

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES



Departamento de Filología

Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

DANIELA CESARINI

**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
A ESTUDIANTES ERASMUS ITALIANOS**

Memoria de investigación dirigida por la profesora

Marta Albelda Marco

Alcalá de Henares

2011

AGRADECIMIENTOS

A Marta, por haber creído en mí desde el principio y por su inestimable ayuda durante estos meses.

A mi familia y a mis amigos, por estar ahí, siempre.

A todos los estudiantes Erasmus que han participado en este trabajo: a los que lo hicieron voluntariamente y a los que, sin saberlo, han aportado algo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	6
1. Erasmus: una nueva manera de conocer Europa.....	6
1.1. Breve historia del programa Erasmus	6
1.2. La movilidad Erasmus en cifras: el caso de Italia y España	11
2. Aprendizaje/adquisición del español como lengua extranjera en estudiantes Erasmus	20
2.1. Factores externos	20
2.2. Factores internos al individuo	25
2.3. Los estudiantes Erasmus italianos y los factores de adquisición de lenguas.....	35
CAPÍTULO 2: ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL	40
1. Análisis de necesidades en un grupo de estudiantes Erasmus italianos.....	40
1.1. Metodología y recogida de datos	41
1.2. Perfil de los informantes.....	43
1.3. Análisis de datos.....	46
1.4. Resultados.....	60
2. Cómo prepararse para la estancia Erasmus.....	65
2.1. Cursos de español previos a la estancia Erasmus	65
2.2. Manuales disponibles en el mercado.....	70
2.3. Conclusiones	96
CAPÍTULO 3: PROPUESTA DE APLICACIÓN DIDÁCTICA	98
1. Diseño de un curso de español para estudiantes Erasmus procedentes de Italia.....	98
1.1. Análisis de necesidades	99
1.2. Objetivos	101
1.3. Opciones metodológicas.....	104
1.4. Contenidos.....	107
1.5. Evaluación	110
1.6. Conclusiones	111
CONSIDERACIONES FINALES	112
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
APÉNDICES	118
ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS.....	122

INTRODUCCIÓN

Cum hac persuasione vivendum est:
 «non sum uni angulo natus,
 patria mea totus hic mundus est».
Seneca – Epistulae ad Lucilium, 28

Desde que el programa Erasmus se puso en marcha (en 1987) hasta hoy, más de dos millones de estudiantes han preparado sus maletas para transcurrir un periodo de estancia en otra universidad europea. De estos estudiantes, cada año, unos 30 000 viajan con un diccionario de español en sus mochilas y en el 20% de los casos se trata de un diccionario italiano-español: el número de estudiantes italianos que deciden viajar a España sigue creciendo y, por supuesto, la enseñanza del español como lengua extranjera saca provecho de este dato. De hecho, para que los estudiantes puedan realizar una estancia provechosa desde un punto de vista académico es imprescindible que conozcan la lengua del país al que se dirigen: las convocatorias a las que los alumnos se presentan en sus universidades de origen requieren que tengan un conocimiento adecuado de la lengua del país de destino, para que puedan cursar las asignaturas con éxito y aprobar los exámenes. Además, los estudiantes no solo se enfrentan con clases en español, sino que en cualquier situación comunicativa, dentro y fuera del aula, están obligados a comunicarse en esta lengua.

El presente trabajo de máster pretende investigar el área de la enseñanza del español a estudiantes italianos que eligen una universidad española para su estancia Erasmus, analizar las necesidades y las carencias que se presentan durante la inmersión en otra lengua y en otra cultura y demostrar que es indispensable diseñar un curso *ad hoc* para esta tipología de estudiantes: de esta forma, se evitarán situaciones de choque cultural y se presentarán propuestas para mejorar y favorecer el aprendizaje y/o la consolidación de la lengua extranjera. El objetivo final consiste en diseñar un curso de español elemental para estudiantes Erasmus de origen italiano.

Las preguntas básicas que originan el trabajo pueden resumirse en las cuestiones siguientes: ¿qué factores influyen y condicionan la adquisición del español en los estudiantes Erasmus? ¿hasta qué punto la motivación influye en el éxito del aprendizaje? ¿a qué necesidades se enfrentan este tipo de estudiantes? ¿qué medidas pedagógicas y qué

contenidos epistemológicos pueden ayudar a preparar mejor la estancia Erasmus en España? ¿en qué medida son necesarias las clases de español antes de que el alumno italiano se encuentre en una situación de inmersión lingüística?

Para intentar contestar a estas preguntas y lograr el objetivo final de esta memoria, se ha decidido adoptar una metodología empírica: este trabajo abarca, por lo tanto, un estudio tanto teórico como empírico acerca de la enseñanza del español a alumnos Erasmus italianos.

En el marco teórico (capítulo 1) se resume la situación de la movilidad de estudiantes Erasmus italianos a España lo que permite enmarcar nuestro análisis en el contexto del programa Erasmus. Luego, se presentan los factores que intervienen en la adquisición del español como LE y el peso que cada uno de ellos tiene en el caso concreto de los estudiantes Erasmus.

A este apartado teórico le sigue un estudio empírico, que engloba dos secciones. El primer apartado del capítulo 2 pretende investigar las necesidades de un grupo de estudiantes Erasmus italianos. Para ello se realizó una encuesta que se pasó a 82 estudiantes que habían vuelto de España, para averiguar qué necesidades habían tenido durante su estancia y en qué medida el hecho de haber participado en cursos de lengua española les había sido de ayuda. El segundo apartado del capítulo 2 surge como corolario del primer apartado: el análisis de necesidades siempre es el primer paso, pero tiene que estar acompañado por un estudio empírico de la situación actual, o sea del contexto en el que se enmarca la enseñanza del español a estudiantes Erasmus. En este segundo apartado se analiza un curso de lengua española previo a la estancia en España, que los alumnos cursan en la universidad de origen, así como algunos de los materiales que ofrece el mercado dedicados a este perfil de estudiantes. Para nuestro estudio se han elegido tres entre los manuales específicos y los que parecen más aptos para el aprendizaje del español en estudiantes italianos que desconocen el español o poseen un nivel básico: *Destino Erasmus* (ed. SGEL: 2009), *Vía rápida* (ed. Difusión: 2009) y *Un año en España* (ed. SGEL: 2010).

El análisis de los resultados del estudio empírico se concreta en el último apartado (capítulo 3), dedicado a la programación general de un curso de español básico para estudiantes Erasmus: aquí se intentan trasladar a la práctica algunas de las hipótesis de las que surge este trabajo, en relación con los resultados obtenidos en los análisis efectuados

en el capítulo 2. La idea de poner en práctica los resultados de los análisis empíricos surge del deseo de comprobar que, efectivamente, estudiar bien el contexto, las herramientas a disposición del profesor y las necesidades del alumnado es un buen sistema de diseño de cursos. Estamos convencidos de que a cualquier hipótesis tiene que seguirle una fase en la que se comprueba su validez: por eso, pretendemos poner en práctica las conclusiones teóricas a las que llegamos tras los resultados del cuestionario, el estudio de un curso de español previo a la estancia Erasmus, el análisis de manuales, las suposiciones acerca de la adquisición de español en estudiantes Erasmus italianos.

En definitiva, la investigación que se presenta en esta memoria nace de la constatación de que en una sociedad que intenta fortalecer la dimensión europea, acrecentando el sentimiento de identidad europeo, el fenómeno Erasmus ha logrado su máximo auge: cada año este programa persuade a miles de jóvenes de que ya no somos ciudadanos de nuestros respectivos países, sino parte de un país más grande, de que nuestras vidas no se limitan dentro de las fronteras de nuestros estados y de que nuestra propia lengua ya no es suficiente para comunicarnos con los demás. Los italianos que decidan estudiar en una universidad española tienen el derecho y la obligación de conocer la lengua en la que los profesores darán las clases, en la que los compañeros comentarán y preguntarán, en la que leerán los anuncios de pisos, en la que el panadero le preguntará “¿Qué desea?”, en la que sus coetáneos hablarán sentados en un bar. De ahí la obligación, como profesores, de enseñar un español que tiene por lo menos dos facetas: un lado académico y otro muy coloquial e incluso juvenil, las dos indispensables.

No hay que olvidar que, cada vez más, los cursos de español ya no se limitan al estudio exclusivo de la gramática y del léxico, sino que incluyen más dimensiones de la competencia comunicativa, como la enseñanza de los registros, de la fraseología, de los aspectos culturales, de la comunicación no verbal, etc. para que el alumno adquiriera una competencia comunicativa¹ adecuada. De igual manera, los trabajos más recientes sobre el

¹ Como es sabido, y tal como lo señala el *Diccionario de términos claves de ELE*, “la competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados”. (Martín Peris et alii: 2008, *Diccionario de términos clave de ELE*, disponible en internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)

tema, en especial los de Graciela Vázquez -2004, 2005- (a los que se aludirá más adelante) muestran un interés creciente hacia el español con fines académicos, cuya razón de ser está efectivamente relacionada con el programa Erasmus. Incluso existen manuales que se dirigen exclusivamente a estudiantes Erasmus, como por ejemplo *Destino Erasmus* (ed. SGEL: 2009), o lecturas graduadas que aprovechan el tema del Erasmus para contar anécdotas divertidas, como *Platos combinados* (ed. SGEL: 2009).

A pesar de que se hayan sentado las bases para la enseñanza del español a esta tipología de estudiantes, queda todavía mucho por investigar: nos encontramos solo en el inicio de un recorrido en el que, por haber sido estudiante Erasmus (en la misma universidad de Alcalá de Henares), por trabajar desde casi tres años en la Oficina Erasmus de *La Sapienza* en Roma y por desear tanto enseñar español en Italia, no puedo eximirme de tomar parte.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1. Erasmus: una nueva manera de conocer Europa

Todos han oído hablar de Erasmus, todos saben que en las universidades es frecuente encontrarse con alumnos extranjeros, pero no todos conocen la historia de este programa, las finalidades con las que se puso en marcha, lo que se requiere para ser estudiante Erasmus y qué es lo que realmente se hace durante la estancia en el extranjero. Por eso, antes de hablar de la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera en estudiantes Erasmus, es necesario definir quién es el estudiante Erasmus, qué es el programa Erasmus y analizar cómo ha ido evolucionando a lo largo de los años, hasta llegar a ser el célebre programa que es hoy en día. Recorreremos brevemente las etapas del programa Erasmus y proporcionaremos datos sobre la movilidad europea, italiana y española en general, para, por fin, estudiar el caso de estudiantes italianos a España. Este cuadro nos permitirá enmarcar el estudio en un contexto concreto y, por consiguiente, diseñar un curso lo más adecuado posible para esta tipología de estudiantes.

1.1. Breve historia del programa Erasmus

En 1987, cuando el programa Erasmus se ponía en marcha y poco más de 3 000 estudiantes se dirigieron a otra universidad europea, la idea de desplazarse a otro país para cursar parte de la carrera solo parecía una ilusión. Algunos años más tarde, la propia Comisión Europea reconocía el papel de catalizador de este programa. Hoy, el objetivo de lograr que, en 2012, al menos tres millones de estudiantes se hayan desplazado gracias al programa Erasmus y a sus predecesores ya no es una meta inalcanzable.

A pesar de que tuvo un ilustre antecedente en el *Informe Janne* de 1973, Erasmus nace oficialmente en 1987, con la *Decisión del Consejo de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (87/327/CEE)*. Esta Decisión da el nombre al programa: efectivamente, en inglés, Erasmus es acrónimo de “*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*”. Sin embargo, es

patente que el nombre del programa también se inspira en el humanista y filósofo Erasmo de Rotterdam (1466-1536), quien, a lo largo de su vida, transcurrió largas temporadas en otros países europeos (en Italia, Inglaterra, Francia, Suiza y Alemania) y destacó por su espíritu europeo y viajero.

Los objetivos del naciente programa se detallan en el artículo 2 del documento recién citado:

- i) conseguir un aumento importante del número de estudiantes de universidad [...] que cursen estudios integrados en otro Estado miembro, de forma que la Comunidad pueda disponer de personal con una experiencia directa de la vida económica y social de otros Estados miembros, sin dejar de garantizar la igualdad de oportunidades entre los estudiantes de uno y otro sexo que se beneficien de esta movilidad;
- ii) promover una amplia e intensa cooperación entre las universidades de todos los Estados miembros;
- iii) movilizar todo el potencial intelectual de las universidades de la Comunidad mediante una mayor movilidad del personal docente, que permita mejorar, de esta forma, la calidad de la enseñanza y de la formación dispensadas por las universidades para garantizar la competitividad de la Comunidad en el mercado mundial;
- iv) reforzar las relaciones entre los ciudadanos de los diferentes Estados miembros para consolidar el concepto de una Europa de los Ciudadanos;
- v) disponer de titulados que tengan una experiencia directa de cooperación intracomunitaria y crear, de esta forma, una base a partir de la cual pueda desarrollarse, a nivel comunitario, una cooperación intensa en materia económica y social².

² El texto completo de la *Decisión*, en su versión española, puede consultarse a la página: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31987D0327:ES:HTML>

Está clara la voluntad de crear un sentimiento de ciudadanía europea, que se concrete en un intercambio de “potencial individual” de las universidades europeas, puesto que “el desarrollo futuro de la Comunidad depende en gran medida de que ésta sea capaz de disponer de un gran número de graduados que tengan experiencia directa de los estudios y modo de vida de otro Estado miembro” (considerando 11 de la *Decisión 87/327/CEE*).

Con este propósito nació el Erasmus, que, algunos años más tarde (en 1995) se incorporó en un programa de mayor amplitud, denominado Sócrates y creado con la intención de fomentar la movilidad en cualquier etapa de la educación. El programa Sócrates abarcó dos fases: una de 1995 a 2000 y otra de 2000 a 2006.

Desde entonces hasta ahora, Europa ha trabajado en un proyecto de mayor envergadura: el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)³, que ha sentado las bases para la Declaración de Bolonia. Esta declaración se proponía crear un espacio europeo en el que la enseñanza fuera conforme a los principios de calidad, diversidad y competitividad y en el que los grados fueran fácilmente comparables y reconocibles. Al mismo tiempo pretendía fomentar la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores: por eso todas las decisiones del EEES han sido de soporte al programa Erasmus.

Hoy en día, Erasmus forma parte de un programa aún más amplio, denominado *Lifelong Learning Programme* (programa de aprendizaje a lo largo de toda la vida, de aquí en adelante LLP) e instituido con la *Decisión n°1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006*⁴ para cubrir un periodo de siete cursos académicos (del curso 2007-2008 al curso 2013-2014). El LLP sustituye, integrándolos en un único programa, los antiguos Sócrates y Leonardo y nace con el propósito de

contribuir, mediante el aprendizaje permanente, al desarrollo de la Comunidad como sociedad del conocimiento avanzada, con un crecimiento económico sostenible, más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social, garantizando al mismo tiempo una buena protección del medio ambiente en beneficio de las

³ Constituido en la Sorbona el 25 de mayo de 1998 por los Ministros de Educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido.

⁴ El texto completo, en su versión española, de la *Decisión n° 1760/2006*, se encuentra disponible a la página: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:ES:PDF>

generaciones futuras. En particular, pretende estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la Comunidad, de modo que se conviertan en una referencia de calidad mundial. (artículo 1, apartado 2 de la *Decisión n°1720/2006/CE*)

Este objetivo general se concreta en varios objetivos específicos, entre los cuales, para las finalidades de este trabajo, cabe destacar los siguientes (artículo 1, apartado 3 de la *Decisión n°1720/2006/CE*):

- apoyar la realización de un espacio europeo del aprendizaje permanente;
- promover el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística;
- reforzar la capacidad del aprendizaje permanente para crear un sentimiento de ciudadanía europea, basado en la comprensión y en el respeto de los derechos humanos y de la democracia, y fomentar la tolerancia y el respeto hacia otros pueblos y otras culturas.

De los objetivos arriba mencionados, se desprende una idea fundamental: al mismo tiempo que se va creando un espacio europeo común, se siguen defendiendo las lenguas y las culturas de los diferentes países y reforzando la idea de que es necesario acompañar la estancia en el extranjero con “cursos de preparación o de refresco en la lengua de acogida o de trabajo”(artículo 2, apartados 15-16 de la *Decisión n°1720/2006/CE*). Sin embargo, la beca Erasmus corre el riesgo de convertirse en un método para aprender un idioma y no para perfeccionarlo, lo cual choca con la idea de que el programa está destinado a aquellos estudiantes que ya dominen el idioma: de ahí que, últimamente, se exige a los estudiantes un nivel cada más más alto de la lengua del país de acogida. Resulta, por lo tanto, fundamental preparar a los estudiantes desde un punto de vista lingüístico para que puedan cursar y aprovechar con éxito sus estudios durante la estancia Erasmus y desenvolverse en las situaciones de la vida cotidiana.

En el marco del LLP se encuadran cuatro subprogramas, a saber: el Programa Comenius (para los participantes en la educación preescolar y escolar), el Programa

Erasmus (para los participantes en la educación superior formal y en la formación profesional de nivel terciario), el Programa Leonardo da Vinci (para la formación profesional), el Programa Grundtvig (para los participantes en la educación de adultos); un Programa transversal, que garantiza la coordinación entre los diferentes sectores, y el Programa Jean Monnet, que presta apoyo a centros y actividades en el ámbito de la integración europea.

Centrándonos en el Programa Erasmus, este se propone los siguientes objetivos:

- apoyar la realización de un Espacio Europeo de Educación Superior;
- reforzar la contribución de la educación superior y la formación profesional avanzada al proceso de innovación. (artículo 21, apartado 1 de la *Decisión n°1720/2006/CE*)

Para lograr estos propósitos, el programa cuenta con varias medidas: movilidad de estudiantes (para estudios o en prácticas), movilidad de docentes, formación del personal auxiliar-administrativo, acciones específicas para la organización de la movilidad, programas intensivos.

Sin duda, la acción más conocida es la movilidad estudiantil, que cada año da la oportunidad a miles de estudiantes de transcurrir en el extranjero un periodo de entre tres y doce meses, extentos del pago de tasas académicas y con la garantía de que los estudios que realicen se reconocerán académicamente en sus universidades de origen, según el *European Credit Transfer System (ECTS)*⁵. Para poder participar en el programa, las universidades de origen y de acogida tienen que poseer una *Carta Universitaria Erasmus (Erasmus University Charter - EUC)*⁶ y haber establecido una cooperación entre ellas mediante un *Acuerdo Interinstitucional*. El estudiante, después de haber sido seleccionado por su universidad, preparará un acuerdo de estudio (*Learning Agreement*) que detallará el

⁵ El ECTS se introduce en 1989 (en el ámbito del programa Erasmus) para transferir los créditos y facilitar el reconocimiento del periodo de estudios en el extranjero.

⁶ La Carta Universitaria Erasmus es un documento que emite la *Agencia Ejecutiva de Educación de Educación, Cultura y Audiovisual (EAECA)* de la Comisión Europea a los centros de educación superior que la soliciten y cumplan con los requisitos exigidos. La Carta define los requisitos mínimos que la universidad tiene que cumplir para poner en marcha el programa Erasmus. Gracias a esta carta, las universidades pueden participar en el programa Erasmus y solicitar ayuda económica a sus respectivas Agencias Nacionales.

programa de las asignaturas que cursará en el país de acogida. Al final de su estancia, la universidad de acogida emitirá un documento (*Transcript of records*) que enumera los exámenes aprobados y la relativa calificación. Según este documento y teniendo en cuenta el ECTS, la universidad de origen del estudiante le reconocerá sus estudios.

Sin embargo, la realización de la estancia Erasmus no supone solo el reconocimiento académico y de carrera universitaria. Como subrayan Aguaded y Pozo (2009: 316), “el aprendizaje de una lengua en un contexto real, como la estancia Erasmus, favorece la adquisición de la lengua extranjera, de su cultura y de valores éticos que ayudan a la construcción de la Europa multilingüe y multicultural”. El Erasmus se convierte, por lo tanto, en un instrumento que fomenta el plurilingüismo y el sentimiento de ciudadanía europea.

1.2. La movilidad Erasmus en cifras: el caso de Italia y España

Cuando el programa Erasmus se puso en marcha, participaban en él 12 países: Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Grecia, Holanda, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Portugal y Reino Unido. El primer temerario grupo de estudiantes Erasmus (los del curso académico 1987-1988) era de 3.244 alumnos. En el curso académico 1992-1993 se incluyeron nuevos países: Austria, Finlandia, Noruega, Suecia, Suiza, Islandia. En 1998-1999, Erasmus se extiende a los países entonces candidatos a la Unión Europea, que activaron sus movibilidades en el mismo curso 1998-1999 o en el siguiente. Se trata de Bulgaria, Chipre, República Checa, Estonia, Eslovenia, República Eslovaca, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia y Rumanía. En 2000-2001 Erasmus abre sus puertas a Malta, en 2004-2005 a Turquía y en 2009-2010 a Croacia. Actualmente se evalúa la posibilidad de ampliar el programa a Albania, Montenegro, Serbia, Bosnia-Herzegovina.

Al aumentar el número de países participantes (de momento, 33 países envían y acogen estudiantes Erasmus) y al devenir el programa más popular, la movilidad sufrió un incremento muy significativo: la siguiente tabla de la figura 1 ilustra cómo del curso académico 1987-1988 al curso 2009-2010 el número de estudiantes Erasmus ha incrementado hasta llegar a 177 705 alumnos Erasmus en el último año. En total, desde su

arranque hasta hoy, Erasmus ha dado a 2.192.511 estudiantes la oportunidad de moverse en Europa.

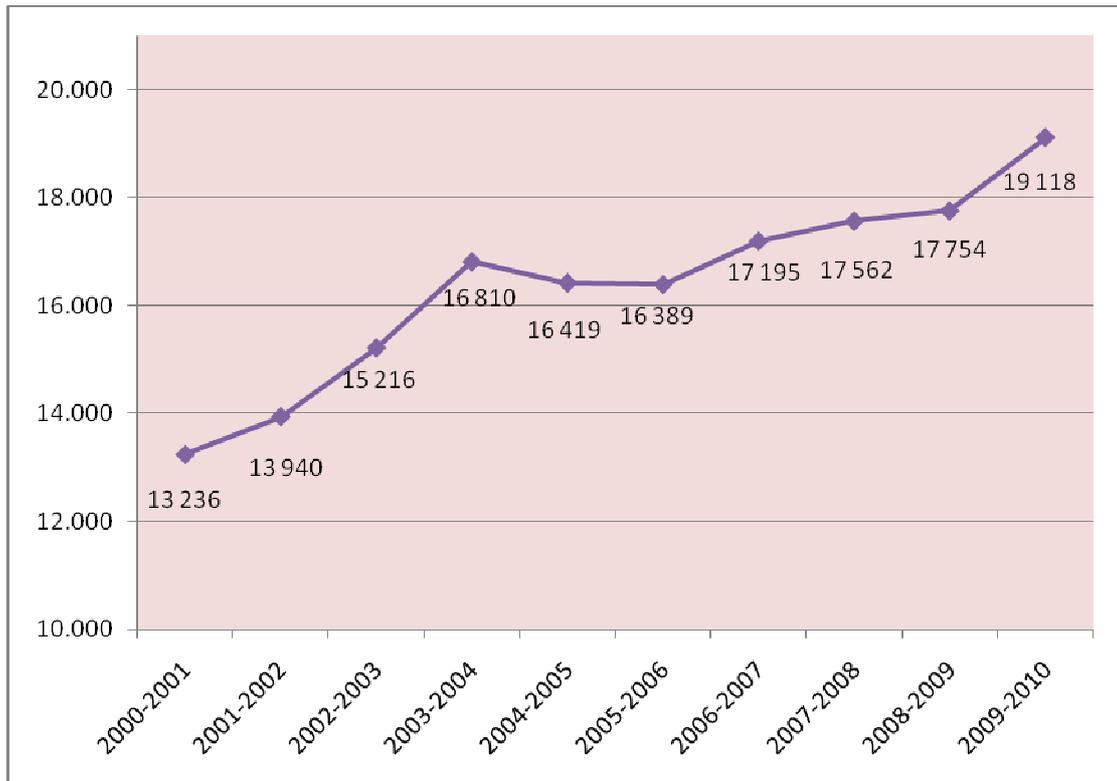
Figura 1: Estudiantes Erasmus por curso académico (cursos de 1987-1988 a 2009-2010)

Curso académico	Número de estudiantes en movilidad
1987-1988	3244
1988-1989	9914
1989-1990	19 456
1990-1991	27 906
1991-1992	36 314
1992-1993	51 694
1993-1994	62 362
1994-1995	73 407
1995-1996	84 642
1996-1997	79 864
1997-1998	85 999
1998-1999	97 601
1999-2000	107 666
2000-2001	111 092
2001-2002	115 432
2002-2003	123 957
2003-2004	135 586
2004-2005	144 037
2005-2006	154 421
2006-2007	159 324
2007-2008	162 695
2008-2009	168 193
2009-2010	177 705

Fuente: elaboración propia a partir de los datos publicados en la página electrónica de la Comisión Europea (http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm)

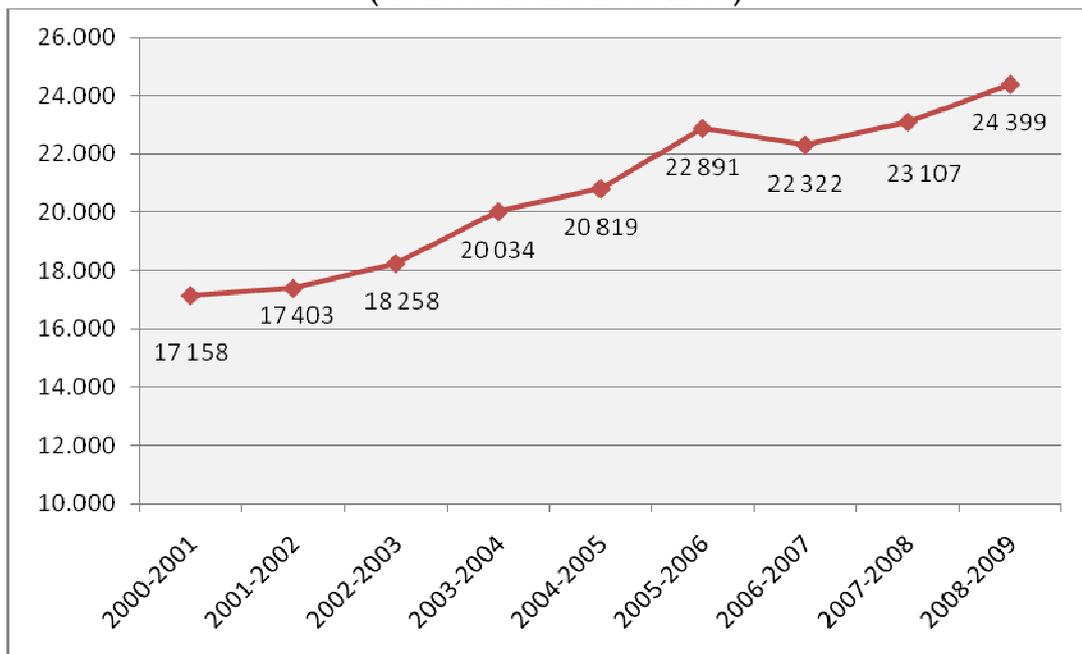
Si nos fijamos en la movilidad en salida de Italia (gráfico figura 2, ver página siguiente) y de España (gráfico figura 3, ver página siguiente) en los últimos diez años, destacamos que los datos confirman la tendencia europea, a pesar de que en el caso de Italia hubo un descenso del número de estudiantes Erasmus en los cursos 2004-2005 y 2005-2006.

Figura 2: Estudiantes Erasmus italianos por curso académico (cursos de 2000-2001 a 2009-2010)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados por la Agencia Nacional LLP/Italia en la página web: http://www.programmallp.it/box_elenco.php?id_box=136&id_cnt=66

Figura 3: Estudiantes Erasmus españoles por curso académico (de 2000-2001 a 2008-2009)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados en la página web: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/servicios/publicaciones/publicaciones-erasmus.html>

En relación con los países que los estudiantes españoles eligen como destino para su estancia Erasmus, la figura 4 demuestra que Italia atrae más del 20% del total de las movilidades que los estudiantes realizan en Europa.

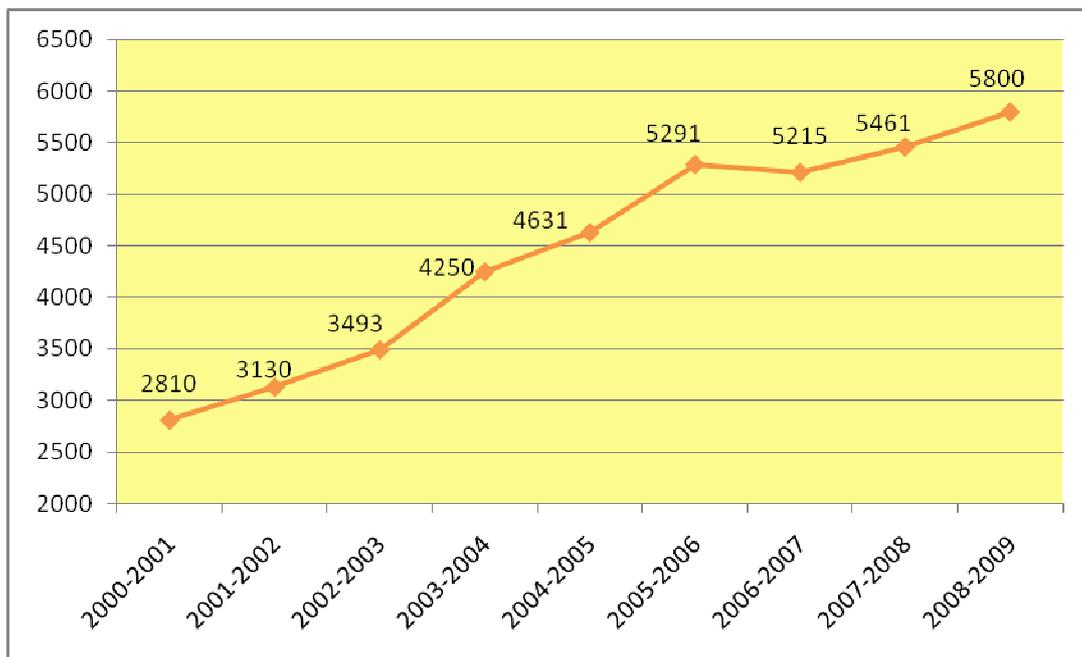
**Figura 4: Estudiantes Erasmus españoles en Europa
(cursos académicos de 2000-2001 a 2008-2009)**

		2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009
Alemania	D	2438	2441	2553	2509	2630	2495	2446	2624
Austria	A	260	267	298	331	368	367	416	447
Bélgica	B	870	969	1054	1151	1191	1267	1226	1320
Bulgaria	BG	7	11	11	27	34	36	25	23
Chipre	CY	1	6	0	10	14	33	18	19
Dinamarca	DK	472	517	573	599	663	637	680	721
Eslovaquia	SK	38	15	32	25	38	56	55	71
Eslovenia	SI	9	19	22	31	51	80	93	120
Estonia	E	11	9	12	14	13	24	36	27
Finlandia	SF	426	482	501	547	642	700	726	711
Francia	F	3046	3121	3412	3362	3615	3318	3253	3360
Grecia	G	157	155	178	173	221	241	206	291
Hungría	HU	66	59	67	87	127	126	168	200
Irlanda	IRL	427	487	513	545	598	624	589	618
Islandia	IS	18	17	21	19	36	25	26	32
Italia	I	3130	3493	4250	4631	5291	5215	5461	5800
Letonia	LV	2	1	1	5	20	30	35	38
Liechtenstein	FL	0	0	0	0	1	3	9	3
Lituania	LI	11	14	24	19	57	62	77	109
Luxemburgo	LUX	0	0	0	0	0	1	4	6
Malta	MT	6	12	9	17	13	27	26	24
Noruega	N	135	156	200	231	246	357	329	346
Países Bajos	NL	1115	1149	1263	1198	1221	1129	1150	1128
Polonia	PL	80	123	176	246	345	494	592	809
Portugal	P	821	915	992	1130	1245	1269	1370	1347
Reino Unido	UK	3154	3053	2974	2844	2901	2809	2584	2549
Rep. Checa	CZ	84	120	169	222	317	396	425	503
Rumania	RO	30	54	59	76	99	99	140	133
Suecia	S	589	593	670	769	877	881	895	931
Turquia	TR	0	0	0	1	17	24	47	89

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados en la página web:
<http://www.oapee.es/oapee/inicio/servicios/publicaciones/publicaciones-erasmus.html>

En los gráficos siguientes (figuras 5 y 6) se muestra, respectivamente, la movilidad de España a Italia y de Italia a España: en ambos casos, en el intervalo de tiempo analizado, el número de estudiantes aumentó. Sin embargo, el incremento de la movilidad italiana hacia España es más significativo, puesto que el número de italianos a España casi se duplicó en diez años.

**Figura 5: Estudiantes Erasmus españoles a Italia
(cursos académicos de 2000-2001 a 2008-2009)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados por en la página electrónica:
<http://www.oapee.es/oapee/inicio/servicios/publicaciones/publicaciones-erasmus.html>

**Figura 6: Estudiantes Erasmus italianos a España
(cursos académicos de 2000-2001 a 2009-2010)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados por la Agencia Nacional LLP/Italia en la página electrónica: http://www.programmallp.it/box_elenco.php?id_box=136&id_cnt=66

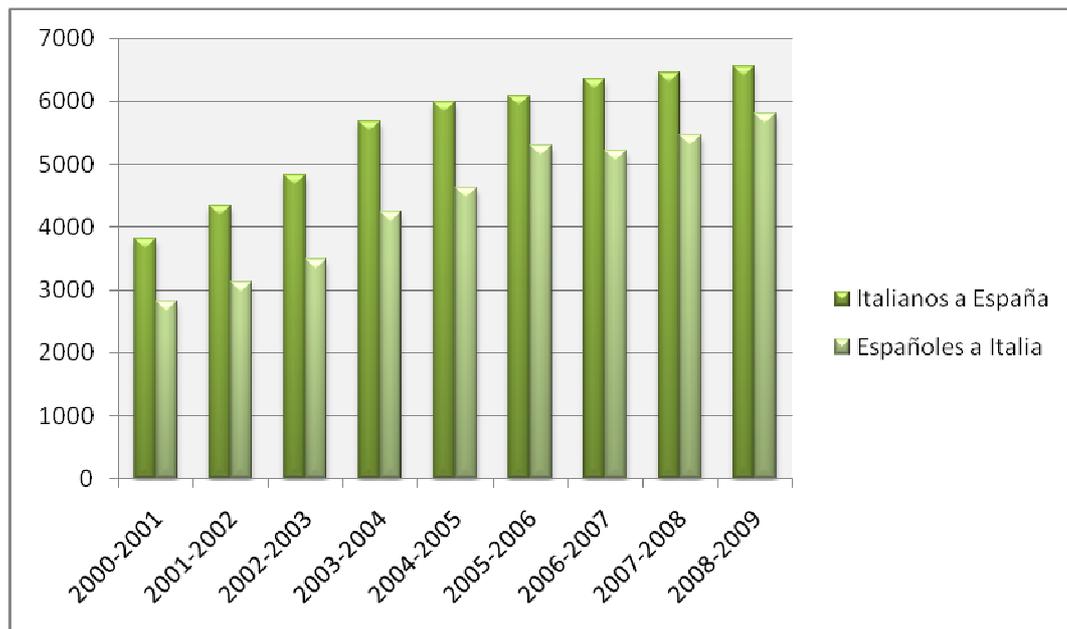
De hecho, como se puede comprobar en el gráfico 7, hay una ligera asimetría entre el flujo de estudiantes Erasmus italianos a España y de españoles a Italia. España es un destino muy atractivo para los estudiantes italianos aunque no solo para ellos, puesto que en general España recibe más estudiantes de los que envía. No es nuestro objetivo averiguar qué razones empujan tan gran número de estudiantes a dirigirse a España, pero podemos apuntar a algunos factores que, sin duda alguna, influyen a la hora de elegir el país de destino para el Erasmus. Además de las razones comunes que podrían aplicarse a estudiantes de cualquier nacionalidad (como por ejemplo, la importancia del español, que representa la tercera lengua del mundo, hablada por unos 500 millones de personas), en el caso de los estudiantes italianos se suman otros factores, como la cercanía geográfica y cultural, el “mito” de España con sus fiestas y su movida nocturna y la aparente facilidad para aprender el idioma por parte de los hablantes de una lengua románica.

España e Italia son dos países próximos que, aunque con significativas diferencias, comparten algunos rasgos culturales: es incuestionable que si las diferencias culturales entre país de origen y país de acogida son pocas o poco relevantes, los estudiantes estarán

más animados a ir porque no experimentarán el llamado “choque cultural”⁷. Asimismo, no hay que subestimar el *fenómeno España*: para los italianos, España representa uno de los principales destinos también para las vacaciones, es un país muy atractivo que se aprecia mucho por su clima y por su estilo de vida.

Otro factor determinante es la lengua: muchos estudiantes están convencidos de que no les costará mucho aprender español, de que se les entiende y de que tienen más posibilidades de cursar las asignaturas con éxito en español que en otra lengua europea. De esta cuestión y de los límites de estas afirmaciones nos ocuparemos en los apartados siguientes, por el momento baste con comprobar que la supuesta facilidad del español para un italiano consituye un factor determinante a la hora de elegir el país de destino para la estancia Erasmus.

Figura 7: Comparación entre estudiantes Erasmus italianos a España y españoles a Italia (cursos académicos de 2000-2001 a 2008-2009)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados en las páginas electrónica: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/servicios/publicaciones/publicaciones-erasmus.html> y http://www.programmallp.it/box_elenco.php?id_box=136&id_cnt=66

⁷ Con esta expresión nos referimos a las reacciones que una persona puede experimentar cuando entre en contacto con otra cultura, diferente de la propia, lo que puede llevar a un choque. Por extensión, el vocablo se aplica al campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras para indicar las reacciones del aprendiz al enfrentarse con la cultura de la lengua que está aprendiendo o que aprendió. Tales reacciones pueden causar miedo, inseguridad o ansiedad en el individuo y, en consecuencia, dificultar su proceso de adquisición. El fenómeno de *choque cultural* se conoce también con el término inglés *cultural shock*.

Si comparamos los datos generales de la movilidad Erasmus de Italia hacia Europa, nos damos cuenta de que, en el periodo de tiempo analizado (cursos académicos de 2000-2001 a 2009-2010), España ha representado el país más visitado por los estudiantes italianos. A continuación proporcionamos una tabla (figura 8) en la que se recogen los datos relativos a la movilidad de Italia hacia todos los países europeos.

**Figura 8: Estudiantes Erasmus italianos en Europa
(cursos académicos de 2000-2001 a 2009-2010)**

		2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Alemania	D	1763	1809	1895	1993	1769	1753	1708	1752	1680	1834
Austria	A	343	309	335	338	301	275	266	298	262	310
Bélgica	B	573	587	576	633	598	585	600	612	626	660
Bulgaria	BG	2	9	11	8	10	11	13	16	16	16
Chipre	CY	0	5	6	7	10	6	13	17	21	20
Dinamarca	DK	280	279	305	353	329	336	363	357	386	436
Eslovaquia	SK	13	16	32	29	21	21	25	21	17	34
Eslovenia	SI	10	17	17	20	31	29	23	19	28	36
España	E	3821	4333	4821	5686	5996	6080	6350	6460	6548	6643
Estonia	EE	7	14	18	28	35	41	392	53	53	74
Finlandia	SF	318	298	352	367	324	315	54	386	421	452
Francia	F	2273	2324	2664	2856	2646	2542	2687	2748	2816	3073
Grecia	G	170	163	168	178	161	146	139	146	116	166
Hungría	HU	88	122	131	129	134	137	137	265	139	159
Irlanda	IRL	190	198	236	230	255	260	261	144	296	283
Islandia	IS	15	18	26	29	34	24	22	21	34	34
Letonia	LV	5	1	2	4	10	7	8	16	25	32
Liechtenstein	FL	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
Lituania	LI	9	21	22	28	29	38	50	56	69	89
Luxemburgo	LUX	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5
Malta	MT	6	47	42	71	67	77	89	97	79	114
Noruega	N	128	116	135	156	154	168	190	182	213	258
Países Bajos	NL	525	505	527	607	519	577	630	615	607	612
Polonia	PL	70	98	123	173	212	232	269	267	287	346
Portugal	P	483	551	620	765	795	762	789	792	811	955
Reino Unido	UK	1714	1603	1601	1508	1339	1283	1326	1364	1312	1403
República Checa	CZ	34	50	75	86	87	115	126	142	158	176
Rumania	RO	32	64	89	128	167	144	142	153	132	123

Suecia	S	364	383	386	399	377	396	468	473	487	570
Turquia	TR	0	0	0	0	9	29	55	88	114	205

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados por la Agencia Nacional LLP/Italia en la página electrónica: http://www.programmallp.it/box_elenco.php?id_box=136&id_cnt=66

2. Aprendizaje/adquisición del español como lengua extranjera en estudiantes Erasmus

En el aprendizaje y en la adquisición⁸ del español como lengua extranjera (LE) entran en juego diferentes factores que pueden facilitar o dificultar el proceso, y cuya intervención explica las diferencias que se producen en los tiempos de adquisición y en los resultados de los aprendices. Es muy difícil establecer una relación priorizada de dichos factores, debido a la dificultad de cuantificar algunas variables, a la estrecha relación que existe entre algunos de ellos y al hecho de que todos, si bien en diferente medida, intervienen.

En este apartado reflexionaremos sobre los factores que condicionan los procesos de aprendizaje y adquisición, puesto que resulta imprescindible conocer estos elementos para que el aprendizaje tenga éxito. Después de analizar estos factores, los relacionaremos con las características de los estudiantes Erasmus.

A la hora de clasificar los factores que intervienen en la adquisición de lenguas, se han propuesto diferentes taxonomías, que, simplificadas, conducen a dos grandes grupos: factores externos y factores internos al individuo, por eso también denominados factores individuales (clasificación tomada parcialmente de Ellis: 1994). Esta distinción se funda en el hecho lingüístico, puesto que los factores externos no son sino los elementos lingüísticos y los internos o individuales los no lingüísticos. En nuestro análisis seguiremos esta clasificación.

2.1. Factores externos

Dos factores parecen ser indispensables para que se realice el aprendizaje o la adquisición: se necesita algo que aprender y alguien que quiera aprender este material

⁸ Conforme a la definición que propone Krashen (1983), *aprendizaje* y *adquisición* son dos conceptos distintos: el *aprendizaje* se produce en el marco de la enseñanza formal (o sea en el aula), mientras que la *adquisición* consiste en un proceso natural e inconsciente. Puesto que en el caso de los estudiantes Erasmus se realizan los dos procesos, porque a las clases de español que generalmente los estudiantes cursan antes de marcharse les sigue una temporada en España, no podemos prescindir de ninguno de los dos elementos. Sin embargo, a pesar de que, técnicamente, se trata de dos conceptos bien distintos, en lo que sigue del trabajo, emplearemos los dos términos de manera más amplia, considerándolos como sinónimos.

lingüístico. Por supuesto, si alguien quiere aprender una lengua extranjera pero nunca entra en contacto con ella, no puede conseguir su objetivo: es determinante la influencia del entorno y las posibilidades de interacción que se presentan al aprendiz. Estos elementos constituyen los factores externos y pueden resumirse en dos conceptos: *input* e interacción.

En principio, el *input* es el material lingüístico que rodea al individuo, cualquier tipo de información lingüística que recibe: si la importancia del factor *input* es incuestionable, es interesante preguntarse cuánto *input* es necesario proponer al aprendiz y si el *input* tiene que ser comprensible total o parcialmente. Efectivamente, a más *input* no le corresponde necesariamente una adquisición más rápida, más bien la exagerada exposición a la LE hasta puede ser perjudicial si es percibida como fuente de estrés.

En cuanto a la comprensión del *input*, no podemos pensar en aprender una lengua extranjera sin comprender el significado y el uso de las palabras y de las estructuras que la componen (para Krashen, 1985, el *input* comprensible es el ingrediente esencial para la adquisición de la segunda lengua): está claro que, para llegar a ser *intake* y después *output*, el *input* tiene que ser comprensible, por lo menos en parte. Krashen (1985) formula la “hipótesis del *input* comprensible”, según la cual el aprendiz puede adquirir una LE solo si el *input* de elementos y estructuras lingüísticas que recibe son ligeramente superiores a su nivel actual.

Esta hipótesis se acerca mucho a la de la “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky (1962), definida como el grado de destreza que se encuentra un nivel por encima de las capacidades actuales del alumno. Por lo tanto sería más rentable, para un aprendiz, trabajar con alguien que se halle en un nivel superior al propio.

Sin embargo, el *input* tiene que sobrepasar solo *ligeramente* el grado de conocimiento del aprendiz, de lo contrario se obtendría el efecto opuesto: si el *input* fuera demasiado alto, el alumno podría tener la sensación de que no es capaz de aprender y, en consecuencia, aumentar el filtro afectivo, lo cual compromete el éxito en la adquisición.

Es evidente que estas teorías chocan con la hipótesis del generativismo de Chomsky (1986), quien disminuye el papel del *input*, al afirmar que lo que se necesita para aprender es un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL), que contiene una Gramática Universal (GU): todos los seres humanos seríamos biológicamente programados para el

lenguaje y estaríamos dotados de este dispositivo, que garantiza el aprendizaje y la adquisición.

Apoyando la hipótesis de Krashen (1985), podemos afirmar que el *input* es condición necesaria para que se realice la adquisición, aunque no suficiente. Es el aprendiz quien transforma el *input* en *intake*: dependiendo de su voluntad, el material lingüístico es destacado, analizado e integrado en el sistema interlingüístico; la simple entrada de *input* no puede producir todos estos efectos sin la voluntad del aprendiz. De ahí que el otro factor imprescindible sea la motivación, de la que nos ocuparemos en el apartado siguiente.

En relación con el *input* y con su comprensión, Martín apunta (2004: 271): “para que el *input* sea productivo tiene que ser *comprensible* y *comprendido*”. Y para que sea *comprendido* a veces es necesario modificarlo, adaptarlo, simplificarlo: es lo que se define como *foreigner talk*. Está demostrado que hablar más despacio, con frecuentes pausas y repetición de los elementos claves, simplificando el mensaje, articulando los sonidos claramente y utilizando construcciones sencillas, favorece la comprensión por parte de los aprendices. Solsona (2008) advierte del “inconveniente de que – si el aprendiz está expuesto exclusivamente a esta manera de hablar – acabe fosilizando los conocimientos que posee en la L2 basados en un número reducido de reglas y estructuras”. Doughty (2000: 175), por su parte, apunta que “el *input* modificado puede ayudar a la comprensión a corto plazo por parte del hablante no nativo, pero puede constituir un impedimento para la producción lingüística posterior”. Sin embargo, hay que considerar otro inconveniente, incluso más peligroso: que el hablante nativo simplifique tanto la lengua que llegue a producir enunciados agramaticales y que estos se fosilicen en el aprendiz.

En definitiva, el *input* tiene que ser relevante para el aprendiz, como propone la teoría interaccionista social de la adquisición del lenguaje, que Doughty define con las siguientes palabras:

[...] sostiene que la adquisición del lenguaje es un proceso constantemente integrador, que implica una interacción entre una predisposición humana a manejar los datos del lenguaje de un modo particular, y los datos que el aprendiz encuentra en la experiencia cotidiana. En otras palabras, un principio esencial de la teoría

interaccionista social es que la estructura de los datos lingüísticos es inútil para el aprendiz si esa estructura no tiene una función relevante para sus necesidades comunicativas inmediatas. (Doughty, 2000: 166)

De ahí que sea necesario negociar constantemente la forma y el significado: el *foreigner talk*, así como las estrategias de aprendizaje y de comunicación, no parecen ser otra cosa sino el resultado de esta negociación.

Como ya se comentó, el concepto de *input* también implica los conceptos de *intake* y *output*: los aprendices necesitan comunicarse, participar en la interacción y utilizar el material lingüístico al que fueron expuestos. El *Diccionario de términos clave de ELE* define la **interacción** como “un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales” (Martín Peris *et alii*, 2008 en línea). Las interacciones con otros hablantes, sobre todo si es en situaciones comunicativas reales, facilitan la adquisición, ya que ofrecen oportunidades para la comprensión y para la producción. La interacción es aún más productiva si el aprendiz se comunica con nativos, puesto que en este caso no solo puede poner a prueba su capacidad de comprensión y mejorarla, sino que también puede comprobar sus hipótesis lingüísticas y recibir una retroalimentación inmediata de su interlocutor. La diferencia entre una conversación entre aprendices y una conversación entre aprendiz y hablante nativo reside exactamente en eso: los nativos pueden proporcionar las alternativas correctas, solucionando posibles problemas lingüísticos, mientras que los aprendices, por sí mismos, pueden darse cuenta del error e incluso intentar resolverlo pero no siempre lo hacen de forma correcta.

Otra ventaja de la interacción es que favorece el acceso a la “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1962): si suponemos la existencia de esta zona, las estructuras allí situadas serán accesibles si el aprendiz interacciona con alguien más competente que él.

Asimismo, como ya habían destacado las teorías interaccionistas, la interacción no es sólo la relación del individuo con otros individuos, sino también la relación con el contexto: el **entorno** (o ambiente) es otro elemento fundamental para la adquisición de una LE. Las circunstancias de espacio y tiempo, las características sociales de los interlocutores, la situación en la que se desarrolla la comunicación juegan un papel muy importante a la

hora de aprender otra lengua. El ambiente puede ser formal (o guiado) o natural (espontáneo), o sea, el contexto puede ser académico o no: esta distinción daría lugar a la diferencia, ya citada, entre los conceptos.

Entre los autores que defienden la idea de que el conocimiento y el uso de una segunda lengua (L2) se construyen en la interacción y se producen en un contexto, se encuentran Young (1999), que define este contexto “social”, y Moreno (2004), quien distingue dentro de ese contexto, elementos personales (factores lingüístico-discursivos y situacionales) y no personales.

En suma, según algunos autores, como por ejemplo Long (1985), la participación en el discurso es la que garantiza el aprendizaje. En nuestra opinión, los dos conceptos de *input* e interacción están estrechamente relacionados y ambos son condición necesaria para el aprendizaje: tomar parte en una conversación permite modificar, desde el punto de vista lingüístico y conversacional, el *input*, que de esta forma se hace comprensible. Aún más acertada parece la hipótesis de la negociación de la forma y del significado que postula Doughty (2000). Según esta hipótesis es la modificación de la estructura interactiva conversacional (negociación de la forma y del significado) lo que permite adquirir la lengua, sin quitarles importancia a la interacción y a la modificación del *input*.

En el grupo de factores externos podría incluirse otro factor lingüístico muy importante: la **lengua materna** (L1) y el papel que juega a la hora de aprender una lengua extranjera. Establecer cómo y cuánto influye la L1 en el proceso de adquisición de otras lenguas ha sido una preocupación constante (Selinker: 1992; Sharwood Smith, M. & Kellerman, E -eds-: 1986; Gass & Selinker -eds-: 1983, etc.) y ha dado pie a muchos debates, que todavía siguen abiertos.

A pesar de que no todos los lingüistas reconocen el papel de la influencia de la L1, consideramos un fenómeno casi “natural” transferir, de forma consciente o inconsciente, las formas y significados de nuestra lengua materna y de su cultura a la lengua que estamos aprendiendo, tanto en las competencias activas (hablar y escribir) como en las competencias pasivas (comprender). Parece inevitable recurrir a los conocimientos previos para establecer relaciones, de semejanza o diferencia, con los nuevos elementos lingüísticos y eso pasa a todos los niveles, fonológico, léxico, sintáctico y morfológico. Es obvio que los fenómenos de transferencia pueden manifestarse a nivel fonológico, ya que el hablante tiende a reproducir sonidos a los que está acostumbrado: por ejemplo, los

italianos que aprenden español tienden a “sesear” más que a “cecear” porque la consonante fricativa interdental sorda [θ] no tiene ninguna aplicación en italiano: esto no quiere decir que en absoluto los hablantes no puedan, con un poco de esfuerzo, reproducir el sonido (basta con poner la lengua entre los dientes) sino que es más espontáneo asimilar el sonido a otro parecido. Lo mismo pasa con la entonación: también en los niveles avanzados, es posible que se muestre un marcado “acento extranjero”, difícil de corregir, porque el hablante sigue aplicando el ritmo y la acentuación de su lengua a la lengua que está aprendiendo. Son ejemplos de transferencia léxica todos los denominados *falsos amigos*: como veremos en el capítulo siguiente, los alumnos italianos consideran una gran desventaja la presencia de palabras que se parecen mucho entre español e italiano porque esto es causa de confusión y errores. Por lo que se refiere a la sintaxis, posiblemente no haya demasiadas diferencias entre italiano y español, salvo en algunos casos de posición del adverbio: en general, es frecuente que el aprendiente utilice el léxico de la L2 pero sobre una estructura de la frase típica de su lengua materna. Por último, la transferencia incluso puede ocurrir a nivel morfológico: el hablante puede aplicar las reglas de su lengua a la lengua meta y, por ejemplo, formar el femenino o conjugar un verbo de forma errónea.

Comúnmente, los elementos a los que se hace referencia son los de la L1, pero eso no excluye la posibilidad de que se establezcan relaciones con elementos de otras lenguas que se dominan. En todo caso, la transferencia no es solo un fenómeno negativo (interferencia), fuente de errores para los aprendices, sino que también puede ser positiva, facilitar el aprendizaje y hasta favorecer la creación de la interlengua.

2.2. Factores internos al individuo

Forman parte de los denominados “factores internos” las diferencias individuales que pueden afectar al éxito en el aprendizaje: este grupo engloba factores como la motivación, la edad, la aptitud, los estilos cognitivos y la personalidad. A continuación, vamos a comentar brevemente los factores arriba mencionados, dedicando una sección aparte más adelante, a la variable que nos parece más relevante, la motivación.

Se debate mucho sobre la posibilidad de aprender una lengua después del llamado “periodo crítico” (Lennenberg 1967)⁹; sin embargo, hay algunos datos empíricamente estudiados que no se pueden discutir, como por ejemplo que se produzcan unos cambios fisiológicos (como la lateralización cerebral, la pérdida de plasticidad y la mielinización) que pueden perjudicar el aprendizaje.

La supuesta existencia del periodo crítico ha sido cuestionada por otros autores (entre ellos, Harley: 1986), quienes afirman que los procesos que intervienen en cualquier fase del aprendizaje siempre son los mismos y, por lo tanto, los adultos al igual que los niños pueden alcanzar un alto nivel de dominio del idioma que están aprendiendo. Algunos autores hasta suponen la existencia de diferentes periodos críticos (Seliger, 1978), en los cuales pierden ductilidad la fonología, la gramática, la semántica y la pragmática, respectivamente.

Desde luego, la **edad** puede influir en el tiempo necesario para aprender y en el grado de perfección que se consigue, pero eso no significa que en absoluto no se pueda aprender si somos mayores. Por supuesto, hay diferencias entre la adquisición en niños y adultos, pero esas diferencias también pueden explicarse desde el punto de vista socio-psicológico: los adultos aprenden más rápido y utilizan con mayor frecuencia lo que Krashen (1983) denomina “monitor”, que tiene la función de guía y corrector en las producciones. A pesar de ello, los adultos suelen encontrar más problemas con las destrezas a nivel fonológico y, por consiguiente, disponen de menos posibilidades de alcanzar un dominio completo de la lengua. Por su parte, los niños imitan mejor, pero, al no tener la misma madurez que los adultos, no siempre son capaces de abstraer reglas. Además, al principio, son más lentos que los adultos, aunque a largo plazo acaban con mejores resultados, al ser más desinhibidos.

La **aptitud** se define como la capacidad para procesar el material lingüístico, y no siempre es algo innato, sino que también se puede adquirir: las habilidades de codificación fonética, de memoria, de asociación y la habilidad lingüística analítica pueden ser desarrolladas o mejoradas gracias a una enseñanza adecuada.

Para medir la aptitud, Carrol y Sapon desarrollaron, en 1959, el *Modern Language Aptitude Test* (MLAT), una serie de pruebas encaminadas a comprobar la aptitud del

⁹ Según esta hipótesis, la capacidad para adquirir el lenguaje disminuye después de la pubertad, puesto que el cerebro pierde plasticidad.

aprendiz. El MLAT separa la aptitud en cuatro componentes más específicos, a saber: capacidad discriminatoria fonética, sensibilidad gramatical, capacidad inductiva de análisis de L2, memoria asociativa. El segundo y el tercer elemento son muy similares entre ellos, tanto que Skehan (1989) propone fundirlos en un único elemento: la capacidad de análisis lingüístico.

Estos cuatro elementos permiten clasificar a los tipos de aprendiz de forma más concreta, lejos de afirmaciones simplistas como “con o sin aptitud”: un aprendiz puede mostrar buenas, medias, escasas capacidades auditivas, lingüísticas y mnemónicas, pero no se define en absoluto como “apto o no apto para las lenguas”. En fin, consideramos que la aptitud puede influir en el tiempo que el alumno necesita para llegar a cierto nivel de dominio, pero no hace, por sí misma, posible o imposible el aprendizaje.

El factor aptitud nos lleva a otro elemento fundamental en todo aprendizaje: el **estilo cognitivo**, esto es, cómo se procesa la información o se aborda un problema. Ha sido demostrado que hay diferentes formas de enfrentarse a una tarea cognitiva, pero eso no significa que haya una manera ideal: los estudiantes son diferentes y utilizan diferentes estrategias cuando aprenden (Reid, 1987; Skehan, 1989; Duda, R. & Riley, P. -eds: 1990) . Efectivamente, la repercusión del estilo cognitivo de una persona en su proceso de aprendizaje da lugar a su estilo de aprendizaje.

Hay muchas clasificaciones de estilos cognitivos, pero aquí, para no extendernos mucho, solo citamos las principales: dependencia/independencia de campo; aproximación globalizadora o analítica; reflexividad o impulsividad; estilo visual, auditivo, cenestésico o táctil; estilo activista, reflexivo, teórico o pragmático (Reid, 1987; O'Mailey y Chamot, 1990; Villanueva y Navarro, 1997). En el caso de la adquisición de una lengua extranjera, estos matices pueden resumirse en la dicotomía analítico/holístico, que a su vez corresponde a la contraposición atención a la forma/atención al significado, según el aprendiz atiende más a los rasgos formales o al contenido.

Otro aspecto que no se puede descuidar es la **personalidad** del aprendiz, o mejor dicho, los factores que la constituyen, como autoestima, extroversión, desenvoltura, ansiedad, predisposición a correr riesgos, empatía, inhibición, tolerancia a la ambigüedad,

etc. Todos estos factores contribuyen a aumentar o disminuir lo que Krashen (1983) llama “filtro afectivo”¹⁰ y, por lo tanto, son de suma importancia en el proceso de aprendizaje.

En relación con los factores de extroversión y desenvoltura, Martín observa, de forma muy acertada que

distintos autores [...] coinciden en afirmar que las pruebas que hasta la fecha aportan las las investigaciones no sostienen una relación clara entre rasgos de la personalidad y aprendizaje de L2, contrariamente a lo que admite la creencia popular (el extrovertido, por ejemplo, estaría mejor dotado para las lenguas que el introvertido, según tal creencia). (Martín, 2004: 280)

Creemos que el elemento de la personalidad que más afecta al aprendizaje es la ansiedad.

Young (1990) considera que la ansiedad se compone a su vez de tres elementos: la aprensión comunicativa (debida a la interacción), la ansiedad social (debida al juicio de los otros), la autoestima (que, al faltar, aumenta la ansiedad). Es obvio que algunas actividades, como por ejemplo, los ejercicios de expresión oral y las tareas que se desarrollan ante la clase, generan más ansiedad y que ésta disminuye a medida que se progresa en la adquisición. Lo que es menos obvio es la relación entre ansiedad y éxito: como en el caso de motivación/éxito puede tratarse de una relación circular.

No obstante, la ansiedad puede ser sólo una ligera excitación, debida al empeño y al deseo de no equivocarse, y hasta convertirse en algo positivo. Desde luego, puede ser perjudicial si es inhibitoria.

En general, es frecuente, cuando se aprende una lengua extranjera, experimentar una sensación de bloqueo: durante el proceso de aprendizaje, se le requiere frecuentemente al alumno hablar en público, a menudo delante de sus compañeros, y tiene que hacerlo en una lengua que no es suya. No es de extrañar, por lo tanto, que el aprendiente advierta empacho e inhibición. Estamos convencidos de que la ansiedad influye mucho en el

¹⁰ Krashen postuló la hipótesis del filtro afectivo considerando que los factores emotivos tienen un peso determinante en el aprendizaje y pueden influir de forma positiva o negativa en el éxito. Según Krashen, existe un filtro afectivo que, si demasiado elevado, puede impedir la entrada del *input* y, en consecuencia, dificultar el aprendizaje.

aprendizaje y puede perjudicar la expresión en la lengua que se está aprendiendo porque si el alumno es demasiado ansioso le costará mucho expresarse en otro idioma, lo cual impide que aprenda y que progrese en el aprendizaje. De todos los rasgos que constituyen la personalidad, la ansiedad nos parece el elemento central porque de aquí se desprenden otros subelementos, como la autoestima y la predisposición a correr riesgos, y porque creemos que otros (como la extroversión) pueden acelerar o retardar el proceso pero no tienen el mismo peso que la ansiedad.

Otros factores que pueden jugar un papel relevante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera son: el currículo (la manera en la que se organiza el input), las experiencias previas de aprendizaje de otras lenguas, el dominio de la propia lengua, la conciencia de pertenecer a cierta etnia cultural, la inteligencia, la memoria. No analizaremos aquí estos factores por razones de espacio y por estar, en algunos casos, estrechamente relacionados con los que ya se han comentado.

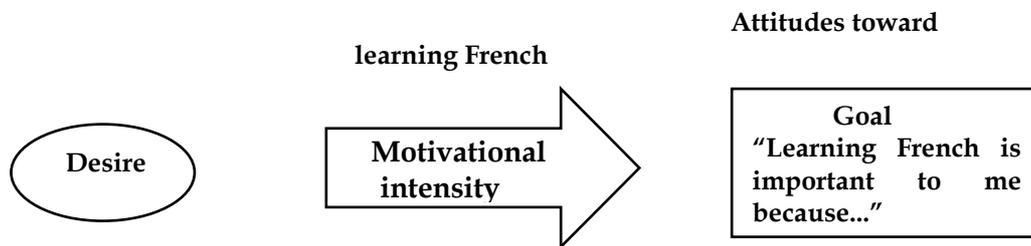
Como ya se señaló, se ha dejado el factor de la motivación para el final dado que requiere más atención. El concepto de **motivación** es un concepto abstracto y muy complejo, sobre el que, en tiempos recientes, se ha escrito mucho. Consideramos la motivación un factor muy determinante a la hora de aprender otro idioma: estamos totalmente de acuerdo con la posición de Dörnyei (2001) quien considera que un aprendiz suficientemente motivado puede conseguir buenos resultados, a pesar de su aptitud para las lenguas y de sus características cognitivas.

Antes de definir la motivación y analizar con detalle este elemento, nos parece esencial destacar que el hecho de que la motivación tenga un peso relevante en la adquisición de una LE no quiere decir que un estudiante muy motivado *necesariamente* tendrá éxito. Littlewood señala que

[...] we can claim that a higher level of motivation or intelligence “predicts” or “correlates with” success in language learning. This does not mean that a more intelligent or better motivated person will *necessarily* be more successful but that, on average, he is more likely to be so. (Littlewood, 1984: 52)

Podemos afirmar que la motivación es el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua, el esfuerzo y el tiempo que está dispuesta a invertir para realizar sus deseos y lograr su objetivo. En la definición de Dörnyei (2001: 7): “motivation explains *why* people decide to do something, *how hard* they are going to pursue it and *how long* they are willing to sustain the activity”. Según Gardner (1985: 50), la motivación envuelve cuatro aspectos: un *objetivo*, el *esfuerzo* y el *deseo* para conseguir ese objetivo y la *actitud* hacia la actividad en cuestión. Al ser el objetivo un elemento no cuantificable, las diferencias entre los aprendices se mostrarán en los últimos tres aspectos.

De forma esquemática, Gardner (1985: 54) ilustra el concepto de motivación como sigue¹¹:



La propuesta de Gardner es digna de atención porque postula la existencia de una motivación específica para el aprendizaje de lenguas. El trabajo de este autor ha generado el nacimiento de un interés siempre creciente en este campo.

El interés en la motivación surgió a mediados del siglo pasado y se inició por Gardner y Lambert (1972) en relación con la lengua inglesa y francesa, en un país, Canadá, donde el aprendizaje y el uso de la L2 tienen consecuencias sociales notables. El elemento clave de estos estudios era la señal de que las actitudes hacia la L2 tenían repercusiones en el aprendizaje, o sea que en el proceso intervenía un componente psicológico que ya no podía descuidarse. En este contexto, Gardner propuso la distinción entre *orientación instrumental* (cuando el sujeto aprende para lograr intereses de tipo pragmático, por ejemplo, un puesto de trabajo, un sueldo más elevado, etc.) y *orientación integradora* (cuando el sujeto muestra una postura positiva hacia la L2 y desea aprenderla porque desea integrarse en la comunidad de L2) y entre *orientación* y *motivación*. Para explicar esta última diferencia, el autor se apoya en el esquema que hemos reproducido más arriba: la

¹¹ Reproducimos el esquema así como aparece en Gardner (1985: 54).

orientación se referiría a las razones para aprender una L2 y la motivación al conjunto de tres características (actitudes, deseo e intensidad motivacional) que pueden no estar relacionadas con un tipo de orientación específico.

Puesto que orientación instrumental y orientación integradora no se excluyen recíprocamente y que no hay una mejor que otra, se puede constatar que los aprendices muestran orientaciones mixtas, que pueden variar según el contexto: por eso, Dörnyei (1994) sugirió un modelo que interpretaba la motivación en tres niveles: el lingüístico, el del aprendiz y el de la situación de aprendizaje. A continuación, reproducimos el esquema de Dörnyei (en su versión original), que detalla los elementos de cada nivel¹².

LANGUAGE LEVEL

Integrative motivation subsystem

Instrumental motivational subsystem

LEARNER LEVEL

Need for achievement

Self-confidence

* Language use anxiety

* Perceived L2 competence

* Causal attribution

* Self-efficacy

LEARNING SITUATION LEVEL

Course-specific motivational components

Interest (in the course)

Relevance (of the course to one's needs)

Expectancy (of success)

Satisfaction (one has in the outcome)

Teacher-specific motivational components

Affiliative motive (to please the teacher)

Authority type (controlling vs. autonomy-supporting)

¹² El esquema se reproduce así como aparece en Dörnyei (2001: 18).

Direct socialisation of motivation

- * Modelling
- * Task presentation
- * Feedback

Group-specific motivational components

- Goal orientedness
- Norm and reward system
- Group cohesiveness
- Classroom goal structure (cooperative, competitive or individualistic)

El esquema anterior de Dörnyei muestra que la dicotomía motivación instrumental/integradora ya no es suficiente. Hay que añadir algunas variables afectivas y situacionales, cuya suma (junto con el elemento lingüístico) da cuenta del concepto más amplio de motivación.

Hasta aquí se ha considerado la motivación desde una perspectiva psicosocial, pero también se puede abordar un punto de vista cognitivo, que considera la motivación como intrínseca o extrínseca. La primera se asocia con el interés para las lenguas, el desarrollo de la creatividad, la potenciación del conocimiento, y la segunda con el objetivo específico de realizar una tarea, conseguir un resultado.

Nos parece que las dos perspectivas (psicosocial y cognitiva) pueden combinarse, originando la siguiente clasificación:

- motivación integradora;
- motivación instrumental (en la que cabría también la que se denomina “motivación extrínseca” desde la perspectiva cognitiva, porque en cualquier caso se trata de una motivación instrumental, aunque de corto plazo);
- motivación intrínseca.

No cabe duda de que la motivación favorece la adquisición, pero también es indiscutible que hacemos las cosas mejor si creemos que vamos a tener éxito y este principio también se aplica a la adquisición de lenguas: como afirma Dörnyei (2001: 57) “we learn best when we expect success”. Reflexionando sobre la relación entre éxito y

motivación, llegaremos a la conclusión de que no solo la motivación es causa de la adquisición (y, por consiguiente, del éxito), sino que entre estos dos factores puede establecerse una relación de tipo circular, sin distinguir cuál elemento origina a cuál. Otra vez, acudimos a las palabras de Littlewood (1984: 53) para aclarar el concepto: “[...] motivation might lead to greater proficiency, but so might greater proficiency help to increase a learner’s motivation. As a further example, we may find that a learner who is anxious in the classroom makes slower progress”.

El último elemento que hay que considerar es el eje temporal: de hecho, la motivación no es algo inmutable en el tiempo, sino que puede crecer o retraerse, e incluso desaparecer para volver a presentarse más adelante; es un factor que puede incrementarse y que, si ya está presente, siempre hay que conservar. A menudo, estas consideraciones se subestiman y los profesores se fijan más en enseñar el currículo, ignorando, voluntaria o involuntariamente, el hecho de que es imposible enseñar el currículo si los alumnos no están motivados. Dörnyei dedica un pequeño manual titulado “Motivational strategies in the language classroom” (Cambridge, 2001) a las estrategias para crear y mantener la motivación, individuando hasta treinta y cinco técnicas (que a sus vez incluyen sub-componentes) que pueden resultarle muy útiles al profesor: desde luego, no se trata de aplicarlas todas y de una vez, sino de familiarizarse con ellas para que poco a poco sean parte de nuestras clases.

Según la fase del aprendizaje en la que nos encontremos, la motivación puede ser: *choice motivation*, *executive motivation* o *motivational retrospection* (Dörnyei, 2001). En una primera fase, la motivación necesita ser originada: se trata de la motivación inicial, que en su denominación inglesa implica el concepto de elección porque, efectivamente, se selecciona el objetivo o la tarea que se quiere realizar. En un segundo momento, la motivación necesita ser mantenida y protegida (motivación “ejecutiva” exactamente porque se presenta cuando se desarrolla la acción de aprender). En último lugar, hay una fase de retrospección, un momento en el que se evalúan las experiencias pasadas (de ahí que se denomine “motivación retrospectiva”), lo que determina la motivación para las experiencias futuras.

No nos extendemos aquí en la enumeración de las técnicas según el tipo de motivación, es más importante dejar claro que, en cualquier fase, la motivación puede aumentarse y el profesor tiene que hacerse responsable de este agente, que tiene el valor de “potenciar

mecanismos mentales de adquisición, entre ellos la memoria, la atención o las estrategias” (Lorenzo, 2004: 311) y, por consiguiente, facilitar el aprendizaje.

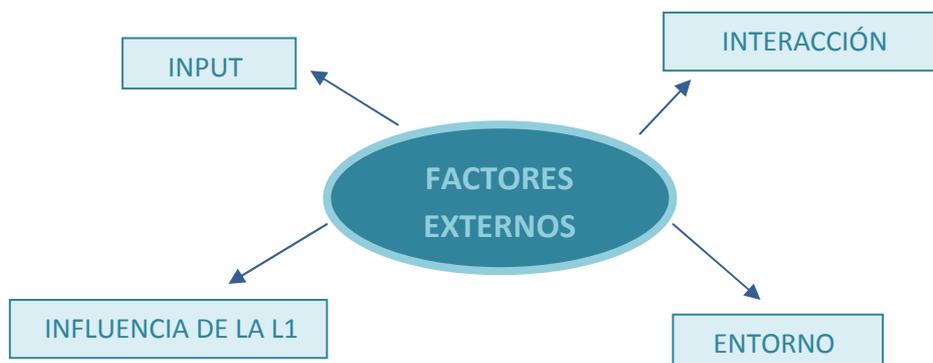
En definitiva, en el proceso de adquisición/aprendizaje de una L2 , hay que preferir un enfoque comunicativo, puesto que este tipo de método “genera actitudes más positivas, niveles de motivación más elevados y garantiza niveles de aprendizaje adecuados” (Lorenzo, 2004: 318).

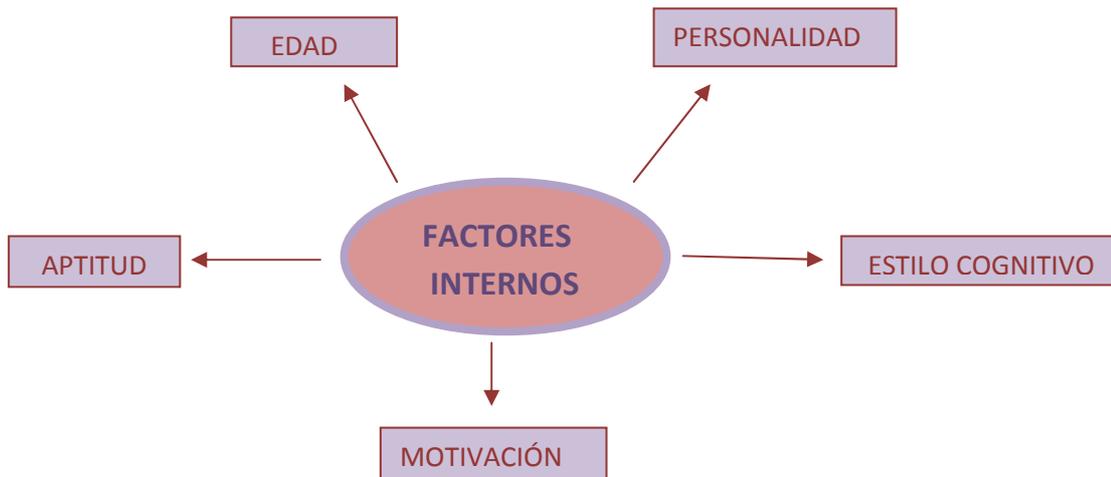
Concluimos este apartado con una cita de Ford, con la que Dörnyei se muestra de acuerdo y que parece recoger todo lo que hemos ido afirmando en este párrafo:

There are no magic motivational buttons that can be pushed to “make” people want to learn, work hard, and act in a responsible manner. Similarly, no one can be directly “forced” to care about something.... Facilitation, not control, should be the guiding idea in attempts to motivate humans. (Ford, 1992: 202 *apud* Dörnyei, 2001).

En definitiva, como muestra el siguiente esquema (figura 9), los factores fundamentales que intervienen en el aprendizaje de lenguas extranjeras son los que aquí se representan. Entre ellos juegan un papel predominante el input, la interacción y la motivación.

Figura 9. Factores externos e internos que intervienen en el aprendizaje de lenguas extranjeras





2.3. Los estudiantes Erasmus italianos y los factores de adquisición de lenguas

Los factores que acabamos de analizar no intervienen con el mismo peso en todo tipo de aprendizaje, por eso, y para interpretar mejor los datos que se presentarán en los capítulos siguientes, es necesario matizar algunas afirmaciones anteriores y relacionarlas con el contexto del Erasmus. En la mayoría de los casos se trata de hipótesis que luego se verificarán en el estudio empírico.

Con respecto al *input*, hay que observar que los estudiantes Erasmus tienen un contacto continuo con los nativos, por lo tanto, tienen más posibilidades de practicar la lengua. Como hemos comentado antes, por sí solo el *input* no es suficiente para garantizar el aprendizaje, sino que es fundamental la interacción: estamos muy de acuerdo con el axioma de que “se aprende a hablar, hablando”. Es evidente que las palabras oídas más frecuentemente se aprenden antes: si un aprendiz se encuentra expuesto al *input* y, por tanto, escucha, por ejemplo, en numerosas ocasiones una misma palabra o un determinado morfema gramatical, será capaz de reproducirlos antes y en un contexto más adecuado de lo que hace un aprendiz en el aula. Además, el estudiante Erasmus se ve obligado a comunicarse en otra lengua (en nuestro caso en español), mientras que las situaciones que se reproducen en el aula solo son simulaciones de situaciones comunicativas reales. A pesar de que se fomente el uso de la lengua oral en el aula, tanto el profesor como el

alumno son conscientes de que lo que producen son imitaciones, reproducciones de situaciones que se supone que se dan fuera de la clase. Está muy bien que situaciones reales se practiquen en el aula, para que el alumno no esté totalmente desorientado cuando éstas se presenten, pero no podemos ni practicar todas las situaciones que se pueden dar en la vida real ni pretender que el alumno que sabe actuar en clase sea capaz de hacerlo afuera (aquí entran en juego muchas otras variables). Eso lo comprobamos cuando el alumno está en el extranjero y no tiene más remedio que utilizar la otra lengua: un estudiante Erasmus en España tendrá que interactuar con profesores y compañeros españoles, hacer la compra, buscar piso, abrir una cuenta corriente, comprar billetes de trenes, ir al cine, organizar actividades lúdicas, etc. Se le exige que todas las transacciones las realice en español, al igual que lo hacen los residentes locales.

A propósito de la relación entre *input* y aprendizaje, García y Bejarano (2008: 121) se muestran de acuerdo con la idea de DeKeyser, quien “pone todo el peso del aprendizaje más que en la cantidad de input [...] en la existencia o ausencia de una experiencia de residencia académica en el extranjero”. Como hemos podido comprobar con nuestros estudios empíricos, después del Erasmus los alumnos generalmente muestran mayor confianza, menos inhibición y mejores competencias lingüísticas.

Además, los estudiantes Erasmus pueden gozar de un doble proceso de aproximación a la lengua: por un lado, estudian en un entorno formal (en los cursos de español reglados, antes de irse y/o a la llegada a España) y, por otro, se aprovechan de una estancia en el país de L2, o sea en un entorno natural, espontáneo. Al aprendizaje en aula, guiado por el profesor y desarrollado mediante la instrucción formal, se suma la adquisición natural e inconsciente debida al contacto con la población local en el ámbito de la vida cotidiana, dando lugar a un aprendizaje en un contexto mixto.

En una situación de aprendizaje natural parece ser muy relevante (e incluso más que en una situación de aprendizaje formal) la aptitud del alumno, porque en este caso los aprendices no pueden contar con la ayuda externa del profesor. De ahí que, según sus propias actitudes, los alumnos desarrollen estilos cognitivos y de aprendizaje diferentes. La elección de un estilo de aprendizaje u otro también depende del entorno en el que se encuentra el alumno: Krashen (1985) subraya que, en una situación de adquisición, la mayor parte de la atención se dirige al contenido (*focus on meaning*), mientras que en una situación de aprendizaje en el aula se presta más atención a la forma (*focus on form*).

Otro factor que, para nuestro estudio, hay que destacar es la influencia de la lengua materna de los aprendices. Al ser lenguas románicas, derivadas del latín, el italiano y el español presentan muchas semejanzas entre ellas y tienen un alto grado de afinidad, tanto lingüística como sociocultural. Se debate mucho sobre la influencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje: como anticipamos en el apartado dedicado a este tema, creemos que es innegable que la lengua materna intervenga, aunque solo sea como punto de referencia y fuente de transferencia. Está claro que un italiano que aprende español hablará antes que un japonés que está estudiando esta misma lengua, pero eso no quiere decir que, si se trata de lenguas emparentadas, el proceso de aprendizaje resulte en absoluto más fácil. Por supuesto, al principio el aprendizaje será más rápido pero se trata de una ventaja inicial, porque tal proximidad entre las lenguas después puede convertirse en un arma de doble filo: al percibir tantas semejanzas, el alumno cree que lo domina ya todo, que es fácil comunicarse en la otra lengua y que no necesita mucho empeño para aprender estructuras lingüísticas o gramaticales, lo cual limita su esfuerzo cognitivo y le lleva a disminuir la atención. El estudiante puede progresar menos y limitarse a utilizar siempre las formas que más se parecen al italiano, evitando las que faltan en su propia lengua, aunque sean más comunes o más apropiadas.

En este sentido, en relación con el papel de la L1, Martín advierte que

afirmaciones simplistas del tipo, “más semejanza, más facilidad y por lo tanto más rápido aprendizaje y mayor precisión”, han de ser observadas con reservas, dado que la transferencia actúa en conjunción con otros factores – de carácter intralingüístico, unos; de naturaleza sociocultural y psicológica, otros – que, a su vez, imponen restricciones en los efectos de la misma. (Martín, 2004: 274)

En el capítulo siguiente, a partir de una encuesta, analizaremos la percepción de los propios alumnos en torno al papel del italiano en su proceso de aprendizaje del español.

Por lo que se refiere a la motivación, este factor juega un papel muy importante en el caso de los estudiantes Erasmus; sin embargo, el hecho de que los estudiantes estén muy motivados para aprender el español no quiere decir que el profesor pueda bajar la guardia. Como hemos apuntado anteriormente, la motivación puede desaparecer o

disminuir en cualquier momento, a pesar de que los estudiantes Erasmus tengan un interés muy acentuado en aprender, debido a que su finalidad es muy concreta e inmediata (cuando asisten a un curso de español, dentro de poco se irán a vivir a España o ya se encuentran allí): los Erasmus *necesitan* aprender el idioma. Eso ya constituye un factor relevante, porque, como afirma Dörnyei es muy desmotivador tener que aprender algo que no se relaciona con la realidad y que no tiene relevancia alguna para nuestra vida cotidiana¹³.

El caso de los Erasmus, merece atención también porque a la motivación instrumental se suma la motivación integradora. Además, si en general lengua y cultura son dos conceptos que se entrelazan y que están estrechamente correlacionados y, si consideramos verdadero que para aprender otra lengua se necesita cierta predisposición favorable hacia su cultura, en el caso de los estudiantes Erasmus eso es aún más evidente: el alumno tiene que poseer una motivación integradora (y quizás también intrínseca) muy fuerte, puesto que tendrá contacto directo y cotidiano con los nativos y su cultura, y el profesor tiene que alimentar continuamente estas propensiones.

En cuanto a los factores edad y personalidad, no se puede remarcar nada especial, puesto que en el caso de la edad, todos los alumnos comparten la misma situación y en cuanto a la personalidad, se trata de un factor totalmente individual, que varía de una persona a otra.

El marco teórico que presentamos en este capítulo nos va a servir de fundamento para los que seguirán, donde nos acercaremos de forma más empírica al caso de los estudiantes Erasmus y a la descripción concreta de los conceptos teóricos que hemos analizado hasta ahora.

No es fácil condensar en pocas páginas la historia de un programa tan complejo como el Erasmus ni el estado de la cuestión de un tema (los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje y/o adquisición de una lengua) sobre el que se ha debatido y se sigue debatiendo mucho. No es este, además, un estudio exhaustivo sobre el programa Erasmus, dado que no es este nuestro propósito. Nuestra pretensión ha sido ofrecer una

¹³ En palabras de Dörnyei (2001: 63): “[...] one of the most demotivating factors for learners is when they have to learn something that they cannot see point of because it has no seeming relevance whatsoever to their lives” y más adelante (Dörnyei, 2001: 64): “In order to make these texts motivating, we need to relate the subjects to the everyday experiences and backgrounds of the students”.

sinéctica caracterización de dicho programa para dar cuenta de la situación en que se encuentran estos estudiantes y de su propia idiosincrasia.

Las ideas expuestas en este capítulo nos guiarán en el mágico laberinto de la adquisición de lenguas extranjeras y nos recordarán en cada momento que es imposible acercarse a un estudio práctico sin las adecuadas bases epistemológicas.

CAPÍTULO 2: ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL

1. Análisis de necesidades en un grupo de estudiantes Erasmus italianos

Puesto que la programación es la respuesta a las necesidades concretas del alumnado, creemos que el primer paso para organizar un curso de español (que luego se revele realmente eficaz para los estudiantes) es el análisis de estas necesidades. Se consideró de interés científico, por lo tanto, realizar un trabajo de campo mediante la administración de un cuestionario, con el objetivo de descubrir las necesidades de los alumnos Erasmus, en nuestro caso de nacionalidad italiana.

Por *análisis de necesidades* se entiende “el conjunto de procedimientos que permite obtener información sobre lo que un alumno o un grupo determinado de alumnos necesita aprender, o bien sobre sus expectativas o preferencias con respecto a un programa previsto” (Aguirre, 2004: 648). Este proceso de recogida de información permite detectar las necesidades lingüísticas y de aprendizaje de un grupo concreto de alumnos, en nuestro caso los estudiantes Erasmus.

La idea de que es necesario un momento de reflexión y de estudio de las exigencias de los estudiantes antes de diseñar un curso se ha ido consolidando en la disciplina, gracias al enfoque comunicativo, que centra el currículo en el alumno. Es evidente que si el alumno constituye el centro del proceso de aprendizaje, este proceso tiene que partir de él y solo tras una fase inicial de análisis de necesidades pueden determinarse los objetivos y la metodología del curso.

Para analizar el desfase que existe entre el estado actual de conocimientos del alumnado y el que se pretende conseguir después de un curso, nos hemos servido de los alumnos que ya habían regresado de una estancia Erasmus en España, quienes consideramos perfectos informantes, ya que han experimentado la inmersión en el entorno lingüístico español y pueden evaluar la eficacia de los cursos de español, señalando sus carencias y proporcionando una retroalimentación que los alumnos que todavía tienen que marcharse no pueden dar.

Entre los diferentes recursos e instrumentos para el análisis de necesidades (observación de clase, pruebas de evaluación, diálogo, entrevistas, estudio de casos, etc.)

hemos elegido el cuestionario como eje central de nuestra investigación, por las razones que alegaremos en el apartado siguiente.

En este capítulo analizaremos los resultados de la encuesta pasada a los estudiantes Erasmus: los datos recogidos serán la base para la programación de un curso que se acerque a las necesidades reales de los alumnos, para lograr el objetivo de enseñar una lengua viva y concreta, que les sirva a los estudiantes para comunicarse con eficacia.

1.1. Metodología y recogida de datos

Nuestro estudio utiliza como instrumento principal para el análisis de necesidades el cuestionario. La elección de este recurso para realizar nuestra investigación se debe a que el cuestionario es un instrumento que presenta unas indiscutibles ventajas: se puede pasar a un gran número de personas a la vez y los resultados pueden compararse fácilmente; además, permite obtener rápidamente los resultados y tratarlos a través del ordenador.

La primera fase de la realización del estudio consistió en preparar la encuesta: esta fase preparatoria exigió una atenta selección de las informaciones que se pretendía obtener, para que el cuestionario no resultara demasiado largo y los estudiantes no se desanimaran ni perdieran interés por completarlo. Luego, se procedió a la fase de envío del cuestionario a todos los estudiantes de la Universidad de *La Sapienza*, que habían transcurrido un periodo Erasmus en España durante el curso académico 2010/2011. La encuesta se pasó a aproximadamente 400 estudiantes, de los cuales solo 82 estudiantes la completaron y la enviaron. El segundo periodo del estudio consistió en analizar los resultados, procesando los datos en una tabla de Microsoft Excel 2007.

La encuesta - disponible en su versión completa en el anexo 1 del apéndice - se compone de 11 ítems (algunos de los cuales a su vez incluyen más preguntas), que recorren cronológicamente tres momentos: antes, durante y después del Erasmus. En la estructura del cuestionario pueden distinguirse los siguientes bloques:

- ❖ conocimiento del español antes del Erasmus (pregunta 1);
- ❖ cursos de lengua española, antes del Erasmus y a la llegada a España (preguntas 2, 3, 4 y 5);
- ❖ experiencias lingüísticas durante el Erasmus, en casa o fuera (preguntas 6 y 7);

- ❖ evaluación del aspecto académico, en las clases (pregunta 8) y en los exámenes (pregunta 9);
- ❖ relación de semejanza entre las lenguas española e italiana (pregunta 10);
- ❖ evaluación de las competencias lingüísticas antes del Erasmus y después (pregunta 11).

De las 55 preguntas totales, solo cuatro son preguntas abiertas: se ha reducido lo más posible el número de preguntas abiertas para evitar las desventajas de la respuesta no dada y la dificultad de elaborar las respuestas. Efectivamente, los encuestados suelen evitar las preguntas abiertas: un porcentaje considerable (casi el 25%, en nuestro caso) no contesta a estas preguntas, probablemente porque requieren un poco más de tiempo y reflexión personal. Además, las preguntas abiertas presentan el inconveniente de que también sus respuestas requieren más trabajo de procesamiento y clasificación, a la vez que podrían ofrecer resultados tan dispares entre ellos que no resultaran finalmente representativos. Por estas razones, se ha decidido que la mayoría de las preguntas fuera de opción múltiple, para que los estudiantes pudieran elegir entre un conjunto de alternativas la opción que más correspondía a su respuesta: en algunos casos se trataba de preguntas dicotómicas (del tipo *sí/no*), en otros de preguntas de respuestas excluyentes (en muchos casos con opciones en gradación del tipo *mucho/poco/bastante/para nada* o *a menudo/de vez en cuando/rara vez/nunca*, etc.) y en otros de preguntas con respuestas de alternativa múltiple (cuando podían elegir una o más respuestas).

Las preguntas del cuestionario respetan el anonimato de los estudiantes: para garantizar dicho anonimato, no se incluyeron preguntas sobre datos personales, siendo la universidad de acogida y el número de meses de estancia las únicas informaciones identificativas.

Se ha tratado de redactar con claridad las preguntas, aunque, a juzgar por los resultados, algunas preguntas se malinterpretaron: a los últimos dos puntos de la pregunta 4¹⁴ algunos estudiantes contestaron pensando en las ocasiones que durante el curso tuvieron para socializar e interactuar con otros estudiantes de Erasmus o españoles, mientras que la pregunta pretendía comprobar si los contenidos enseñados a lo largo del

¹⁴ “El/los curso/s que has cursado te ha/han ayudado a: Satisfacer tus necesidades comunicativas fuera del aula; Entender las clases e interactuar en el aula; Socializar e interactuar con otros estudiantes de Erasmus; Socializar e interactuar con españoles” (veáse anexo 1).

curso se habían revelado útiles para socializar e interactuar con otros estudiantes en cualquier situación, más bien fuera del aula.

El cuestionario se pasó a los estudiantes en su versión italiana, por correo electrónico, gracias a la colaboración de la Oficina Erasmus de la Universidad de *La Sapienza*, que difundió la encuesta a todos los estudiantes que estuvieron de Erasmus en España en el curso académico 2010-2011. En el texto que acompañaba el cuestionario, les explicamos a los alumnos la finalidad de la encuesta, puesto que consideramos muy importante que supieran la razón por la que se les pedía ayuda, y la fecha límite para devolver (por correo electrónico) el cuestionario relleno al buzón de correo de la investigadora. A pesar del énfasis que se dio a la importancia de los resultados, los estudiantes no sintieron obligados a completar el cuestionario: solo un escaso 25% de los alumnos contestó a la encuesta y en algunos casos incluso pudimos percibir cierta desgana, puesto que algunos estudiantes omitieron responder a algunas preguntas (sobre todo las de respuesta libre).

Para algunos estudiantes el momento del pase de la encuesta coincidió con la conclusión del periodo Erasmus (julio/septiembre) mientras que para otros se trató de una observación más pausada, puesto que rellenaron el cuestionario unos meses después de haber regresado (nos referimos a los estudiantes que terminaron la estancia en España en el primer semestre).

1.2. Perfil de los informantes

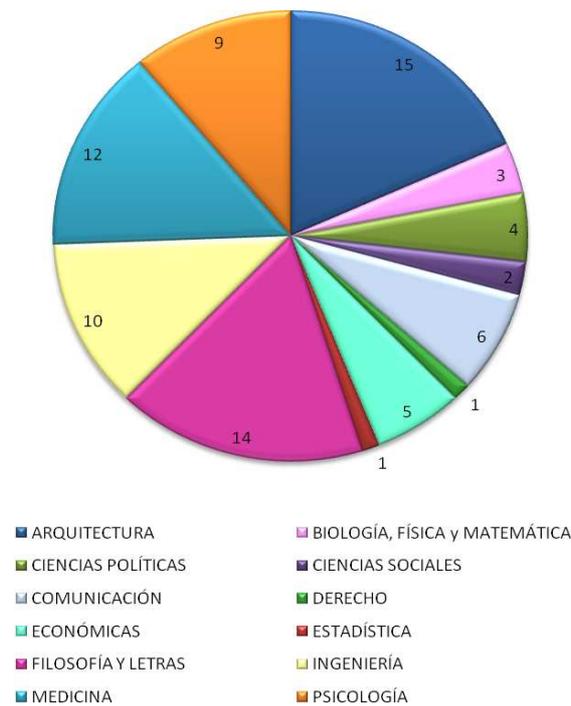
Como hemos apuntado anteriormente, nuestros informantes son estudiantes italianos procedentes de la universidad *La Sapienza* que han permanecido en España durante un periodo de tiempo del curso académico 2010-2011 gracias a una beca Erasmus.

De los 82 estudiantes encuestados, el 98% es de lengua materna italiana, un alumno es de lengua materna rusa y otro es bilingüe (italiano e inglés). Respecto al sexo, se trata de 53 mujeres y 29 varones. La edad media de los alumnos es de 23,84 años: los informantes tienen entre 21 y 28 años.

Pocos alumnos (35 de los 82 encuestados) tienen algún conocimiento de la lengua española, a pesar de que 50 estudiantes estiman su nivel de competencia en español como básico.

Los estudiantes que han contestado a la encuesta pertenecen a casi todas las facultades (a excepción de Farmacia¹⁵), aún en medida diferente, dependiendo del número de estudiantes Erasmus de cada facultad. Como se muestra en el gráfico 1, la mayoría de los informantes estudia Arquitectura o Letras: este dato es proporcional al dato general de la movilidad estudiantil de *La Sapienza* hacia España.

Gráfico 1: Estudiantes por facultad de pertenencia

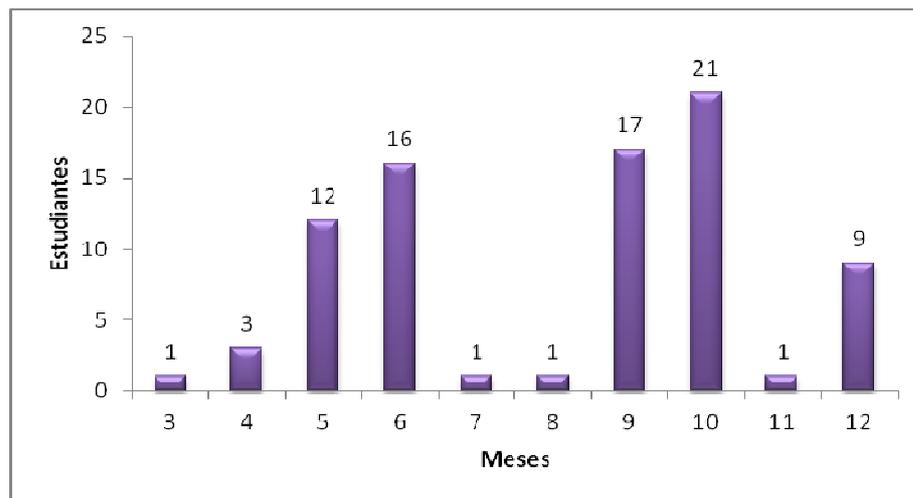


Fuente: elaboración propia

En relación con el número de meses de beca Erasmus, los informantes estuvieron en España como media ocho meses. En el gráfico 2 se detallan el número de meses y el número de estudiantes.

¹⁵ Hay que considerar, sin embargo, que solo uno de los seis estudiantes de Farmacia que realizaron una estancia Erasmus en el curso académico 2010/2011 transcurrió su periodo de estudios en España.

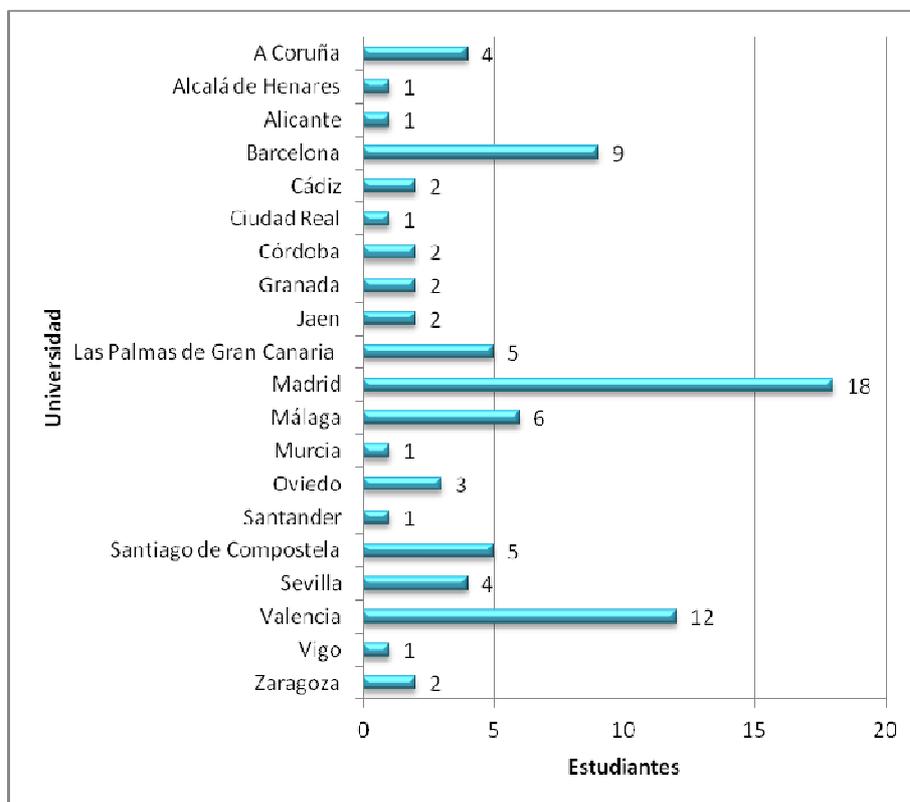
Gráfico 2: Meses de beca Erasmus



Fuente: elaboración propia

Los alumnos que contestaron a nuestra encuesta estuvieron de Erasmus en diferentes ciudades españolas, como muestra el gráfico 3. Madrid, Barcelona y Valencia son las ciudades que acogen a más estudiantes y, de hecho, la mayoría de los estudiantes realiza su estancia en una universidad de estas tres ciudades.

Gráfico 3: Ciudades españolas visitadas gracias al Erasmus



Fuente: elaboración propia

1.3. Análisis de datos

De los 82 encuestados, solo 35 hablaban español antes del Erasmus y nadie por ser bilingüe o nativo español: en la mayoría de los casos se trata de estudiantes que cursan una carrera en lenguas (7) o que han realizado un curso de español (12), en la universidad o en el *Instituto Cervantes*. De todos los alumnos, solo 5 transcurrieron una temporada en España o en un país de habla hispana, para vacaciones estudio, previamente al Erasmus. Algunos (8) tenían conocimiento del español porque también han estudiado en un bachillerato de lenguas. Un par de estudiantes incluso declararon haber aprendido el español autónomamente, gracias a material descargado de internet o cursos gratuitos en línea. Desde luego, las respuestas “lectura de libros en español” y “televisión, películas, series, etc. en español” aparecen exclusivamente en combinación con otras respuestas, lo cual demuestra que estas actividades por sí mismas no garantizan el aprendizaje de una lengua extranjera.

Muy pocos alumnos (16) habían asistido a un curso preparatorio de español en Italia, antes de marcharse. Es muy importante detenerse un momento en este dato, porque choca con el requisito del Erasmus de que el estudiante se vaya ya con la lengua conocida, al que apuntamos en el capítulo 1: sigue siendo vigente la idea (errónea) de que el Erasmus puede aprovecharse para aprender la lengua, en lugar de consolidarla.

Los cursos frecuentados por nuestros estudiantes eran casi siempre organizados por la universidad, de duración variable (mínimo 12 horas – máximo 80 horas), impartidos por profesores de lengua materna italiana, sin un manual específico. De los cursos organizados por la universidad de origen de los encuestados (*La Sapienza*) nos ocuparemos con más detalle en el apartado siguiente.

Hay estudiantes que prefirieron asistir a otros tipos de cursos: un alumno realizó tres cursos de 50 horas cada uno en una escuela de idiomas, otro un curso de 120 horas en el *Instituto Cervantes* y otro un curso particular con una profesora nativa. En los tres casos, los profesores eran españoles y los alumnos tenían un manual de referencia, respectivamente: *Uso de la gramática española* (ed. Edelsa), *Aula Internacional* (ed. Difusión) y *Rápido* (ed. Difusión).

Si nos fijamos en los cursos a la llegada a España, la situación cambia: frente a los 16 alumnos que asistieron a clases de español en Italia antes del Erasmus, 57 estudiantes

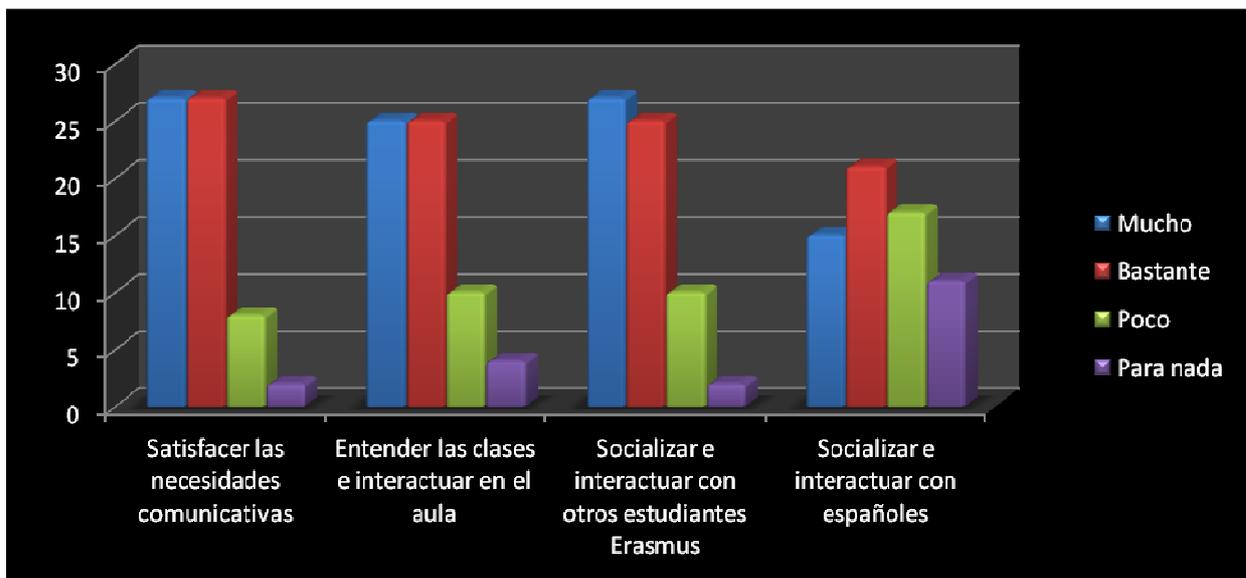
participan en cursos de español a la llegada a España. Una posible razón de este aumento tan significativo puede ser la necesidad de comunicarse y la constatación de que hablar español no es tan fácil como se piensa. Además, en la mayoría de los casos se trata de cursos gratuitos, organizados y difundidos por las universidades de acogida, que también ofrecen a los estudiantes Erasmus la oportunidad de conocerse entre ellos. Efectivamente, casi todos los alumnos asistieron a cursos organizados por la universidad de acogida (muchas veces en colaboración con sus propios centros de idiomas). Sin embargo, hay que destacar casos de estudiantes que acudieron a otro tipo de enseñanza para mejorar sus competencias lingüísticas en español: tres alumnos eligieron clases particulares con profesores o estudiantes españoles, un alumno cursó sus clases en un instituto privado de lenguas, otro aprendió español gracias a un proyecto de una asociación Erasmus, otro se inclinó por un curso ofrecido por un centro social y cultural y el último por un curso en la Escuela Oficial de Idiomas del Gobierno Español. También en el caso de los cursos realizados en España, la duración se presenta como muy variable y no siempre es posible comparar los datos, puesto que algunos estudiantes indicaron la duración en meses. Se puede estimar un promedio de 60 horas de curso, considerando que algunos cursos incluso duraron todo el año.

Por lo que se refiere al manual utilizado en el aula, muchas veces los profesores acuden a material preparado por ellos mismos, sacando fotocopias de diferentes manuales. Sin embargo, se registraron 17 casos en los que se exigió un manual específico. A continuación se detallan los títulos (con relativo editorial) de los libros utilizados en el aula: *Aula 2* (ed. Difusión), *Avance* o *Nuevo Avance* (ed. SGEL), *Destino Erasmus 2* (ed. SGEL), *Español Lengua Viva* (ed. Santillana), *Gente* (ed. Difusión), *El Ventilador* (ed. Difusión), *Prisma* (ed. Edinumen). Los textos que resultan más difundidos son *Avance* (3 casos), *Gente* (4 casos), *Prisma* (4 casos), pero nos parece significativo destacar la presencia, aunque escasa (solo un caso), del manual *Destino Erasmus*, del que nos ocuparemos en el apartado siguiente.

En la pregunta 4 se les pidió a los alumnos evaluar el curso/los cursos, en relación con sus beneficios en cuanto a satisfacer las necesidades comunicativas fuera del aula, entender las clases e interactuar en el aula, socializar e interactuar con otros estudiantes de Erasmus y con españoles. El gráfico 4 expone los resultados de las respuestas dadas a estas preguntas: es evidente que el aspecto que más se aprecia es la posibilidad de conocer otros estudiantes Erasmus, aunque, como adelantamos anteriormente, nos parece que la

pregunta en algunos casos se malinterpretó porque los alumnos contestaron pensando en el curso en sí y no tanto en lo que el curso les había enseñado (es decir, han pensado en las ocasiones en las que, durante los cursos, pudieron socializar e interactuar con otros estudiantes de Erasmus o españoles, en lugar de pensar si los cursos les facilitaron las herramientas necesarias para socializar e interactuar en cualquier situación comunicativa, dentro y fuera del aula).

Gráfico 4: Percepción de la utilidad de los cursos de lengua



Fuente: elaboración propia

A las preguntas del bloque 5¹⁶, no todos los alumnos contestaron, al tratarse de preguntas de respuesta libre. Las respuestas obtenidas son muy variadas, en algunos casos los informantes proponen un solo elemento y en otros listan muchos, relacionados o no entre sí.

En cuanto a los **aspectos más importantes o necesarios**, los estudiantes consideran que en un curso de lengua española para alumnos de Erasmus (pregunta número 5) tendrían que incluirse los siguientes temas o contenidos lingüísticos:

- ✓ lenguaje coloquial, frases hechas, modismos, lenguaje juvenil, léxico y expresiones para situaciones comunicativas de la vida real;
- ✓ gramática;

¹⁶ “¿Qué temas o contenidos lingüísticos crees que tendrían que incluirse en un curso de lengua española para alumnos de Erasmus? ¿Qué te ha resultado más fácil del español? ¿Y más difícil?” (véase anexo 1).

- ✓ cultura;
- ✓ español con fines académicos e información acerca del sistema universitario español;
- ✓ fonética;
- ✓ ortografía.

Casi todos los estudiantes reclaman la enseñanza de un español coloquial y la atención a las necesidades sociales básicas, que les ayude en las situaciones en las que puedan encontrarse durante su estancia Erasmus, como, por ejemplo, buscar piso, desplazarse de un sitio a otro, hacer la compra, cenar en un restaurante, socializar con los compañeros. A este tipo de español, algunos (3 estudiantes) añaden el español académico: evidentemente, para unas asignaturas (por ejemplo, las de carácter científico) es difícil asistir a clases completamente en español, posiblemente debido a la terminología específica utilizada por los docentes y los manuales.

Por lo que se refiere a la gramática, 12 de los 71 alumnos que contestaron a esta pregunta han indicado exclusivamente los contenidos gramaticales. Algunos incluso han detallado a qué se referían, indicando los tiempos verbales, el contraste subjuntivo/indicativo, *por* y *para*, como los contenidos sobre los que insistir más.

De los 71 estudiantes, solo uno ha hecho mención a la ortografía y cinco a la fonética. A este propósito es interesante destacar el comentario de un alumno que remarca la importancia de la fonética porque, según su parecer, influye en el tratamiento que los estudiantes reciben de los españoles. Esta observación nos lleva a reflexionar sobre la percepción que el alumno puede tener de su interacción con los nativos: hablar correctamente y sin un marcado “acento extranjero” pueden ayudar al estudiante a desenvolverse con más desenvoltura, a reducir el filtro afectivo y a mejorar sus competencias comunicativas, puesto que para que un mensaje sea comprendido tiene que pronunciarse correctamente.

El elemento cultural (costumbres de los españoles, turismo, actualidad, política, economía, cine español, poemas, canciones, historia) está presente en siete respuestas de 82, lo cual demuestra que la cultura sigue ocupando un lugar secundario respecto a otros aspectos de una lengua, como la gramática o el léxico.

En cuanto a los **aspectos más difíciles** del español, la mayoría de los alumnos indican la gramática y la lengua coloquial (con frases hechas, modismos, expresiones típicas de la

lengua hablada). Esta respuesta confirma la idea de que en un curso para estudiantes Erasmus la lengua cotidiana tiene que tener un peso relevante, conforme a lo que afirmaron en las respuestas a la pregunta anterior. En el caso de la gramática, algunos estudiantes señalan los aspectos concretos en los que insistir: casi siempre se trata de verbos, probablemente a causa de las muchas irregularidades en la conjugación y en las diferencias de uso de algunos modos y tiempos verbales, sobre todo del subjuntivo, respecto al italiano. Otros temas gramaticales mencionados son: la diferencia entre *por* y *para*, *ir* y *venir* y las preposiciones.

Pocos alumnos lamentan la dificultad de comprensión y, por consiguiente, apuntan al léxico como el elemento más difícil del español. Algunos de los que lo hacen citan los falsos amigos, adelantando una cuestión (ventajas y desventajas de la semejanza entre español e italiano) de la que nos ocuparemos analizando las respuestas a la pregunta 10.

Como en el caso de la pregunta anterior, es importante destacar que algunos alumnos (7) subrayaron la fonética como el aspecto más difícil, lo cual indica que el nivel fónico sigue ocupando un lugar secundario y todavía muy controvertido en la enseñanza del español como lengua extranjera, donde el interés sigue siendo monopolizado por el léxico y la gramática. En el caso de los estudiantes Erasmus, que no utilizarán la lengua solo para la comunicación escrita, más bien que necesitarán hablar mucho, nos parece imprescindible valorizar el componente fónico.

Muy pocos alumnos (3) han contestado que el lenguaje técnico es el aspecto que más les ha costado del español. Creemos que el grado de dificultad del lenguaje técnico depende en larga medida del tipo de estudios que se están cursando, porque los tecnicismos son más frecuentes en ciertas disciplinas y porque en algunos casos la terminología es semejante al italiano.

Los **aspectos** que les resultaron **más fáciles** a nuestros estudiantes han sido el léxico común (17), porque por supuesto en muchos casos las palabras les parecían semejantes al italiano. Un grupo de estudiantes (15) consideró también la comprensión, especialmente la escrita, como una de las destrezas más sencilla para ellos.

Otras respuestas a la pregunta sobre los aspectos más fáciles de asimilar o de seguir han sido: la gramática (12), la sintáxis (7), la fonética (3) y la comunicación (4). El número de alumnos que mencionan la gramática no es irrelevante: sin embargo, los encuestados mencionan los temas gramaticales a los que se refieren y aquí ya no se trata de verbos

irregulares y subjuntivo (como en la pregunta anterior), sino de argumentos como los artículos, el plural y los tiempos pasados, que objetivamente son temas sencillos para un italiano.

En la elaboración de los datos de esta última pregunta, no se han tenido cuenta algunas respuestas ambiguas, del tipo “aspectos” más semejantes al italiano (que no especifican de qué aspectos se trata – gramaticales, léxicos, etc.) o “todo lo demás” (aparte del aspecto indicado como más difícil) porque no permiten la clasificación.

En general, la comparación de los datos de las preguntas del bloque 5¹⁷ ha sido bastante complicada porque los alumnos han hecho referencia a categorías diferentes. Algunos han tomado como referencia las cuatro destrezas (comprensión y producción oral y escrita), mientras que otros han indicado el aspecto lingüístico general (gramática, léxico, fonética, fraseología, etc.) y otro grupo, los temas específicos de cada aspecto (verbos, tecnicismos, proverbios, etc.).

La pregunta 6 pretende obtener información sobre el contexto comunicativo en casa: se les pidió a los alumnos que indicaran la nacionalidad de los compañeros con los que compartían piso y la lengua que solían utilizar en casa. El gráfico 5 muestra que la mayoría de los encuestados compartió pisos con españoles, aunque el porcentaje de estudiantes que convivió con italianos es también elevado. De los 40 estudiantes que estuvieron en casa con italianos, 6 vivieron exclusivamente con italianos y de los 46 que compartieron piso con españoles solo 14 lo hicieron solo con personas de lengua nativa española. En la mayoría de los casos, se trató de convivencias con personas de diferentes nacionalidades, entre las que estaban la italiana y la española, y en muy pocas situaciones los estudiantes prefirieron vivir solos o con personas de otras nacionalidades, que no fueran ni italianos ni españoles.

El gráfico 6, relativo a la lengua utilizada en casa, denota que casi en todos los casos el español ha sido la lengua de comunicación predominante. Además, en 45 ocasiones el español se ha presentado como la única lengua hablada en casa: nos parece relevante que más del 50% de los estudiantes encuestados se haya expresado en español, a pesar de que todavía existen situaciones de bilingüismo (sobre todo italiano/español) y unos pocos casos (5) en los que la comunicación se desarrolló siempre en italiano, lo cual, desde luego,

¹⁷ “¿Qué temas o contenidos lingüísticos crees que tendrían que incluirse en un curso de lengua española para alumnos de Erasmus? ¿Qué te ha resultado más fácil del español? ¿Y más difícil?” (véase anexo 1).

compromete el aprendizaje del español. Se registró también el uso del inglés, casi siempre asociado a otra lengua (italiano, español o ambas), así como unos pocos casos (2) de uso del francés.

Gráfico 5: Nacionalidad de los compañeros de piso

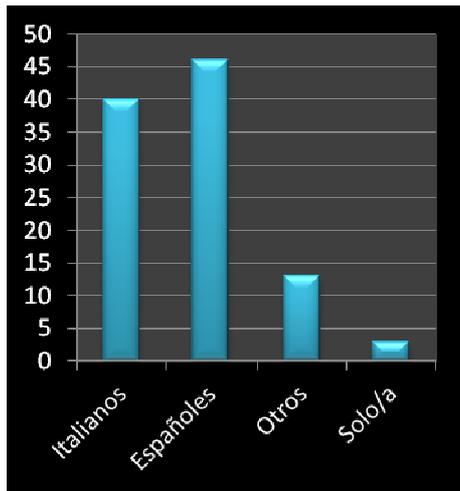
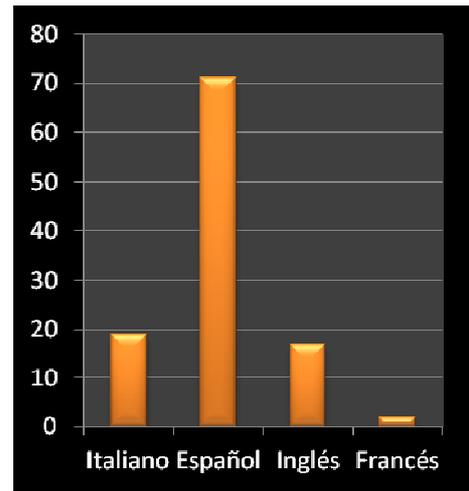


Gráfico 6: Lengua de comunicación en casa



Fuente: elaboración propia

La pregunta 7 trata de investigar las costumbres de los estudiantes durante su estancia en España, o sea descubrir cuáles han sido las actividades a las que se dedicaron en su tiempo libre. En el gráfico 7 se representan las actividades que los informantes realizaron, clasificadas según su frecuencia: para cada una de las actividades se les pidió indicar si se efectuaron a menudo, de vez en cuando, raramente o nunca durante el periodo Erasmus. Se trata de actividades extracurriculares, cuyo análisis decidimos insertar en nuestro trabajo porque estamos convencidos de que pueden influir de manera relevante en la adquisición de una lengua extranjera: de hecho, se trata de momentos de contacto con el español, que pueden facilitar el proceso de aprendizaje y mejorar las competencias del alumnado, permitiéndole desarrollar la comprensión escrita, la comprensión oral, la producción escrita o la producción oral y en algunos casos más de una de estas habilidades a la vez.

73 alumnos de 82 declararon participar en tertulias y conversaciones informales con amigos españoles a menudo, lo cual demuestra que la interacción es la destreza que más se practicó.

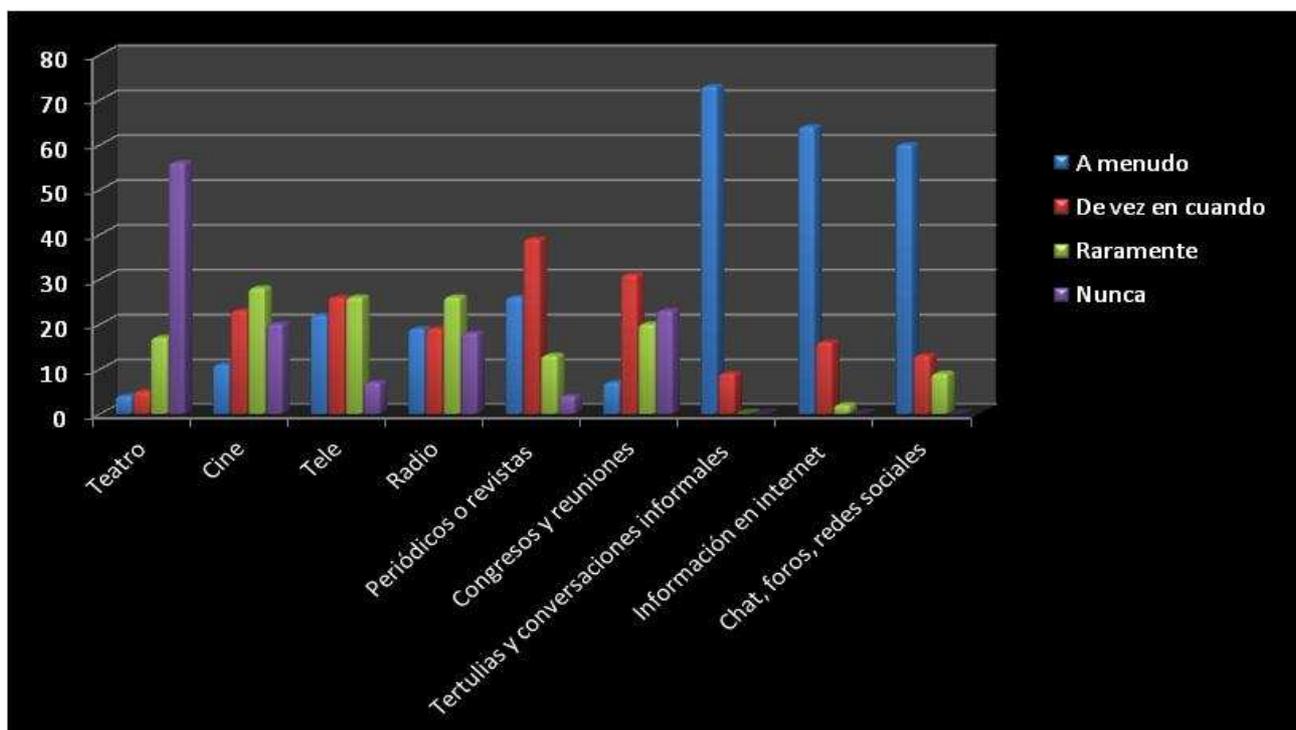
Como se deduce de los datos, también la tecnología ocupa mucho del tiempo de nuestros estudiantes, puesto que buscar información en internet (en español) y chatear, escribir en foros y en redes sociales, como Facebook, Twitter, etc. (en español) son las actividades que se realizaron más a menudo.

Por el contrario, muy pocos alumnos se dedicaron al teatro y al cine en lengua española y apenas la mitad ocupó con frecuencia su tiempo libre viendo la tele, escuchando la radio, leyendo periódicos o revistas, participando en congresos y reuniones.

Algunos alumnos mencionaron otras actividades, que consideraron relevantes para su aprendizaje del español, por ejemplo: hablar en español con los pacientes en el hospital, redactar trabajos para los cursos de la universidad, hacer deporte, ir a conciertos, tocar con un grupo español, etc.

Es evidente que estas actividades por sí mismas no pueden garantizar el éxito del aprendizaje, pero pueden acelerar el proceso de adquisición, mejorar el uso de la lengua y diferenciar al alumno que ha aprendido solo de los libros del que ha asociado a este estudio un momento de comunicación más concreto. Desde este punto de vista, el Erasmus puede considerarse una experiencia apta para esta finalidad.

Gráfico 7: Frecuencia de actividades que implican el uso del español



Fuente: elaboración propia

En el grupo de preguntas 8 y 9 nos ocupamos del aspecto académico del Erasmus: nos interesaba comprobar las posibilidades de practicar un español académico, o sea, saber con qué frecuencia los alumnos asistían a clase, si la lengua utilizada por el profesor y en los materiales de estudio era el español o algún otro idioma oficial de España o el inglés, así como saber si tuvieron oportunidades de expresarse en español en el aula mediante presentaciones orales en clase y qué dificultad encontraron en seguir las clases y examinarse.

Los estudiantes han asistido a un promedio de 3,68 asignaturas de su carrera en castellano cada uno: en detalle, la mayoría (14) declararon haber participado en un único curso, mientras 12 alumnos asistieron a 6 cursos, otros 12 a 3 cursos y 9 frecuentaron 4 asignaturas. Pocos alumnos (11) han asistido a clases en inglés, pero casi siempre (7 casos) se trató de un único curso. Por el contrario, es más alto el número de estudiantes que cursaron asignaturas en otros idiomas oficiales de España: gallego (7), catalán (8) y valenciano (4). Además, en algunos casos no se trató solo de una materia, sino de más (casi siempre 2 o 3, pero un alumno hasta frecuentó 7 cursos en catalán). Por lo que se refiere a los materiales de estudio, 20 de los encuestados contestaron afirmando que no todos eran en español: tuvieron que enfrentarse con materiales académicos en catalán, gallego e inglés. Respecto al caso del inglés, es ya algo común que los alumnos vayan asumiendo como normal el enfrentarse académicamente a esta lengua, puesto que es cada vez más frecuente que les toque por lo menos leer artículos y manuales en esta lengua, sobre todo en el área científica. En cuanto a la presencia de otras lenguas oficiales de España en la enseñanza, esto presupone una preparación por parte del alumno aún más amplia, puesto que se exige un buen nivel de conocimiento de la lengua para poder cursar las asignaturas, leer, participar en las clases, realizar trabajos escritos y presentaciones orales.

Según nuestro análisis, los estudiantes acogidos por las universidades de Barcelona, Vigo, Valencia, Santiago de Compostela y A Coruña se enfrentaron, en la mayoría de los casos de forma parcial (es decir, no en todas las asignaturas), con el catalán, el valenciano o el gallego. En 3 de los 19 casos que se registraron, los alumnos asistieron a clases exclusivamente en otra lengua oficial de España (no en castellano). En estas situaciones, es evidente que, a pesar de que el alumno haya asistido a clases de español antes de irse de Erasmus, no tiene todas las herramientas necesarias para poder cursar sus estudios con

éxito: salvo en casos excepcionales, en Italia cuando se dan clases de “español” se dan clases de “castellano” y el alumno que no esté preparado a que las clases sean en otro idioma, puede experimentar un choque muy fuerte, ya que no domina la lengua.

Casi la mitad de los estudiantes (39) considera bajo el nivel de dificultad en seguir las clases, a pesar de que hay unos cuantos estudiantes (30) que evaluaron como medio ese nivel. Llama la atención que nadie juzgue el nivel de lengua española muy alto, un solo estudiante lo considera alto y, al contrario, 10 lo reconocen incluso muy bajo.

La mayoría de los alumnos (62) tuvieron que realizar presentaciones orales en clase, en un promedio de unas cuatro presentaciones cada uno durante el año: sabemos que en algunos casos se trata de presentaciones al final del curso, en otros son más frecuentes (a veces, incluso una vez a la semana) y que algunas son en grupo y otras individuales. No entramos aquí en el detalle porque solo nos interesaba comprobar el uso oral del español académico, y la posible importancia de preparar al alumno para actividades de este tipo.

El mismo objetivo tiene la pregunta siguiente (número 9): para comprobar en qué aspecto (oral o escrito) de la lengua se necesita hacer hincapié, les preguntamos si los exámenes fueron escritos, orales o tanto escritos como orales. En 52 casos, los exámenes fueron pruebas escritas, y en los demás casos casi siempre escritas y orales (se registraron solo un caso de examen oral y un par de preguntas dejadas sin contestar). Es interesante destacar que cuando se trató de establecer el grado de dificultad en examinarse la perspectiva cambia: los valores ya no se acercan a las respuestas a la pregunta relativa a la dificultad en asistir a clases, más bien ningún alumno indicó que el nivel fuera muy bajo y la mayoría lo estimó como medio (53), alto (12) o muy alto (2).

La pregunta 10 tiene como objetivo analizar la perspectiva de los alumnos ante las similitudes entre español e italiano. En la primera parte de la pregunta se les pidió expresar su opinión relativa a la semejanza entre las dos lenguas. Para 10 alumnos el grado de similitud es alto, o sea las dos lenguas son casi idénticas (se parecen tanto que no supone mucho esfuerzo hablar y escribir en español), para 62 es medio, es decir las dos lenguas son similares (hay más semejanzas que diferencias) y para otros 10 es bajo, o sea las dos lenguas son menos similares de lo que parece a primera vista (hay más diferencias que semejanzas). Desde luego, nadie negó la relación entre las dos lenguas románicas.

Estos resultados denotan que los alumnos son conscientes de las afinidades entre las dos lenguas, pero no creen que la comunicación en español sea inmediata solo por ser

ellos de lengua nativa italiana. Sin embargo, la mitad de los encuestados (43) considera la similitud entre las dos lenguas como una ventaja para el aprendizaje. Entre las motivaciones más relevantes que dieron para justificar su respuesta evidenciamos:

- ❖ facilidad de comprensión (tanto oral como escrita) para el hablante;
- ❖ facilidad de comprensión para los interlocutores, que entienden a pesar de que la lengua hablada por los estudiantes extranjeros no sea perfecta;
- ❖ posibilidad de fijarse más en aspectos gramaticales, al ser el léxico muy parecido;
- ❖ puesto que se trata de dos lenguas románicas, se presupone un menor esfuerzo cognitivo y, además, es más fácil familiarizarse con la lengua (más fácil que familiarizarse con el ruso, por ejemplo);
- ❖ facilidad en adquirir un español básico, útil para la comunicación inmediata, para relacionarse con los demás y para desenvolverse en las situaciones de la vida cotidiana: la idea recurrente es que pueden hablar, aunque sea cometiendo errores o con palabras en italiano si desconocen el equivalente en español, sin comprometer el éxito de la comunicación.

Según 16 alumnos, al contrario, el hecho de poseer como lengua nativa el italiano fue una desventaja. A continuación, citamos las razones que alegaron para defender su tesis:

- interferencia lingüística;
- falsos amigos;
- tendencia a italianizar el español;
- convicción de que se puede hablar aún desconociendo la lengua y de que se puede aprender prescindiendo de la gramática;
- escaso esfuerzo cognitivo, subestimación de las dificultades lingüísticas y acercamiento superficial a la lengua (el estudiante considera que el español es igual al italiano e incluso habla directamente en italiano porque los españoles y los extranjeros que hablan bien español entienden);
- entorpecimiento, escaso deseo de mejorar la lengua, porque la comunicación está garantizada;
- fosilización de errores.

En relación con las desventajas, unos cuantos estudiantes (13) consideran que la semejanza entre español e italiano es a la vez una ventaja y una desventaja para el

aprendiente italiano. Estos estudiantes consideran tal semejanza como un arma de doble hilo porque:

- ❖ es fácil conseguir un nivel básico de español, pero es difícil perfeccionarlo, o sea coinciden con lo que señalamos en el capítulo 1: al principio, el aprendizaje será más rápido (ventaja) pero no se progresa mucho (desventaja);
- ❖ hay muchas semejanzas, pero también muchos falsos amigos o palabras que se escriben de la misma manera pero se pronuncian diferentemente;
- ❖ es una ventaja para las conversaciones informales, pero una desventaja para el uso de la lengua en contextos formales;
- ❖ a la rapidez con la cual se aprende al principio se corresponden una confusión general entre las dos lenguas y un amplio uso de palabras italianizadas;
- ❖ es fácil entender y comunicarse pronto, pero se corre el riesgo de fosilizar los errores, puesto que el interlocutor a menudo ni corrige, porque, a pesar del error, entiende.

Los datos anteriores refuerzan la hipótesis sostenida anteriormente de que la afinidad entre italiano y español es una ventaja solo inicial y que hay que preparar el alumno a que no hablará español por solo hablar italiano. Al estudiante italiano se le pide un gran esfuerzo: nunca tiene que disminuir la atención y para progresar y llegar a un nivel alto de competencia tiene que estudiar mucho y no dar nada por descontado.

El último bloque de preguntas es un cuadro sinóptico acerca de los niveles de competencia del alumnado antes y después del Erasmus. A la hora de elegir qué destrezas lingüísticas incluir, se consideraron las habilidades señaladas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*, que advierte:

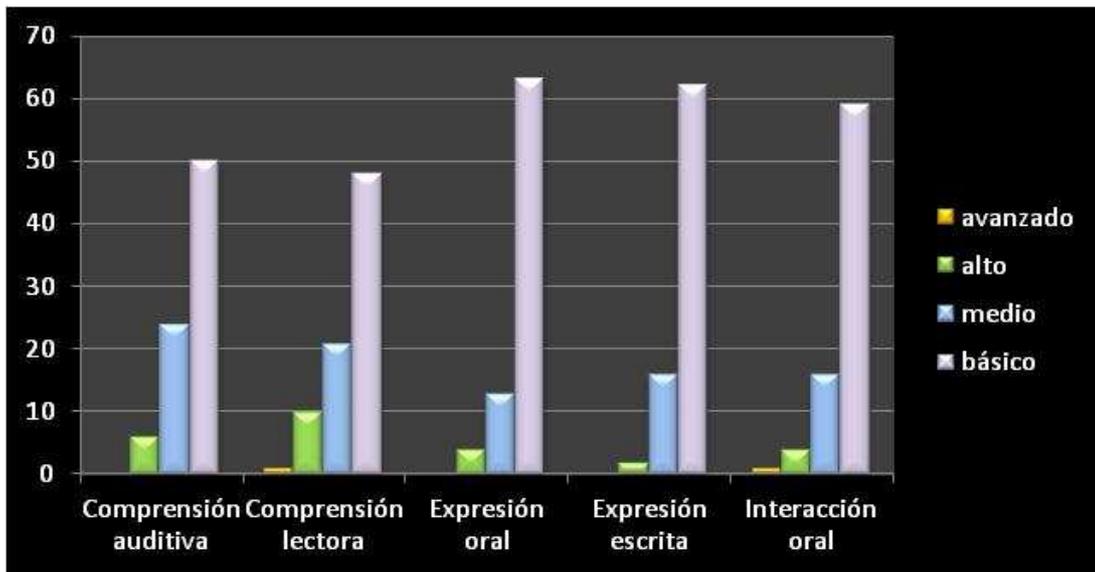
La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas **actividades de la lengua** que comprenden la **comprensión**, la **expresión**, la **interacción** o la **mediación** (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas. (*Marco común europeo de referencia para las lenguas*, 2001, apartado 2.1.3. "Las actividades de la lengua" *consulta electrónica de*

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm#p213)

En el gráfico 8 (abajo) se pueden observar los niveles de competencia antes del Erasmus y en el gráfico 9 después de la estancia al extranjero. Como era fácil suponer, las competencias más desarrolladas antes del Erasmus eran la comprensión oral y escrita y la menos desarrollada, la expresión oral. Sin embargo, en el gráfico 9 se aprecia un crecimiento general de las competencias y casi todos los alumnos consideran ahora avanzado o alto el nivel de competencia en todas las destrezas: según su propia autoevaluación, se situarían entre los niveles C1 y C2. Las actividades que han experimentado un mayor crecimiento han sido las que están relacionadas con competencias de carácter oral, como la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción. Este dato no ha de extrañar, puesto que durante la estancia al extranjero la actividad principal y más habitual es la comunicación oral: como advierten García y Bejarano (2008: 121), “hay unas destrezas que puede que se desarrollen más debido a la práctica más continuada durante el tiempo en el extranjero y a la necesidad de tener que comunicarse”. Al contrario, la destreza que menos ha progresado ha sido la comprensión lectora, probablemente porque ya antes del Erasmus los estudiantes italianos consideran que poseen un buen nivel de comprensión escrita.

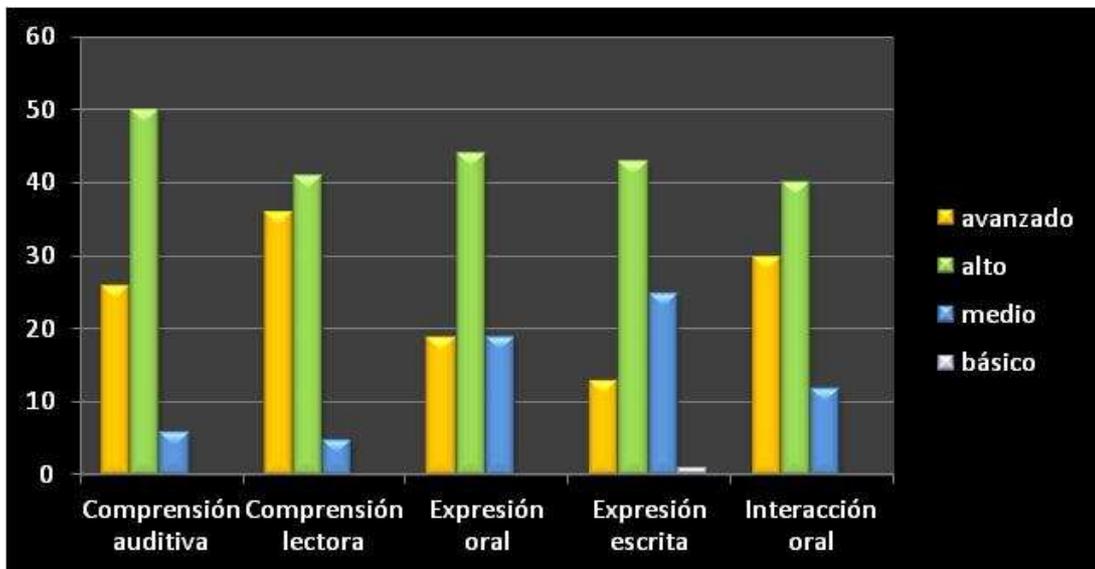
En definitiva, los datos indican que la estancia en el extranjero representa una oportunidad para mejorar cualquier tipo de habilidad, independientemente del nivel inicial, y que los niveles se equiparan después del Erasmus.

Gráfico 8: Niveles de competencia antes del Erasmus



Fuente: elaboración propia

Gráfico 9: Niveles de competencia después del Erasmus



Fuente: elaboración propia

1.4. Resultados

En este apartado vamos a recoger, según el orden de preguntas del cuestionario, los resultados más relevantes de nuestra encuesta. El comentario sigue, de forma natural, las preguntas, pero todas las conclusiones a las que llegamos tienen que tener el mismo peso en la posible programación de un curso, es decir, no se presentan los resultados en orden de importancia sino que todos los aspectos, del primero al último, tienen que considerarse.

Los resultados de la encuesta muestran que los alumnos que han asistido a clases de español antes del Erasmus o nada más llegar a España (64) han tenido menor dificultad en participar en las clases y en examinarse. Estos alumnos estiman el grado de dificultad en asistir a las clases en medio o bajo (46 estudiantes) e incluso muy bajo (8 estudiantes), salvo una excepción (un estudiante que, aún habiendo asistido a clases de español, evaluó alto el nivel de dificultad en cursar las asignaturas). En cuanto a los exámenes, solo un alumno de los que habían participado a cursos de español consideró alto el grado de dificultad en examinarse; al contrario, la mayoría (53 estudiantes) juzga la dificultad como media y 9 alumnos incluso la consideran baja.

Además, en la mayoría de los casos, los estudiantes declararon que el curso había sido de gran utilidad. El curso ha sido muy o bastante útil para satisfacer las necesidades comunicativas fuera del aula según 54 de los 64 alumnos que participaron en un curso de español, para entender las clases y tomar parte activamente en ellas (50 alumnos), socializar e interactuar con otros estudiantes de Erasmus (52 estudiantes) y para socializar e interactuar con español (36 estudiantes).

Por consiguiente, la primera conclusión es que resulta provechoso asistir a clases de español y es aún más positivo hacerlo antes de salir para España.

Cabe destacar que, según las respuestas de los alumnos, es necesario profundizar por lo menos tres aspectos del español:

- 1) la enseñanza del registro coloquial y del género conversacional, para la comunicación fuera del aula;
- 2) el español académico, para las presentaciones orales en clase y para los exámenes, actividades de las que ningún alumno puede eximirse, y el español técnico, para algunas asignaturas;

- 3) la posible lengua oficial (aparte del castellano) en la que se imparten las clases en la universidad de destino.

Por lo que se refiere al primer aspecto es cada vez más frecuente el uso de materiales auténticos (*realia*) y la reproducción en clase de situaciones comunicativas reales: los materiales de apoyo son tal y como los encontramos en la vida real, el discurso en el aula está orientado a la comunicación y los alumnos pueden fácilmente constatar que lo que aprenden en clase tiene una utilidad inmediata fuera del aula. Asimismo, los manuales más recientes incluyen más documentos reales y proponen más actividades comunicativas: como veremos en el apartado siguiente, algunos manuales, exclusivamente dirigidos a los alumnos Erasmus, privilegian temas y textos que reproducen las situaciones más comunes en las que un estudiante Erasmus puede encontrarse.

A pesar de que pocos alumnos han hablado de forma explícita de la enseñanza del español con fines académicos, nos parece imprescindible detenernos en justificar la presencia de esta disciplina en el contexto Erasmus. La motivación que nos lleva a incluir este tipo de español en nuestra investigación es la constatación de que casi todos los alumnos tuvieron que realizar presentaciones orales en clase y que el nivel de dificultad en asistir a las clases y en examinarse sigue siendo medio. Estamos convencidos de que proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para escuchar, leer, escribir, exponer y participar en una discusión académica pueden garantizar el éxito del aprendizaje.

La enseñanza del español con fines académicos es una disciplina relativamente nueva. Según la definición de Graciela Vázquez (2004: 1130), el Español con Fines Académicos (EFA) es

una disciplina que investiga las características de los géneros académicos – en un amplio sentido de la palabra – con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras producir textos y comprender clases magistrales.

Es evidente que esta disciplina se propone preparar lingüística y culturalmente a los estudiantes de intercambio, entre los que caben los Erasmus.

Los objetivos de los cursos de EFA, así como los detalla Vázquez (2004: 1133) son los siguientes:

❖ **Escuchar:**

- Comprender una clase magistral en la propia asignatura aunque sea lingüística y temáticamente compleja, tomar notas y reconstruir los puntos principales con ayuda de las mismas.
- Comprender una clase magistral o una conferencia en la propia asignatura en una variante que no sea la lengua estándar.

❖ **Participar en una discusión:**

- Hablar de contenidos relacionados con la propia asignatura en contextos informales.
- En situaciones relacionadas con la organización de los estudios, incluso telefónicamente.

❖ **Exponer:**

- En la asignatura propia – con o sin la ayuda de notas.
- En la asignatura propia, un tema bien estructurado, ser capaz de desviarse del tema y contestar preguntas.
- Discutir sobre temas conocidos en encuentros de rutina, por ejemplo, el seminario.

❖ **Leer:**

- Identificar información necesaria para informarse o resolver tareas.
- Comprender en detalle textos que hacen a la propia asignatura.

❖ **Escribir:**

- Textos claros y detallados, ensayos, informes, trabajos en la propia asignatura.
- Resumir información en base a una bibliografía.
- Escribir una monografía, aunque la corrección de la redacción sea hecha por una persona nativa.

Desde luego, coincidimos con Vázquez en la idea de que un curso de EFA es un instrumento indispensable para los estudiantes de intercambio; sin embargo, nos parece que la didactización del discurso académico español todavía no ocupa el lugar que merece en los cursos de lengua. El peso que el EFA debe tener puede variar en función de las

asignaturas que el alumno estudia y de su nivel lingüístico, pero en ningún caso su enseñanza tendría que descuidarse. No obstante, por lo visto, la mayoría de los cursos de español no trata el EFA. Aunque no siempre resulte posible activar un curso específico de EFA, al menos tendrían que introducirse algunos aspectos del EFA en los cursos generales de español, como por ejemplo:

- análisis del discurso académico escrito y oral, tras el estudio de la estructura de los artículos científicos y de una clase magistral;
- estrategias para facilitar la toma de apuntes;
- ejercicios preparatorios para redactar un trabajo o una monografía;
- actividades que suponen hablar en público y en un contexto formal.

En conclusión, nos parece oportuno que, por lo menos, una parte de las clases se dedique al español académico, en una medida establecida según la tipología de estudiantes y el número de horas a disposición.

El tercer aspecto atañe solo a una parte de los alumnos, puesto que solo en algunas universidades se imparten clases en otras lenguas oficiales de España: lo ideal sería informarse antes para saber qué alumnos necesitan una preparación en otra lengua, además del castellano. A partir de este análisis, podrían formarse grupos en los que la enseñanza del castellano se realiza junto con la de la otra lengua oficial (catalán, gallego, etc.): es evidente que en un curso relativamente breve de español (como son la mayoría de los cursos para Erasmus) es imposible que un alumno alcance un nivel alto de competencia en español y en otra lengua, pero es muy importante que el alumno sea consciente de que se enfrentará con otra variedad del español y que por lo menos tenga un conocimiento básico de la lengua utilizada en aula. Esto le evitará un inútil choque y le permitirá asistir a clase con éxito.

Otro resultado del cuestionario es la necesidad de incrementar el número y la frecuencia de las situaciones de contacto con la lengua española y con hablantes nativos. Hay que persuadir a los alumnos de que realizando actividades extraacadémicas (como por ejemplo: ir al cine o al teatro, leer periódicos o revistas, participar en congresos o seminarios, etc.) pueden mejorar su nivel de lengua, en todas las destrezas. Del análisis de datos resulta que pocos alumnos se dedican con constancia a estas actividades y hay un porcentaje elevado de estudiantes que no las han practicado nunca durante el Erasmus.

Otro elemento que contribuye de manera relevante al progreso en el aprendizaje del español es el contacto con españoles. En el caso de los Erasmus, es frecuente un fenómeno de aislamiento, o de italianos con otros italianos o de estudiantes de Erasmus entre ellos: los contactos entre Erasmus y españoles a menudo se limitan a las clases, donde no hay muchas ocasiones para la interacción, mientras que sería deseable un contacto más intenso también fuera del aula. Los datos del cuestionario nos cuentan de estudiantes italianos que en pocos casos eligen vivir con españoles, más bien prefieren compartir piso con italianos o con españoles e italianos a la vez. También en este caso, hay que persuadir a los alumnos de que la convivencia con nativos españoles sería una excelente manera de practicar la lengua, en todos sus aspectos, y de que es muy rentable evitar agrupamientos de un mismo origen lingüístico.

Las conclusiones que acabamos de comentar, junto con las respuestas del grupo 5¹⁸ de preguntas representan el resultado de nuestro análisis de necesidades y por lo tanto constituyen la base para el diseño de un curso de español.

En definitiva, según los resultados de nuestra encuesta, las mejoras deberían dirigirse a

- fomentar la idea de que es importante asistir a clases de español antes de marcharse para el Erasmus y de que es fundamental conocer bien la lengua antes de realizar la estancia Erasmus;
- incorporar en los cursos tanto el español coloquial como el EFA y, si necesario, la otra lengua oficial en la que se impartirán las clases;
- promover el contacto con los hablantes nativos y la participación en actividades extraacadémicas que impliquen el uso del español.

En cuanto al primer punto, remarcamos la necesidad de exigir un mejor nivel de lengua a las personas que consiguen la beca, para desarraigar la convicción de que la estancia Erasmus es una manera para aprender la lengua del país de destino.

¹⁸ “¿Qué temas o contenidos lingüísticos crees que tendrían que incluirse en un curso de lengua española para alumnos de Erasmus? ¿Qué te ha resultado más fácil del español? ¿Y más difícil?” (véase anexo 1).

2. Cómo prepararse para la estancia Erasmus

En esta sección nos ocuparemos de la situación actual de la enseñanza del español a estudiantes Erasmus: analizaremos el programa de un curso de español para alumnos Erasmus italianos, que asisten a clase antes de marcharse a España, así como unos manuales que nos parecen muy adecuados para la enseñanza de ELE a este perfil de estudiantes. Este análisis nos proporcionará información útil, sobre aspectos como el papel del profesor y del alumno en clase, los materiales didácticos, las actividades, los recursos utilizados en el aula, etc.

Para obtener información acerca de los cursos organizados por la universidad para futuros estudiantes Erasmus nos hemos servido de la colaboración de la profesora que, desde hace años, se encarga de preparar las clases en la Universidad de *La Sapienza*. Se ha realizado una entrevista con ella, cuyos resultados se detallan en el apartado siguiente.

Por lo que se refiere al análisis de los materiales, éste ha sido guiado por el artículo de Fernández (2004) y los manuales han sido elegidos entre la amplia gama de propuestas en el mercado, privilegiando los que están explícitamente dirigidos a estudiantes Erasmus.

2.1. Cursos de español previos a la estancia Erasmus

Cada año las universidades de origen de los alumnos Erasmus organizan cursos preparatorios en las lenguas de los países de destino de sus estudiantes. Como vimos en el capítulo 1, la movilidad estudiantil de *La Sapienza* hacia España es considerable y, por lo tanto, la universidad no puede eximirse de hacerse cargo de la preparación lingüística de aquellos estudiantes que desconocen por completo la lengua.

Para obtener información acerca de estos cursos se ha realizado una entrevista con una de las profesoras que organizan e imparten las clases. La entrevista está estructurada sobre una lista de asuntos que consideramos fundamentales para detectar las características de los cursos: el esquema de la entrevista se reproduce en la plantilla del anexo 2 (véase apéndice). Se eligió este instrumento dado que no hubo ocasión de asistir a las clases y realizar una tarea de observación, lo que hubiera supuesto un instrumento más de análisis de la situación. La entrevista nos pareció el recurso más adecuado para nuestros

propósitos, por ser muy eficaz (permite aclarar dudas, ampliar información, etc.) e inmediato (proporciona información directa, que puede ser matizada o clarificada sobre la marcha).

Los cursos organizados por la universidad tienen una duración de 55 horas y son intensivos, o sea le requieren al alumno un empeño constante, puesto que tendrá que ir a clase cuatro horas al día, todos los días durante el mes de septiembre, inmediatamente antes de comenzar su estancia en España. El nivel de los alumnos que participan en los cursos es inicial absoluto, es decir, se trata de alumnos que nunca han estudiado español. Al final del curso, se pretende llegar a un nivel A1 (Acceso)- principio de A2 (Plataforma), según la clasificación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Nos referimos, por lo tanto, a usuarios básicos, que al final del curso serán capaces de interactuar de forma sencilla y desenvolverse en la vida social. Tal y como lo detalla el *MCER*:

Usuario básico A1

- Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.
- Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.
- Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Usuario básico A2

- Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)
- Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

- Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

(MCER, 2001, cuadro 1 *consulta electrónica de* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_01.htm)

En las clases participan entre 20-30 alumnos aproximadamente, pertenecientes a distintas facultades. Desde luego, un número tan elevado de estudiantes puede perjudicar el aprendizaje, puesto que el ritmo de cada alumno será diferente y el profesor no podrá cuidar todos los estudiantes y dedicar más atención a los que muestran mayores dificultades.

Antes del curso, los estudiantes realizan un test de nivel que le sirve al profesor para detectar el nivel de sus alumnos. Se trata de una prueba escrita que versa sobre contenidos gramaticales y lexicales. Si el nivel de algunos de los alumnos resultara intermedio, se formarían grupos de estudiantes de nivel A2 o B1, además de los grupos de nivel inicial. En los últimos años, casi nunca se ha presentado esta situación, porque, suponemos, los estudiantes que ya tienen conocimientos del español (por estar cursando una carrera en lenguas, por haber asistido a cursos en la universidad o en escuelas de idiomas, por haber realizado estancias al extranjero, etc.) ni siquiera se apuntan a estos cursos, considerándolos, erróneamente, una pérdida de tiempo.

Asimismo, los asistentes realizan una prueba intermedia, de diagnóstico, que sirve tanto al profesor como a los alumnos para individuar posibles lagunas o carencias, y una prueba final, durante el último día de clase.

Los alumnos no disponen de un manual de referencia, sino que el profesor prepara un dossier, sacando material de textos como *Gente* (ed. Difusión), *Contacto* (ed. Zanichelli), *Intercambio* (ed. Edinumen), *Rápido, rápido* (ed. Difusión) o de sitios internet (por ejemplo, de las páginas de periódicos en línea).

A continuación, se detalla el programa del curso, que la profesora declara estar basado en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*:

- ❖ Contenidos gramaticales:
 - el sustantivo;

- el adjetivo y sus grados;
 - los adjetivos y los pronombres posesivos;
 - los adjetivos demostrativos;
 - los artículos definidos e indefinidos;
 - los pronombres sujeto (de objeto directo y de objeto indirecto);
 - el presente de indicativo (verbos regulares e irregulares): morfología y uso;
 - adverbios de frecuencia;
 - *hay/ estar*;
 - perífrasis verbales: *ir a + infinitivo, tener que + infinitivo, hay que + infinitivo, estar + gerundio, volver a + infinitivo*;
 - *ser/estar*;
 - el pretérito perfecto (verbos regulares e irregulares): morfología y uso;
 - preposiciones *a, de, en, entre, con, de/a, desde/hasta, por/para, dentro de*: usos más comunes;
 - adjetivos y pronombres indefinidos;
 - introducción a la morfología y al uso de los demás tiempos del indicativo;
- ❖ Funciones y relativos campos léxicos:
- saludar y despedirse;
 - presentarse y presentar a otros;
 - describir objetos, personas, lugares, ciudades (también con soporte gráfico);
 - ubicar;
 - pedir y dar la hora;
 - expresar gustos y preferencias;
 - comparar cualidades;
 - expresar acuerdo o desacuerdo;
 - hablar de acciones habituales e indicar su frecuencia;
 - hablar de experiencias personales recientes;
 - el sistema universitario;
 - introducción al léxico del ámbito informático.
- ❖ Elementos de fonética y ortografía (sobre todo en contraposición con el italiano).

- ❖ Elementos socioculturales: geografía política, Comunidades Autónomas, lenguas oficiales de España, ciudades y sitios de interés histórico y cultural, fiestas populares, productos y platos típicos.

Durante las clases, se han propuesto ejercicios y actividades útiles para desarrollar las habilidades de comprensión y producción oral y comprensión lectora. Asimismo, se han sentado las bases para la producción escrita, mediante ejercicios como rellenar fichas con datos personales, escribir breves correos electrónicos presentándose y pidiendo información acerca de una asignatura o de un piso por alquiler, etc. Todas las tareas han sido realizadas en el aula, es decir, no se han organizado actividades extra, fuera del aula.

En relación con el uso de otras herramientas, aparte de los textos escritos sacados de los manuales que mencionamos antes, la profesora declaró utilizar material audiovisual frecuentemente: los materiales audios están tomados de los CD que acompañan los manuales en comercio y se proponen a los alumnos, por lo menos, dos veces a la semana (es decir en dos clases de las cinco que se dan en una semana), los vídeos son casi siempre escenas de películas en versión original, si es necesario con subtítulos, y se proyectan dos o tres veces a lo largo del curso.

Si el aula dispone de un ordenador conectado a internet, más o menos una vez a la semana, la profesora realiza actividades interactivas, basadas en la consulta de sitios de internet, como los del *Instituto Cervantes*, de compañías aéreas como *Iberia* o *Vueling*, de *Paradores de Turismo*, de las universidades de acogida de los alumnos. Desafortunadamente, no todas las aulas disponen de los recursos tecnológicos necesarios para desarrollar esas actividades y por lo tanto no siempre es posible aprovechar de internet, sacando material auténtico y reproduciendo situaciones reales en las que los alumnos tendrán que desenvolverse, como por ejemplo comprar un billete de avión, reservar una habitación en un hotel, buscar información sobre los cursos, etc.

En cuanto al uso de material de apoyo como diccionarios y lecturas graduadas, la profesora afirmó que prefiere no utilizar diccionarios en el aula, a pesar de que los alumnos a veces los consulten, sobre todo para los ejercicios de producción escrita o en la fase de preparación de actividades de producción oral.

Al contrario, se utilizan lecturas, sacadas de periódicos, revistas, manuales en comercio, etc. y adaptadas al nivel de los estudiantes. La cuestión de la adaptación de los textos es bastante controvertida, puesto que la adaptación choca con el principio de

autenticidad, entendida como la ausencia de manipulaciones que simplifiquen los textos: lo ideal sería buscar textos adecuados para cada nivel, que no requieran una intervención de simplificación.

Otro aspecto que nos pareció interesante investigar es el uso de la lengua materna en el aula. En algunas situaciones, la profesora utiliza el italiano en clase: en un nivel inicial absoluto no se puede suponer que los alumnos lo entiendan todo, así que en algunas circunstancias, como ella señala, recurre a la lengua materna del alumnado para aclarar algunos aspectos. En este tipo de cursos es posible hacerlo porque todos los estudiantes comparten la misma L1 (el italiano); por supuesto, en los cursos que posiblemente los mismos estudiantes frecuenten en las universidades de destino es imposible, puesto que el grupo estará formado por estudiantes de diferentes nacionalidades.

La profesora afirma que utiliza el italiano en clase para dar explicaciones gramaticales, cuando los alumnos muestran dudas acerca de los deberes o de aspectos burocráticos (asistencia a las clases, cambio de aula, entrega de los certificados, etc.) o cuando se lo piden explícitamente. Esto quiere decir que la profesora no habla siempre en español, a pesar de que utilice esta lengua en gran parte de la clase. De todas maneras, para garantizar la comprensión, la profesora adecua el nivel de español al nivel de los alumnos, es decir habla con un ritmo más lento, articulando los sonidos con más cuidado, evitando frases demasiado largas y articuladas, y repitiendo, si necesario, palabras o frases.

2.2. Manuales disponibles en el mercado

Para obtener información sobre cómo mejorar la enseñanza de ELE a estudiantes Erasmus y para tomar conciencia de lo que ofrece el mercado editorial para esta tipología de estudiantes, se ha decidido llevar a cabo el análisis de tres manuales de ELE diseñados especialmente para estudiantes Erasmus. Esta investigación nos servirá para diseñar nuestra propuesta y para obtener información acerca de la creciente importancia de la enseñanza de un curso de español más específico para estudiantes.

El análisis de materiales didácticos puede ser abordado por diferentes razones: en nuestro caso la finalidad es

comparar manuales o materiales semejantes en cuanto a objetivos, contenidos y nivel de lengua requerido para su aprovechamiento, teniendo en cuenta variables como la edad, lengua materna del alumno, motivación e intereses de los destinatarios, metodología empleada y necesaria para su utilización, tipo de institución en la que se imparten las clases, etc. para facilitar la selección (Fernández, 2004: 715).

Puesto que la hipótesis que origina nuestro trabajo es la eventualidad de programar un curso, nos planteamos la docencia a un grupo de estudiantes Erasmus italianos de nivel inicial y llegamos a la conclusión de que es imprescindible conocer lo que ofrece el mercado para esta tipología de estudiantes para decantarnos por uno u otro manual y para reconocer qué carencias tiene un libro u otro.

El primer análisis de manuales estructurado y objetivo fue realizado por Ezquerro en 1975, como consecuencia de una petición de la Junta Directiva de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE) que le encomendó encargarse de un proyecto que pretendía estudiar los manuales utilizados en Europa para la enseñanza de ELE. Con esta finalidad, Ezquerro preparó un esquema de análisis que envió a los especialistas de Europa. Su esquema se componía de tres partes: **descripción metodológica**, **principios metodológicos** y **ensayo de evaluación del método** (esta última es la más subjetiva). Partiendo de este esqueleto e integrándolo con las aportaciones de estudios posteriores, Fernández elabora una ficha más detallada, que hemos elegido para llevar a cabo nuestro análisis.

En nuestro estudio nos centramos solo en tres manuales que se han seleccionado entre los más adecuados para la enseñanza de español a estudiantes italianos a punto de salir para una estancia Erasmus en España; sin embargo, hay muchos otros libros que pueden aprovecharse para la enseñanza de ELE a alumnos de Erasmus. El análisis que proponemos no pretende ser exhaustivo (puesto que no es el análisis en sí el objeto de nuestro trabajo), así que, leyendo las fichas que siguen, el lector tiene que tener presente en cada momento que se trata de un estudio global, que pretende destacar las características generales y más relevantes de cada manual: no obstante, tal estudio puede utilizarse como

guía para realizar una observación más puntual, que podrá corroborar y ampliar la información que aquí proporcionamos.

Los manuales en los que centraremos nuestro análisis son: *Un año en España* (ed. SGEL: 2010), *Destino Erasmus 1* (ed. SGEL: 2009), *Vía rápida* (ed. Difusión: 2011- primera edición: 2009). El estudio se limita a tres manuales por razones de espacio y porque, para nuestra investigación, solo nos interesa demostrar que hay libros adecuados para la enseñanza de ELE a estudiantes Erasmus y obtener información que nos resulte útil para nuestra propuesta de aplicación didáctica.

La elección de *Un año en España*, *Destino Erasmus 1* y *Vía rápida* se debe al hecho de que los primeros dos están diseñados exclusivamente para la tipología de estudiantes que nos interesa (alumnos Erasmus), mientras que el tercer manual nos parece muy adecuado para estudiantes italianos, que pueden fácilmente alcanzar un nivel B1 de lengua en poco tiempo. No obstante, como subrayaremos en las conclusiones de esta sección, hay muchos libros que, aunque no explícitamente pensados para Erasmus, se adaptan muy bien a este perfil de estudiantes.

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	Un año en España	
Autor/es	Cristina López Moreno	
Datos bibliográficos	Madrid, Sociedad General Española de Librería (SGEL), 2010 - primera edición	
Material	Impreso	Libro del alumno (174 páginas)
	Sonoro	<p>CDRom:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Número total de minutos grabados: 1 hora, 13 minutos, 23 segundos - Calidad de la grabación: óptima - Dicción de los locutores: óptima - Variedades del español reproducidas: la mayoría de los hablantes son castellanos, pero en las conversaciones también aparecen otras variedades (españolas o hispanoamericanas). En los diálogos los hablantes mencionan expresamente su procedencia (por ejemplo: Argentina, Cuba, Córdoba, Sevilla, etc.), así que se informa al alumno de que el acento que oye es típico de cierto lugar. Las grabaciones que son palabras o frases se leen en castellano. - Los diálogos reproducen situaciones reales (por ejemplo, conversaciones en la estación de trenes, en una oficina de turismo, en un hotel) o mensajes que pueden escucharse en situaciones reales (por ejemplo, avisos en la estación de autobuses). Sin embargo, no se trata de grabaciones realistas, puesto que no se indica de dónde proceden.
	Visual	--
	Multimedia	Enlaces a páginas electrónicas para realizar algunas actividades (por ejemplo, ej. 3 pág. 51, ej. 4 pág. 111).
DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Preparar (tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el punto de vista cultural) a los alumnos para sus estancias Erasmus así como para su periodo de prácticas laborales en empresas ubicadas en España (según lo señala la autora en la introducción).	

Metodología	Manual para fines específicos (enseñanza del español para preparar una estancia Erasmus), que utiliza una metodología de base comunicativa.
Organización en niveles	Nivel inicial (A1+ A2+) No se dispone de manuales para niveles superiores (intermedio o avanzado).
Destinatario	Estudiantes extranjeros que se preparan para estudiar en España o bien se encuentran ya en el país.
Programación de objetivos y contenidos	El contenido está estructurado en torno a un año académico y a las experiencias de una estudiante Erasmus (Sonia) en la universidad de Santiago de Compostela. El manual consta de 14 unidades, cuyos contenidos se dividen en tres bloques: vocabulario, gramática y cultura. Para el detalle de los contenidos se remite al índice (páginas 6-7 del manual).
Organización de cada lección	Cada unidad está dividida en cinco secciones: sección de lecturas, sección de gramática, actividades escritas, actividades orales, actividades auditivas. La unidad se abre con un cómic, que cuenta las aventuras de Sonia, y una sección de vocabulario, en la que se resaltan las palabras nuevas utilizadas en el diálogo anterior. La sección de lectura sigue con un texto sacado del blog de Sonia, al final del cual se le pide al alumno contestar a unas preguntas de comprensión lectora y, en algunos casos, realizar actividades para trabajar el léxico aprendido. La sección de gramática presenta las reglas y los relativos ejercicios. Luego, se presentan las tres secciones de actividades escritas, orales y auditivas que pretenden trabajar respectivamente la producción escrita, la producción oral y la comprensión oral. Entre estas tres secciones, se incluye una "Nota cultural" en la que Sonia, en su blog, presenta un aspecto cultural de España: al final del texto, se propone un ejercicio de comprensión escrita. La unidad termina con otro texto del blog de Sonia, en el que cuenta un viaje a España: también en este caso, se le pide al alumno que realice una actividad de comprensión escrita.
ANÁLISIS DEL MANUAL	
Papel de la L1	No aparecen otras lenguas, aparte de la L2. No obstante, algunas veces se les pide a los alumnos que traduzcan a su idioma (por ejemplo, ej. 1 pág. 18, ej. 4 pág. 21, actividades auditivas n. 27 y n. 40), o que realicen actividades escritas directamente en su L1 (por ejemplo, el resumen de la grabación n. 52).

Presentación de la L2	Contextualización de la lengua	La L2 siempre aparece en contextos reales o que reproducen situaciones comunicativas reales, sin embargo, en la mayoría de los casos, se trata de materiales elaborados por la autora (los textos auténticos -mapas, audiciones- son menos frecuentes). Para presentar las expresiones lingüísticas, se utilizan diálogos o textos, es decir, la lengua aparece en contextos de comunicación.	
	Orientación deductiva/inductiva	Para presentar la L2 se utiliza una orientación inductiva: se parte de la observación de las estructuras en los diálogos y en los textos para llegar a las reglas abstractas que rigen el uso de la lengua.	
	Lengua oral/lengua escrita	Se destina más o menos el mismo peso a la lengua oral y a la lengua escrita, no hay una habilidad que predomine sobre la otra.	
	Estrategias de aprendizaje	El manual no proporciona, de forma directa, estrategias para que el aprendizaje de los alumnos sea más rápido y más efectivo. No obstante, de forma indirecta, aparecen estrategias que ayudan a los estudiantes a retener vocabulario (<i>post-it</i> con las palabras nuevas), a memorizar expresiones o irregularidades (cuadros de “expresiones útiles” “¡atención!”, “¡fíjate!”).	
	Progresión de contenidos	En general, la progresión de los contenidos parece lineal, a pesar de que, obviamente, algunas actividades presuponen el uso de estructuras aprendidas en las fases anteriores (es decir, en algunas ocasiones la progresión es cíclica).	
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación	Los temas de comunicación giran en torno a las experiencias Erasmus e incorporan una fuerte dimensión cultural.
		Situaciones de comunicación	Las situaciones de comunicación que se presentan son las situaciones en las que un estudiante Erasmus puede encontrarse realmente: presentación, búsqueda de alojamiento, conversaciones informales acerca de la rutina, preguntar dónde se encuentra algún sitio, comprar billetes, comer fuera, ir de compras, escribir SMS, etc.
		Funciones	Las funciones lingüísticas necesarias para desenvolverse en las

		lingüísticas	situaciones comunicativas arriba mencionadas no se esquematizan directamente en el índice, pero pueden deducirse fácilmente (por ejemplo: presentarse, pedir información, hablar de acciones habituales, identificar y situar objetos y sitios, etc.)
		Elementos pragmáticos	Escasa presencia del componente pragmático ¹⁹ , que generalmente se presenta de forma indirecta.
		Comunicación no verbal	No se introducen ni se practican directamente elementos de la comunicación no verbal. No obstante, en algunas viñetas y en algunas fotos pueden observarse importantes elementos de la comunicación no verbal, que el profesor, por su cuenta, tendría que enfatizar.
	Presentación	Diálogos	Los contenidos se presentan en diálogos, bajo forma de cómics (o sea mediante dibujos), sin apoyo auditivo. En la sección de actividades auditivas los contenidos comunicativos vuelven a aparecer en grabaciones (auténticas o semiauténticas).
		Imágenes	Cómics, fotografías, dibujos, textos elaborados (pero como si fueran extraídos de un blog).
		Otros	--
Ejercitación	Los contenidos se trabajan mediante varias actividades: vacío de información, ejercicios de práctica controlada o libre (sobre todo en parejas, pero en las algunas unidades también se plantean debates o proyectos en grupo).		
Contenidos fonéticos y ortológicos	Metodología	No se dedica espacio a temas como el acento, la entonación o el ritmo, ni se presentan temas de fonética mediante apoyo auditivo. Solo en la unidad 1 se presentan, en un cuadro, las letras con doble pronunciación (pág. 12) y en la unidad 100 (pág. 100) se	

¹⁹ Por pragmática entendemos la distancia entre lo que los mensajes dicen y lo que los hablantes quieren decir con sus mensajes.

Contenidos lingüísticos			alude a los contenidos ortológicos (se presentan las abreviaturas típicas de los mensajes de textos).
		Variedades de lengua	Se favorece el español septentrional (castellano), pero en las grabaciones se incorporan también otras variedades españolas e hispanoamericanas (véase la sección de análisis del material sonoro).
		Ejercitación	No se trabajan los contenidos fonéticos y ortológicos con actividades <i>ad hoc</i> .
	Contenidos gramaticales	Progresión	La progresión de los temas gramaticales nos parece adecuada: los contenidos se incorporan poco a poco, partiendo de estructuras sencillas hasta llegar a temas más complejos (como el presente de subjuntivo); además, los contenidos de las primeras unidades permiten satisfacer las necesidades inmediatas de los alumnos.
		Metodología	Se explotan textos de base para analizar aspectos gramaticales en ellos presentes.
		Presentación	Contextualización: los contenidos gramaticales se presentan en su contexto de uso, generalmente en el texto del blog. A partir de los textos, la autora propone las reglas, en la sección de gramática.
			Explicaciones: los temas gramaticales se presentan de forma deductiva (el aprendiz observa una regla ya dada, para llegar a su práctica posterior).
		Ejercitación	La gramática se practica casi siempre con ejercicios de rellenar huecos y completar tablas.
	Contenidos léxicos	Selección	También el léxico se presenta en su contexto de uso y está relacionado con el tema de cada unidad (la familia, el tiempo, la comida, etc.), así que se trata de un léxico usual. A veces, se utilizan los textos escritos o las grabaciones para

			introducir vocabulario nuevo, no necesariamente relacionado con el tema de la unidad.
		Presentación	El vocabulario que se presenta al principio de la unidad pertenece todo al mismo campo léxico y, para facilitar su memorización, se muestra en cuadros o mediante dibujos o fotografías. En los <i>post-it</i> de “Vocabulario nuevo” se presentan palabras o expresiones que aparecen en los textos.
		Ejercitación	El vocabulario se trabaja a lo largo de la unidad mediante actividades de tipo variado, que desarrollan las cuatro destrezas. Al contrario, el léxico que se presenta como “Vocabulario nuevo” en los <i>post-it</i> no siempre se trabaja y a veces ni vuelve a aparecer en la unidad.
Contenidos Culturales	Programación	Cultura formal/no formal	El componente cultural está muy presente en este libro: se representan escenas de la vida cotidiana, se tratan temas de folclore y tradición. En <i>Un año es España</i> predomina la cultura frente a la Cultura ²⁰ .
		Diversidad cultural	Se hace referencia exclusivamente a la cultura de España (fiestas típicas de España, tradiciones de España, clima de España, estereótipos españoles, etc.), posiblemente porque el manual está pensado para alumnos que vivirán en España. Solo en pocas ocasiones se incluye la cultura de América Latina (por ejemplo, en el caso de la audición acerca de el Día de los Muertos y el Día de la Raza – grabación n. 52).
		Orientación	No hay orientación contrastiva entre la lengua meta y la cultura

²⁰ Por *cultura* (con minúscula) entendemos todo lo que se refiere a las costumbres, las tradiciones locales, la comida, etc. mientras que por *Cultura* (con mayúscula) entendemos lo que se refiere a la literatura, la historia, el arte, etc.

		contrastiva	de las que proceden los alumnos.
	Presentación	Integración lengua/cultura	Grado de integración entre lengua y cultura muy elevado: en la introducción, la autora afirma que “el libro combina un sistemático estudio del idioma con una fuerte dimensión cultural”.
		Representación	Los contenidos culturales se introducen mediante los cuentos de Sonia y se representan a menudo mediante imágenes, fotografías, referencias a personajes conocidos.
	Ejercitación	El componente cultural se trabaja sobre todo mediante actividades de producción (escrita u oral).	

Materiales de evaluación	No hay materiales específicos de evaluación al final de las unidades o del libro, o en materiales aparte.		
--------------------------	---	--	--

OBSERVACIONES

- Manual concebido tanto para el autoaprendizaje como para su uso en el aula.
- Al final del libro, aparecen las transcripciones y el solucionario.
- El libro se presenta como muy atractivo: es colorido, tiene muchas imágenes, fotos, dibujos, reproduce elementos que el alumno puede reconocer (pantallas de la cuenta gmail o outlook, tabloneros de anuncios, etc.).
- El alumno puede identificarse fácilmente con la protagonista del manual: el libro presenta la vida estudiantil en España como una experiencia muy divertida y positiva, así que el manual se convierte en un instrumento de motivación para los alumnos.

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL

Título	Destino Erasmus 1
Autor/es	Autores: Pilar Ballester Bielsa, Susana Catalán Gallén, M ^a Ángeles Díaz Tapia, Silvia López Ripoll, Ana López Samaniego, Julia Miñano López.

	Coordinadores: Silvia López Ripoll, Julia Miñano López.	
Datos bibliográficos	Madrid, Sociedad General Española de Librería (SGEL) – en colaboración con la Universidad de Barcelona-, 2009	
Material	Impreso	Libro del alumno (213 páginas) Guía didáctica (sólo disponible en edición no venal, en formato electrónico a la página: http://www.sgel.es/ele/ficheros/materiales/downloads/Gu%C3%ADa%20Erasmus%201610.pdf)
	Sonoro	CDRom: - número total de minutos grabados: 48 minutos, 30 segundos; - calidad de la grabación: óptima; - dicción de los locutores: óptima; - variedades del español reproducidas: castellano; - utilización de materiales que reproducen situaciones reales (por ejemplo, conversaciones entre estudiantes, programas radiofónicos, etc.), a pesar de ser grabaciones de laboratorio.
	Visual	--
	Multimedia	--
DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	<i>Destino Erasmus</i> pretende contribuir al establecimiento de unos procedimientos comunes para la enseñanza de segundas lenguas a la comunidad universitaria europea. En concreto, su objetivo es preparar a los alumnos lingüísticamente para que puedan cursar las titulaciones de grado, posgrado y doctorado en español.	
Metodología	Método comunicativo.	
Organización en niveles	Dividido en dos niveles: nivel inicial (A1+-A2+ del <i>Marco Común Europeo de Referencia</i>) – <i>Destino Erasmus 1</i> ; nivel intermedio y avanzado (B1-B2 del <i>Marco Común Europeo de Referencia</i>) – <i>Destino Erasmus 2</i> (ed. SGEL: 2008; autores: Damaris Álvarez Ramos, Susana Catalán Gallén, Susana Giner Guix, Pedro Gras Manzano, Ana López Samaniego, Eva Martínez Díaz, Julia Miñano López, Fernando Polanco Martínez, Marisa Santiago Barriendos, Raquel Velázquez Velázquez, Irene Yúfera Gómez).	

Destinatario	Estudiantes de español de programas universitarios (Erasmus, cursos de lenguas, etc.) inmersos en un ámbito joven, universitario, urbano y multicultural.
Programación de objetivos y contenidos	<p>El manual se compone de diez unidades que constan de tres secciones: textos y pretextos, formas y funciones, y comunicación oral o escrita. La primera sección incluye textos orales y escritos que contextualizan los contenidos, la segunda presenta de forma esquemática los contenidos y propone actividades para practicarlos y la última trabaja alternativamente la expresión oral o escrita.</p> <p>El texto se completa con otro apartado, titulado “Otras actividades”, dedicado a ejercicios que retoman los contenidos de las unidades.</p> <p>Los contenidos se detallan en el índice (páginas 6-9), que los organiza en varios apartados (funciones, léxico, textos, contenidos gramaticales, tipología textual, funciones y mecanismos discursivos): para la descripción pormenorizada de los contenidos se remite al índice, puesto que el análisis que estamos realizando solo es global.</p>
Organización de cada lección	<p>La organización de cada lección se describe en la introducción (pág. 4).</p> <p>Cada unidad consta de tres secciones, que las autoras describen como sigue:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos y pretextos: en esta primera sección se presentan textos orales y escritos de diferente tipología que contextualizan los contenidos gramaticales, funcionales y léxicos de la unidad. - Formas y funciones: esta sección se compone de dos partes bien diferenciadas. En primer lugar, se presentan en forma de esquema los contenidos gramaticales y funcionales de cada unidad. Los esquemas van acompañados de imágenes que ilustran el funcionamiento de las formas lingüísticas. A continuación, se propone un conjunto de actividades destinadas a la práctica de dichas formas lingüísticas en situaciones de interacción en el aula. Mediante estas actividades, que integran las diferentes destrezas, se pretende desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes. - Comunicación oral/escrita: se elige, para cada unidad, un modelo de trabajo de los contenidos anteriores: comunicación oral o comunicación escrita. Para trabajar la competencia oral, se ofrecen muestras de escucha de lengua hablada (disponibles en el CD de audio que acompaña al libro), siempre relacionadas con la experiencia de los estudiantes Erasmus. Asimismo, se proponen prácticas en grupo para la utilización oral de la lengua. Para la comunicación escrita, se presentan modelos a partir de los cuales se trabajan inductivamente los rasgos más representativos del tipo de texto seleccionado. Se proponen actividades de práctica formal de los mecanismos

	<p>discursivos más relevantes y, además, se aborda la elaboración de un texto a partir de una situación relacionada con la experiencia de los estudiantes.</p> <p>Normalmente, las unidades se abren con actividades de precalentamiento, que, además de introducir el tema que se va a tratar, permiten romper el hielo y activar al alumno.</p>	
ANÁLISIS DEL MANUAL		
Papel de la L1	La lengua materna de los alumnos no aparece en el manual, puesto que se trata de un libro dedicado a todos los estudiantes extranjeros y no solo a los de cierta nacionalidad.	
Presentación de la L2	Contextualización de la lengua	<p>La L2 lengua aparece en contextos de comunicación reales: la sección <i>Textos y pretextos</i> sirve precisamente a eso, a presentar los contenidos (gramaticales, funcionales y léxicos) en su contexto de uso.</p> <p>A pesar de que no se presente material auténtico (o sea, tal y como es en la realidad, sin manipulaciones, alteraciones y simplificaciones), todos los textos reproducen <i>realia</i>, es decir, son elaborados <i>ad hoc</i> por las autoras pero basándose en el reflejo de textos reales (textos periodísticos, textos que pueden aparecer en internet o en facebook, entrevistas radiofónicas, etc.). Se supone que los textos han sido elaborados por las propias autoras porque en ningún caso se citan las fuentes.</p>
	Orientación deductiva/inductiva	Orientación inductiva: las formas y las funciones se presentan en la sección de textos y pretextos y luego se esquematizan en el apartado siguiente, exclusivamente dedicado a fijar las estructuras presentadas anteriormente.
	Lengua oral/lengua escrita	La sección de muestra de lengua presenta tanto textos escritos como textos orales (se les da la misma importancia a la lengua escrita que a la lengua oral).
	Estrategias de aprendizaje	<p>No se trabaja explícitamente el componente estratégico, es decir no hay actividades o secciones en las que se les proporcionan a los alumnos estrategias para que su aprendizaje sea más provechoso.</p> <p>En muchos casos, sin embargo, se proponen actividades preparatorias basadas en estrategias de aprendizaje, aunque el alumno no sea consciente de que de eso se trata.</p>
	Progresión de contenidos	No hay actividades de revisión de los contenidos, pero, como es normal, según

		progresen los contenidos, se hace referencia a contenidos trabajados anteriormente.	
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación	Los temas de comunicación están sacados de la actualidad y se refieren a situaciones en las que los alumnos de Erasmus pueden encontrarse en su día a día. En algunos casos se presentan situaciones que pretenden proporcionar a los alumnos los recursos y las herramientas para relacionarse socialmente, tanto en contextos informales como formales.
		Situaciones de comunicación	Situaciones reales, relacionadas a la estancia Erasmus.
		Funciones lingüísticas	Para el elenco de las funciones lingüísticas, remitimos al índice (pág. 6-9), puesto que allí, bajo la etiqueta "Funciones" del apartado "Formas y funciones", se detallan muy bien las funciones que se trabajan en cada unidad.
		Elementos pragmáticos	La lengua se presenta en sus contextos de uso, pero no se enfatizan mucho los aspectos pragmáticos.
		Comunicación no verbal	No se trabaja de forma directa la comunicación no verbal, pero las imágenes y los dibujos que hay en el manual pueden aprovecharse para introducir o resaltar aspectos de la comunicación no verbal.
	Presentación	Diálogos	Las funciones lingüísticas se presentan en diálogos en la sección <i>Textos y pretextos</i> : se trata de audiciones que, si es necesario, pueden realizarse con el apoyo de su transcripción (reproducida en la sección homónima).
		Imágenes	Los contenidos comunicativos se presentan con esquemas colorados, dibujos, viñetas, bocadillos, etc. en la sección <i>Formas y funciones</i> .

		Otros	--	
	Ejercitación	Los contenidos se trabajan con actividades comunicativas, en parejas, en pequeños grupos o hasta en grupo clase. La tipología de actividades es muy variada: actividades de vacío de información o de rellenar huecos, cuestionarios, juegos, prácticas controladas, semicontroladas o libres.		
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos y ortológicos	Metodología	Se trabaja mucho la entonación, dedicando apartados específicos a la entonación en las preguntas con o sin interrogativo, en los enunciados exclamativos, en las enumeraciones, etc. Al contrario, no aparecen secciones específicas que presenten o trabajen los contenidos ortológicos.	
		Variedades de lengua	La variedad de lengua que se reproduce en las audiciones es el castellano.	
		Ejercitación	Para trabajar el componente fonético, se proponen, sobre todo, actividades de escucha y clasificación según en patrón entonativo, o escucha y ejercicios de elección múltiple.	
	Contenidos gramaticales	Progresión	Progresión adecuada y lineal de los contenidos gramaticales, estrechamente relacionada a las funciones comunicativas.	
		Metodología	La gramática se presenta como subordinada a las funciones lingüísticas objeto de estudio: el enfoque comunicativo se manifiesta, entre otras cosas, en este aspecto.	
		Presentación	Contextualización: los temas gramaticales se presentan en los textos y luego se esquematizan en la sección <i>Formas y funciones</i> .	
			Explicaciones: las explicaciones gramaticales aparecen después de los contenidos (que se presentaron previamente en los textos). No obstante, el alumno no participa en el proceso de deducción de la regla.	
Ejercitación	La ejercitación de los contenidos gramaticales se realiza mediante			

			actividades de tipo variado (del ejercicio de rellenar huecos a actividades orales en pareja).
	Contenidos léxicos	Selección	Como en el caso de los contenidos gramaticales, el léxico está supeditado a las funciones que se pretenden trabajar a lo largo de la unidad y, por lo tanto, está relacionado con el tema de la unidad. También en este caso, las autoras detallan de manera puntual el vocabulario que se introduce en cada unidad en el índice (pág. 6-9), al que remitimos para un estudio más minucioso del tratamiento de los contenidos léxicos.
		Presentación	El léxico no se presenta de forma sistemática: a veces aparece esquematizado en las primeras páginas de la unidad (en la sección de <i>Textos y pretextos</i>), otras en el apartado de <i>Formas y funciones</i> . Suele aparecer en bocadillos o cuadros.
		Ejercitación	El vocabulario se ejercita tanto con actividades orales como con actividades escritas, en ejercicio variado (como hemos apuntado para los contenidos comunicativos y gramaticales).
Contenidos Culturales	Programación	Cultura formal/no formal	El componente cultural está presente, pero en menor medida que en el manual anterior (<i>Un año en España</i>): que en este caso el peso de la cultura sea menor lo demuestra el hecho de que no se le dedica un apartado en el índice. Eso no quiere decir que no haya cultura, sino que los contenidos culturales no están esquematizados: sin embargo, se analizan algunos temas, como la cocina española, los tópicos, las costumbres de los españoles. Rara vez, aparece la Cultura con mayúscula: por ejemplo, en el caso de la lectura sobre Rojas Marcos (pág. 80) o de las biografías de personajes famosos (pág. 72-73).
		Diversidad	En las pocas ocasiones en las que se trata el componente cultural,

		cultural	se hace referencia a España. En el apartado de la unidad 7 titulado “Una semana cultural” se hace referencia a un supuesto ciclo sobre la cultura de Hispanoamérica, pero solo se mencionan hechos o personajes de Hispanoamérica (no se profundizan temas culturales). Es el único momento en que se alude a este espacio geográfico y a su cultura.
		Orientación contrastiva	En algunos casos, se les pide a los alumnos comparar aspectos de sus culturas con la cultura meta (por ejemplo: pág. 61 - remedios naturales para los problemas de salud, pág. 112 - comparación entre los comportamientos en la mesa).
	Presentación	Integración lengua/cultura	En la unidad 6, que es la que muestra una mayor densidad del componente cultural, se evidencia una buena integración entre lengua y cultura: por ejemplo, se parte de la biografía de personajes famosos para introducir el tema del pasado y la relativa función de contar hechos en el pasado. Sin embargo, se trata de un caso aislado: en las demás unidades si se presentan temas culturales no se hace integrándolos tanto con la lengua.
		Representación	El componente cultural se presenta gracias a imágenes, fotografías, diálogos, lecturas (a menudo escondido detrás de otras actividades).
	Ejercitación	No se trabaja directamente el componente cultural: en pocas ocasiones se hace de forma contrastiva con la cultura del país de origen, mediante actividades escritas u orales.	
Materiales de evaluación	Tanto el alumno por su cuenta (autoevaluación) como el profesor en clase (evaluación) pueden utilizar como material de control las actividades de las secciones <i>Conjugación</i> y <i>Otras actividades</i> .		
OBSERVACIONES			
- El libro se presenta como atractivo para el alumno: tiene muchas imágenes, fotos, dibujos y colores. Además, los colores de cada sección			

(respectivamente azul oscuro, rojo y verde) permiten identificar fácilmente el apartado en el que nos encontramos.

- Después de las 10 unidades, para revisar los contenidos del curso de forma lúdica, se propone el juego del **Parchís**.
- Al final del libro, aparecen otras tres secciones:
 - **Conjugación:** este apartado presenta las formas regulares e irregulares de cada uno de los tiempos verbales trabajados a lo largo de las 10 unidades. A continuación, se proponen actividades de práctica formal dirigidas a la consolidación de dichas formas.
 - **Transcripciones** de las audiciones.
 - **Claves:** esta sección incluye las soluciones a los ejercicios del apartado *Otras actividades*.
- El manual no está pensado para el autoaprendizaje, puesto que el alumno no tendría la posibilidad de comprobar sus respuestas. Solo las secciones *Otras actividades* y *Conjugación* incluyen las claves a los ejercicios y, por lo tanto, pueden utilizarse para el aprendizaje autónomo o para el refuerzo de los aspectos estudiados.

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL

Título	Vía rápida	
Autor/es	María Cecilia Ainciburu, Virtudes González Rodríguez, Alejandra Navas Méndez, Elisabeth Tayefeh, Graciela Vázquez	
Datos bibliográficos	Difusión, Barcelona, 2011 (primera edición en 2009)	
Material	Impreso	<ul style="list-style-type: none"> - Libro del alumno (269 páginas) - Cuaderno de ejercicios (157 páginas) - Guía didáctica y material complementario descargable en la página: http://viarapida.difusion.com - Transcripciones de las audiciones (disponibles en la página: http://www.difusion.com/catalogo_details/878/via_rapida_libro_del_alumno_+_2_cd_audio.html#ideas)
	Sonoro	2 CD audio: <ul style="list-style-type: none"> - Número total de minutos grabados: 56 minutos, 44 segundos (CD1) + 1 hora, 11 minutos,

		<p>25 segundos (CD2) con un total de más de dos horas de material sonoro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calidad de la grabación: óptima. - Dicción de los locutores: muy buena. - Variedades del español reproducidas: se reproducen diferentes variedades del español, no hablan solo personas que se expresan en castellano sino que intervienen personas de diferentes países de Hispanoamérica o que utilizan distintas variedades (de España). - Utilización de materiales supuestamente reales: a pesar de que se trata de grabaciones ad hoc, los diálogos reproducen situaciones reales (en un restaurante, en la universidad, en una escuela de idiomas, etc.) y hay grabaciones de supuestos mensajes de contestadores automáticos, supuestas entrevistas y conferencias, etc.
	Visual	--
	Multimedia	--
DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	<p>Curso intensivo de español como lengua extranjera, que pretende que los alumnos alcancen un nivel B1 en poco tiempo.</p> <p>Además, basándose en el <i>MCER</i> y en el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>, el libro prepara para los exámenes oficiales, especialmente para el <i>DELE Nivel inicial (B1)</i>.</p>	
Metodología	Enfoque comunicativo.	
Organización en niveles	<p>El manual abarca tres niveles del <i>MCER</i>: de hecho, está dedicado a principiantes absolutos (A1) o falsos principiantes (A2) que desean alcanzar un nivel intermedio (B1).</p> <p>No se dispone de manuales para niveles superiores.</p>	
Destinatario	El libro está destinado a un público universitario, que aprende el español como LE.	
Programación de objetivos y contenidos	<p>El manual se compone de 15 unidades: 3 de nivel A1, 5 de nivel A2 y 7 de nivel B1. A estas unidades les precede una unidad 0, titulada <i>Hora 0</i>, de solo dos páginas, que introduce estructuras para saludar y presentarse (nombre, nacionalidad, país de procedencia) y para preguntar cosas en clase (<i>¿qué significa...? ¿cómo se dice...? ¿cómo se</i></p>	

	<p><i>escribe...?</i>).</p> <p>La programación pormenorizada de los objetivos y de los contenidos se recoge en el índice (pág. 8-11), que esquematiza los contenidos según las destrezas (<i>Comprensión oral y escrita; Expresión oral y escrita e interacción oral</i>), dedicando una sección aparte a <i>Recursos léxicos y gramaticales</i>.</p> <p>Además, los recursos comunicativos y los contenidos gramaticales se repiten al principio de cada unidad.</p> <p>Completan el manual otras tres secciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>El juego de Vía rápida</i>, para repasar de manera lúdica los contenidos del curso; - <i>¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se escribe?</i>, sección dedicada a la fonética (tanto a la pronunciación como a la entonación) y a la ortografía; - <i>Mapas</i>, es decir, mapas políticos de los países hispanohablantes (España y América Latina).
Organización de cada lección	<p>Cada unidad se abre con una portadilla de dos páginas, que constituye el primer acceso al contenido de la unidad y sirve para introducir al alumnado en el tema que vamos a tratar. En estas páginas aparecen también los contenidos comunicativos y gramaticales que se trabajarán.</p> <p>La sección siguiente se titula <i>Propuestas de trabajo</i> y engloba cuatro páginas (más una media página de la portadilla): este apartado presenta, mediante textos y actividades, las nuevas estructuras lingüísticas y el vocabulario. Estas propuestas están enfocadas al desarrollo de la producción, tanto oral como escrita.</p> <p>A la comprensión auditiva se le dedica una sección homónima, que presenta textos orales para trabajar la práctica y el desarrollo de las estrategias de comprensión auditiva.</p> <p>A esta sección, le sigue la página de <i>La otra mirada</i>, que proporciona documentos que muestran la realidad cultural del mundo hispano.</p> <p>La sección <i>Para leer</i> trabaja la comprensión lectora, mediante textos escritos para leer.</p> <p>En el apartado <i>Tus palabras</i> se proporcionan actividades para afianzar el vocabulario trabajado y facilitar su retención.</p> <p>La unidad termina con unas páginas dedicadas a la gramática (sección <i>Recursos gramaticales</i>).</p>
ANÁLISIS DEL MANUAL	
Papel de la L1	No aparece en ningún caso la lengua materna del alumnado, a pesar de que en ciertas ocasiones se les pida a los estudiantes que traduzcan palabras a su lengua materna, para retenerlas mejor.

Presentación de la L2	Contextualización de la lengua	La lengua aparece muy bien contextualizada: las estructuras lingüísticas se introducen mediante los textos escritos y las grabaciones. En algunos casos se presentan materiales auténticos (por ejemplo, artículos de periódicos o revistas – pág. 84 de <i>20minutos.es</i> , pág. 217 de <i>www.elmalpensante.com</i> - etc., textos sacados de libros –Ernesto Che Guevara, <i>Ernesto Guevara: Diarios de motocicleta</i> , pág. 99, Esther Tusquets, <i>Habíamos ganado la guerra</i> , pág. 111, la biografía de Quino de <i>Mundo Quino</i> – pág. 139, etc.) y otros materiales elaborados por los autores, que, sin embargo, reproducen textos reales.	
	Orientación deductiva/inductiva	El manual favorece un enfoque inductivo, fomentando mucho la autonomía del estudiante, que se convierte en el verdadero constructor de su saber.	
	Lengua oral/lengua escrita	Lengua oral y lengua escrita están muy bien integradas: comprensión escrita y oral tienen cada una su sección específica, mientras que en el apartado de <i>Propuestas de trabajo</i> aparecen tanto ejercicios de producción escrita como actividades de producción oral.	
	Estrategias de aprendizaje	El manual hace mucho hincapié en las estrategias de aprendizaje y presta especial atención al desarrollo de la autonomía del alumno. El componente estratégico se trabaja de forma directa en la minisección <i>¡Equivocarse es de sabios!</i> (que ofrece estrategias que ayudarán al aprendiz a plantear y a corregir autónomamente sus producciones) y en los bocadillos que aparecen en los márgenes laterales (que presentan estrategias que el alumno podrá aplicar en el futuro, a lo largo de su aprendizaje).	
	Progresión de contenidos	Progresión lineal y gradual de los contenidos, que, como advierte el índice, pasan progresivamente de un nivel A1 a un nivel B1.	
	Temas de comunicación	Si bien los temas no están directamente relacionados con el Erasmus, pueden ser muy atractivos para estudiantes Erasmus, puesto que tratan, igualmente, de temas que responden a las necesidades de un público universitario: el primer día de clase, los	

Contenidos comunicativos	Programación		anuncios de piso, la ciudad, el tiempo libre, el trabajo, el amor, etc. Asimismo, puede incluirse en los temas de comunicación también la dimensión cultural, que se presenta en la sección <i>La otra mirada</i> .
		Situaciones de comunicación	Las situaciones comunicativas responden, desde luego, a los temas que mencionamos arriba y se presentan mediante textos escritos u orales.
		Funciones lingüísticas	Como en los casos anteriores, remitimos al índice (pág. 8-11) para el listado de estructuras lingüísticas necesarias para desenvolverse en las situaciones comunicativas que se presentan a lo largo del manual.
		Elementos pragmáticos	No se presentan directamente actividades de pragmática.
		Comunicación no verbal	No se trabaja (por lo menos de forma sistemática) la comunicación no verbal: como apuntamos para los otros manuales, pueden aprovecharse otros elementos para introducir temas de comunicación no verbal. Sin embargo, en este caso solo se trataría de fotos, puesto que no hay representaciones gráficas (mediante viñetas) de los diálogos.
	Presentación	Diálogos	Los diálogos (entrevistas, llamadas telefónicas, conversaciones, conferencias, etc.) se presentan en la sección <i>Comprensión auditiva</i> , o sea después de haber trabajado las estructuras lingüísticas en la sección <i>Propuestas de trabajo</i> . Los diálogos se presentan sin apoyo, o sea sin transcripción. Las transcripciones de las grabaciones, sin embargo, están disponibles en internet y pueden descargarse y proporcionarse a los alumnos, si es necesario.
		Imágenes	Se utilizan mucho las imágenes para presentar la lengua: en la portadilla, por ejemplo, aparecen imágenes relacionadas con los

			temas de comunicación que se va a tratar.
	Otros		--
	Ejercitación		<p>La ejercitación de los contenidos comunicativos se realiza mediante distintas actividades: individualmente, en parejas, en grupo de clase, de forma abierta o cerrada.</p> <p>La tipología de actividades es variada y pretende trabajar todas las destrezas indicadas por el <i>MCER</i>, incluida la interacción oral que a menudo no suele aparecer entre las destrezas.</p>
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos y ortológicos	Metodología	<p>El manual consagra una sección aparte (<i>¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se escribe?</i>), de 20 páginas, a la fonética y a la ortografía, donde se trabajan la escritura y la pronunciación.</p> <p>Esta sección cuenta con el apoyo auditivo del CD, para el trabajo específico de los contenidos fonéticos y ortológicos.</p> <p>Se trabajan: la pronunciación de los sonidos, los fenómenos fonéticos como sinalefa y elisión, la entonación, la acentuación.</p>
		Variedades de lengua	<p>Se presenta el español en su sentido más amplio, incluyendo las variedades de Hispanoamérica y a veces incluso de manera contrastiva (argentino/español; español/mexicano/argentino; español de España/español de Río de la Plata, etc.)</p>
		Ejercitación	<p>La ejercitación se hace mediante actividades de tipo variado: casi siempre, se trata de escuchar las grabaciones y de allí deducir una regla o completar unos ejercicios (de rellenar huecos, de clasificación, de práctica controlada, etc.).</p> <p>Es interesante destacar que en ciertas ocasiones (por ejemplo: ej. 3A pág. 250, ej. 13B pág. 256) se fomenta la reflexión sobre las diferencias y semejanzas entre los sonidos del español y de la lengua materna de los alumnos.</p>

	Contenidos gramaticales	Progresión	Progresión adecuada y lineal de los contenidos gramaticales, estrechamente relacionada a las funciones comunicativas.
		Metodología	Los temas gramaticales se presentan supeditados a la lengua, se introducen y se trabajan casi sin que el alumno se de cuenta. La metodología es claramente comunicativa.
		Presentación	Contextualización: Los contenidos gramaticales se presentan siempre contextualizados: primero se presentan en los textos escritos y luego vuelven a aparecer en las audiciones. Solo al final de la unidad, se recogen en unos esquemas.
			Explicaciones: Las explicaciones gramaticales se recogen en el apartado <i>Recursos gramaticales</i> , que concluye cada unidad. Según el tema, se dedican 2 o 4 páginas a la esquematización de los recursos gramaticales aparecidos a lo largo de la secuencia.
	Ejercitación	No se proponen ejercicios específicos de gramática, sino que se ejercitan los contenidos gramaticales durante todas las otras actividades que se presentan a los alumnos.	
	Contenidos léxicos	Selección	El léxico está estrechamente relacionado con los textos que se presentan, los cuales, a su vez, están relacionados con el tema de la unidad.
		Presentación	Los contenidos léxicos que se trabajan en cada unidad se presentan previamente en los textos y luego se retoman en la sección <i>Tus palabras</i> : aquí vuelven a aparecer las palabras trabajadas y se proponen actividades para memorizarlas. Como en el caso de la gramática, el léxico se presenta en su contexto de uso. A lo largo de la unidad, en los márgenes laterales, aparecen unos recuadros que recogen palabras y expresiones lingüísticas que el

			alumno tendrá que retener para realizar las actividades propuestas.
		Ejercitación	La tipología de ejercicios especialmente dedicados al léxico es muy variada: ejercicios de rellenar huecos, actividades de producción escrita, debate en parejas, ejercicios de relacionar elementos, actividades de audición, etc. No hay que olvidar, además, que en las <i>Propuestas de trabajo</i> se presentan actividades que, a pesar de no tener como finalidad específica el léxico, lo trabajan mucho.
Contenidos Culturales	Programación	Cultura formal/no formal	A pesar de que la cultura puede estar presente en otros apartados, las autoras le dedican una sección propia: <i>La otra mirada</i> . Las secciones de <i>La otra mirada</i> engloban temas culturales como: los días de fiesta en España, los alimentos (y relativa terminología en España e Hispanoamérica), el Caribe, la literatura (Luis Sepúlveda, Donato Ndongo-Bydyogo), etc. Sin embargo, el componente cultural está mucho más presente: se presentan otros escritores, se habla de cine, literatura, costumbres, etc. en muchas otras ocasiones.
		Diversidad cultural	Se integran muy bien la representación del mundo español y la representación del mundo hispanoamericano, es decir, los contenidos culturales no se limitan a España.
		Orientación contrastiva	En algunas ocasiones se plantean contrastes entre la cultura española (o hispanoamericana) y la cultura de los alumnos - por ejemplo en las siguientes actividades: 12B pág. 67, 9C pág. 157, 6C pág. 201).
	Presentación	Integración lengua/cultura	Lengua y cultura parecen bien armonizadas, no solo en las distintas secciones sino también a lo largo de la unidad.

		Representación	El elemento cultural suele presentarse mediante textos escritos y, en algunas ocasiones, ilustraciones.
	Ejercitación		La ejercitación de los contenidos culturales se hace casi siempre mediante actividades de reflexión, discusión, debate, a veces preparadas gracias a ejercicios de comprensión lectora (con preguntas) o de clasificación de palabras o estructuras.
Materiales de evaluación	El manual no cuenta con materiales de evaluación específicos, pero las actividades recogidas en el <i>Cuaderno de ejercicios</i> podrían utilizarse como material de evaluación (o autoevaluación, puesto que vienen con soluciones) para repasar los contenidos de cada unidad. No hay, en cambio, materiales de evaluación por bloques de unidad o de revisión del curso completo.		
OBSERVACIONES			
<ul style="list-style-type: none"> - El libro no puede utilizarse para el autoaprendizaje, puesto que no hay claves a los ejercicios y muchas actividades están pensadas para ser realizadas en parejas o grupos, hablando. - El manual utiliza símbolos para identificar la destreza que se trabaja en el ejercicio correspondiente: hay iconos para la expresión oral, la interacción oral, la comprensión oral, la expresión escrita o la comprensión escrita. - También este manual se presenta como muy atractivo para los alumnos: tiene muchas ilustraciones y fotos y resulta muy colorido. 			

2.3. Conclusiones

Puesto que el análisis de manuales es una tarea ardua y compleja y que es fundamental que el estudio sea homogéneo y sistemático para poder comparar los datos, decidimos apoyarnos en la guía presentada por Fernández (2004) en su artículo: aún así, el estudio propuesto solo es panorámico y no pretende detallar todas las características de los manuales. Esperamos que este modelo sirva de ayuda, en el futuro, para un estudio más rico en el análisis de los manuales que podrían elegirse para dar clase de español a estudiantes Erasmus.

El análisis de manuales que hemos llevado a cabo nos demuestra dos cosas que hay que tener en cuenta a la hora de programar un curso de español para estudiantes Erasmus:

1. en el mercado están disponibles manuales exclusivamente pensados para esta tipología de estudiantes (como *Destino Erasmus* y *Un año en España*);
2. hay muchos manuales destinados a un público más general, de jóvenes y adultos que aprenden español como lengua extranjera, que, aunque en principio no se presenten explícitamente como libros para Erasmus, son muy adaptables a este perfil de estudiantes. Para no extendernos mucho en el análisis, por nuestra parte solo nos hemos fijado en uno (*Vía rápida*), pero hay muchos otros, entre los cuales citamos: *Aula* (ed. Difusión), *Bitácora* (ed. Difusión), *Nos vemos* (ed. Difusión), *En acción* (ed. Enclave).

Desde luego, no existe un manual “ideal”, que lo incluya todo, así que es imprescindible ser conscientes de que cada libro tiene sus ventajas y sus desventajas. Por ejemplo, entre los que analizamos, *Vía rápida* parece ser el más completo porque dedica más o menos el mismo espacio a todas las destrezas, incluye apartados que trabajan los contenidos fonéticos y ortográficos, incorpora el elemento cultural (entendido como cultura con minúscula y Cultura con mayúscula), presta atención al componente estratégico y permite alcanzar un nivel B1 en poco tiempo, pero es menos específico y menos motivador que los otros dos, puesto que no permite la identificación del alumno con las situaciones propias que se puede encontrar un estudiante Erasmus en su vida cotidiana, y no puede utilizarse para el autoaprendizaje.

En definitiva, para decantarse por un libro u otro habría que realizar un análisis más minucioso y más completo (que incluyera más textos), pero siempre refutando la teoría del libro perfecto y consagrando al papel del profesor en clase la importancia que merece.

El análisis que realizamos pretende demostrar que hay manuales que se adaptan bien a las exigencias de los estudiantes Erasmus y que responden a las necesidades que ellos mismos señalaron en los cuestionarios: por ejemplo, todos los manuales que analizamos presentan muchas situaciones reales y, en los casos de *Un año en España* y *Destino Erasmus 1* motivan el alumno a realizar una estancia Erasmus (la vida estudiantil española se presenta como una experiencia divertida y positiva), además de permitirle identificarse con los personajes que viven las situaciones que se cuentan en el libro.

Los manuales que analizamos presentan muchas otras características ventajosas, que pueden aprovecharse para la enseñanza de ELE a estudiantes Erasmus, como, por ejemplo, el estímulo a tener contactos con nativos; la presentación de elementos culturales que pueden despertar la curiosidad de los jóvenes estudiantes; la atención a la fonética, a la ortografía y al componente estratégico (en el caso de *Vía rápida*). En general, todos los aspectos que destacamos en las fichas anteriores nos parecen útiles y ventajosos en el campo de la enseñanza de ELE; por su parte, algunos pequeños inconvenientes detectados no son tan graves como para desestimar y eclipsar la rentabilidad que puede suponer para este perfil de estudiantes: por ejemplo, el hecho de no dedicar mucho espacio a la cultura de Hispanoamérica no es un gran problema, puesto que los estudiantes Erasmus transcurrirán su estancia en España.

CAPÍTULO 3: PROPUESTA DE APLICACIÓN DIDÁCTICA

1. Diseño de un curso de español para estudiantes Erasmus procedentes de Italia

Una vez llegados a este punto, o sea, una vez conscientes de los factores que intervienen en el aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de los estudiantes Erasmus, de las necesidades que este perfil de aprendices muestra y de lo que se les ofrece en las universidades y en el mercado editorial, llegamos al propósito de esta memoria: esbozar unas líneas guías que puedan resultar útiles a la hora de programar un curso para estudiantes Erasmus italianos que transcurrirán su estancia en España. No es éste el lugar para programar minuciosamente un curso de español, porque no podemos considerar todas las variables que intervienen (respecto, por ejemplo, a la tipología del alumnado, a las circunstancias de aprendizaje, al tiempo a disposición, etc.), así que nos limitaremos a proporcionar unas recomendaciones y directrices generales que, no obstante, pueden aplicarse en cualquier caso.

Ante todo, hay que tener en cuenta los siguientes presupuestos, que se deducen del análisis que hicimos en los capítulos anteriores:

- es necesario diseñar un curso *ad hoc* para estos estudiantes;
- pueden aprovecharse unos manuales en comercio muy adecuados para motivar los estudiantes (puesto que la motivación es un factor fundamental cuando se aprende una lengua extranjera).

En este capítulo vamos a fijarnos en algunos puntos que pueden resultarles útiles al profesor que se enfrenta con la ardua tarea de programar este tipo de cursos. Imaginamos que se trate de diseñar un curso para alumnos principiantes absolutos, que no conocen el español y asisten a un curso intensivo, de unas 60 horas, y pretenden llegar a un nivel A2²¹. Al profesor, que puede ser de lengua materna italiana o española, se le requiere que

²¹ A pesar de que se supone que los alumnos Erasmus deberían ya conocer la lengua de su país de destino, el estudio que hemos realizado nos ha mostrado que la realidad es que no siempre la conocen: consideramos oportuno, por tanto, partir de la situación real, es decir, imaginamos que nuestros estudiantes sean principiantes absolutos.

conozca el contexto del Erasmus, para que sea consciente de cuáles necesidades pueden tener los alumnos durante su estancia.

1.1. Análisis de necesidades

Antes de programar el curso, hay que detenerse en una fase preparatoria: el análisis de necesidades. Para esta etapa nos referiremos a los resultados del cuestionario proporcionado a los alumnos que han vuelto del Erasmus (véase apartado 1.4) y les pediremos a los alumnos que asisten a las clases que rellenen un cuestionario como el siguiente²², en su versión italiana, durante el primer día de clase. Esta encuesta nos permite analizar también las necesidades subjetivas:

1. TÚ

Nombre _____ Apellido _____

Lugar de nacimiento _____ Fecha de nacimiento _____

Sexo ____ Nacionalidad _____

Estudios

Lengua materna _____

Lenguas que conoces:

Lengua	Nivel

Realizarás el Erasmus en la Universidad de _____

²² Elaborado a partir de las propuestas de Jesús Gustavo Lozano Antolín en "Cuestionarios para la programación de la enseñanza/aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno" (disponible en internet: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista3/lozano.shtml>).

2. TÚ Y EL ESPAÑOL

✓ ¿Has estado alguna vez a España? sí no

Si sí, ¿dónde? _____

¿Para cuánto tiempo? _____

¿Cuál fue el motivo de tu viaje? _____

✓ De momento, ¿tienes algún contacto con personas de habla española?

sí no

¿Con quién? amigos pareja profesor otros (especificar) _____

¿Con qué frecuencia? _____

3. TÚ Y LAS CLASES DE ESPAÑOL

✓ ¿Qué es lo que te gustaría aprender en estas clases?

Ordena las siguientes finalidades [o se les puede pedir que para cada una asignen una puntuación de 0 a 3]

Comunicarme sin faltas con los profesores y con los otros alumnos

Entender en general lo que me dice la gente

Intervenir en conversaciones informales, sobre cualquier tema

Leer artículos relacionados con mis estudios

Escribir trabajos correctamente

Hablar en clase y realizar presentaciones orales correctamente

Otras expectativas: _____

✓ Te gusta más trabajar: solo/a en pareja en equipo

✓ ¿Cuáles de las siguientes actividades prefieres para aprender una lengua extranjera? *Ordénalas [o se les puede pedir que para cada una asignen una puntuación de 0 a 3]*

Leer Escribir Hablar con los compañeros Ver películas

Hacer juegos Estudiar la gramática Escuchar diálogos

Aprender palabras nuevas Actividades concretas fuera del aula

Otras actividades: _____

✓ ¿Cuánto tiempo puedes dedicar semanalmente al español fuera del aula?

de 1 a 2 horas de 2 a 4 horas más de 4 horas

✓ ¿Crees que los deberes sirven para aprender o para reforzar lo que has aprendido?
 para nada poco bastante mucho

✓ ¿Con qué materiales te gustaría trabajar en este curso?

Ordénalos [o se les puede pedir que para cada uno asignen una puntuación de 0 a 3]

periódicos y revistas internet canciones y vídeos

obras de literatura obras técnicas de mi campo de estudio

otros materiales: _____

4. TÚ Y EL PROFESOR

✓ ¿Cómo es tu profesor ideal? Resume tus ideas en tres adjetivos.

Puesto que la programación dependerá en gran medida de los resultados de esta encuesta (o de otra semejante, que sirva para detectar las necesidades objetivas y subjetivas de los alumnos), todo lo que vamos a comentar en este apartado será general.

En relación con el cuestionario, solo subrayamos un aspecto: la pregunta relativa a la universidad de destino es muy relevante porque, cuando sea posible, es importante agrupar los alumnos según su universidad de destino para introducir contenidos lingüísticos de la variedad del español con la que se van a enfrentar.

1.2. Objetivos

Para un curso de aproximadamente 60 horas de español, pueden fijarse dos metas principales:

- Preparar lingüística y culturalmente a los alumnos Erasmus para su periodo Erasmus para que consigan una comunicación eficaz durante la estancia en España.
- Promover actitudes interculturales.

Los objetivos generales que pretendemos conseguir al final del curso responden a los objetivos que el *MCER* indica para el nivel A2, a saber:

- Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)
- Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.
- Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (MCER, 2001, cuadro 1 *consulta electrónica de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_01.htm*)

Estos objetivos generales se desglosan en objetivos también generales pero referidos a la lengua española en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*: por razones de espacio no vamos a copiar aquí la relación de objetivos para el nivel de usuario básico (A1-A2)²³, pero el profesor tendrá que consultarla muy detenidamente.

En relación con los objetivos específicos, se pretende que al final del curso los alumnos alcancen las siguientes metas:

- Ser capaces de desenvolverse en las situaciones comunicativas en las que un estudiante Erasmus puede encontrarse (reservar una habitación, comer fuera, preguntar cosas al profesor, quedar con los amigos, llamar para un piso en alquiler, reservar un billete de avión, etc.).
- Entender las clases e interactuar en clase (con el profesor y con los compañeros).
- Realizar presentaciones orales en clase y redactar trabajos escritos, o sea dominar el español académico.

²³ La relación de objetivos generales a la que nos referimos está disponible a la página: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_a1-a2.htm

- Socializar e interactuar fuera del aula, con otros estudiantes de Erasmus y con estudiantes españoles.
- Leer textos relacionados con los estudios que se están cursando.
- Conocer, aunque no de forma minuciosa, la variedad del español que se habla en la comunidad de destino (si no se trata del castellano).
- Conocer el léxico técnico de la disciplina que se está estudiando (si se trata de una disciplina que supone una terminología técnica).

Por supuesto, estos objetivos específicos dependerán de los objetivos que el MCER propone para cada una de las destrezas, a saber:

Expresión oral:

- Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas. (MCER, 2001 *consulta electrónica de* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04_03.htm)

Expresión escrita:

- Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque». (MCER, 2001 *consulta electrónica de* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04_08.htm)

Comprensión auditiva:

- Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
- Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud. (MCER, 2001 *consulta electrónica de* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04_14.htm)

Comprensión de lectura:

- Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.
- Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional. (MCER, 2001 *consulta electrónica de* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04_18b.htm)

A lo largo del curso, el profesor intentará desarrollar todas las destrezas, dedicándoles el mismo espacio en las clases y proponiendo actividades que integren más de una destreza a la vez.

1.3. Opciones metodológicas

En el aula, el profesor actuará como guía, facilitador y dinamizador del proceso de aprendizaje, mientras que los alumnos tendrán un papel central y activo y serán aprendices autónomos. Como sugieren tanto el *MCER* como el *PCIC* se favorecerá un enfoque orientado a la acción, entendido como un enfoque que

se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

(MCER, 2001, capítulo 2, apartado 2.1., *consulta electrónica de* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm#p21)

El profesor, además, deberá crear un ambiente relajado, que favorezca la comunicación, reducir el filtro afectivo (o sea la barrera emocional que le separa de los alumnos), mantener alta la motivación y conseguir la participación ponderada de todos los aprendices. Si necesario, tendrá que salvar eficazmente los imprevistos y adaptarse a las necesidades y a las expectativas de sus alumnos.

El profesor siempre hablará en español, utilizando, desde luego, un tipo de español adecuado para el nivel de los estudiantes y reduciendo al mínimo las intervenciones en lengua italiana: si los alumnos no entienden puede utilizar otras estrategias, antes de recurrir a la lengua materna de los estudiantes, por ejemplo, hablar más despacio, articulando más cuidadosamente, o utilizar la mímica.

En clase se favorecerá el aprendizaje inductivo, o sea la forma de aprendizaje en la que

el aprendiente realiza un proceso que parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta la formulación de una regla que explique dicha característica. Así, pues, el aprendiente realiza un proceso que va de lo concreto (los casos observados de uso de la lengua) a lo general y abstracto (las reglas que se siguen en los usos observados). (Martín Peris *et alii*, 2008, en línea)

Este aprendizaje se preferirá sobre todo para la enseñanza de la gramática.

Se utilizará el método comunicativo y se tratará de lograr una perfecta competencia comunicativa, puesto que se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real con hablantes nativos españoles. Otra opción puede ser adoptar el enfoque por tareas, que, como el método comunicativo, fomenta el aprendizaje mediante el uso real de la lengua: pueden proponerse diferentes tareas, por ejemplo organizar en concreto la estancia a España (viaje, alojamiento, comida, universidad, ect.), redactar una guía sobre la ciudad en la que se estudiará con informaciones sacadas de internet, realizar un pequeño diccionario italiano-español y español-italiano con las estructuras lingüísticas de uso más frecuente o con falsos amigos, etc.

Por lo que se refiere a los materiales se preferirán materiales auténticos: los textos que sirven de apoyo para las actividades serán tomados de la vida real y los intercambios

comunicativos en el aula serán lo más posible semejantes a los que se dan en la realidad (tanto dentro como fuera del aula). En cuanto a los materiales, el profesor puede llevar a clase billetes de aviones y trenes, anuncios de pisos, menús, anuncios de trabajo, revistas literarias, abonos de transportes, tarjetas de estudiantes, fichas para matricularse en una asignatura, ejemplos de cartas de presentación y *curriculum vitae*, el texto de una convocatoria para estudiantes que deseen obtener una beca, ejemplos de correos electrónicos escritos a los profesores para pedir información acerca de clases, horarios, exámenes, etc. y cualquier otro material que a lo largo del día puede pasar en las manos de un estudiante. A partir de este material, realizará actividades concretas, como, por ejemplo, reservar un billete de avión en internet, comprar un billete de tren en una taquilla, reservar una mesa en un restaurante o una habitación en un hotel por teléfono, elegir el menú y pedir aclaraciones acerca de los platos, llamar por teléfono para un anuncio de un piso en alquiler, rellenar una ficha para matricularse en una asignatura, redactar el *curriculum vitae*, etc.

Además, el profesor utilizará recursos didácticos variados: lecturas graduadas (como por ejemplo *Platos combinados*), gráficos, ordenador, pantalla, etc.

El profesor puede seguir la programación y la propuesta de uno de los manuales disponible en el mercado, teniendo en cuenta las consideraciones a las que llegamos después de analizar *Un año en España*, *Destino Erasmus* y *Vía rápida* (veáse apartado 2.3). Como hemos destacado en aquella ocasión, los tres libros nos parecen muy adecuados para la enseñanza del español a estudiantes extranjeros que transcurrirán una estancia Erasmus en España, sin embargo, nos parece más completo, para un aprendiz de lengua materna italiana, *Vía rápida*. En cualquier caso, aunque el profesor decida adoptar este manual para sus clases, siempre integrará el libro con otras actividades, a lo mejor derivadas de materiales auténticos como los que mencionamos anteriormente.

Las actividades serán efectivas y fomentarán la inducción y la autonomía de los alumnos, estarán articuladas entre sí e integrarán más de una destreza. Puesto que la comprensión lectora es la destreza que los estudiantes consideran más desarrollada antes del Erasmus (véase figura 8 del capítulo 2), habrá que poner el énfasis en las competencias de carácter oral, es decir, fomentar las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral e interacción oral. Es muy importante, en esta fase, cuidar los aspectos fonéticos y la

entonación para que los alumnos vayan acostumbrándose al acento del español que escucharán en España. Nos damos cuenta de que este tema resulta muy delicado si pensamos en las tantas variedades del español: por eso nos reiteramos en la idea de que, cuando sea posible, sería oportuno agrupar los alumnos según las universidades de destino. En general, se trata, por lo menos, de proporcionar una pronunciación correcta y de familiarizar los alumnos con las principales características de cada variedad, para que vayan perdiendo el acento extranjero (que puede perjudicar sus intercambios comunicativos) y no se encuentren totalmente desorientados cuando hablen con los nativos.

Se utilizarán distintas formas de agrupamiento: actividades individuales, en parejas, en pequeños grupos, en grupo de clase abiertos o cerrados. Consideramos todas las formas de agrupamiento igualmente relevantes: es importante darle al alumno cierto tiempo para que reflexione individualmente sobre algún tema, pero es igualmente importante que hable durante la clase, que se relacione con sus compañeros y que se acostumbre a hablar en público.

1.4. Contenidos

Como ya adelantamos, no nos vamos a detener aquí en los contenidos que se introducirán, puesto que el profesor puede consultar el inventario de contenidos en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*²⁴ y de allí seleccionar los contenidos gramaticales, lexicales, culturales, fonéticos, ortográficos y ortoépicas que le parezcan más oportunos: en principio, habría que enfrentarse con todos los temas propuestos, intentando dar el mismo espacio a la gramática, al vocabulario, a la fonética, a la ortografía y a la cultura.

Además, no hay que olvidar la repercusión del *MCER* en el diseño de un curso de español como lengua extranjera para Erasmus: antes de programar su curso el profesor tendrá que revisar el contenido del *MCER*, que proporciona informaciones preciosas para el diseño curricular de las lenguas extranjeras en Europa (a las que, en mínima parte, aludimos anteriormente).

²⁴ Disponible en internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

En último lugar, el profesor puede hacer referencia a las respuestas que los estudiantes dieron a las preguntas del bloque 5 del cuestionario proporcionado a los alumnos que habían vuelto de España: en aquella ocasión les pedimos que indicaran qué temas o contenidos lingüísticos tienen que incluirse necesariamente en un curso de lengua española y qué aspectos le han resultado más fáciles o más difíciles (veáse apartado 1.3). A partir de allí, el profesor hará hincapié en los aspectos que parecen ser más difíciles para los aprendices italianos (gramática y lengua coloquial) e incluirá en su curso todo lo que los estudiantes identificaron como esencial para su estancia Erasmus, (sobre todo el español conversacional y el español académico).

Tratándose de un grupo de aprendices que comparten la misma lengua materna, se pueden introducir análisis contrastivos, sobre todo relacionados con el léxico (falsos amigos, a partir de los más comunes como *subir* que no significa *subire* en italiano – *padecer* en español - sino *salire*; *salir* que significa *uscire* y no *salire* – en español *subir*; *caldo* que significa *brodo* y no *caliente*, que en italiano se dice precisamente *caldo* y un largo etcétera de palabras comunes) o con la fonética (pronunciación de sonidos que no existen en italiano, como, por ejemplo, la consonante fricativa interdental sorda [θ]).

Asimismo, este enfoque contrastivo, sin llegar a ser el eje de nuestra metodología, puede extenderse a otras áreas, por ejemplo:

- la gramática, en cuanto a la diferencia de uso de los tiempos verbales o de las preposiciones, al uso del verbo *ser* en todos los tiempos compuestos, etc.;
- la comunicación no verbal: por ejemplo, habría que advertir los alumnos de la costumbre de los españoles de dar besos partiendo de la izquierda, puesto que los italianos los damos empezando por la derecha, lo cual en España podría resultar problemático e incómodo, o del hecho de saludar y despedirse con besos, en contextos informales, aunque se acaba de conocer a alguien; también habría que centrarse en los falsos cognados, como, por ejemplo, el gesto que en español se emplea para indicar que había mucha gente, que en italiano puede indicar miedo (en este caso el movimiento con el que se acercan y separan los dedos es continuo - se realiza 3-4 veces- y muy rápido) o puede usarse como equivalente no verbal de la expresión española *vete al grano*, para invitar a nuestro interlocutor a que sea más conciso;

- la pragmática, remarcando diferencias como el uso incorrecto de *¡Hola!* para despedirse, error muy frecuente puesto que en italiano se utilizaría el mismo término tanto para saludar como para despedirse.

Este estudio contrastivo puede originarse de un *corpus* de los errores más comunes que cometen los aprendices italianos a la hora de aprender el español: durante los años, el profesor puede construir una colección de errores frecuentes.

Se dedicará un espacio importante al componente cultural: a lo largo del curso, se llevará a cabo un proceso de aproximación cultural y de reconocimiento de la diversidad cultural hispana, según propone el inventario del *PCIC* en el apartado “Habilidades y actitudes interculturales”²⁵. Se hará hincapié sobre todo en la habilidad de adaptación e integración (voluntaria) y en las siguientes actitudes: empatía (en particular “esfuerzo manifiesto por adoptar perspectivas diferentes a las que imprime la propia cultura a la hora de interpretar hechos o productos culturales, reflexionar sobre las vivencias culturales, relacionarse con miembros de otras culturas, etc.”), curiosidad y apertura (en todos sus aspectos) y disposición favorable (en particular “intención de erradicar posturas etnocéntricas, juicios de valor, etc. durante las vivencias interculturales” y “tentativa de adoptar conductas, puntos de vista, etc. libres de estereotipos, prejuicios”).

Es fundamental detenerse en el estudio del componente cultural para evitar que, al llegar a España, los alumnos experimenten alguna forma de choque cultural y, dominados por el miedo, la inseguridad y el asombro ante un mundo totalmente nuevo, retarden su aprendizaje y se aislen de la comunidad española.

Puesto que los alumnos realizarán su estancia en España, se subrayarán los aspectos culturales de España, pero eso no quiere decir que deba descuidarse la cultura de América Latina; al contrario, hay que introducir también elementos culturales de Hispanoamérica puesto que es importante que el alumno sea consciente de la variedad cultural del mundo hispano y no crea que todos los hispanohablantes tengan las mismas costumbres. Además, enseñar la cultura de América Latina supone facilitar al alumno el acceso a todo el patrimonio cultural español, que incluye tanto España como Hispanoamérica.

²⁵ Como es sabido, el *PCIC* está disponible en la página electrónica del *Instituto Cervantes*. Esta sección del *PCIC* puede consultarse en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_inventario.htm

Los temas culturales pueden introducirse mediante textos sacados de revistas, periódicos o libros, pero también mediante breves escenas de películas (con subtítulos, si necesario), programas televisivos o radiofónicos y canciones. En estos últimos casos se desarrolla la comprensión auditiva (una de las destrezas que consideramos provechoso perfeccionar en los estudiantes Erasmus) y, además, se despierta el interés hacia contenidos actuales.

Estos contenidos, generales, se acompañarán a unos contenidos más específicos, que ayudarán a los estudiantes a desenvolverse en el entorno universitario, como por ejemplo: contenidos propios del discurso académico (como la despersonalización o la formación de palabras y el léxico específico relativo a la organización académica), funciones comunicativas o competencias que están fuera de nivel (como saber argumentar, comprender textos especializados...) o géneros textuales propios del ámbito universitario (presentaciones orales, modelos de exámenes, estructura de trabajos monográficos).

1.5. Evaluación

La evaluación entendida como valoración del proceso de aprendizaje se realizará a lo largo de todo el curso. Además, al final de cada unidad los alumnos realizarán pruebas de autoevaluación, lo cual contribuye a la reflexión y aumenta la responsabilidad y la motivación en el aprendiz. Se consigue así que el estudiante busque avanzar en su competencia comunicativa, en el logro de una mejor fluidez en español, de manera que asegure su avance real en las destrezas comunicativas y no se centre solo en la asimilación de unos contenidos gramaticales y léxicos que debe conocer a final de las clases, como si de un producto epistemológico se tratara.

Durante las clases, el profesor será observador de las interacciones y, dependiendo del número de asistentes, revisará los deberes que los alumnos hacen en casa.

Al final del curso, el profesor proporcionará a los aprendices una prueba específica, estructurada (evaluación final), para comprobar la adquisición de los contenidos gramaticales, léxicos y ortográficos. En cuanto a la competencia comunicativa, el profesor comprobará que los objetivos propuestos hayan sido logrados: para obtener la información que necesita se servirá de una evaluación continua. También las destrezas

orales pueden ser evaluadas de manera continua a lo largo del proceso de aprendizaje. El profesor puede elaborar una plantilla en la que, a lo largo del curso, vaya evaluando exponentes concretos en la mejora de estas destrezas orales. Asimismo, el estudiante será consciente de estos criterios de evaluación.

1.6. Conclusiones

A pesar de que los contenidos y su secuenciación puedan negociarse a lo largo del curso (siempre basándose en el *MCER* y en el *PCIC*), un buen curso de español para estudiantes Erasmus, a nuestro parecer, tiene que

- optar por un enfoque comunicativo;
- considerar al alumno como centro del aprendizaje y favorecer su autonomía;
- utilizar *realia* y reproducir situaciones comunicativas reales;
- introducir y privilegiar el elemento sociocultural, a menudo descuidado en favor de la gramática y del léxico;
- combinar la enseñanza del español con fines académicos con el registro coloquial conversacional, dado que los alumnos Erasmus tendrán que realizar sus transacciones al igual que los residentes locales (es decir, en español) y asistir a clase, donde se les pedirá participar, redactar trabajos, realizar presentaciones formales y al final aprobar los exámenes;
- favorecer y mantener la motivación;
- animar a los alumnos a que establezcan contacto con nativos (a través de intercambios, comunicaciones en redes sociales, blogs, etc.) y a que realicen con frecuencia actividades, fuera de clase, que pueden ayudarles a mejorar la lengua.

CONSIDERACIONES FINALES

Las hipótesis que originaron este trabajo se han visto confirmadas por los estudios empíricos, realizados mediante la administración del cuestionario, el análisis de cursos de español previos a la estancia Erasmus y la investigación acerca de los manuales.

El presupuesto que movió nuestros pasos hacia este estudio fue la convicción de que la estancia Erasmus propicia el aprendizaje del español como lengua extranjera: permite mejorar todas las competencias comunicativas, favorece la fluidez y la espontaneidad en la interacción oral, permite aplicar lo que se ha aprendido teóricamente en los manuales y en el aula, y fomenta el plurilingüismo. Estas ideas han sido corroboradas por los resultados de nuestra encuesta, puesto que después de la estancia en España las diferencias entre los niveles de competencia en las distintas destrezas se equiparan y todos los alumnos acaban por tener un nivel alto o avanzado de lengua (sin embargo, no hay que olvidar que se trata de la impresión de los estudiantes: para corroborar estas sensaciones habría que realizar una prueba objetiva antes y después de su estancia Erasmus). A su vez, este resultado deriva, en gran medida, de un factor que influye siempre en el aprendizaje y en nuestro caso aún más: la motivación. Nos reiteramos en la idea de que el éxito depende de la motivación: los estudiantes Erasmus están muy motivados hacia el aprendizaje del español puesto que se supone que los que decidieron solicitar una beca para España, lo hicieron conscientes de que tendrían que aprender el español (nadie les obligó). Efectivamente, *necesitan* expresarse en esta lengua para vivir bien en el país de destino. En definitiva, debe aprovecharse este interés de los estudiantes para que sus esfuerzos de aprendizaje sean lo más rentables posibles. Asimismo, no hay que olvidar que, a pesar de que el profesor no tendrá que motivar a los alumnos, sí que tendrá que mantener alta la motivación de sus estudiantes, puesto que ellos se encuentran ante el reto de una estancia tan prolongada lejos de su familia y de sus amigos y fuera de su país.

Los alumnos que han asistido a clases de español antes de llegar a España parecen enfrentarse mejor con el impacto derivado del contacto con otra lengua y con otra cultura: resulta provechoso, por lo tanto, frecuentar un curso antes de marcharse, puesto que de esta manera se evitará el choque cultural a la llegada.

También se vio confirmada la suposición de que los estudiantes Erasmus tienen unas necesidades específicas (les hace falta conocer tanto el español coloquial como el español

académico), que justifican el planteamiento de un curso *ad hoc* para este perfil de estudiante y que incluso podrían justificar la aplicación de la denominación “español con fines específicos” a este tipo de español.

Además, hay que desarraigar la idea equivocada de que el italiano puede hablar español sin una exposición al aprendizaje formal: muchos alumnos declararon que la semejanza entre las dos lenguas incluso puede ser perjudicial.

En último lugar, no hay que subestimar el hecho de que la enseñanza del español a estudiantes Erasmus empieza a abrirse paso en la más genérica enseñanza de español como lengua extranjera: lo demuestran la aparición en el mercado editorial de manuales exclusivamente dedicados a estudiantes Erasmus y la presencia, tanto en las universidades de origen como en las de destino, de cursos solo para este alumnado. Desde luego, al crecer el público Erasmus, crecen también las herramientas a disposición del profesor que se enfrenta con esta tipología de enseñanza y puesto que el programa se está volviendo cada vez más popular, hay que pensar que los pocos instrumentos que ahora tenemos a disposición pueden ser ampliados y mejorados.

Nuestro trabajo nació exactamente con este objetivo: estimular la reflexión acerca de la enseñanza del español a estudiantes Erasmus italianos. El análisis que realizamos, no obstante, no pretende ser exhaustivo. Hemos pretendido realizar solo una primera aproximación a la realidad lingüística y a las necesidades instrumentales del estudiante Erasmus italiano. En ese sentido, esta memoria ha sido, por un lado, una reflexión, respecto al estado actual de la lengua en este perfil de estudiantes, un análisis de necesidades y una primera propuesta de algunos puntos que deberían tenerse en cuenta a la hora de programar un curso de español para aquellos que están a punto de realizar una estancia académica en España. Solo se trata de una serie de *input* que esperamos pueda originar un estudio más escrupuloso por parte de los profesionales que trabajan en este ámbito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADED GÓMEZ, J. I.; POZO VICENTE, C. Los alumnos Erasmus en la torre de Babel. El aprendizaje de lenguas extranjeras basado en las competencias comunicativas y en el uso de las TIC. En: ORTEGA SÁNCHEZ, I.; FERRÁS SEXTO, C. (Coord.) *Alfabetización Tecnológica y desarrollo regional* [monográfico en línea]. *Revista electrónica Teoría de la educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, núm. 2. Universidad de Salamanca, 2009 [ref. de 29/08/2011] Disponible en web:
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_aguadez_pozo.pdf
- AGUIRRE BELTRÁN, B. Análisis de necesidades y diseño curricular. En SÁNCHEZ, J.; SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 643-664
- AINCIBURU, M^a C. et al. *Vía rápida*. Barcelona: Difusión, 2011 (1^a edición 2009)
- BALLESTER BIELSA, P. et al. *Destino Erasmus 1*. Madrid: SGEL, 2009
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York: Pantheon Books, 1986
- DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*. 1994, núm. 78, p. 273-284
- DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001
- DOUGHTY, C. La negociación del entorno lingüístico de la L2. En: MUÑOZ, C. (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2000. p. 163-194.
- DUDA, R. & RILEY, P. (eds). *Learning styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1990
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a C. Principios y criterios para el análisis de los materiales didácticos. En: SÁNCHEZ, J.; SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 716-734

- GARCÍA, J.; BEJARANO, L. G. Adquisición de una segunda lengua en estancias cortas en el extranjero: un análisis actitudinal. *Didáctica. Lengua y Literatura*. 2008, núm. 20, p. 117-134
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitude and motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972
- GASS, S. & SELINKER, L. (eds). *Language transfer in language learning* (2ª edición). Amsterdam: Benjamins, 1993
- HARLEY, B. *Age in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1986
- KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman, 1985
- KRASHEN, S. D.; TERREL, T. D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon, 1983
- LENNENBERG, E. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967
- LITTLEWOOD, W. *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984
- LONG, M. Input and second language acquisition theory. En: Gass, S.; Madden, C. (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985b. p. 177-193
- LÓPEZ MORENO, C. *Un año en España*. Madrid: SGEL, 2010
- LOZANO ANTOLÍN, J. G. Cuestionarios para la programación de la enseñanza/aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno. [ref. de 29/08/2011] Disponible en web: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista3/lozano.shtml>
- LOZANO ASCENCIO, C. *Platos combinados*. Madrid: SGEL, 2009
- MARTÍN, J. M. (2004): La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En: SÁNCHEZ, J.; SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 261-286

- MORENO, F. El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En: SÁNCHEZ, J.; SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 287-304.
- O'MAILEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990
- REID, J. The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*. 1987, núm. 21, p. 87-111
- SELIGER, H. Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. En RITCHIE, W. (Ed.), *Second Language Acquisition research*. New York: Academic Press, 1978
- SELINKER, L. *Rediscovering interlanguage*. London: Longman, 1992
- SHARWOOD SMITH, M. & KELLERMAN, E. (eds). *Cross-linguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon, 1986
- SKEHAN, P. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold, 1989
- SOLSONA MARTÍNEZ, C. El alumno como protagonista: conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una L2. 2008 [ref. de 29/08/2011] Disponible en web: <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/144.pdf>
- VÁZQUEZ, G. La enseñanza del español con fines académicos. SÁNCHEZ, J.; SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 1129-1147
- VÁZQUEZ, G. *Español con fines académicos. De la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen, 2005
- VILLANUEVA, M^a. L. E I. Navarro (eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I, 1997
- VYGOTSKY, L. S. *Language and Thought*. Cambridge: The MIT Press, 1962
- YOUNG, D. An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*. 1990, núm. 23, p. 539-553

YOUNG, R. Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*. 1999, núm. 19, p. 105-132

PÁGINAS ELECTRÓNICAS CONSULTADAS:

Agencia Nacional LLP/Italia: www.programmallp.it

Diccionario de términos clave de ELE:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Editorial Difusión: www.difusion.com

Editorial SGEL: www.sgel.es

Eur-Lex (El acceso al derecho de la Unión Europea):

<http://eur-lex.europa.eu/es/index.htm>

European Commission (Education & Training):

http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm

Marco común europeo de referencia para las lenguas:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos: www.opae.es

Plan Curricular del Instituto Cervantes:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

APÉNDICES

ANEXO 1: Cuestionario proporcionado (en su versión italiana) a los estudiantes Erasmus de la Universidad de Roma “La Sapienza” que realizaron una estancia en España durante el curso académico 2010-2011.

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE ERASMUS

Tu lengua materna es _____

Has realizado tu estancia Erasmus en la Universidad de _____
durante ____ meses

1. Antes del Erasmus ¿conocías el español? sí no

- Si has respondido sí, ¿a qué se deben tus conocimientos del español?

carrera en lenguas bilingüe o nativo español

vacaciones estudio en España o en algún otro país de habla hispana

curso de español en _____

lectura de libros en español televisión, películas, series, etc. en español

otros (por favor, especifica) _____

2. ¿Has cursado un curso de español antes del Erasmus? sí no

Si has respondido sí:

- ¿Quién organizó el curso? _____

- Duración del curso (si posible, en horas) _____

- El profesor era español italiano

- Título del manual utilizado en clase (si utilizado)

3. Al llegar a España, ¿has cursado un curso de español? sí no

Si has respondido sí:

- ¿Quién organizó el curso? _____

- Duración del curso (si posible, en horas) _____

- Título del manual utilizado en clase (si utilizado)

4. El/los curso/s que has cursado te ha/han ayudado a:

	mucho	bastante	poco	para nada
Satisfacer tus necesidades comunicativas fuera del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entender las clases e interactuar en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socializar e interactuar con otros estudiantes de Erasmus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socializar e interactuar con españoles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. ¿Qué temas o contenidos lingüísticos crees que tendrían que incluirse en un curso de lengua española para alumnos de Erasmus? _____

- ¿Qué te ha resultado más fácil del español? _____

- ¿Y más difícil? _____

6. Durante tu estancia en España, has vivido con:

otros italianos españoles estudiantes de otras nacionalidades

estudiantes de otras nacionalidades (entre ellos españoles)

estudiantes de otras nacionalidades (entre ellos italianos)

estudiantes de otras nacionalidades (entre ellos españoles e italianos)

otros (por favor, especifica) _____

- En casa o en la residencia de estudiantes en la que viviste, ¿qué lengua solías utilizar?

italiano español inglés

otra lengua (por favor, especifica) _____

7. Durante tu estancia Erasmus, ¿con qué frecuencia has realizado las siguientes actividades?

	A menudo	De vez en cuando	Rara vez	Nunca
- Ir al teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ir al cine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ver la tele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Escuchar la radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Leer periódicos o revistas en español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Participar en congresos, reuniones, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Participar en tertulias y conversaciones informales con amigos español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Buscar informaciones en internet (en español)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Chatear, escribir en foros, en redes sociales (Facebook, Twitter, etc.) en español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Otros _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. - ¿Cuántas clases has cursado en español? ____ ¿En inglés? ____
 ¿En alguna otra lengua oficial de España? ____

Si hubo clases en otra lengua oficial de España, por favor, especifica cuál:

- ¿Todos los materiales académicos eran en español? sí no

Si has respondido no, por favor indica la/s lengua/s de los materiales académicos que tuviste que leer: _____

- A nivel lingüístico, ¿qué grado de dificultad has encontrado en seguir las clases?

muy alto alto medio bajo muy bajo

- ¿Has realizado presentaciones orales en clase? sí no

Si has respondido sí, ¿cuántas aproximadamente? ____

9. Los exámenes fueron escritos orales escritos y orales

- ¿Qué nivel de dificultad has encontrado en examinarte?

muy alto alto medio bajo muy bajo

10. Según tu opinión, ¿cuál es el grado de similitud entre español e italiano?

alto: las dos lenguas son casi idénticas (se parecen tanto que no supone mucho esfuerzo hablar y escribir en español)

medio: las dos lenguas son similares (hay más semejanzas que diferencias)

bajo: las dos lenguas son menos similares de lo que parece a primera vista (hay más diferencias que semejanzas)

nulo: las dos lenguas no tienen relación entre sí

La similitud entre las dos lenguas es una ventaja una desventaja

¿Por qué? _____

11. ¿Cuál era tu nivel de español antes del Erasmus?

	avanzado	alto	medio	básico
Comprensión auditiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión lectora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expresión oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expresión escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interacción oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Y cuál es tu nivel ahora?

Comprensión auditiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión lectora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expresión oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expresión escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interacción oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 2: Plantilla utilizada para obtener información durante la entrevista con la profesora de español que da clases a los estudiantes Erasmus antes de la estancia en España.

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN

Duración del curso:	
Nivel (inicial):	
Nivel (al final del curso):	
Inscritos:	

A. Manual: _____

B. Programa completo del curso

C. Uso de la lengua materna

	comentarios
1. El profesor utiliza la L1 de los alumnos	
2. Si utiliza la lengua materna de los alumnos, ¿en qué ocasiones lo hace?	
3. El profesor siempre habla en español, aunque los alumnos no entiendan lo que dice	
4. El profesor adecua el español que utiliza al nivel de los alumnos	

D. Recursos

	comentarios
1. El profesor utiliza recursos variados: gráficos, tecnológicos y audiovisuales	
2. Recursos utilizados y frecuencia de uso:	
3. El profesor utiliza material de apoyo: diccionarios, lecturas graduadas	

E. OTRAS OBSERVACIONES

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

Figura 1: Estudiantes Erasmus por curso académico.....	12
Figura 2: Estudiantes Erasmus italianos por curso académico.....	13
Figura 3: Estudiantes Erasmus españoles por curso académico.....	13
Figura 4: Estudiantes Erasmus españoles en Europa.....	14
Figura 5: Estudiantes Erasmus españoles a Italia	15
Figura 6: Estudiantes Erasmus italianos a España	16
Figura 7: Comparación entre estudiantes Erasmus italianos a España y españoles a Italia.....	17
Figura 8: Estudiantes Erasmus italianos en Europa	18
Figura 9. Factores externos e internos que intervienen en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	34
Gráfico 1: Estudiantes por facultad de pertenencia.....	44
Gráfico 2: Meses de beca Erasmus	45
Gráfico 3: Ciudades españolas visitadas gracias al Erasmus.....	45
Gráfico 4: Percepción de la utilidad de los cursos de lengua.....	48
Gráfico 5: Nacionalidad de los compañeros de piso.....	52
Gráfico 6: Lengua de comunicación en casa.....	52
Gráfico 7: Frecuencia de actividades que implican el uso del español.....	53
Gráfico 8: Niveles de competencia antes del Erasmus.....	59
Gráfico 9: Niveles de competencia después del Erasmus.....	59