

Enseñar las relaciones espacio-temporales en el español como lengua extranjera.

GALINA MUSÍJINA-NIKÍFOROVA
Universitat de València
galina.musikhina@uv.es

1. Descripción de la experiencia

Esta experiencia surgió de una manera meditada durante el curso lectivo en el marco de la enseñanza secundaria obligatoria. Nuestra experiencia práctica tiene como punto de partida las clases de Lengua Castellana y Cultura Española que hemos impartido para los alumnos de habla italiana de edades comprendidos entre los 13 y 14 años. Los alumnos tenían clases de Lengua castellana y Cultura española tres veces por semana durante tres años en la enseñanza secundaria obligatoria.

Durante todo el año lectivo los alumnos prepararon los temas para poder desenvolverse con seguridad tanto en las situaciones cotidianas como en el ámbito académico en España. Durante su estancia en España, los alumnos se alojaron en familias españolas que tenían hijos o hijas, por lo que, también, se tocaban temas que podían compartir con los niños españoles de su edad.

Objetivos

Como objetivo principal de nuestra experiencia, nos propusimos estudiar las coincidencias y las divergencias en la conceptualización de las relaciones espacio-temporales de los alumnos sicilianos que estudiaban castellano. También quisimos comprobar la existencia de la relación entre los condicionamientos culturales y los geográficos en cuanto a la percepción del espacio y del tiempo.

Nuestra hipótesis parte de la idea de que, si esta dependencia existe, debe ser reflejada en la expresión lingüística, en el uso de los indicadores de las relaciones espacio-temporales.

El objetivo final de nuestro trabajo es comprobar la utilidad del ejercicio de construcción de los mapas conceptuales en el aula.

Metodología

La experiencia se llevó a cabo con un grupo de treinta alumnos del 4º de la E.S.O., con una duración de cinco meses (desde febrero hasta junio).

Para nuestro propósito, utilizamos las colaboraciones de nuestros alumnos que, con ayuda del profesorado, desarrollaban un trabajo individual en casa y lo exponían en clase. Los alumnos también comentaban los temas referentes a las preocupaciones típicas de la adolescencia, como relaciones personales, acontecimientos culturales, deportes, etc. Cada alumno presentaba un trabajo relacionado con alguno de estos temas. A partir de los trabajos expuestos todos los alumnos realizaban matrices de los mapas conceptuales en clase y durante la estancia de los alumnos en España (Alcalá de Henares).

Consideramos que los mapas conceptuales son de gran utilidad ya que:

- a) resaltan los conceptos e ideas claves que los alumnos tienen en cuenta a la hora de analizar una situación y
- b) ofrecen una definición de estos conceptos, ideas y referentes extralingüísticos.

Y, por último, los alumnos compararon los dos mapas conceptuales y señalaron las

áreas de mayor divergencia entre ambas.

2. Desarrollo de la experiencia

2.1. Planificación

En primer lugar planificamos los contenidos. Los temas de estudio fueron seleccionados por el profesorado, y también se aceptaron las propuestas de los alumnos que participaron en la experiencia. Estos ofrecieron los temas que les parecían de mayor interés. De este modo se seleccionaron los siguientes temas:

- *El aeropuerto y la aduana.*
- *El hotel.*
- *En casa de una familia española: Peculiaridades de la vida cotidiana de una familia española; El trato entre los miembros de una familia española;*
- *El centro de estudios: las clases; los compañeros de clase; el profesorado; los exámenes.*
- *Las visitas culturales.*
- *Los jóvenes españoles de la misma edad.*
- *La historia y cultura de la isla de Sicilia.*

Como podemos observar, los temas escogidos abarcan unos campos muy diversos que requieren un aprendizaje significativo.

Hemos dividido nuestro trabajo en tres partes. En la primera parte se realiza el aprendizaje del léxico y de las reglas gramaticales que lo organizan. En la segunda parte, estudiamos las expectativas del aprendizaje y en la tercera parte, tras la estancia en España, comprobamos si las expectativas se cumplen.

En la primera parte de nuestro trabajo, el profesorado y los alumnos escogieron conjuntamente los contenidos que consideraron necesario estudiar. El desarrollo de cada tema comprendía varias etapas:

- La ubicación del tema en un contexto extralingüístico.
- Los contenidos gramaticales.
- El desarrollo del aprendizaje desde los contenidos de menor complejidad hacia los de mayor complejidad.
- Una simulación de situaciones.
- La preparación de un cuaderno que contenía los conceptos aprendidos y un apartado que se dedicaba a comparar estos conceptos con las experiencias reales.

La segunda y la tercera parte de nuestro trabajo se basaban principalmente en los apuntes del nuestro alumnado. Aquí hay que señalar que no siempre fue posible que los alumnos estuvieran pendientes de rellenar los mapas conceptuales. Hay que entender que este trabajo era totalmente voluntario y que, por otra parte, la emoción que experimentaban los niños al estar en España era máxima. Sin embargo, logramos conseguir información sobre algunas de las cuestiones que nos proponíamos estudiar.

2.1. Contenidos

Con este trabajo hemos pretendido resaltar las áreas que necesitarían una reformulación a la hora de la enseñanza del español en el marco de la enseñanza secundaria obligatoria de los alumnos italianos de Sicilia.

Esta comunicación se centra en el estudio de la percepción espacio-temporal, su

relación con la realidad circundante y las posibles transferencias que surgen a causa de ello.

Solicitamos que los alumnos compusieran dos mapas conceptuales: un mapa antes del viaje y otro después del viaje a España. Estos mapas, aparte de los temas señalados antes mencionados, contenían los siguientes conceptos:

1) *El tiempo:*

a) *el referente temporal;*

b) *la expresión formal de las relaciones temporales.*

2) *El espacio:*

a) *el referente espacial;*

b) *la expresión formal del espacio.*

Los alumnos tenían total libertad de definición y de descripción de las relaciones espacio-temporales en cuanto a sus características extralingüísticas. Por otra parte, el aprendizaje de la expresión formal de las relaciones espacio-temporales corría a cargo del profesorado. Los alumnos tenían que entregar al profesor un mapa antes de viajar a España y otro después de volver a Sicilia.

A continuación presentamos la estructura básica del mapa conceptual con el que trabajamos:

- *Tiempo*

Ideas: El sistema arbitrario temporal en ambos países es el mismo.

El tiempo puede ser considerado desde distintos puntos de vista: el tiempo natural o físico, el tiempo cronológico y el tiempo lingüístico. A pesar de que muchas veces se habla de las diferencias entre los tres tiempos en cuanto a las nociones expresadas se refiere, el tiempo lingüístico es un fiel reflejo de la combinación entre el tiempo físico subjetivo de cada hablante y el tiempo cronológico considerado como punto de referencia para que el hablante pueda situar su tiempo subjetivo en relación con los hechos relativamente objetivos.

Tanto en la cultura italiana como en la española, el tiempo se concibe como una noción cuya realización es lineal, por lo que el proceso en sí puede desarrollarse en tres dimensiones posibles: pasado, presente y futuro o, mejor dicho, anterioridad, simultaneidad o posterioridad respecto al punto de referencia temporal inicial (el punto de partida). En cuanto al tiempo físico, su percepción depende del referente subjetivo. Para el tiempo cronológico, o el tiempo *pseudoobjetivo*, el punto de partida se marca en un punto de referencia fijado por convención de cada sociedad o cultura.

A partir de estas pautas los alumnos establecieron tres niveles de concreción temporal de menor a mayor nivel:

- los morfemas verbales de tiempo;
- las relaciones entre las formas verbales y
- el sistema arbitrario temporal (fechas, hora y etc.), que coincide en todo el territorio de Europa.

A partir de estas ideas básicas, los alumnos ordenaron las preguntas que harían y las respuestas que esperaban obtener.

- Las preguntas que obtienen las respuestas de mayor concreción temporal posible:

¿Qué hora es?, ¿A qué hora?, ¿Hasta qué hora?, etc.

- La expectativa de las respuestas:
 - a) *A las ... + en punto;*
 - b) *A las ... + más o menos.*

El aprendizaje de las relaciones temporales no presenta problemas para los alumnos italo hablantes. No podemos decir, sin embargo, lo mismo sobre los factores extralingüísticos. Por lo tanto, los alumnos analizaron los conceptos como la puntualidad, la duración y la posterioridad.

- El concepto de puntualidad en español.
- El concepto *más o menos*.
- El concepto *antes - ahora - después*: relatividad temporal en España y en Sicilia no coincide, por lo tanto, recurriremos al sistema anterior: el reloj.

1) Las posibles preguntas:

¿Cuándo?

2) La expectativa de respuesta:

- a. La respuesta obtenida evita indicaciones temporales concretas y remite a un referente temporal más extenso:
 - i. *Antes (de ...), Después (de ...), Luego, etc.*
 - ii. *Hoy, Mañana, Ayer, etc.*
- b. El concepto de *pronto - no-pronto*.

La información sobre el referente temporal que proporciona el concepto *pronto* es poco satisfactoria y remite al concepto *después*.

- c. Puede obtener la respuesta: *Ahora*, que puede significar: 'en este momento', 'espera', 'no pienso hacerlo', etc.

La lista de las preguntas y respuestas puede alargarse casi hasta el infinito, dependiendo de las necesidades de los aprendices. En nuestro caso, limitamos posibilidades de las preguntas y respuestas a las indicadas.

Hemos observado que nuestros alumnos no determinan con claridad las relaciones temporales y evitan el mayor grado de concreción temporal, situaciones que les comprometen a ser puntuales. Por otra parte, prefieren asegurarse que otras personas concretizan lo más posible el espacio temporal. Los alumnos prefieren preguntar directamente la hora de los acontecimientos y la pregunta *¿cuándo?* se conserva para la recreación de los hechos pasados.

- *Espacio*

Ideas: La percepción de espacio en Sicilia y en Alcalá de Henares es diferente.

Aunque en Sicilia y en España se utiliza el metro para medir, en general, podemos decir que el sistema espacial es bastante impreciso y depende del espacio geográfico en la que se desarrolla cada comunidad lingüística. La expresión de las relaciones espaciales es uno de los sistemas menos concretos y más subjetivos cuando se trata de la vida cotidiana.

Para concretizar la ubicación espacial, utilizamos los pronombres demostrativos y el sistema gestual.

1. Las preguntas:

- a. ¿A cuántos kilómetros (metros, centímetros)?
 - b. ¿Dónde?
2. Las expectativas de las respuestas:
- a. A tantos kilómetros (metros, centímetros)
 - b. Aquí, allá, lejos, cerca, etc.

La respuesta depende del contexto, de los conocimientos o del interés que tiene el interlocutor por corresponder. Las respuestas que concretizan la ubicación espacial muestran la abundancia del léxico con el significado que se refiere a la ubicación espacial. Por lo tanto, los alumnos deben tener un amplio bagaje del léxico para poder interpretar las indicaciones espaciales.

3. El léxico básico:

- *Aquí*.

a) *aquí* ‘cerca’.

cerca - reduce la extensión espacial; el concepto no tiene el mismo referente en cada una de las culturas. En cuanto a la extensión espacial, si sobrepasa los límites de lo *cerca*, la precisión espacial se apoya en los referentes estables (*allí, cerca del teatro*).

b) *aquí* ‘al lado’.

al lado (de) - ofrece una mayor precisión, ya que comprende un referente estable - un edificio, por ejemplo.

c) *aquí* ‘junto a’

junto a - se apoya en un referente, por lo tanto resulta ser de mayor objetividad.

- *Allí* ‘no aquí’

a) *allí* ‘lejos’

lejos (de) - resalta la subjetividad.

b) *allí* ‘al lado (de)’

al lado (de)- ofrece una mayor precisión ya que comprende relación con un referente, pero *al lado* aporta una imprecisión espacial.

c) *allí* ‘junto a’ - ofrece mayor una precisión.

A primera vista, los mapas que construyeron los alumnos son bastante sencillos, pero es importante notar que los mapas construidos no son un simple cúmulo de conceptos, sino que representan una esquematización de la conceptualización que nuestros alumnos trataban de aplicar en la práctica. Estos mapas hacen visible la influencia del contexto sobre su estructura cuando se trata de los mapas elaborados durante la estancia en España.

Por otra parte, la representación esquemática ayuda a reconocer la necesidad de adoptar ideas y conceptos. Los mapas nos ayudan a establecer las conexiones transversales a base de un aprendizaje significativo, ayuda a los alumnos a mantener presente una idea anterior y a estructurar un acto comunicativo, de manera que se evita un flujo caótico de ideas. Las frases de enlace del mapa obligan a elegir una posición de opinión muy exacta de lo que, por una parte, limita la creatividad de los alumnos pero que, por otra parte, hace que la comunicación no se interrumpa.

3. Resultados

Como resultado de nuestra experiencia, hemos obtenido 56 mapas conceptuales (28 mapas elaborados antes del viaje a España y 28 mapas elaborados durante y después la estancia en Alcalá).

A partir de estos mapas, en primer lugar, pudimos valorar el proceso del aprendizaje de nuestro alumnado. En segundo lugar, comparamos los dos tipos de mapas y comprobamos que las expectativas de nuestros alumnos no siempre coincidieron con la realidad. Por último, este tipo de comparación evidencia que las condiciones socioculturales y geográficas ejercen una influencia considerable sobre la conceptualización de las relaciones espacio-temporales.

Hemos llegado a la conclusión de que la enseñanza de las reglas gramaticales, y de competencia lingüística en general, deben partir de las explicaciones de índole extralingüística. Los alumnos no sólo deben descubrir las diferencias entre su lengua materna y la lengua objeto de estudio, sino también saber la causa de estas diferencias y su grado de relatividad.

En esta comunicación no representamos mapas conceptuales detallados puesto que las limitaciones del espacio no nos lo permiten.

Evaluación de la experiencia

Los mapas conceptuales pueden ser utilizados por la mayoría de las áreas del currículum de enseñanza secundaria y de formación de adultos y formación no reglada. El proceso de construcción de los mapas debe ser llevado a cabo por los mismos alumnos ya que, de este modo, descubrimos los modos distintos de conceptualizar el mundo. Los mapas conceptuales poseen una gran versatilidad, rasgo que hace que todos los alumnos puedan beneficiarse de ellos. Hay que señalar también que los mapas conceptuales no son estructuras fijas, sino fijadas. Esto quiere decir que se prestan a su continua reelaboración.

La elaboración de los mapas conceptuales debe ser un trabajo individual ya que sólo de esta manera podremos descubrir cómo nuestros alumnos perciben y procesan las realidades del mundo.

Logros

El logro más importante de nuestra experiencia es que los alumnos hayan mejorado su dominio de la lengua castellana a partir del trabajo realizado. También los alumnos se dieron cuenta de que las relaciones espacio-temporales, desde su condición sociocultural y geográfica, tienen una expresión particular.

Dificultades

Esta experiencia en el aula contó con algunas dificultades. En primer lugar, los alumnos, aunque mostraron interés por seguir la experiencia, luego se dieron cuenta de que es un trabajo que exige constancia y continuo seguimiento.

En segundo lugar, el currículum. Era importante insertar la experiencia dentro de la programación sin alterar el seguimiento de las clases.

Durante la estancia de los alumnos en España las matrices de los mapas conceptuales quedaron, en muchos casos, vacíos y se rellenaron ya estando los alumnos en Italia.

Modificaciones para mejorar la experiencia

Los mapas conceptuales se utilizan constantemente no solo en la enseñanza de segundas lenguas, sino también de otras materias. La diferencia de nuestra experiencia consiste en que tuvimos la oportunidad de comparar dos tipos de mapas conceptuales: la conceptualización a partir de la deducción y la conceptualización a partir de los hechos observables.

A partir de los datos obtenidos podemos afirmar que el factor extralingüístico condiciona la conceptualización y también el aprendizaje.

Entendemos que no todos los alumnos que estudian lengua castellana pueden tener oportunidad de visitar España, pero esta experiencia puede ser realizada incluso en países extranjeros y en sus respectivas clases, utilizando los medios audiovisuales adecuados.

Bibliografía

- Cuenca, M^a. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Lo Cascio, V. (1977). "Lingüística Contrastiva". *Dieci anni di lingüística italiana (1965-1975)*. Roma: Bulzoni.
- Lorenzo, E. (1980): *El Español y otras lenguas*. Madrid: Sociedad Española de Librería.
- Pérez Tuda, A. M^a. (1998). "Aplicaciones de la lingüística contrastiva en el aula". En *Actas de I Congreso de Lingüística Contrastiva. Lenguas y Culturas*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 419-424.
- Vygotsky, L. S. (1934 [1985]). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: Pléyade.

