otro aspecto de la pragmática para identificarlo y decidir entre dos o más posibilidades (Pérez & Romero, 2012).

Gundel, Hedberg y Zacharski (en Yang, 1999) proponen en su escala de accesibilidad (Givenness hierarchy) seis estatutos cognoscitivos relevantes para las formas de expresiones referenciales en el discurso de la lengua: en foco, activado, familiar, identificable de forma unívoca, referencial e identificable como tipo. Esta escala es de tipo universal, sin embargo, todas las lenguas utilizan diferentes estatutos para establecer las funciones gramaticales de cada elemento en la cadena sintáctica.

Para el caso que nos atañe, el estatuto cognitivo de tipo referencial que establece la relación “relativo a” señala que el hablante intenta referirse a una persona en particular. Para comprender el mensaje, el oyente debe recuperar una representación del referente esbozada por el hablante. La identificación se hace en la representación mental que existe en la memoria del oyente guiado por la referencia que le indica el nombre, lo que le da el estatuto de información identificable de forma unívoca y que pone de relieve el estatuto modificador de los contenidos procedimentales (Pérez & Romero, 2012).

Los nativo hablantes del español codificamos la información conceptual en relación con el determinante en un sintagma, mientras que los nativo hablantes de una lengua como el coreano decodifican solamente la información conceptual del nombre pues aspectos como la definitud,

indefinitud o relativo a en coreano se expresan por medio del orden de palabras, uso de partículas, de marcas de caso, o por medio de la entonación (Yang, 1999).

La codificación sólo de la información conceptual producirá en español un sintagma carente de sentido o que le exigirá un mayor esfuerzo al momento de decodificar y establecer un paralelo con el contexto. Una producción como *bolsa hermana*¹¹ tendría que ser nuevamente formulada en la mente de un nativo hablante de español para asegurarse de que comprendió adecuadamente el mensaje (Kobashi, 2014). Hacer una reflexión con los estudiantes acerca de esta necesidad del español permitirá que identifiquen los elementos faltantes.

El segundo paso sería el orden sintagmático y para ello es imprescindible que el profesor trabaje en la identificación del tema, lo que se puede hacer mediante la identificación de la falta de rasgo humano (objeto) o las preguntas ¿qué le pertenece a ella/él? y de esta manera establecer la base sobre la cual se usará el artículo definido, la preposición *de* y el determinante definido posesivo antepuesto al elemento con rasgo humano.

En la siguiente imagen, de diseño propio, se presenta una propuesta de representación didáctica de la relación que establece el determinante definido posesivo en el espacio cognitivo de los hispanohablantes, el uso de estos recursos visuales en el salón de clases, puede de manera indirecta apelar a la representación que los estudiantes se hacen de este tipo de contexto (Aurová & Martínez, 2015), lo cual llevará a comprender que tanto en español como en coreano estos aspectos de la lengua tienen una función deíctica que puede ser expresada lingüísticamente o no. Este tipo de representaciones visuales tiene la intención de que el alumno pueda ir adaptando sus hipótesis de interlengua a un modelo dado.

Imagen 1.
Representación visual de la función deíctica con significado “relativo a”

¹¹ Es importante mencionar que el rasgo humano juega un papel fundamental en el establecimiento de la relación de pertenencia o “relativo a”, pues por sentido común el elemento sin rasgo humano (objeto) tenderá a relacionarse con el que sí lo presenta. Sin embargo, habrá algunos casos en los que ambos elementos carezcan de él y la ambigüedad se perciba más.



La representación visual también favorecerá la identificación de los elementos presentes en la oración, al contrastarlos se podrá explicar que la razón por la cual el español requiere de la expresión explícita de todos los elementos presentes es porque en un proceso de reciclaje lingüístico los hablantes han considerado necesario expresarlos para poder acceder al referente al que aluden (Garachana, 2008). Así se podría hacer una comparación del sintagma “el teléfono de mi mamá” como sigue:

Cuadro 2.
Comparación sintáctica del sintagma de “relativo a” entre coreano y español

	determinante	objeto	relación	determinante antepuesto “relativo a”	persona
Español	El	teléfono	de	mi	mamá
Coreano	우리 (nosotros/formal)	엄마의 (mamá+partícula)	전화 (teléfono)		
	pronombre “relativo a”	persona + relación	objeto		

Cuando los estudiantes de primeros niveles quieren expresar en español una oración como “el teléfono de mi mamá” tenemos que sus producciones son: *mamá teléfono* o *teléfono mamá* (Lee, 2014). Con base en las observaciones de clase que se realizaron previo a el desarrollo de este ensayo se podría afirmar que la interferencia se explica a partir de que en coreano se puede prescindir de la partícula “relativo a” en situaciones informales y, sobre todo, en el habla oral. Los estudiantes desconocen que esta partícula en español da lugar a la presencia de la preposición *de* y que el significado de “relativo a” debe expresarse lingüísticamente en español (Lee, 2014). En el siguiente cuadro, de diseño propio, se explica cómo es que la producción *mamá teléfono* es resultado de un calco lingüístico del coreano:

Cuadro 3.

Análisis sintáctico y morfológico de los registros formales e informales del coreano para la expresión de “relativo a”

Lengua formal uso de pronombre “relativo a” y partícula	우리 (nosotros/formal)	엄마의 (mamá+partícula)	전화 (teléfono)
Lengua informal neutro uso de pronombre “relativo a” y partícula	내 (mi/informal)	엄마의 (mamá+partícula)	전화 (teléfono)
Lengua informal omisión de pronombre “relativo a”		엄마의 (mamá+partícula)	전화 (teléfono)
Habla coloquial omisión de partícula		엄마 (mamá)	전화 (teléfono)

Para el caso de *teléfono mamá* es posible que sea resultado de una hipótesis construida a partir del conocimiento de que en español se menciona primero el tema y después la persona a quien se refiere, puede tratarse también de un fenómeno de “ultracorrección” (Lee, 2014) al querer adecuar su mensaje a la lengua que aprende y en ese sentido puede ser ya un indicador de una adaptación al orden en el que aparecen los elementos en el sintagma del español. Sin embargo, faltan aún aquellos elementos que completan sintácticamente el mensaje para lograr la comprensión de este por un interlocutor de habla española (Kobashi, 2014).

Como podemos ver, si se toma como punto de comparación el habla formal en coreano y la comparamos con el español, el número de elementos excede sólo por el uso del artículo determinado al lado del tema y el orden en el que aparecen los elementos. En este sentido, el trabajo para la corrección de este fenómeno será una cuestión de reflexión metalingüística entre

la lengua del estudiante y el orden en español (Lee, 2014), por lo que se sugiere utilizar una tabla como la siguiente, en la que se marcan, con el mismo color los elementos correspondientes.

Cuadro 4.
Tabla de comparación sintáctica para favorecer la reflexión metalingüística

el	teléfono	de	mi	mamá
0	내 (mi)	엄마 (mamá)	의 partícula)	전화 (teléfono)

Para reforzar la ordenación de estos elementos de manera adecuada y la conciencia de que el artículo determinado se coloca antes del tema empezando la oración, se pueden presentar al alumno diferentes oraciones en español como en la tabla anterior segmentando los elementos e identificándolos por colores. El estudiante ordena los elementos, siguiendo un modelo y guiándose primero por el color y posteriormente por el nombre de los elementos que pueden formar el sujeto de una oración. Es importante que se refuerce que en función nominal, la presencia del determinante (frecuentemente acompañado de artículo) es fundamental en español (Lee, 2014).

Otra manera en la que se puede trabajar el desarrollo de la consciencia del alumno respecto al orden de estos elementos es hacer un engargolado con hojas en las que se hayan impreso tablas en español como la anterior pero en donde los elementos se cambien de lugar de manera aleatoria (ver Apéndice 1). Una vez engargoladas las tablas se cortan en cada fila, se le da un modelo al estudiante, quien debe formar sintagmas completos con los elementos posibles. Esto fomentará no sólo la adquisición del pronombre posesivo y el orden sintáctico adecuado sino también la adquisición de vocabulario y la noción de sintagma nominal con determinante para introducir el tema.

Por otro lado, tenemos los sintagmas nominales de tipo mi mamá, mi cumpleaños, su ciudad, su fecha de nacimiento que en las producciones de los estudiantes suelen ser: *yo mamá**, *yo cumpleaños**, *ella ciudad** y *ella fecha de nacimiento**. Para estas construcciones podemos argumentar que se trata de una relación de correspondencia aún no identificada entre la partícula “relativo a” en coreano y el determinante definido posesivo átono en español.

Si retomamos la manera en la que funciona la partícula en coreano tenemos que se añade a los pronombres para formar la relación de posesión. En el siguiente cuadro, de diseño propio, se muestran las formas de los pronombres personales en combinación con la partícula para las

versiones informales, nótese que puede haber algunas asimilaciones de la partícula con el pronombre:

Cuadro 5.
Análisis morfológico de la partícula 의 en función con los pronombres personales para el habla informal en coreano

1ª persona	singular	yo 나	yo+partícula 나의	mi 내, 제
	plural	nosotros 우리	nosotros+partícula 우리의	nuestro 우리의
2da persona	singular	tú 너	tú+partícula 너의	tu 네
	plural	ustedes 너	ustedes+partícula 너희의	su 너희의
3ra persona	singular	él/ella/Usted 그 /그녀/ 당신은	él+partícula: 그의 ella+partícula: 그녀의 Usted+partícula: 당신은의	su(él): 재 su (ella): 개 Su: 당신의
	plural	ellos/ellas 그들은 그녀들은	ellos+partícula: 그들의 ellas+partícula: 그녀들의	su(ellos): 그들의 su(ellas): 그녀들의

En las formas en las que se observa una asimilación de la partícula y el pronombre se puede establecer una similitud con el español que ponga en evidencia que las formas de los determinantes definidos posesivos cambian cuando se establece algún tipo de relación en la que el hablante no es el tema.

Durante la observación de la clase de español para coreanos en la Universidad de Guadalajara pude identificar que aunque los estudiantes saben las formas de los determinantes de memoria, al momento de producir un mensaje tienden a decir *yo mama** o *nosotros teléfono** lo cual indica que es la práctica oral la que en este caso debe ser reforzada. Para lo cual un esquema visual

como el siguiente puede facilitar la automatización de una estrategia de autocorrección, procurando que el alumno tenga oportunidad de reflexionar antes de producir y no sólo corregir el error:

Imagen 2.

Esquema visual facilitador de la automatización de una estrategia de autocorrección



Afortunadamente, tanto la interferencia lingüística como el concepto del error se pueden clasificar dentro de la categoría de errores transitorios o de desarrollo de la interlengua, pues caracterizan una etapa del aprendizaje que tiende a desaparecer, se espera que se vayan matizando conforme la motivación por el aprendizaje y la comunicación van avanzando.

De acuerdo a Lu (1997) se recomienda la “corrección comunicativa” para este tipo de aspectos de la lengua, dentro de un ambiente en el que el estudiante se sienta seguro para ensayar, confirmar o reformular sus hipótesis, mismas que lo conducirán a conceptualizar y consolidar los aspectos nuevos de la lengua que aprende.

Conclusiones

El conocimiento que de la lengua de los alumnos logre el profesor le permitirá anticiparse a los errores que podrían presentarse al momento de su explicación gramatical y corrección de errores. El contrastar el funcionamiento del español con el de la lengua de los estudiantes mediante ejemplos en clase permitirá un mejor acercamiento entre profesor y alumnos, por lo tanto, un mejor entendimiento de las diferencias y una mejor actitud tanto hacia el error como a su mejora.

Finalmente, las actividades de aprendizaje que propicien la reflexión y la concientización de los errores son aquellas que permitirán una mejor comprensión del fenómeno y permitirán al alumno plantear estrategias para evitarlos. El trabajo explícito en la aclaración de las diferencias entre los dos sistemas de lengua propiciará una mejor asimilación de los elementos presentes/ausentes en alguna de ellas.

Apéndice 1

Propuesta¹² de presentación del sintagma nominal con determinante definido posesivo y la preposición *de* para fomentar la conciencia del orden sintagmático en español

La tabla se corta por la línea punteada y se engargola por la parte superior de manera que los estudiantes puedan mover los elementos y formar sintagmas como el del modelo.



el	teléfono	de	mi	mamá
mi	casa	el	mi	-
teléfono	mamá	de	tu	el
la	de	la	teléfono	hermano
el	el	su	de	padre
los	carro	hermano	el	casa
la	abuelos	de	su	primo
su	familia	de	mi	hermano

¹² La propuesta es de diseño propio y está basada en las observaciones y retroalimentación de la observación de clase.

Referencias

- Aurov, M., Martínez M. (2015). Los artículos en español: Una propuesta didáctica para el nivel inicial de aprendizaje. Revista electrónica de didáctica redELE.
- Díaz, A. (2015). Los sistema de escritura coreanos, del préstamo a la escritura propia (Universitt Autónoma de Barcelona) (Tesis de grado) Estudios de Asia Oriental, Facultad de Traducción e Interpretación.
- Díaz, J.A. (2008). Lengua, cosmovisión y mentalidad nacional. *La traducción de la A a la Z*. Compilación de Vicente Fernández González. Berenice Manuales.
- Garachana, M. (2008). Gramática y Pragmática en el empleo del artículo en español. Marco ELE: Revista de didáctica núm. 7.
- Hye-Jeoung, K. (2010) Coreano para principiantes. Universidad de Salamanca.
- Kobashi, S. (2014). El artículo en español y sus formas equivalentes en japonés. Análisis fundamental para la enseñanza del artículo. Actas ASELE, XXV.
- Lu, Hui Chuan (1997) El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas. Actas ASELE VIII, Centro virtual Cervantes.
- Lui, Nian (2012) Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal (Universidad Autónoma de Barcelona) (*Tesis de Maestría*) Departamento de Filología Española.
- Lee, Man-Ki (2014). Análisis de errores: la interferencia del coreano y del inglés en el aprendizaje del español. Actas del II Congreso Ibero-Asiático de Hispanistas 2013. Publicaciones digitales del GRISO.
- Montero-Gálvez, S. (2014). El artículo y otros fantasmas del nombre. Revista electrónica de didáctica/español como lengua extranjera. RedELE Núm. 21

Morazán, Francisco (2013) La transferencia del español en el desarrollo de la escritura del inglés en estudiantes del primer nivel de la Universidad José Cecilio del Valle de Comayagua (Universidad Pedagógica Nacional) (Tesis de Maestría) Dirección de Posgrado, Maestría en Enseñanza de Lenguas.

Pérez, I, Romero, D. (2012). Asignación de referencia y categorías procedimentales. Facultad de Filosofía y Letras y CBC. Universidad de Buenos Aires.

Querol, M. (2009). Capítulo 36. Sintaxis de las nominalizaciones léxicas en chino. *Cruce de miradas, relaciones de intercambios*. Universidad católica de Valencia.

Yang, Sung-Hye (1999) La adquisición del artículo en español por parte de los coreanos. Actas ASELE X, Centro virtual Cervantes.