

Análisis contrastivo discursivo en tres lenguas: español, inglés y chino para la enseñanza de ELE

Contrastive Discourse Analysis in Three Languages: Spanish, English, and Chinese for the Teaching of SFL.

Beatriz Granda Dahan

Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México

bgranda@unam.mx

ORCID: 0009-0002-9762-9640

Resumen: Se expone la manera en la que tres lenguas, español, inglés y chino, se actualizan para expresar el pasado en contextos discursivos específicos; en particular, el texto se enfoca en la comparación del uso de pretérito y copretérito (Pret/Copret) del español con las formas del pasado del inglés y del chino para expresar la secuencia narrativa o *primer plano* de la narración (PP) y la descripción de entidades y circunstancias que conforman la escenografía de los relatos o *plano de fondo* (PF) narrativo. Esta perspectiva discursiva nos permite mostrar cómo, a pesar de la diversidad de recursos lingüísticos que conforman los códigos sistémicos de las lenguas, hay ciertos principios generales que hacen posible expresar de manera simbólica una misma realidad con características formales diferentes.

Se hace énfasis en la comparación del uso de esta morfología con diferentes tipos de aspecto léxico o semántico inherentes al verbo (estados, actividades, realizaciones y logros). Se toman en cuenta algunas combinaciones que son las primeras en ser adquiridas, de acuerdo con investigaciones sobre el tema (Bardovi-Harlig, 2000; Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé, 2020; Comajoan-Colomé, 2014; Granda, 2008b; Granda y Salaberry, 2013; entre otras).

Para facilitar el contraste entre las lenguas, los ejemplos se acompañan de esquemas visuales vinculados con una perspectiva cognitiva de la gramática, en el

entendido de que esta forma de representación, de naturaleza icónica, hace más accesible la comparación.

El propósito de este estudio es ofrecer a docentes de ELE una visión más global del contraste entre lenguas y así contribuir a la enseñanza de esta morfología verbal en el salón de clases desde el nivel inicial (A2).

Palabras clave: análisis del discurso; análisis contrastivo; morfología; enseñanza de ELE.

Abstract: The way in which three languages (Spanish, English and Chinese) actualize linguistics resources to express the past tense in specific discursive contexts is discussed. It focuses, particularly, on the usage of the Spanish's preterit and imperfect tenses (PRET/IMPF) in comparison with the English and Chinese's past tense to express a narrative sequence or *foreground*, and the description of entities and circumstances surrounding the narrative sequence or *background*. This discursive approach shows how, regardless of the diversity of linguistic devices belonging to systematic language codes, there are certain general principles that make it possible to express the same reality in a symbolic way, but with different formal characteristics.

In this article, we emphasize on comparing how this morphology is used with different types of lexical aspect or verb-inherent semantics (states, activities, accomplishments and achievements). Specifically, we consider the first-acquired combinations based on research into this topic.

To facilitate language contrast, the examples are represented through visual schematics related to a cognitive grammar approach, under the assumption that this type of representation of an iconographic nature adds to the accessibility of the comparison.

The purpose of this study is to offer SFL teachers a more global outlook on the contrast between languages, contributing to the teaching of this verbal morphology in basic-levels classrooms.

Keywords : discourse analysis ; contrastive analysis ; morphology ; SFL teaching.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio está dirigido a docentes de español como lengua extranjera (ELE) y tiene el propósito de ofrecerles un análisis contrastivo discursivo de la expresión del pasado en tres lenguas (español, inglés y chino)¹ que contribuya a la enseñanza de este tema en sus clases. Sin embargo, no se trata de un análisis contrastivo en la versión original de este enfoque, en la que el contraste se hace a nivel de la oración (Galindo Merino, 2007), el cual, como se mostrará en este artículo, resulta insuficiente para enseñar la distinción del pretérito y copretérito del español. Lo que aquí proponemos es una nueva versión reformulada que toma el discurso narrativo como marco del análisis; es decir, el contraste se hace en su realización en el contexto de prácticas discursivas de la lengua y particularmente en la expresión de la secuencia narrativa.

Múltiples investigaciones sobre la adquisición de las formas del pasado (Sala-berry, 2000) muestran las dificultades que las personas que estudian ELE tienen para distinguir los usos de la morfología verbal, en particular del pretérito y copretérito² (Pret/Copret), sobre todo, aquellas cuyas lenguas maternas no hacen esa distinción, como son los casos del inglés y el chino.

Nos enfocamos en el análisis de estas tres lenguas por ser las que tienen un mayor número de hablantes. Por número de hablantes, el español es la segunda lengua materna del mundo, tras el chino mandarín (Instituto Cervantes, 2022). Por otro lado, estas tres lenguas son las que cuentan con mayor número de aprendientes (Instituto Cervantes, 2022). En el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México (CEPE-UNAM), según el informe anual del año 2019, el mayor número de estudiantes matriculados son estadounidenses (17.7%) y chinos (15.7%) (CEPE, 2019).

El estudio se enfoca en un análisis en el nivel discursivo, pues así se puede mostrar cómo:

a pesar de la aparente diversidad que se observa entre las diversas lenguas del mundo, existe una serie limitada de principios y patrones estructurales generalizados que se repiten y hacen posible obtener una visión mucho más unitaria y afín de las lenguas

¹ Usamos el término *chino* para referimos al chino “mandarín” o chino “estándar”, que es la lengua oficial usada en la enseñanza, en la administración y en los contextos formales. “Al tratarse de un sistema de escritura morfosilábico, el chino necesita un sistema alfabético —o al menos una base fonética sistemática— auxiliar para ser leído por quienes desconocen la escritura con caracteres” (Marco, 2015). El sistema oficial de transcripción chino es el *pinyin*.

² En este trabajo adoptamos la terminología de pretérito y copretérito por ser la más usada en la enseñanza de ELE en Latinoamérica, aunque también suele ser frecuente el uso de pretérito indefinido y pretérito imperfecto en otros contextos.

de lo que podría esperarse a partir de dicha impresión de diversidad (Moreno Cabrera, 2010, pp. 10-11).

De este modo, tanto docentes como estudiantes de ELE pueden tener acceso a un conocimiento de cómo, a partir de diferentes parámetros, se representan los mismos significados (o similares) en su realización en el discurso. Asimismo, esto le permite al estudiantado percibir la gramática de la lengua meta como un sistema coherente y no como una compilación de realizaciones inconsistentes o arbitrarias.

A continuación se presenta, en primer lugar, una comparación general de las características de las tres lenguas en lo que se refiere a la manera de codificar en la gramática los recursos temporales aspectuales para expresar el pasado, en particular el pretérito y copretérito (imperfecto) del español y sus correspondencias en inglés y chino.

Luego, se hará una breve exposición de los resultados de investigaciones sobre adquisición de tiempo y aspecto en español, con la finalidad de mostrar la importancia del nivel discursivo en la adquisición de la morfología del pasado simple en español.

Finalmente, se abordará el contraste de las tres lenguas en un contexto discursivo específico para mostrar las diferencias y similitudes que se presentan en la actualización de los recursos lingüísticos de las tres lenguas para expresar funciones propias de la narración. Se presentarán ejemplos acompañados de representaciones gráficas, ya que estas formas de representación vinculadas con la percepción (visual en este caso) son intuitivamente aprehensibles por hablantes de otras lenguas debido a su naturaleza icónica (Castañeda Castro, 2004). De esta manera, con material gráfico que puede usarse en clase, se contribuye a la mejor comprensión del tema por parte de docentes y estudiantes.

TIEMPO Y ASPECTO EN LAS TRES LENGUAS

Las lenguas que analizamos en este estudio son tipológicamente diversas, ya que el chino tiene su origen en las lenguas semíticas y, si bien el español y el inglés pertenecen a la familia del indoeuropeo, su distancia genética es remota debido a que en su desarrollo el español forma parte de la rama de lenguas romances e itálicas y el inglés de las lenguas germánicas. El inglés y el chino no marcan en la morfología flexiva la distinción de las dos formas del pasado simple (Pret/Copret) que se codifica en el español. De acuerdo con el criterio clasificatorio de lenguas analíticas y lenguas flexivas, Lu (2008) menciona lo siguiente:

En términos generales se puede decir que en la secuencia de distancia interlingüística, el chino, como prototipo de las lenguas analíticas o aislantes, y el español, como ejemplo de las flexivas, se encuentran en los dos extremos, entre ellos se halla el inglés y entre este y el español se pueden situar las lenguas francesa, italiana y portuguesa, entre otras (p. 47).

Español

El español es una lengua flexiva con una rica morfología verbal en la que se codifican significados que expresan tiempo y aspecto (además del modo, que no se considera en este estudio). Las categorías de tiempo y aspecto se han abordado desde muy variados enfoques y esto se debe, en gran medida, a las diferentes formas (léxicas, morfológicas y sintácticas) de gramaticalizar estas nociones en las lenguas. Veremos cómo en las lenguas que comparamos en este estudio estas categorías adquieren características particulares en su gramaticalización en los sistemas verbales de cada una; gramaticalización cuya variación, como veremos a lo largo de este estudio, se mantiene dentro de ciertos límites de un esquema general universal (Moreno Cabrera, 2010).

Definimos el tiempo verbal como:

una categoría gramatical déictica mediante la cual se expresa la orientación de una situación bien con respecto al punto central (el origen), bien con respecto a una referencia secundaria que, a su vez, está directa o indirectamente orientada con respecto al origen (Bosque, I. y V. Demonte, 1999, p. 2879).

Desde esta perspectiva, la noción de punto de referencia temporal (R) introduce más de un punto para orientar las situaciones dentro del sistema verbal.³ Así, el *punto del evento* (E) denotado por el verbo en *María se graduó de ingeniera* sitúa este evento en el pasado y tiene su referencia directa con el *momento de habla* (H); mientras que en *María vivía en Colima cuando se graduó de ingeniera*, el E (subrayado) tiene como *punto de referencia* (R) a *se graduó*, que a su vez es anterior a H.⁴

El aspecto verbal, en cambio, informa sobre “la estructura interna de los eventos, es decir, de la manera en que surgen, se terminan o se repiten, pero también

³ Se entiende por sistema verbal el conjunto estructurado de las formas que componen la conjugación.

⁴ Las nociones de un sistema de tres tiempos en las lenguas (tiempo del habla [H], tiempo del evento [E] y tiempo de referencia [R]), fueron introducidas por Reinchenbach (1947) y continúan siendo el marco de análisis de los sistemas temporales actuales.

si se perciben en su integridad o se muestran únicamente algunos de sus segmentos” (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, p. 1685). Comrie (1976, p. 3) lo define como “las diferentes formas de ver la constitución temporal interna de una situación”. Se consideran dos acercamientos a la cuestión del aspecto: el relativo al aspecto gramatical y el correspondiente al aspecto léxico.

El aspecto gramatical es una categoría estrictamente formal que en español se realiza en la distinción de la flexión verbal de las formas simples del pasado; en pretérito, en *María durmió bien*, el E denota su completitud, mientras que, en copretérito, *María dormía cuando sonó la alarma*, el E presenta la situación en una parte de su desarrollo, sin referencia a sus límites temporales (Colombo, 2015). Por otro lado, el aspecto imperfectivo tiene en español las funciones de habitual, continuo y progresivo. La función de progresivo también puede expresarse con la perifrasis *estar* + gerundio tanto en pretérito como en copretérito: *estuvo comiendo* o *estaba comiendo*.

El aspecto léxico constituye el significado o contenido semántico inherente al predicado (verbo y sus argumentos). Distinguimos, de acuerdo con la clasificación de Vendler (1967), la teoría clásica más usada en los estudios sobre este tema, cuatro categorías de aspecto léxico: logros (dinámicos y puntuales), como en *Juan salió de la casa*; realizaciones (eventos dinámicos, durativos y télicos), como en *Juan escribió una carta*; actividades (dinámicas y atélicas), como en *Juan cantaba muy bien las rancheras*; y estados (situaciones estables, sin dinamismo) como *Juan estaba muy divertido en la fiesta*.⁵

El aspecto léxico es una propiedad de los predicados y no del verbo (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009). Esto puede ser claramente ilustrado en los siguientes ejemplos con predicados como *caminar* y *caminar una milla* (Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé, 2020). Así, *caminar* (intransitivo) es una actividad, ya que no tiene un límite temporal inherente, mientras que *caminar una milla* es una realización, ya que en el predicado se señala un límite temporal.

En la Figura 1 se muestra una representación de los rasgos semánticos de cada tipo de aspecto léxico: la línea curva indica la dinamicidad y los puntos terminales la telicidad; estos están señalados en las realizaciones y los logros; la duratividad o puntualidad respectivamente están indicados por la extensión de la línea curva. Las actividades se muestran como dinámicas (línea curva) y atélicas a través del

⁵ Véanse las pruebas sintácticas para la clasificación del aspecto léxico que exponen los diferentes resultados producidos por los predicados cuando la clase aspectual del verbo entra en contacto con determinadas expresiones temporales y tiempos gramaticales en Morimoto (1998).

uso de los tres puntos. Los estados, homogéneos, sin dinamismo se representan con la línea recta sin puntos terminales, es decir, atéticos.

Figura 1. Aspecto léxico

estados	••—•••
actividades	••~•••
realizaciones	~•
logros	~•

Fuente: elaboración propia.

El pretérito y el copretérito del español combinan una localización temporal en el pasado y un significado perfectivo e imperfectivo respectivamente, es decir, en la expresión de sus significados se combinan valores tanto temporales como aspectuales. Por otro lado, estas dos formas verbales pueden combinarse con todo tipo de predicados cuya semántica inherente corresponda a cualquiera de las categorías léxicas: estados, actividades, realizaciones o logros.

Inglés

El inglés no codifica en la morfología flexiva las dos formas simples del pasado como lo hace el español con las formas del pretérito y copretérito. En inglés existen dos formas de pasado: simple y progresivo. De esta manera, un contraste que en inglés es binario, en español tiene cuatro formas de realizarse: pasado simple perfectivo e imperfectivo (pretérito y copretérito) y progresivo en pretérito y copretérito (*estuvo / estaba estudiando*). Por otro lado, también hay diferencias en ambas lenguas en cuanto a la combinación de la morfología flexiva y la semántica inherente al verbo. Veamos algunos ejemplos: el pretérito del español con eventos

dinámicos (actividades, logros y realizaciones) puede ser traducido por el pasado simple del inglés como en el ejemplo 1:

- (1) a. María estudió en Londres en el 2007.
b. *Mary studied in London in 2007.*

Sin embargo, dependiendo del contexto, el copretérito, también con eventos dinámicos, puede ser traducido en inglés tanto con el pasado simple como con formas progresivas y con formas modales habituales, como en el ejemplo 2:

- (2) a. María estudiaba en Londres en el 2007.
b. *Mary studied / was studying / used to / would study in London in 2007.*

Es decir, el pasado simple del inglés con eventos dinámicos es ambiguo respecto del español, ya que, dependiendo del contexto, puede expresar un evento único, así como un pasado habitual o un pasado progresivo en copretérito, como en el ejemplo 3:

- (3) a. Juan durmió en el sofá. / Juan dormía en el sofá.
b. *John slept on the sofa.*

También se usa el pasado simple con estados para significar las distinciones que en español se hacen con pretérito y copretérito, como en el ejemplo 4:

- (4) a. Ayer Juan estuvo / estaba enojado.⁶
b. *Yesterday John was angry.*

En español podemos usar tanto el copretérito como la forma progresiva con gerundio en copretérito con actividades, mientras que en inglés se usa la forma del gerundio, como en el ejemplo 5:

- (5) a. Cuando llegué, María preparaba / estaba preparando la cena.
b. *When I arrived, Mary was preparing dinner.*

Tanto en español como en inglés la forma progresiva con gerundio no es compatible con estados; solo se usa en contextos poco frecuentes.

⁶ Esta distinción se volverá más transparente al hacer el contraste en un fragmento discursivo, como se verá más adelante.

Chino

El chino, por su parte, presenta grandes diferencias con respecto al español. En chino es más importante la categoría gramatical de aspecto que la de tiempo. De hecho, los verbos en chino en pasado se presentan únicamente en infinitivo con la marca aspectual perfectiva (*le*) o añadiendo al verbo algunos marcadores temporales (Cortés Moreno, 2002). Además de este marcador perfectivo, también tienen los marcadores *zhe* (marcador durativo), *zai* (marcador progresivo) y *guo* (marcador de experiencia).⁷

Sin embargo, de acuerdo con Smith y Erbaugh (2005) la interpretación temporal se alcanza a través de la información aspectual. Es decir, no hay una marca temporal “situacional” en la morfología verbal del chino; los tiempos de la “situación” se describen generalmente por medio de adverbios temporales o se interpretan a través de la información aspectual.

Cabe mencionar que los criterios de clasificación de los sistemas verbales de las lenguas occidentales no tienen una correspondencia directa con el chino. El español, como otras lenguas occidentales que provienen del indoeuropeo, es una lengua con sintaxis orientada a la oración, con categorías gramaticales y funciones sintácticas bien definidas; es una lengua con una rica morfología flexiva, mientras que el chino,⁸ por ser una lengua orientada al discurso, “se caracteriza por tener categorías gramaticales más difusas desde el punto de vista morfológico o desinencial, por lo que es frecuente la coincidencia de clase”, es decir, términos que pueden funcionar como dos o más categorías, según su distribución en la frase⁹ (Marco, 2015, p. 202). En chino, muchas palabras expresan nociones con-

⁷ Los aspectos incluyen la siguiente información: *-le*: el evento limitado E=R; *guo*: el evento limitado E>R y *zhe*: el evento ilimitado, E=R.

⁸ Se suele clasificar al chino como lengua aislante y sí lo es el chino antiguo, pero el chino moderno no, ya que “carece de morfemas-raíz para cada palabra” (Marco, 2015, p. 207).

⁹ La falta de identidad sintáctica explica la tendencia del chino de superar el marco oracional a un contexto lingüístico mayor o contexto discursivo, en el que la unidad discursiva es el párrafo —frente a la oración—; por ello, en lugar de seccionar la oración en sujeto y predicado, se hace en tema frente a rema o (en terminología americana) tópico frente a comentario (Marco, 2015).

ceptuales “que no llevan formas gramaticales, su categoría morfológica depende en gran medida de su distribución y función en el sintagma” (Lu, 2008, p. 50).

En este contexto de análisis, las dos formas del pasado en español (pretérito y copretérito) pueden expresarse en chino como se muestra a continuación:¹⁰

En chino la distinción (Pret/Copret) con verbos dinámicos, tanto télicos como atélicos (actividades, realizaciones y logros) puede ser expresada con el marcador *le*. En los ejemplos 6 y 7 (una realización), el pretérito se marca con la partícula *le*, como en el ejemplo 6, y sin marcador perfectivo para expresar el copretérito, como en el ejemplo 7.

(6) a. María estudió en Londres en 2021.

b. *Mali / 2021 nian / zai Lundun / xuexi / le.*

María / 2021 año / en Londres / estudiar / partícula perfectiva.

(7) a. María estudiaba en Londres en 2021.

b. *Mali / 2021 nian / zai Lundun / xuexi.*

María / 2021 año / en Londres / estudiar (aunque requiere de mayor contexto para su interpretación).¹¹

Lo mismo sucede con eventos dinámicos y puntuales (logros), como en los ejemplos 8 y 9:

(8) a. Juan se levantó temprano.

b. *Hu'an / hen / zao / qi chuang / le.*

Juan / muy / temprano / levantarse / partícula perfectiva.

(9) a. Juan se levantaba temprano.

b. *Hu'an / hen / zao / qi chuang.*

Juan / muy / temprano / levantarse.

¹⁰ Cabe mencionar que tanto en español como en inglés la oración es la unidad de análisis (una unidad con sentido completo), de manera que al analizar el chino utilizando la oración como referencia se dejan de lado elementos del cotexto (lo que precede o sigue a la oración) que intervienen en la interpretación del significado. Como menciona Marco (2015, p. 200), “los modelos diseñados por las gramáticas indoeuropeas han sido aplicados con diferentes grados de éxito al estudio del chino mandarín. Sin embargo, existen ciertos fenómenos que no se ajustan a ninguno de ellos y son, en definitiva, los que más definen y caracterizan la esencia del idioma chino”.

¹¹ Por ejemplo, una oración como *María estudiaba en Londres cuando la conocí*, en un contexto en que la información temporal del pasado está señalada en la oración subordinada y el énfasis de la información (el tema) de la oración principal es “qué hacía”.

Al igual que en 7b, es necesario un contexto más amplio que permita interpretar el significado durativo del verbo, por ejemplo: *Juan se levantaba temprano cuando vivía en China*, donde la información temporal está señalada en la oración subordinada.

Se aprecia también en los ejemplos anteriores cómo los adverbios o frases temporales preceden a los verbos. Esto se debe a que el orden de los elementos de la oración constituye una de las principales estrategias sintácticas (Li, 2012). En chino, la partícula aspectual *le* no es compatible con estados. Por otro lado, como se observa en los ejemplos 10 y 11, un adjetivo hace la función de verbo y el adjetivo va acompañado de una marca de grado.

(10) a. Juan estaba enojado.

b. *Hú'ān / hěn / shēngqì.*

Juan / marca de grado / enojado.

(11) a. Juan estuvo enojado.

b. *Hú'ān / yì shàngwǔ / dòu / hěn / shéngqì.*

Juan / una mañana / toda / marca de grado / enojado.

Para una interpretación perfecta de este último ejemplo, se requiere de un contexto más amplio, el cual contenga una información temporal que delimite la situación expresada, como, por ejemplo, la frase adverbial utilizada en el ejemplo 11: *Juan estuvo enojado toda la mañana*.

En español se puede utilizar copretérito y gerundio para marcar progresión en el pasado, mientras que en chino se utiliza gerundio, como en el ejemplo 12:

(12) a. Cuando llegué, María preparaba / estaba preparando la cena.

b. *Wǒ / dào / de / shíhòu / , Mǎlì / zài / zhǔnbèi / wǎnfān.*

Yo / llegar / de / momento / María / está / preparando / cena.

Como se mostró en el contraste de las tres lenguas utilizando la oración como referencia, podemos decir que los sistemas verbales del español, el inglés y el chino tienen flexión morfológica, pero en diferente grado. El español es el que tiene más marcas en su morfología (género, número, tiempo, aspecto y modo); “un verbo de conjugación completa puede tener hasta un total de 115 a 118 formas flexivas, lo que constituye un verdadero rompecabezas para los chinos, habituados a su lengua básicamente aislante” (Lu, 2008). El inglés no tiene cambios de género y número, con excepción del sustantivo; “su conjugación verbal, con unas 30 formas discutibles en criterio español, es mucho más sencilla que la española” (Lu, 2008). El chino tiene categorías gramaticales difusas; su interpretación dependerá

del contexto en que se presentan. Estas características repercuten en la manera en que se construyen los significados tempoaspectuales en las tres lenguas.

Como conclusión, podemos decir que la estructura sintáctica es similar en el español y el inglés, en el sentido de que ambas tienen una orientación a la oración (sujeto-predicado); en cambio, el chino, orientado al discurso, se enfoca en el tema o tópico y el rema o comentario (Lu, 2008; Marco, 2015), lo cual tiene implicaciones en la organización sintagmática de los recursos de las lenguas. Atendiendo a estas diferencias, veremos cómo, en el contraste que presentamos entre el español, el inglés y el chino, se hace accesible la comparación de los diversos recursos utilizados para expresar las funciones propias de la narración en las tres lenguas.

ADQUISICIÓN Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PASADO EN LAS LENGUAS

La adquisición de la morfología verbal flexiva, especialmente la distinción de tiempo y aspecto en las formas del pasado simple (pretérito y copretérito/imperfecto) es un área que ha sido objeto de múltiples investigaciones desde diversas perspectivas.

Gran parte de los estudios han tomado como marco de referencia la hipótesis del aspecto (HA) (Andersen, 1991; Andersen y Shirai, 1996) para analizar la secuencia de desarrollo en la adquisición de la morfología verbal del pasado en diversas lenguas. Esta hipótesis predice que los eventos puntuales o logros (*llegar, salir, etc.*) serán los primeros que se marcarán en pasado a través del perfectivo (pretérito); van seguidos de las realizaciones o eventos delimitados, los cuales tienen un punto terminal inherente (*derretirse, construir una casa*); posteriormente, se encuentran las actividades o eventos dinámicos, estos no tienen un punto de limitación inherente (*caminar, nadar, etcétera*); por último, están los estados (*ser, tener, etcétera*). El uso del marcador imperfectivo (copretérito) sigue un desarrollo en sentido opuesto, es decir, la secuencia empieza por los estados, continúan las actividades, las realizaciones y, finalmente, los cumplimientos o logros. Si bien la HA se ha confirmado en algunos estudios, otros más recientes han mostrado que si, en efecto, el orden de adquisición coincide con la HA, en una primera etapa, la primera morfología que emerge es el pretérito combinado con todo tipo de verbos. Es la llamada *hipótesis por default* (HD) (Granda, 2005; Granda y Salaberry, 2013; Salaberry, 2000). Estos últimos estudios, además de otros (Bardovi-Harlig, 2013; Comajoan-Colomé, 2014), muestran la afinidad de la semántica inherente al

verbo en diferentes contextos narrativos: planos de la narración (primer plano-*foreground* y plano de fondo-*background*).

El primer plano (PP) está constituido por los eventos que llevan la “línea principal” de la historia, en la que se relatan los hechos que forman parte del esqueleto de la narración. En este ámbito se presentan los eventos en un orden secuencial y el pretérito es la forma principal del español para cumplir esta función, generalmente combinado con eventos télicos.

El plano de fondo (PF) es el ámbito donde se describen las circunstancias y condiciones que conforman la escenografía de las historias: la descripción de objetos, personas y acciones. El copretérito es la forma que generalmente se usa para expresar esta función y se combina más frecuentemente con estados y actividades, es decir, con situaciones no télicas, no delimitadas, que resultan congruentes con la visión imperfectiva del copretérito, el cual se focaliza en expresar eventos en un intervalo de tiempo abierto, sin límites temporales (Granda, 2008b).

Una revisión de las investigaciones sobre la adquisición de tiempo y aspecto en diferentes lenguas en los últimos veinte años (Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé, 2020) ha mostrado que los tipos de verbo léxico se combinan para expresar las funciones del PP y PF.¹² Dentro de esta perspectiva, algunas investigaciones realizadas sobre la adquisición de ELE (Granda 2005, 2008b; Granda y Salaberry, 2013) han aportado evidencias del uso del tiempo presente o de la forma en infinitivo en una primera etapa de adquisición, cuando quienes están aprendiendo se valen de adverbios temporales (*luego, después*) y de la presentación de los eventos en el orden temporal para señalar el PP narrativo. En una segunda etapa, cuando emerge la morfología del pasado, es el pretérito la única forma usada con todo tipo de verbo. Posteriormente emerge el copretérito, combinado más frecuentemente con estados y actividades para señalar el PF narrativo. Sin embargo, el uso del pretérito con estados permanece hasta etapas terminales (estudiantes de niveles intermedios-avanzados), y esta combinación se usa de manera inadecuada para expresar el PF. Así, la distinción Pret/Copret con verbos de estado para expresar diversas funciones narrativas no se adquiere completamente aun en niveles avanzados.

Con base en estos resultados presentamos un análisis de la morfología verbal del español con ejemplos de fragmentos discursivos dirigidos a estudiantes de un nivel inicial (A2), que es cuando se introduce la enseñanza de esta morfología y constituye el momento adecuado para incluir un enfoque con unidades de rango mayor al de la oración, pertenecientes al nivel de la actividad discursiva. Sobre la enseñanza de esta morfología, Granda (2020) muestra, a partir de ejemplos de li-

¹² En general, estos acercamientos reconocen las nociones de tiempo y aspecto como puntos de partida para el análisis de los tiempos gramaticales. No obstante, advierten su insuficiencia para dar cuenta del empleo de las formas verbales en la producción e interpretación del discurso

bros de texto de niveles iniciales, cómo la enseñanza se presenta generalmente al nivel de la oración, lo cual resulta insuficiente para el aprendizaje de la distinción de significado que se expresa en la duplicación de las formas simples del pasado en español.

Los ejemplos que presentaremos a continuación fueron creados con fines pedagógicos; se adecuan al nivel A2 de competencia de la lengua, de modo que quienes se dedican a la docencia podrán usarlos en sus clases. Esta propuesta es coherente con perspectivas actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras, las cuales se fundamentan en el reconocimiento de que no se puede estudiar la sintaxis de la oración aislada del discurso en el que se plasma (Ribas Seix, 2010). El discurso como unidad de enseñanza es el contexto en el que no solo se regula el uso de las unidades lingüísticas, sino también la fuente a partir de la cual se forma o surge la gramática (Granda, 2008a).

PROPUESTA CONTRASTIVA DISCURSIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL PASADO EN ELE

La propuesta que aquí se presenta toma como base el análisis contrastivo de las tres lenguas analizadas. El análisis contrastivo (AC) surge a mediados del siglo pasado (Fries, 1945, citado en Galindo Merino, 2009) ante la necesidad de facilitar la enseñanza de idiomas comparando los aspectos más divergentes de la L1 y de la Lengua Meta (LM). En un primer momento se hizo con el propósito de predecir las posibles dificultades en el aprendizaje de la nueva lengua, partiendo de la hipótesis de que la L1 era fuente de errores en el aprendizaje de una L2. A partir de este contraste se elaboraba material didáctico centrado en la práctica de estructuras gramaticales basada en las diferencias entre estas dos lenguas (Galindo Merino, 2007). El contraste no se realizaba de manera explícita, sino previamente, con finalidad predictiva y a través de ejercicios.

En la década de 1970 el modelo del AC sufrió una etapa de crisis, ya que fue muy identificado con una visión conductista de la enseñanza de la lengua. Sin embargo, a partir de la década de 1980 se fue abriendo camino una nueva visión del papel de la L1 en donde el aprendizaje en la lengua materna ya no sería responsable de una transferencia mecánica de estructuras, como planteaba el AC tradicional, sino que había otras variables involucradas en el desarrollo de la lengua. El modelo de interlengua (Selinker, 1992), que considera el lenguaje de quien aprende como un sistema autónomo, es la base de múltiples estudios de adquisición que muestran que, independientemente de la L1, hay secuencias de desarrollo comu-

nes en diferentes lenguas, como, por ejemplo, los estudios ya mencionados sobre adquisición de tiempo y aspecto. El papel de la L1 se recupera como fuente de hipótesis de la L2, toda vez que el aprendizaje de lo nuevo se basa en el conocimiento previo y ya no se pretende evitar el uso de la L1, sino más bien utilizarla en el desarrollo del aprendizaje de manera adecuada y oportuna. Actualmente se propicia una mayor investigación teórica en otras áreas, además de la fonética, la fonología y la morfosintaxis, donde se han concentrado los estudios comparativos; “es sobre todo en el nivel del texto y sus tipologías donde se evidencia la necesidad de profundizar el análisis, teniendo en cuenta los recientes desarrollos de las ciencias lingüísticas” (Calvi, 2003).

Es este nivel discursivo-textual el que usamos como base para nuestra propuesta didáctica. Su planteamiento gira en torno a la enseñanza de la secuencia narrativa o primer plano de la narración (PP), ámbito que permitirá a docentes de ELE relacionar las diferentes formas de realización en el discurso que tienen las lenguas para expresar eventos cronológicamente dispuestos. Recordemos que esta secuencia cronológica es una función lingüística universal, ya que todas las lenguas tienen formas de marcarla y, si bien “presentan una apreciable diversidad” en la manera de hacerlo, también “están condicionadas por unos pocos principios estructurales que responden a principios universales de organización de las lenguas humanas” (Moreno Cabrera, 2004), como veremos en los ejemplos contrastivos que se presentan más adelante. Se mostrará las diferentes maneras de expresar en las tres lenguas el PP y el PF narrativo. Nos enfocaremos particularmente en el uso de verbos de estado en el PF, ya que este tipo de verbos es el primero que se aprende combinado con el copretérito, pero, al mismo tiempo, como ya se mencionó, este uso constituye parte de los problemas que persisten para la adquisición de Pret/Copret hasta los niveles intermedios-avanzados.

Con el propósito de facilitar la comprensión, se acompañan los ejemplos con elementos visuales desde una perspectiva cognitiva de la gramática. Se usarán gráficas que el cuerpo docente podrá llevar al aula y que harán accesible la comprensión de cómo los recursos de las diferentes lenguas se combinan para establecer significados en el párrafo o en el texto a través de una metáfora visual (planos narrativos).

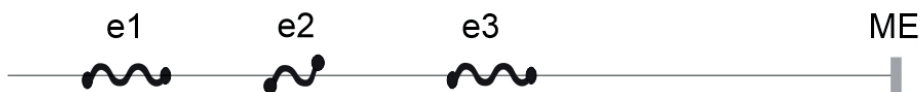
Cabe mencionar también que la secuencia que aquí analizaremos y pondremos en contraste puede ser usada en los niveles iniciales de aprendizaje de la lengua. Se ha escogido este contexto para mostrar la pertinencia de utilizar esta manera de enseñar la distinción Pret/Copret en correspondencia con la secuencia de adquisición de esta morfología, es decir, para que la enseñanza acompañe el desarrollo del aprendizaje de estas formas tal como lo reportan las investigaciones sobre el tema presentadas en el apartado anterior.

Análisis de la secuencia I

Obsérvese la secuencia I en español, conformada por tres eventos, y su correspondiente representación gráfica en la Figura 2:

(I) Juan fue al restaurante (e1), se sentó (e2) y pidió una ensalada (e3).

Figura 2. Secuencia temporal narrativa: Primer plano



Fuente: elaboración propia.

En (I) observamos tres eventos que conforman la secuencia temporal narrativa; la interpretación de la secuencialidad se deriva del orden en que están expuestos, “si un cambio en el orden de las cláusulas resulta en un cambio en la interpretación de lo que sucede en la narración, entonces estas cláusulas pertenecen al primer plano” (Schiffrin, 1981, p. 47).

Es el pretérito la forma verbal del español que se utiliza para expresar el desarrollo temporal de los sucesos, ya que cada evento en pretérito (aspecto perfectivo) se muestra en su culminación o completitud, como un intervalo cerrado y se combina con verbos cuyo significado aspectual léxico señalan telicidad (completitud). La localización temporal, anterior al momento de la enunciación (ME), y el aspecto gramatical y léxico que confluyen en el uso del pretérito en este contexto conforman los principales factores lingüísticos que permiten la expresión de la sucesión de eventos del pasado en español.

Además del uso de estos recursos gramaticales y el cotexto en que aparecen, en su interpretación del significado interviene una orientación pragmática, debido a que el contexto situacional de la secuencia (*ir a un restaurante*) expresa una realidad compartida por hablantes de cualquier lengua, que proviene del conocimiento del mundo. Es lo que Escandell Vidal (2014, p. 56) llama *guiones o situaciones genéricas* que provienen de un “conjunto de eventos recurrentes” bien conocidos por los que todos hemos pasado en repetidas ocasiones. Estas estructuras jerarquizan la información y permiten tener expectativas sobre el curso de los acontecimientos (*entrar, sentarse, pedir algo de comer*) como puede observarse en el ejemplo utilizado en el análisis.

Análisis de la secuencia II

Obsérvese el mismo fragmento, en el que incorporamos el uso del copretérito en II y su representación gráfica en la Figura 3:

(II) Juan fue al restaurante (e1), (él) tenía hambre (e2), se sentó (e3) y pidió una ensalada (e4).

Figura 3. Primer plano y plano de fondo narrativo en español



Fuente: elaboración propia.

En II, el uso del copretérito describe una circunstancia o condición del contexto (PF) que se explica con base en el valor aspectual imperfectivo de esta forma verbal. Es decir, la situación se presenta como un pasado simultáneo (localización temporal), sin información de sus límites temporales (aspecto imperfectivo), con un verbo de estado (homogéneo, sin dinamismo, atético). El significado de la situación en copretérito en este contexto (*tenía hambre*) se percibe fuera de la secuencia temporal y admite cierta movilidad dentro del fragmento (*Juan fue al restaurante, se sentó, tenía hambre, pidió una ensalada / Juan tenía hambre, fue al restaurante, se sentó y pidió una ensalada*, entre otros ejemplos).

Observemos el mismo fragmento en inglés, en II a:

(II) a. *John went to the restaurant* (1), *he was hungry* (2), *he sat down* (3), *and asked for a salad* (4).

El mismo esquema presentado en la Figura 3 permite apreciar lo siguiente:

En inglés, todo se marca con el pretérito simple, tanto los eventos en secuencia (1, 3 y 4) cuya semántica verbal inherente corresponde a realizaciones (1 y 4) y logros (3), como la descripción del estado simultáneo (2). Sin embargo, en este contexto (de contraste del PP y el PF) el estado expresado en la situación (2) se interpreta como

una situación abierta, durativa y simultánea a los eventos en pretérito. Es decir, una misma forma *was hungry* (en pasado simple) en un fragmento discursivo como el presentado en el ejemplo puede interpretarse como la expresión de eventos completados y sucesivos (PP) y como parte de una situación descriptiva (PF) que acompaña los eventos de la secuencia temporal pero no forma parte de esta.

Veamos ahora el mismo ejemplo en chino en II b:

(II) b. *Hú'ān / qù-le fānguǎn* (1), / *hěn è*, (2) / *zuò xià*, (2) / *diǎn-le yì fēn shālá* (3).

Obsérvese la Figura 3 para poder comparar la expresión de los planos narrativos en chino. En el evento (1) de la primera cláusula, el verbo está marcado con la partícula perfectiva *le*:

Hú'ān / qù-le / fānguǎn.

Juan / ir-partícula perfectiva (par. perf.) / restaurante.

El evento (2), que corresponde al copretérito en español, describe el estado (*tener hambre*) a través de un adjetivo (*hambriento*):

Hěn / è.

Muy / hambriento.

No se requiere de un verbo para la expresión de este estado, lo cual reafirma la característica ya mencionada del chino de que, desde una perspectiva gramatical occidental de esta lengua, sus categorías gramaticales son difusas (verbo/adjetivo en este ejemplo) y es el contexto el que contribuye a su interpretación (Marco Martínez, 2015). Esta es la manera de marcar el estado como parte de una descripción que se encuentra fuera de la secuencia temporal narrativa.

El evento (3) no lleva la marca perfectiva, ya que en el contexto se señala la situación enfocada en el pasado (por el uso de la marca perfectiva de la cláusula inicial) y por tratarse de un verbo dinámico, télico y puntual, cuya culminación se señala en la dirección del verbo (abajo):

zuò / xià.

sentarse / abajo.

En el evento (4), una realización (dinámica y télica) que es parte de la secuencia temporal, la perfectividad se señala con la partícula *le*. A diferencia del evento (3), el uso de la partícula *le* en (4) se debe a que es el evento con el que se cierra el fragmento.

diǎn-le / yì fèn / shālá.

pedir-par. perf. / una porción / ensalada.

Los ejemplos anteriores nos permiten apreciar cómo, a través de un mismo esquema gráfico, podemos representar las diversas maneras de codificar la distinción del PP y PF y, en este último, las situaciones descriptivas con estados en las tres lenguas.

Los eventos de la secuencia temporal (pasado perfectivo) se marcan en inglés mediante el pasado simple (*simple past*) y en chino con el uso de la partícula *le*. La situación estativa en el pasado en inglés y en chino se marcan con *simple past* (inglés) y con un adjetivo que en ese contexto hace la función de verbo (chino) y que se percibe fuera de la secuencia del PP, como una situación simultánea, estativa, homogénea, sin límites temporales.

La importancia del contexto o la situación comunicativa, así como del contexto (lo que precede y sigue a la expresión de cada elemento de la lengua, en este caso, oraciones en pasado) en la distinción del Pret/Copret del español se pone de manifiesto en los ejemplos anteriores. El contexto es el ámbito en el que podemos transparentar esta distinción en otras lenguas, como el chino y el inglés, ya que se percibe cómo una misma realidad se expresa de manera simbólica con características formales diversas y en el marco de ciertos principios universales (semánticos, gramaticales, discursivos y pragmáticos).

Entre otras, una característica universal de las lenguas es que en todas podemos encontrar la división entre estados, actividades, realizaciones y logros, ya que en todas se presentan situaciones homogéneas, estables (estados), situaciones dinámicas cuyo devenir es fácilmente perceptible, de las cuales unas se muestran como atéticas (actividades) y otras como téticas, unas durativas (realizaciones) y otras puntuales (logros).

Por otro lado, se muestra cómo en un fragmento discursivo (más allá de la oración), la producción e interpretación de significados no solo procede del código lingüístico, sino también de los efectos que se producen al incorporar supuestos pragmáticos, como guiones o marcos vinculados con el conocimiento del mundo relacionados con una situación particular (*ir al restaurante*, en nuestro ejemplo).

Sugerencias para su aplicación en el aula

El ejemplo que utilizamos para mostrar el contraste en el uso de esta morfología está dirigido a estudiantes de nivel inicial, pues es importante comenzar la enseñanza a partir de las relaciones que se dan en el contexto del discurso. La adquisición de esta morfología verbal lleva un proceso prolongado que va de niveles principiantes a niveles avanzados, por lo que hacerla evidente en contextos discursivos desde el inicio de su aprendizaje favorecerá su adquisición.¹³

Se recomienda usar ejemplos más complejos en niveles intermedios y avanzados, ya sea para afianzar el aprendizaje de estas formas (textos 1, 2 y 3) o para incluir otra morfología del pasado del español que tendrá al pretérito del PP narrativo como referencia temporal, como el antecopretérito (pluscuamperfecto, en el texto 3). Desde luego, en niveles avanzados se irán incluyendo otras distinciones que no se ejemplifican en este fragmento, como usos no prototípicos de la combinación Pret/Copret con todos los tipos de aspecto léxico. En Granda (2014) se incluyen otras propuestas que contemplan usos no prototípicos de las formas simples del pasado en español en diversos contextos narrativos.

Véanse a continuación los siguientes ejemplos de textos literarios.

Texto 1

*Tan pronto como José Arcadio **cerró** la puerta del dormitorio, el estampido de un pistoletazo **retumbó** en toda la casa. Un hilo de sangre **salió** por debajo de la puerta, **atravesó** la sala, **salió** a la calle, **siguió** en un curso directo por los andenes de la estación, **descendió** escalinatas y **subió** escalones, **pasó** de largo por la calle de los Turcos, **dobló** una esquina a la derecha y otra a la izquierda, **dio** la vuelta en ángulo recto frente a la casa de los Buendía, **pasó** por debajo de la puerta cerrada, **atravesó** la sala de visitas pegado a las paredes para no manchar las alfombras, **siguió** por la otra sala, **eludió** en una curva amplia la mesa del comedor, **avanzó** por el corredor de las begonias y **pasó** sin ser visto por debajo de la silla de Amaranta, que **daba** una lección de aritmética a Aureliano José, y **apareció** en la cocina donde Úrsula **se disponía** a partir treinta y seis huevos para el pan* (adaptado de García Márquez, 1985).

Texto 2

***Esperó** a la noche. **Comenzó** a fumar su larga pipa, lentamente. No **había** prisa.* (Arredondo, 2010).

¹³ Véase en Granda (2020) un análisis de ejemplos a nivel de la oración que se utilizan en los niveles iniciales de diversos libros de texto, donde se hace patente la falta de precisión en las explicaciones del significado de esta morfología verbal.

En este cuento de Inés Arredondo se muestra el contraste de eventos cuyo orden no puede ser invertido, es decir, el PP narrativo y otro que conforma el PF (*No había prisa*) cuyas características de simultaneidad y duratividad permiten cierta movilidad dentro del fragmento, ya que está fuera de la secuencia temporal:

2a. (No había prisa). Esperó a la noche. Comenzó a fumar su larga pipa, lentamente.

2b. Esperó a la noche. (No había prisa). Comenzó a fumar su larga pipa, lentamente.

Texto 3

*El primer día en la casa de la playa, **me despertó** el ruido de un motor. El cuarto **estaba** lleno de luz, pero al mirar el reloj **vi** que todavía no **eran** las seis de la mañana. El sol **atravesaba** las persianas y **empezaba** a hacer calor. Pensando que **era** demasiado temprano, **intenté** volver a dormirme, sin conseguirlo.*

.....

*El sol, muy alto ya, **empezaba** a calentar verdaderamente y caminar con zapatos sobre la arena suelta **era** imposible. Me los **quité** y, con ellos en la mano, **avancé** muy cerca de la orilla del mar hacia el grupo de pescadores. Habían salido casi por completo del agua [...] (García Ponce, 1977).*

Cabe destacar que en contextos de estudiantes de una misma L1, el cuerpo docente podrá hacer explícito este contraste y favorecer la comprensión y el aprendizaje de este tema. En contextos de estudiantes de diversas L1, no se recomienda hacer explícitas las diferencias y similitudes en los niveles iniciales, sino usar esta propuesta para programar la enseñanza; sin embargo, en niveles avanzados (o intermedios avanzados) el profesorado podrá analizar con los estudiantes, de manera adecuada y oportuna, ejemplos de usos prototípicos de esta morfología en fragmentos discursivos en los que se muestre con claridad la función o significado de las formas usadas en las diferentes leguas (L1 y LM). Una actividad de este tipo puede propiciar una reflexión sobre la “efabilidad” de estas, es decir, todo puede ser “traducido” a las diferentes lenguas (Moreno Cabrera, 2015). Por otro lado, representa una oportunidad para hacer un intercambio en la clase de ELE que enriquezca la tarea de quienes se dedican a la docencia y de quienes están aprendiendo como mediadores lingüísticos y culturales. El desarrollo de una competencia interlingüística favorece “las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)

procesan un texto existente y ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades” (Consejo de Europa, 2002, p. 8).

CONCLUSIONES

Se presenta una propuesta de análisis contrastivo (AC) reformulado a partir de su versión tradicional, en el sentido de que el contraste entre lenguas va más allá del nivel de la oración, como tradicionalmente se ha hecho, para abordar la comparación de los recursos temporales-aspectuales de tres lenguas: español, inglés y chino, con base en su actualización en el uso de la lengua en un fragmento de discurso narrativo.

El inglés y el chino, lenguas que se comparan con el español en este estudio, no tienen en su código sistémico la distinción de las formas simples del pasado: Pret/Copret, razón por la cual es un tema de ardua adquisición por parte de estudiantes de ELE hablantes de estas lenguas y de otras lenguas no románicas.

Desde una perspectiva discursiva, se presenta un análisis de los recursos léxicos, morfosintácticos y pragmáticos que convergen para expresar la distinción de Pret/Copret en la expresión de los planos narrativos. Según diversos estudios, la distinción entre el PP y el PF “tiene sus orígenes en funciones cognitivas, comunicativas y posiblemente psicológicas, por lo tanto, se espera que esta se manifieste, de alguna manera, en el discurso narrativo de la mayoría, si no de todas las lenguas” (Fleischman, 1985), como se hace evidente en este estudio. También se incluyen resultados de investigaciones sobre la secuencia de adquisición de Pret/Copret que sirven como base para postular nuestra recomendación didáctica de incluir fragmentos discursivos para los niveles iniciales similares a los presentados en este estudio; fragmentos que se enfocan a presentar los usos prototípicos (y primeros en adquirirse) de las funciones narrativas.

El conocimiento por parte de los docentes de las similitudes y diferencias de las particularidades del español en la expresión del pasado y del uso del Pret/Copret en el discurso narrativo, en comparación con otras lenguas los habilitará para elaborar unidades didácticas sobre este tema y para ofrecer mejores explicaciones y ejemplos de uso en el marco de realizaciones discursivas y con la ayuda de elementos gráficos que hacen más accesible la comprensión de cómo una misma realidad discursiva produce alternativas gramaticales con elementos que se basan en principios universales comunes.

La relevancia de propiciar en los grupos de estudiantes la comparación entre la lengua meta y la lengua materna se basa en la idea de que es natural que quien aprende y se encuentra en edad adulta compare un segundo idioma con el propio.

Es un hecho que en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (en personas adultas) tomamos conciencia de las características de nuestra propia lengua y adquirimos un conocimiento de la manera en que ambas lenguas codifican significados.

Una base de conocimientos elementales de tipología lingüística, particularmente de los recursos gramaticales (léxicos, morfológicos y sintácticos) y pragmáticos (funciones discursivas y conocimiento del mundo) con que cuenta cada lengua para expresar el pasado en el discurso narrativo “no puede más que enriquecer, potenciar y perfeccionar la capacidad del profesor para la enseñanza del español a alumnos de nacionalidades diversas” (Moreno Cabrera, 2010).

BIBLIOGRAFÍA

- Andersen, R. (1991). Developmental Sequences: the Emergence of Aspect Marking in Second Language Acquisition. En T. Huebner y C. Ferguson (Eds.), *Cross-currents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories* (pp. 305-324). John Benjamins.
- Andersen, R. y Shirai, Y. (1996). The Primacy of Aspect in First and Second Language Acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 527-570). Academic Press.
- Arredondo, I. (2010). *Cuentos completos*. Fondo de Cultura Económica.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use. *Language Learning*, 50.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). Research Design: From Text to Task. En R. Salaberry y L. Comajoan-Colomé (Eds.), *Research Design and Methodology in Studies on Second Language Tense and Aspect* (pp. 219-269). Mouton de Gruyter.
- Bardovi-Harlig, K. y Comajoan-Colomé, L. (2020). The Aspect Hypothesis and the Acquisition of L2 Past Morphology in the Last 20 Years: A State of the Scholarship Review. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(5), 1137-1167.
- Bosque, I. y V. Demonte (coord.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Calvi, M. V. (2003). Lingüística contrastiva de español e italiano. *Mots Palabras Words*, 4, 17-34.
- Castañeda Castro, A. (2004). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva: pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (0), 6-29.
- CEPE (Centro de Enseñanza Para Extranjeros). (2019). Informe actividades [manuscrito].

- Colombo, F. (2015). *El subsistema de los tiempos pasados de indicativo en el español. Semántica y sintaxis*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Comajoan-Colomé, L. (2014). Tense and Aspect in Second Language Spanish. En K. Geeslin (Ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (pp. 235-252). Wiley.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.
- Cortés Moreno, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE. *Carabela*, (52), 77-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7173827>
- Escandell Vidal, M. (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Akal.
- Fleischman, S. (1985). Discourse Functions of Tense-Aspect Oppositions in Narrative: Toward a Theory of Grounding. *Linguistics*, (23), 851-882.
- Galindo Merino, M. (2007). Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (7), 1-92. http://www.mec.es/redele/Biblioteca_2007/MarGalindo.shtm/
- Galindo Merino, M. (2009). Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural. *Intelingüística*, (18), 428-436.
- García Márquez, G. (1989). *Crónica de una muerte anunciada*. La Oveja Negra.
- García Ponce, J. (1977). *La casa de la playa*. Sedmay.
- Granda, B. (2005). Adquisición de tiempo y aspecto en textos narrativos en español como segunda lengua. En M. Akerberg (Comp.), *Adquisición de segundas lenguas. Estudios y perspectivas* (pp. 87-110). Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Granda, B. (2008a). La enseñanza del pasado en español como lengua extranjera con un enfoque discursivo. *Decires*, 11 (12-13), 27-44. <https://decires.cepe.unam.mx/index.php/decires/issue/view/17>
- Granda, B. (2008b). Nivel de desarrollo de la morfología verbal del pasado en español como L2 en las narraciones de alumnos anglohablantes de un nivel avanzado. En E. Díez Itza (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 265-274). Universidad de Oviedo, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Granda, B. (2009). Gramática y discurso. El pasado y la configuración de la estructura narrativa en español como L2/LE. En *Actas del CEDELEQ III* (pp. 53-69). Universidad de Concordia.
- Granda, B. (2014). Categorías narrativas y procedimientos referenciales aplicados a la didáctica de la temporalidad de ELE. *Verbum et Lingua*, (3), 22-35.

- Granda, B. (2020). La representación del pasado en el discurso: relaciones eventivas y referencias fóricas. En B. Granda (Coord.), *Orientaciones didácticas para profesores de ELE*. Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Granda, B. y Salaberry, R. (2013). Funciones narrativas y verbos de estado en español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 31(57), 51-71. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/448/435>
- Instituto Cervantes. (2022). El español: una lengua viva. Informe 2022. En *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 23-131). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/informes_ic/p01.htm
- Li, Y. C. (2012). Aproximación a la enseñanza de los tiempos pasados del español a los estudiantes sinohablantes desde las perspectivas cognitiva, discursiva y pedagógica. En *Selección de Artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico* (pp. 347-365). Universidad Pompeu Fabra.
- Lu, J. (2008). Distancia interlingüística: partidas de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino, en México y la cuenca del Pacífico. *México y la Cuenca del Pacífico*, 11(32), 45-56.
- Marco Martínez, C. (2015). Lingüística contrastiva chino-español: aspectos gramaticales y socioculturales. En H. Cuadrado (Coord.), *Lengua y discurso* (pp. 195-231). Visor Libros.
- Moreno Cabrera, J. (2004). *Introducción a la lingüística. Enfoque tipológico universalista*. Síntesis.
- Moreno Cabrera, J. (2010). *Spanish is different: Introducción al español como lengua extranjera*. Castalia.
- Morimoto, Y. (1998). *El aspecto léxico. Delimitación*. Arco Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la lengua española. (2009). *Nueva Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Reichenbach, H. (1947). *Element of Symbolic Logic*. Macmillan.
- Ribas Seix, T. (Coord.). (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Graó.
- Salaberry, R. (2000). *The Development of Past Tense Morphology in L2 Spanish*. John Benjamins.
- Schiffirin, D. (1981) Tense variation in narrative. *Language*, 57, pp.45-62
- Selinker, L. (1992). La interlengua. En J. Liceras (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 79-97). Visor.
- Smith, C. S. y Erbaugh, M. (2005). Temporal Interpretation in Mandarin Chinese. *Linguistics*, 43(4), 713-756.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Cornell University Press.

La mediación lingüística y cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Linguistic and Cultural Mediation in the Teaching-Learning Process of Foreign Languages

Rossella Michienzi
Università della Calabria
rossella.michienzi@unical.it
ORCID: 0000-0001-8590-0259

Resumen: A partir de un análisis del *Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2020), la argumentación se centra en el concepto de mediación en cuanto instrumento privilegiado de co-construcción de significado que, en línea con un enfoque básicamente orientado a la acción, puede llegar a tener un impacto radical en la pedagogía de la enseñanza de idiomas.

Palabras clave: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; mediación; traducción pedagógica; competencia plurilingüe/pluricultural.

Abstract: Based on an analysis of the *Companion Volume of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Consejo de Europa, 2020), the argument focuses on the concept of mediation as a privileged instrument of co-construction of meaning which, in line with a basically action-oriented approach, can have a radical impact on the pedagogy of language teaching.

Keywords: Common European Framework of Reference for Languages; mediation; pedagogical translation; plurilingual/pluricultural competence.

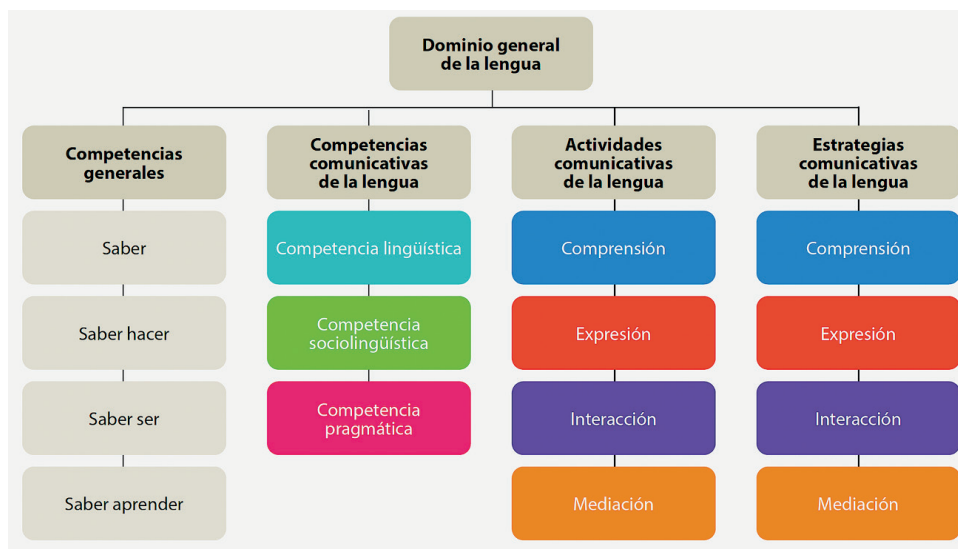
EL VOLUMEN COMPLEMENTARIO DEL MCER: NOVEDADES Y NUEVOS PARADIGMAS

Desde su publicación en 2001, el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (en adelante MCER) ha sido un documento clave para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, con un impacto sin precedentes en la investigación y en la creación de materiales didácticos. La nueva versión, publicada en su traducción española en septiembre de 2021 (el *Volumen Complementario*), actualiza el texto del MCER aprobado en el 2001 por el Consejo de Europa y se presenta como una extensión e innovación de este, ya que incluye no solo cambios terminológicos y de contenido, sino también nuevas escalas y descriptores que modifican parcial o totalmente algunos de los que ya existían. Entre las principales novedades del documento se pueden mencionar la inclusión y modificación de algunos descriptores para los niveles A1-C2; la incorporación del nivel Pre-A1; explicaciones más detalladas para los niveles plus (B1+, B2.2); reorganización y edición de la escala de control fonológico; introducción de nuevas escalas sobre textos creativos y literarios (lectura por placer), aprendizaje e interacción en línea, uso de las telecomunicaciones (mensajes, *e-mails*, blogs, chats, etc.) y el lenguaje de signos.

Sin embargo, la novedad más destacable es la inclusión de nuevas escalas relacionadas con la mediación (un concepto importante, solo marginalmente presente en el MCER del 2001)¹, así como de tres escalas relacionadas con la competencia pluricultural y plurilingüe. De hecho, se trata de áreas de intervención que han adquirido aún más relevancia debido a la creciente diversidad lingüística y cultural de las sociedades contemporáneas; y es precisamente gracias al desarrollo de áreas como la mediación, la competencia plurilingüe/pluricultural y la competencia en lengua de signos que la nueva publicación se propone como contribución válida para “una educación inclusiva de calidad para todos” (Consejo de Europa, 2020, p. 21) y para promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo. En otras palabras, las principales novedades del *Volumen Complementario* (en adelante VC) parecen hacer hincapié en la necesidad de un enfoque orientado a la acción, cada vez más evidente en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

¹ De hecho, a partir del análisis léxico-textual de ambas versiones, es significativo señalar un dato empírico de lo afirmado en relación con la presencia de la palabra *mediación*: el lema aparecía solo 29 veces en el texto del 2001, mientras que en el *Volumen Complementario* el término se encuentra con una frecuencia cuantificable en 240 ocurrencias.

Figura 1. Estructura del esquema descriptivo del MCER



Fuente: Consejo de Europa, 2020, p. 42.²

La Figura 1, con el esquema descriptivo del MCER, permite comprender claramente que el dominio general de una lengua incluye competencias, actividades y estrategias comunicativas que, en su conjunto, determinan las competencias generales de un usuario de idiomas, organizadas según cuatro áreas amplias: conocimiento declarativo (saber), destrezas y habilidades (saber hacer), competencia existencial (saber ser) y reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación (saber aprender). De esta manera, el documento se propone como nuevo paradigma pedagógico para el ajuste de metodologías didácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras y para la definición del dominio de un idioma, lo cual requiere tanto las competencias generales como las competencias comunicativas de la lengua (lingüística, sociolingüística y pragmática) y la activación de las estrategias comunicativas apropiadas.

El concepto de acción, y en particular el de acción social, es protagonista del nuevo planteamiento, ya que el objetivo es enfatizar la dimensión colectiva de las acciones comunicativas junto a su finalidad social. Gracias al enfoque orientado a la acción, ya se ha dejado de considerar a quienes aprenden como meros receptáculos de informaciones retransmitidas; al contrario, se les considera como personas usuarias de la lengua que aprenden el idioma a través del uso, de la práctica y mediante la realización de tareas en contextos sociales determinados: a

² Se reproduce el esquema íntegramente.

través de la acción, cada estudiante se convierte en actor y protagoniza su propio aprendizaje (Robles Ávila, 2018).

El objetivo comunicativo de quien aprende ya no reside simplemente en la necesidad de “hablar con el otro”, sino en la ineludible exigencia de “actuar con el otro”.

De acuerdo con la filosofía del MCER y fomentando perspectivas interaccionistas,³ el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) distingue tres dimensiones de quienes aprenden idiomas: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo; en particular “el alumno, como agente social, ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social” (Instituto Cervantes, 2006). Por lo tanto, se respalda un proceso de aprendizaje mediado por la acción que se fundamenta en el desarrollo del conocimiento humano mediante unas prácticas sociales e interactivas. El enfoque apunta a que el alumnado desarrolle aptitudes comunicativas al servicio de acciones, haciendo un uso real de la lengua a través de actividades comunicativas que sirvan para aprender haciendo (Ausubel, 1976; Guenter, 2012; Piaget, 1969).⁴

El uso instrumental de una lengua se desarrolla a través de un aprendizaje progresivo de todas aquellas competencias eficaces para la comunicación en contextos reales que permiten una participación efectiva en una dimensión activa y vital del mismo proceso de aprendizaje, ya que se entra en contacto tanto con los aspectos comunicativos de la lengua como con aquellos pragmáticos y socioculturales. Efectivamente, cuando Hymes, uno de los pioneros del enfoque comunicativo, desarrolla, en el año 1971, el concepto de competencia comunicativa, pone de manifiesto que, al conocimiento y dominio de la gramática de una lengua, hay que sumarle unos componentes sociolingüísticos y pragmáticos fundamentales para que cada aprendiente lleve a cabo (como se lee en el capítulo 4 del MCER) actividades y estrategias de expresión, comprensión, interacción y mediación

³ Cabe recordar que los orígenes del interaccionismo social se encuentran en la teoría general del aprendizaje que desarrolló L. S. Vygotsky en las décadas de 1920 y 1930. La aplicación de este enfoque a la enseñanza de lenguas se traduce en que cada estudiante aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas, participando activamente en la construcción de su propio conocimiento. (“Interaccionismo social”, en Martín Peris et al., 2008; Vygotsky, 1978).

⁴ La metodología de aprendizaje “aprender haciendo” (en inglés, *Learning by Doing*) tiene una base de carácter marcadamente constructivista, ya que se fundamenta en la idea de que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos, con la consiguiente reestructuración de los previos. El grupo de aprendientes solo puede llegar a tener un conocimiento significativo mediante la experimentación y, por ende, a través de la acción. Así, dicha metodología pedagógica se aleja de las técnicas didácticas basadas en recordar o memorizar y se acerca a técnicas que privilegiaban procesos inductivos de descubrimiento.

(Brumfit, 1984). Entre ellas ocupa un lugar preeminente la competencia sociocultural, puesto que hace referencia explícita a la capacidad de cada hablante para utilizar una determinada lengua en forma adecuada y de acuerdo con determinados marcos de conocimiento y de convenciones propios de una comunidad de habla.⁵

El nuevo documento profundiza muy detalladamente las competencias, las actividades comunicativas y las estrategias que deben tenerse en cuenta a la hora de desarrollar currículos, programas y exámenes de una lengua. En particular, la mediación (que Sánchez Cuadrado, en la presentación de la traducción española del VC, define como “un artefacto pedagógico muy potente”) parece resumir perfectamente la capacidad de hacer un uso eficaz y simultáneo de todo un complejo repertorio lingüístico desarrollando competencias lingüísticas, pragmáticas y socioculturales.

DE LA TRADUCCIÓN A LA MEDIACIÓN: RENOVADOS HORIZONTES EN LA DIDÁCTICA DE IDIOMAS

Además de fomentar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas como medio de comunicación, el MCER proporciona una visión nueva y capacitadora de quien aprende, presentándole como “un/a agente social” (p. 29), que actúa en el ámbito social y ejerce una función en el proceso de aprendizaje. Se trata de una visión que implica un necesario cambio de paradigma tanto en la planificación de cursos como en la enseñanza de lenguas extranjeras, a través de la implicación y la autonomía de cada aprendiente. El enfoque orientado a la acción que plantea el MCER representa un cambio de dirección al pasar de programas basados en una

⁵ En Martín Peris et al. (2008) se define *comunidad de habla* (en inglés, *speech community*) como “un grupo social que comparte una misma variedad de lengua y unos patrones de uso de esa variedad. La comunicación entre los miembros de la comunidad se lleva a cabo en el marco de unos eventos comunicativos que estructuran y desarrollan la vida social del grupo”. Además, en el *Diccionario* se subraya la importancia de la relación entre la noción de ‘habla’ y la ‘competencia comunicativa’, pues “ésta se refiere precisamente a lo que una persona debe conocer para participar, de forma eficaz y adecuada, en las actividades lingüísticas de un grupo. De ahí la importancia que estos conceptos han adquirido para la enseñanza de las lenguas, lo que ha llevado a incluir en los programas aquellos conocimientos y habilidades no estrictamente lingüísticos que permiten llevar a cabo la comunicación”.

progresión lineal a partir de estructuras lingüísticas a programas fundamentados en el análisis de necesidades y orientados a tareas de la vida real.

Para tal propósito, puede resultar útil mencionar un párrafo del MCER representativo del enfoque propuesto y de sus implicaciones a la hora de emplear una lengua para comunicar de forma adecuada y efectiva:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas de la lengua, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (p. 41)

Como sugiere John Dewey (2004), quien considera que el fin educativo se encuentra en la capacidad de crear ambientes que generen interés y entusiasmo por parte del alumnado, lo ideal para cada estudiante no sería acumular conocimientos, sino desarrollar capacidades. Adaptando la afirmación de Dewey a un contexto de *Second Language Acquisition*, recordando las formulaciones teóricas de Krashen (1981) y de acuerdo con la nueva versión del MCER, se puede afirmar que el objetivo principal del aprendizaje de lenguas extranjeras es el desarrollo de capacidades (en términos tanto de conocimiento como de uso) que se reflejan en la construcción de una sólida competencia comunicativa.⁶ Esta última, a su vez, se orienta hacia la capacidad de interactuar lingüísticamente de forma adecuada, coherente y eficaz en diferentes situaciones y en variados contextos comunicacionales, de manera tanto oral como escrita.

Como se especifica en el VC, la adquisición del dominio (es decir, la capacidad de realizar actividades comunicativas de la lengua a través de la misma lengua)

⁶ Dicha competencia está compuesta por tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Cabe recordar que cada uno de ellos incluye destrezas, capacidades y conocimientos. Las competencias lingüísticas incluyen conocimientos y destrezas sintácticas, léxicas y fonológicas de la lengua; las competencias sociolingüísticas tienen que ver con las condiciones y los factores socioculturales que afectan el uso de la lengua. Por último, las competencias pragmáticas se refieren al uso funcional de la lengua (actos de habla, cohesión, coherencia, uso y reconocimiento de diferentes tipos y formas de texto). En el desarrollo de dichas competencias, la interacción y los entornos culturales tienen una gran importancia, puesto que se trata de una competencia estrechamente interrelacionada con realidades sujetas a interpretación (Brumfit, 1984).

se concibe como un proceso circular: “al realizar actividades el/la usuario/a y/o aprendiente desarrolla competencias y adquiere estrategias” (p. 44). De ello se obtiene una visión de la competencia como algo que solo puede existir gracias al uso concreto de la lengua en términos de acción: “los descriptores ‘puede hacer’ (*can do*) del MCER son un claro ejemplo de esta filosofía” (p. 44).

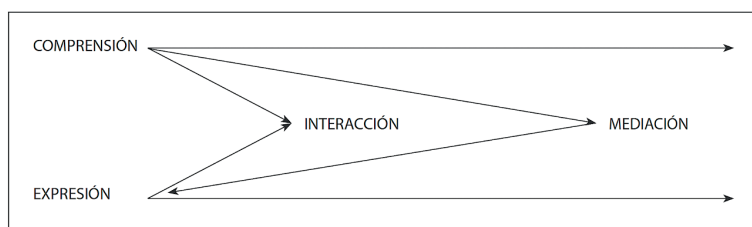
En el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, la traducción, de forma más o menos explícita, en mayor o menor grado, siempre ha desempeñado un papel fundamental a la hora de resolver cuestiones interlingüísticas y/o interculturales, protagonista de constantes negociaciones de significado entre sociedades e identidades distintas. Sin embargo, aunque el uso de la traducción ha sido una constante en la enseñanza de idiomas, las actitudes de quienes se dedican a la investigación y a la docencia con respecto a su empleo han llevado a experimentar notables cambios a lo largo del tiempo. Cabe recordar que, en las décadas de 1960 y 1970, al afirmarse los enfoques comunicativos, se hizo cada vez más evidente el rechazo de la traducción en los itinerarios educativos de lenguas extranjeras (Laviosa, 2014). Dicho rechazo conllevó la exclusión de la traducción de las principales corrientes de investigación en la adquisición de segundas lenguas. En ese sentido, si por un lado algunas personas del profesorado siguieron creyendo en su valor y siguieron utilizándola en sus clases,⁷ por el otro, en el ámbito de la práctica docente, la traducción pasó a ser considerada, en la mayoría de los casos, como una actividad superflua o incluso contraproducente. La cuestión ha sido bastante debatida en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras; sin embargo, volver a plantear un uso pedagógico de la traducción no parece para nada ilusorio, sino, al contrario, una posibilidad concreta. El enfoque cada vez más dinámico de la Unión Europea en la promoción de la mediación interlingüística, intercultural, e inclusive intermodal, se refleja en un renovado interés acerca del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo cual apunta a un verdadero giro traductológico en la didáctica de idiomas. Más en detalle, cabe destacar que la reevaluación del uso de la L1 (lengua materna o primera lengua) dentro de la clase de lenguas segundas o lenguas extranjeras fomenta una actitud más favorable hacia la traducción (Butzkamm y Caldwell, 2009; Codina y Pladevall Ballester, 2015); y, aunque dicha reevaluación no implique necesariamente una defensa total de la traducción en los procesos de enseñanza/ aprendizaje, sí con-

⁷ Cook (2010) considera la traducción como una ayuda para la adquisición del lenguaje y para la pedagogía en general. Para el autor, la traducción puede considerarse como un aporte al empoderamiento del estudiantado, lo que contribuye de forma activa a una visión educativa de las relaciones entre lenguas y culturas. Para profundizar el análisis de los diferentes usos y de las varias funciones de la traducción pedagógica, se remite a dicha obra.

tribuye a hundir el dogma según el cual había que rechazarla por completo (Cook, 2010, pp. 46-51).

Respecto a este giro traductológico en didáctica de las lenguas, lo más novedoso e interesante es que la traducción, englobada en el más amplio concepto de mediación según la define el MCER, deja de ser una mera herramienta de aprendizaje para convertirse en una verdadera destreza que (como demuestra la Figura 2), junto con la comprensión, la expresión y la interacción, va definiendo las modalidades comunicativas determinantes para la construcción de una competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.

Figura 2. Relación entre comprensión, expresión, interacción y mediación



Fuente: Consejo de Europa, p. 44.⁸

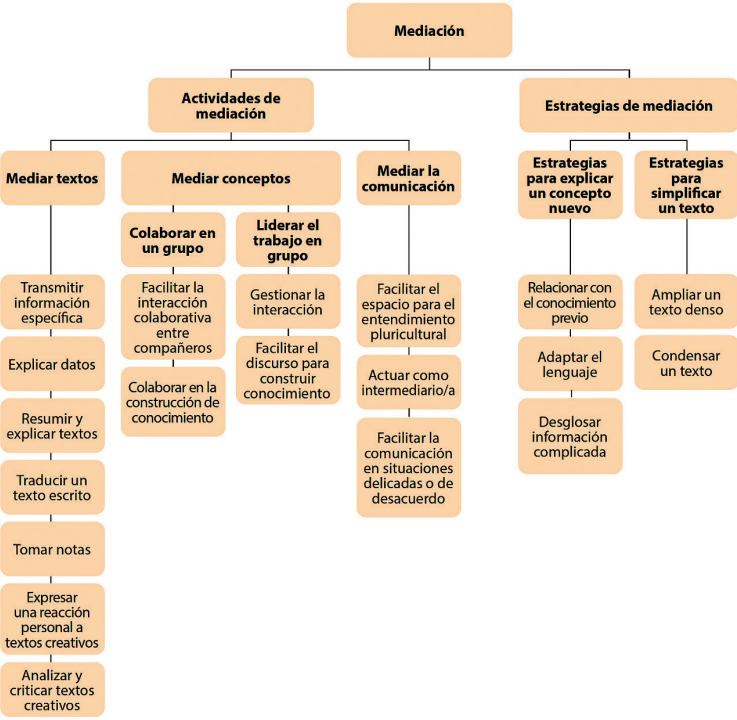
En la mediación, el/la usuario/a y/o aprendiente actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (por ejemplo, de la oral a la signada o viceversa, en la comunicación intermodal) o de una lengua a otra (mediación interlingüística). La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional. (p. 103)

Como sugiere el fragmento seleccionado, la mediación, y con ella la traducción, no solo contribuye a la co-construcción de significados, sino que pone las bases para que también otras personas y/o aprendientes puedan expresarse de forma activa en diferentes contextos, vehiculando informaciones y/o intenciones comunicativas. En suma, la mediación en general y la traducción en particular se convierten en objetivos de aprendizaje, más allá de su valor instrumental. En esa

⁸ Se reproduce el esquema íntegramente.

dirección, el VC sienta las bases para la “normalización e integración plenas de la traducción en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas” (Carreres et al., 2017, p. 100). Las cuatro destrezas clásicas que incluyen el acto de hablar, leer, escuchar y escribir han ido englobándose en las dos modalidades comunicativas de la comprensión y de la expresión (tanto escritas como orales) y en dichas modalidades las actividades de mediación (escrita u oral) permiten la comunicación y una especie de interacción mediada entre personas que son incapaces de comunicarse entre sí directamente,⁹ como se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Actividades y estrategias de mediación



Fuente: Consejo de Europa, 2020, p. 104.¹⁰

⁹ Desde la enseñanza de las lenguas, en general se asiste a lo que Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez (2017) denominan un giro traductológico derivado del renovado interés que la traducción, como extensión del más amplio concepto de mediación, está suscitando en el ámbito de la didáctica. Si, por un lado, la mediación se coloca en el más alto nivel de dominio de una lengua (en el sistema de las cuatro modalidades comunicativas), la traducción (dentro del esquema clásico de las cuatro destrezas del uso de una lengua) se clasificaría como la quinta destreza necesaria para un aprovechamiento real de un repertorio plurilingüe y pluricultural.

¹⁰ Se reproduce el esquema íntegramente.

Efectivamente, como representa esta Figura 3, el VC menciona diferentes actividades comunicativas que permiten ir más allá de la aparente incomunicabilidad entre lenguas, culturas o medios diferentes; entre ellas (y dejando de lado la traducción y/o la interpretación) se pueden recordar, por ejemplo: la paráfrasis, el resumen o la toma de notas, el análisis o la crítica de textos creativos, y otras actividades que permiten mediar textos o conceptos, y con ello facilitar espacios para el entendimiento pluricultural. En dichos espacios los grupos de aprendientes, en calidad de agentes sociales, actúan como intermediarios capaces (de acuerdo con las diferentes situaciones) de adaptar el lenguaje y/o de desglosar información complicada.

En concreto, se trata de actividades con aplicación de estrategias comunicativas que cada aprendiente adquiere como *life skills*. De hecho, la última escala del VC, con respecto a la mediación (mediar la comunicación), tiene como objetivo facilitar la comprensión y moldear la comunicación de manera adecuada entre usuarios/aprendientes con puntos de vista individuales, socioculturales, sociolingüísticos o intelectuales que probablemente serán diferentes:

El/la mediador/a trata de influir positivamente en determinados aspectos de la dinámica de las relaciones entre todos los participantes, incluida la relación con él/ella mismo/a. A menudo el contexto de la mediación será una actividad en la que los participantes comparten objetivos comunicativos, pero no tiene por qué ser así necesariamente. Las habilidades involucradas son relevantes para la diplomacia, la negociación, la pedagogía y la resolución de conflictos, pero también para las interacciones sociales cotidianas y/o en el lugar de trabajo. (p. 105)

Es evidente que se trata de una actividad relacionada principalmente con el encuentro entre personas que de forma activa y cooperativa construyen y comparten significados. Al contemplar a la traducción en el marco de la mediación, el VC apuesta con firmeza por su integración en el currículum de segundas lenguas. La nueva edición del MCER subraya de forma inédita y, se podría decir, inesperada, la importancia de la mediación, ofreciendo descriptores detallados para la competencia mediadora que los grupos de aprendientes deben alcanzar en cada uno de los seis niveles (del A1 al C2), descriptores que se transforman en parámetros claros para la enseñanza y la adquisición de la mediación. Si la omisión de dichos descriptores en el volumen anterior (2001) explicaba, en parte, la casi total ausencia de actividades de mediación en los manuales y en los programas de estudio basados en los niveles del MCER, ahora habría razones para suponer que se están por abrir las puertas a “nuevos” caminos en la enseñanza de LE. Además, el VC su-

braya la importancia de actividades y estrategias de traducción, relacionándolas con pautas fundamentales para el desarrollo curricular de la competencia pluricultural y plurilingüe. Como se lee en el VC, el renovado interés europeo en el concepto de mediación, de alguna forma,

[...] refleja el concepto de creación de un espacio compartido entre interlocutores lingüística y culturalmente distintos (esto es, la capacidad para afrontar la “otredad” con el fin de identificar las similitudes y diferencias y, de esta forma, construir sobre la base de rasgos culturales conocidos y desconocidos, etc.) con el objetivo de permitir la comunicación y la colaboración. El/la usuario/a y/o aprendiente busca facilitar un entorno de interacción positivo para que participantes de diferentes culturas puedan comunicarse con éxito, incluidos contextos multiculturales. (p. 127)

Por lo tanto, no es difícil imaginar nuevos escenarios didácticos en los que pronto sea posible orientarse concretamente hacia un verdadero aprovechamiento del repertorio pluricultural y plurilingüe de cada hablante del mundo global en que vivimos, gracias a la elaboración de materiales adecuados para la finalidad y a nuevas futuras líneas de investigación que puedan dilucidar el escurridizo concepto de mediación. En efecto, después de un rápido recorrido a través de las novedades del VC, parece inevitable una consideración: el entusiasmo que despierta la noción de mediación se pone en abierto conflicto con cierta resistencia a vincular esta última con la traducción. De hecho, algunos estudios han observado que el uso del término *mediación* suscita connotaciones más positivas que el término *traducción*; sin embargo, pese a la insistencia de algunos autores en disociarlos (Pym et al., 2014, p. 38), es evidente que un/a mediador/a interlingüístico/intercultural no es sino un/a traductor/a.

Si por un lado la mediación/traducción en términos de destrezas confiere una nueva luz a la traducción pedagógica,¹¹ por el otro permite enriquecer y completar las deseadas competencias clave que tendría que adquirir cada ciudadana/o autónoma/o en la comunicación intercultural. Hoy más que nunca es razonable suponer que todo aprendiente de una lengua, y no solo quienes deseen trabajar en el campo de la traducción, se encuentre en la necesidad de mediar textos o conceptos. Habría que defender, pues, adoptando y adaptando la perspectiva de Carreres (2014), la idea de que quien usa las lenguas es aprendiente de lenguas de por vida (*life-long language learner*). Cook expone esa misma visión cuando afir-

¹¹ Recuérdense que el objetivo principal de la denominada traducción pedagógica es el empleo de la traducción como herramienta o medio de aprendizaje de las lenguas extranjeras o segundas. Su finalidad consiste en facilitar al alumno el proceso de aprendizaje y la adquisición de los principios y de las estructuras de la lengua extranjera que está estudiando (Alcarazo y López, 2014, p. 24).

ma que “learning to translate is not a special purpose or an add-on to general learning, but should be an integral part of a major aim of language learning –to operate bilingually as well as monolingually”¹² (2010, p. 55). En otras palabras, las sociedades multilingüísticas y multiculturales en las que vivimos, caracterizadas por un contacto constante entre lenguas y culturas, nos ofrecen la posibilidad de considerar la traducción y la mediación como las modalidades comunicativas privilegiadas para el encuentro con la “otredad”. Por consiguiente, el plurilingüismo y el pluriculturalismo conllevan importantes cambios (y nuevos desafíos) en la consideración de los objetivos de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se considera de fundamental importancia que a cada aprendiente se le otorgue la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe y no simplemente “una suma de competencias separadas en compartimentos estancos” (Martin Peris, 2008, p. 45); es necesario, entonces, como sugiere el VC, dejar de considerar cada lengua de forma aislada y crear las condiciones para que quienes aprenden LE “aprovechen al máximo todos sus recursos y experiencias lingüísticos y culturales para participar plenamente en contextos sociales y educativos, consiguiendo una comprensión mutua, accediendo al conocimiento y, a su vez, desarrollando aún más su repertorio lingüístico y cultural” (Consejo de Europa, 2020, p. 137).

Siguiendo esta misma línea, Vez Jeremías (2011) afirma que en la sociedad del conocimiento se debería desarrollar la capacidad de “transferir” y deberíamos educar al alumnado para que recurra a su autonomía y potencial semiótico innato y transfiera saberes y usos de unas lenguas a otras; es la dirección que ha emprendido la Unión Europea al proponer una concepción de los aprendientes como seres plurilingües y pluriculturales y valorizar enfoques integrados que les permitan utilizar, cuando sea necesario, “todos sus recursos lingüísticos, animándolos a que vean similitudes y regularidades, así como diferencias entre las lenguas y las culturas” (p. 38). Las aportaciones del VC del MCER son, sin duda alguna, un gran avance en este sentido, sobre todo en lo que se refiere a la mediación que, considerada como expresión máxima de dominio lingüístico, implica necesariamente un uso renovado y masivo de la traducción (tanto bilingüe como monolingüe). La traducción, tal como la entiende el enfoque interaccional del VC, parece destinada a convertirse en una modalidad comunicativa privilegiada de nuestro siglo y de los posteriores.

¹² “aprender a traducir no es un propósito especial ni un complemento del aprendizaje general, sino que debe ser parte integral de un objetivo mayor del aprendizaje de lenguas: conducirse de manera tanto bilingüe como monolingüe” (trad. del ed.).

LA MEDIACIÓN INTRA E INTERLINGÜÍSTICA EN LAS PRÁCTICAS DIDÁCTICAS

A partir de lo antes expuesto, la mediación se perfila como una actividad compleja y transversal cuya realización implica que los grupos de aprendientes posean diferentes aptitudes y destrezas tanto productivas como receptoras. Llevar al aula estrategias y actividades de mediación (tanto puramente lingüísticas como también lingüístico-culturales) significa adoptar un enfoque orientado a la acción, capaz de revitalizar el papel de cada aprendiz en la sociedad como figura relevante que establece puentes de contacto entre diferentes lenguas y culturas; esto se logra gracias a la incorporación del multilingüismo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como de la interculturalidad como elemento indispensable para desarrollar una eficacia mediadora en la adquisición de competencias por parte del alumnado (Sánchez Santos, 2019). Así, crear situaciones comunicativas en las que cada estudiante pueda actuar como agente social, favoreciendo la construcción y transmisión de significados (tanto a nivel inter como intralingüístico), se convierte en una de las prioridades de un proceso de enseñanza-aprendizaje que apunte a una competencia comunicativa completa y eficaz.

Como ya hemos señalado, el concepto de mediación se refiere al proceso facilitador para acceder al conocimiento y estimular las condiciones propicias para el intercambio y el desarrollo conceptual, y dicho proceso se realiza a través de mecanismos creativos cada vez más complejos en las diferentes escalas de descriptores para la mediación de textos, la mediación de conceptos y la mediación de la comunicación, así como para las estrategias de mediación y las competencias plurilingüe/pluricultural.

En los niveles iniciales (A1-A2), las actividades de mediación se limitan a procesos sencillos que dependen en particular de la solidaridad entre quienes participan en la interlocución. Por lo tanto, las actividades deben ajustarse a los campos de interés de quienes usan la lengua, al léxico adquirido y al grado de consenso al que sean capaces dichas personas.

En los niveles intermedios (B1-B2), quienes hacen uso de la lengua y que actúan como mediadores pueden establecer entornos de apoyo para compartir ideas, facilitar la discusión, demostrar comprensión por diferentes perspectivas y apoyar a las personas involucradas en la interlocución en la búsqueda de soluciones interpretativas. Se basan en las ideas de los demás, pero son capaces de sugerir soluciones de entendimiento y evitar malentendidos. Pueden transmitir el contenido principal de un discurso o de un texto e intentar aclarar las cuestiones que resulten más complejas. Plantean preguntas para reaccionar ante la opinión

de terceras personas dentro de sus campos de interés profesional, personal o académico.

Por otro lado, en los niveles avanzados (C1-C2), cada usuario es capaz de mediar de manera efectiva y natural, asumiendo diferentes roles de acuerdo con las necesidades de las personas y de la situación. Puede identificar matices de contenido y explicar con un lenguaje claro, fluido y bien estructurado la forma en que se presentan los hechos y argumentos. Es capaz, asimismo, de distinguir implicaciones socioculturales, el tipo de registro utilizado, así como la ironía, el sarcasmo o los dobles sentidos. Se trata de niveles de competencia en los que la persona es capaz de actuar eficazmente como mediadora, ayudando a mantener una interacción positiva al interpretar diferentes perspectivas, anticipándose a los malentendidos e interviniendo diplomáticamente en conversaciones distorsionadas. Es hábil para estimular el razonamiento, hace preguntas y transmite bien las ideas ajenas, con claridad, de forma sintetizada y matizando aspectos complejos interpretativamente (Consejo de Europa, 2020, pp. 104-135).

Las competencias que acabamos de anotar intentan reunir las habilidades que se detallan en los diferentes descriptores de nivel previstos para cada actividad y estrategia de mediación, tal como aparecen en el VC. Este último enfatiza en particular la mediación de textos y, por ende, la retransmisión de información específica, tanto de forma oral como escrita: explicar datos de gráficos, diagramas, cuadros; procesar un texto; tomar notas en una conferencia o reunión formal; analizar de modo crítico textos creativos. Con estas actividades se desarrollan habilidades sociales colaborativas, se construye el significado en común y se lidera el trabajo grupal, gestionando la interacción y fomentando la conversación conceptual.

Resulta evidente que aplicar estrategias y actividades de mediación en el aula puede resultar algo difícil con los niveles iniciales, pero a partir del nivel B1 se pueden empezar a integrar en las acciones didácticas para favorecer una actitud cada vez más consciente por parte de los grupos de aprendientes, de modo que se comprometan en procesos de construcción activa de su propio aprendizaje, lo que favorece el desarrollo de competencias cada vez más competitivas.

Retransmitir información específica en las clases de ELE

Dentro de las actividades de mediación que resultan muy útiles en las clases de idiomas, y en nuestro caso concreto en las clases de español como lengua extranjera, seguramente las que más se usan están relacionadas con la mediación de textos (por ejemplo, transmitir información específica; explicar datos; resumir y

explicar textos o traducirlos, etcétera). Ahora bien, a partir de un nivel A2/B1, sobre todo en el caso de lenguas afines como el italiano-español, resulta muy eficaz recurrir a caudales lingüísticos que puedan estimular la capacidad mediadora de quienes estudian en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, en nuestras prácticas didácticas el uso de gráficos o de imágenes con soporte textual mínimo determina la posibilidad de crear situaciones en donde los grupos de estudiantes (que intentan retransmitir información o imaginar situaciones a partir de datos verbales o no verbales) se convierten en protagonistas de un proceso creativo de mediación durante el cual son guiados constantemente por quienes participan en la interlocución, en este caso por el profesorado o por otros aprendientes, quienes participan en la interacción determinando lo que se denomina “andamiaje colectivo”.

Estamos en el marco de la teoría del aprendizaje desarrollada por L. S. Vygotsky en las décadas de 1920 y 1930. Cabe recordar que, de acuerdo con las teorizaciones de Vygotsky, en el proceso de aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: el actual, que representa lo que cada aprendiente sabe, y el potencial, que representa lo que puede llegar a saber. La necesidad de mediar datos, imágenes, informaciones, conceptos, y el esfuerzo de usar los conocimientos lingüísticos adquiridos para intentar comunicarse en situaciones que todavía no se conocen del todo, en un contexto interactivo que se configura como imprevisible y dinámico, lleva hacia un grado de conocimiento que se halla en un nivel inmediatamente superior a aquel que cada aprendiente posee en un momento determinado y que se conoce como “zona de desarrollo próximo” (Donato, 1994; Vygotsky, 1978). Así, a través de la mediación interactiva en el aula, el aprendizaje es más eficaz porque cada aprendiente trabaja con otras personas y actúa para producir efectos reales a través del idioma, los cuales se concretan en la co-construcción de significados.

Usar en el aula muestras de lengua que proveen el uso de la mediación implica, para quien aprende, mucho más que ser competente lingüísticamente en los idiomas involucrados. La persona que se desempeña como mediadora traslada, resume, recodifica el contenido en una nueva versión lingüística del mensaje y aprende, con la práctica, el uso de estrategias adecuadas a las convenciones, condiciones y limitaciones del contexto en el que se desenvuelve la interacción. Y, para volver a la consuetudina y engañadora asimilación que se solía hacer entre traducción y mediación, cabe subrayar que cada estudiante en la clase media conceptos o textos, no tiene que tener (como se les exige a quienes traducen) una consistencia terminológica (propia de niveles aún más avanzados); al contrario, puede actuar trazando puentes de entendimiento, no de exactitud conceptual o léxica. Y, como señala Sánchez Santos (2019), la mediación es mucho más adecuada y relevante en la clase de idiomas extranjeros en tanto que tiene mayor presencia en las situaciones comunicativas de la vida cotidiana; no precisa que se

tengan excelentes conocimientos en el idioma de origen ni en el idioma meta. Por lo tanto, una persona mediadora le da más peso a la equivalencia comunicativa y a las necesidades conversacionales de quienes participan en la interlocución, con lo cual pueden ser posibles —y de hecho son deseables— paráfrasis, resúmenes, reformulaciones e, incluso, negociaciones de significado.

El uso de materiales que permitan la reflexión sobre contenidos del curso tiene un papel fundamental en el éxito de la acción formativa, pues hace que el alumnado participe de forma activa y realista (*learning by doing*) intentando mediar conceptos concretos o ideas más o menos abstractas, recurriendo tanto a lo que sabe de sí mismo y de su cultura o lengua materna, como a la(s) nueva(s) cultura(s) e idioma(s), y aplicando (como es promovido por el MCER) todos sus saberes: el saber ser, saber comprender, saber participar y saber aprender.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En definitiva, con la reciente publicación del VC, el Consejo de Europa no sólo pone al día las escalas de descriptores recogidas en la versión inicial, sino que incluye el desarrollo de una serie de nuevas escalas, referidas, entre otras, a la actividad comunicativa de la mediación.

A raíz de lo analizado y detallado anteriormente se puede deducir que, en su actual desarrollo, el concepto de mediación trasciende la visión inicial que, como se subrayó al principio, lo confinaba a aquellas actividades relacionadas con la traducción y/o con la interpretación.

En cambio, el nuevo paradigma pretende incluir también el aspecto de “mediatización” por la tecnología, aspecto que también se incluye en unas nuevas tablas de interacción en línea. Dichos cambios y renovados ejes de interés tienen una relación directa con el incremento exponencial, en las últimas décadas, de la movilidad de personas, bienes y servicios que ha llevado a un nuevo escenario en el que las actividades que se centran en reducir la distancia en el entendimiento lingüístico o cultural entre personas adquieren una importancia crucial.

Hacer comprensible un texto, facilitar la comunicación en un grupo formado por personas que no comparten las mismas lenguas y/o culturas o ser capaces de crear un espacio pluricultural en el que se reduzcan o disuelvan malentendidos lingüísticos y culturales son todas actividades que no solo persiguen el objetivo de enriquecer el diálogo intercultural y, en consecuencia, la democracia, la cohesión social y el entendimiento mutuo, sino que también parecen destinadas a modificar para siempre el escenario de la didáctica de las lenguas. El nuevo modelo, centrándose en aspectos como la ‘co-construcción de significados’, en el

hablante como agente social o en el enfoque plurilingüe y pluricultural, aporta nuevas herramientas para la creación de programas y currículos, fomentando el aprendizaje autónomo (respaldado por las nuevas tecnologías) y revolucionando la evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcarazo, N. y López, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *Redele*, (26), 22-36.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge University Press.
- Butzkamm, W. y Caldwell, J. A. W. (2009). *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Narr.
- Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M. y Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish Language Teaching: the Fifth Skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (2), 99-109.
- Codina, A. y Pladevall Ballester, E. (2015). The Effects of Using L1 Translation on Young Learners' Vocabulary Learning. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (15), 109-134.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford University Press.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. En J. P. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 33-56). Ablex.
- Guenter, L. H. (2012). Co-evaluación de experiencias basadas. En *Aprender haciendo y realimentación desde aprender haciendo hasta el aprendizaje activo*. Universidad Earth.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education. Pedagogic Approaches Explored*. Routledge.

- Martín Peris, E. (2008). Enseñanza de lenguas y fomento de valores: el plurilingüismo en el mundo actual. En R. Bizarro (Ed.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje. ¿Que perspectivas?* (pp. 43-52). Areal.
- Martín Peris, E., Atrenza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Aguello, M. V., López Ferrero, C. y Torner Castells, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL, Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar.
- Pym, A., Malmkjær, K., y Gutiérrez-Colón Plana, M. M. (2014). *Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union: A Study*. Publications Office of the European Union.
- Robles Ávila, S. (2018). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017). *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (19). <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.19.10>
- Sánchez Cuadrado, A. (2017). *Aprendizaje formal de ele mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma*. Asele.
- Sánchez Santos, L. (2019). La mediación intercultural en el aula de español. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, (60), 23-33.
- Vez Jeremías, J. M. (2011). La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 81-108. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119881/112861>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.