

SECUENCIAS Y ORGANIZACIÓN
DISCURSIVA EN TEXTOS
DE LOS MANUALES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan los resultados de un trabajo que pretende averiguar los géneros discursivos que aparecen con mayor frecuencia en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera; la secuencia textual que sobresale en esos mismos textos; las características prototípicas que definen cada secuencia, y por último, las propuestas didácticas que dan cuenta de la organización y estructuración de los diferentes textos. Para ello, se siguen los postulados de Werlich (1975) y Adam (1992) con respecto a la clasificación de los tipos de textos y los diferentes elementos lingüísticos que los componen. Entre los resultados se destaca la escasez de propuestas didácticas que den cuenta del vínculo entre la comprensión lectora y la expresión escrita, además de la limitada existencia de vínculos entre el saber estructural de los textos y el proceso de producción textual. En conclusión, la articulación de la destreza lectora con la expresión escrita a través de la introducción de conocimientos metalingüísticos sobre las características de los géneros textuales puede ayudar a mejorar la competencia discursiva de los alumnos.

2. LA LECTURA PARA COMPRENDER Y PRODUCIR

La habilidad para leer y comprender textos escritos ocupa un lugar destacado en los manuales destinados al aprendizaje de una lengua extranjera. En efecto, y de acuerdo con Cassany (2006) “leer significa comprender”, ya que la lectura representa el proceso por el cual un lector va construyendo nuevos significados provenientes de la información que extrae del texto.

Por lo tanto, a través de la lectura se descodifican e identifican letras, palabras, proposiciones, así como se asimilan otras convenciones lingüísticas como pueden ser los signos de acentuación o puntuación. Asimismo, como añade Cassany (2009), además de la adquisición del código escrito, con la lectura también entran en juego otras implicaciones didácticas como es la familiarización con las funciones sintácticas, las reglas gramaticales o la reconstrucción de la coherencia proposicional.

Desde una perspectiva psicolingüística leer permite “construir el modelo de situación referencial que representa el contexto comunicativo” Cassany (2009: 16). Además, estimula la capacidad de inferencia y deducción del lector con el fin de revelar el sentido global del texto, a través del análisis de su microestructura y macroestructura (Van Dijk, 1980).

La lectura también permite ir más allá de la gramática textual, ya que contiene la posibilidad de distinguir su estructura más formal, es decir, la representación organizativa y su división en secuencias textuales (Adam, 1992). Estas divisiones proposicionales presentan unos rasgos distintivos propios que permiten el reconocimiento y la identificación de diferentes formas de configuración y organización textual, elementos con cierto grado de especificidad que favorecen la percepción y la intencionalidad comunicativa de dicho texto.

Este artículo pretende destacar la importancia de estructuras formales de los textos para mejorar el desarrollo de la comprensión lectora de una lengua extranjera. Para ello, se comienza por analizar y conocer los géneros y las secuencias textuales predominantes en las propuestas de actividades de lectura que aparecen en los manuales de español.

Se pretende averiguar cómo se lleva a cabo la práctica de la competencia discursiva a través de la exposición directa con diferentes textos y si estos se usan como modelos de referencia

para la producción de nuevos textos y por consiguiente, para el desarrollo de la destreza de expresión escrita.

El enfoque adoptado para el análisis textual, atendiendo a la estructura interna, deriva de la propuesta formulada por Adam (1992), quien se basa en el supuesto de la existencia de cinco tipos de secuencias textuales prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal. Para su análisis y posterior reflexión se han considerado los siguientes criterios de estudio:

1. Tipo de género textual
2. Secuencia textual dominante
3. Secuencias textuales secundarias
4. Marcas lingüísticas para el desarrollo de las distintas secuencias (deixis, tipos de verbo, campos semánticos, marcas de la enunciación, léxico; tiempos verbales, conectores, adverbios).

El corpus que se utiliza para el análisis está compuesto por un conjunto de textos pertenecientes a tres manuales utilizados en la enseñanza del español, de diferentes niveles de referencia: plataforma, avanzado y maestría. Textos escritos que se encuadran dentro de la perspectiva del enfoque comunicativo por ser considerados auténticos, es decir, como los define el *MCER* (2002), aquellos que son “producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua”.

Atendiendo a esta noción de autenticidad, los textos que aparecen, mayoritariamente, en los manuales en estudio ofrecen una experiencia lectora directa, puesto que son textos provenientes o adaptados de obras literarias, noticias periodísticas y entradas de blogs. Asimismo, aunado a estos tipos de escritos, también son frecuentes en el nivel plataforma textos creados para la enseñanza, es decir, escritos ficticios que guardan semejanzas en su estructura y contenido con los textos auténticos.

La metodología que se utilizó para la selección de la muestra fue la selección aleatoria de tres unidades didácticas, pertenecientes a cada uno de los manuales utilizados en el estudio. A través de esa selección, aunque poco representativa, se

pretendió la identificación de los géneros textuales que aparecen en los textos de comprensión lectora, la clasificación de las secuencias textuales, y por último, las indicaciones didácticas que presenta el manual con respecto a la enseñanza de los géneros y las secuencias textuales.

Es importante señalar, que debido al análisis de un corpus limitado, el análisis del muestreo afectan a la representatividad, por ende los resultados no pueden ser utilizados para la realización de generalizaciones ni estimaciones inferenciales.

Seguidamente y atendiendo a los diferentes niveles de referencia, se presentan los manuales utilizados para la realización de este estudio de investigación:

- Nivel plataforma: *Curso para adolescentes, ¿Español?, ¡Por supuesto!*, 3, A2+.¹
- Nivel avanzado: *Curso de español de supervivencia, Meta ELE*, B2.1.²
- Nivel maestría: *Curso de español para extranjeros, Nuevo ELE*.³

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La competencia comunicativa es uno de los conceptos lingüísticos más relevantes en la enseñanza de una lengua extranjera. Dicha relevancia proviene de su desvinculación teórica sobre el concepto de lengua como sistema semiótico para pasar a entenderla dentro de su contexto de uso social. Este nuevo pensamiento lingüístico establece la pertinencia de factores tanto psicológicos como sociales y culturales en el acto comunicativo.

De este modo, la competencia comunicativa pasa a entenderse no solo como el conocimiento de reglas formales —el código lingüístico— sino como la adquisición y la adecuación de reglas de uso de la lengua. Este nuevo planteamiento conlleva la reformulación y el análisis de los

1. Rodríguez, Ó. y Sousa, D. (2017). *Curso para adolescentes, ¿Español?, ¡Por supuesto!*, 3 A2+. Madrid: Edelsa.

2. Rodríguez Martín, J. R. y Pérez de la Fuente, L. (2013). *Curso de español de supervivencia, Meta ELE*, B2.1. Madrid: Edelsa.

3. Borobio, V. y Palencia, R. (2004). *Curso de español para extranjeros, Nuevo ELE*. Madrid: Smec.

elementos –habilidades y conocimientos– que deben integrar la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.

La acepción de competencia comunicativa formulada por Hymes (1972) se revisa, se reelabora y se adapta al campo de la metodología y la didáctica de una lengua extranjera, estableciendo las cinco competencias esenciales para el aprendizaje de una lengua: la competencia lingüística, sociolingüística, sociocultural, estratégica y discursiva.

La competencia discursiva introducida por Canale (1983) se preocupa “of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres” (1983: 9). Por lo tanto, se entiende como la capacidad de producir un texto adecuado a las convenciones de cada género textual, mediante el uso de diferentes mecanismos de coherencia y cohesión.

El modelo más reciente que describe la competencia discursiva para la didáctica de las lenguas proviene del *MCER*. Este documento de referencia la incluye dentro de la competencia pragmática y la conceptualiza como “el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto” (2002: 14). Por lo tanto, su desarrollo concierne a la habilidad de identificar, comprender, organizar, estructurar y producir diferentes géneros y secuencias textuales.

El texto es definido por el *MCER* como “cualquier secuencia de discurso (oral o escrito) relativo a un ámbito específico” (2002: 10). Desde la perspectiva de Cassany, Luna y Sanz (1993: 113) es cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación:

Son textos los escritos de literatura que leemos, las redacciones de los alumnos, las exposiciones del profesor de lengua y también las del de matemáticas, los diálogos y las conversaciones de los alumnos en el aula o en el patio, las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias.

Por lo tanto, el texto es un producto de la actuación lingüística e interacción social que está

integrado en los géneros textuales producidos en los diferentes ámbitos de uso sociales. Las diversas “esferas sociales o de actividad humana” (Bajtin, 1952) se clasifican en el aprendizaje y enseñanza de una lengua en el educativo, el profesional, el público y el personal (Consejo de Europa, 2002).

Por otro lado, la noción de género está relacionada como señala Charaudeau (2004) con el “anclaje social del discurso, con su naturaleza comunicacional, con las actividades comunicativas puestas en práctica y con las características formales de los textos producidos”. Por consiguiente, y como afirma Cassany (2006) los géneros se definen teniendo en cuenta la relación que mantiene el texto con su contexto de producción.

En definitiva, el género es la estructura discursiva, el recurso retórico o la acción comunicativa que utilizamos los profesionales para solventar buena parte de las tareas o de las actividades que debemos resolver en nuestra disciplina y en nuestro ámbito laboral.

La delimitación de los géneros textuales y la elaboración de una tipología textual que permita la clasificación y organización de los distintos textos es una tarea bastante compleja debido a la heterogeneidad y la multiplicidad de las variantes existentes. Sin embargo, el modelo tipológico textual de Werlich (1975) se acerca a esa catalogación, proponiendo la clasificación de cinco modelos textuales prototípicos: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instructivo.

Posteriormente, Adam (1992), apoyándose en la clasificación de Werlich, reorienta la discusión sobre tipologías textuales y propone una redefinición del concepto de texto. Para el autor, un texto es una estructura compuesta de secuencias tipológicas heterogéneas y composiciones complejas, por lo que tacha de imposible los intentos de clasificar y delimitar los diferentes textos.

Por lo tanto, se puede afirmar que no existen textos completamente puros, sino la hibridación y la combinación de diferentes secuencias textuales. Para explicar este proceso de mezcla

secuencial, Adam y Revaz (1996) proponen hacer una distinción entre secuencia dominante y secuencias secundarias, así como también diferenciar entre secuencias envolventes e incrustadas.

Estas secuencias pueden aparecer en forma de serie lineal homogénea o heterogénea de secuencias coordinadas o simplemente alternadas. Pueden igualmente articularse entre ellas mediante la inserción: diálogo o descripción en un relato, relato o descripción en una argumentación, relato en un relato. En todos estos casos, la «estructura dominante» queda definida en general por la secuencia englobante.

En rigor, la secuencia dominante, al contrario que la secundaria, es la que se manifiesta con una presencia mayor en todo el conjunto textual. Por otro lado, si una secuencia enmarca a otras secuencias se le denomina secuencia envolvente. Es decir, en el caso de una noticia periodística pueden dominar secuencias como la narrativa o la descriptiva, que serían las secuencias incrustadas. Pero, la secuencia que enmarca y da sentido al conjunto del texto es la expositiva, que sería la secuencia envolvente.

De este modo, Adam (1992) establece un nuevo modelo teórico de clasificación de las secuencias prototípicas: narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo. Esta categorización se rige por los principios funcionales del lenguaje, es decir su finalidad comunicativa, por lo que ha influido en el campo de la didáctica de lenguas en la elaboración de propuestas y materiales pedagógicos (Cassany, Luna y Sanz; 1994).

En el plano de la didáctica, el dominio de las diferentes secuencias textuales es necesaria para el desarrollo de las habilidades tanto de comprensión lectora como de expresión escrita. Reconocer el tipo de texto y el género textual permite que los alumnos alcancen a conocer las diferentes formas de organización: la estructura formal global, las secuencias discursivas, las funciones comunicativas, los mecanismos de cohesión, las reglas de coherencia y los constituyentes que componen la microestructura. De este modo, los textos de comprensión lectora se

convierten en modelos para la producción de los propios textos de los alumnos.

Sin embargo, la concepción de la lectura de la escuela tradicional se traslada al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras utilizando y convirtiendo el texto como pretexto, como señalan Jouni y Saud (2005) para la enseñanza de léxico, repetición de estructuras y elementos culturales. Por su parte, Cassany, Luna y Sanz (1993: 194) aseguran:

De una forma explícita, nos ha instruido en las microhabilidades más superficiales y primarias, que son las que ha considerado importantes, es decir: discriminar la forma de las letras, establecer la correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras de cada texto.

No obstante, la información que proporciona el texto al lector no solo se limita a su contenido gramatical, semántico o morfosintáctico, sino que también entra en escena la información proveniente de la forma estructural de organización o superestructura (Van Dijk, 1980). De hecho, la superestructura que reconoce un género textual ocupa un papel esencial en la didáctica, puesto que favorece el proceso cognitivo de comprensión y reproducción textual.

En definitiva, como menciona Alexopoulou (2009) el reconocimiento del género textual permite que el lector reconozca estructuras y secuencias textuales que sirven de apoyo para la inferencia e interpretación del significado. Sin embargo, la introducción explícita y la recepción de los géneros textuales en las aulas de lenguas extranjeras todavía se encuentra según Miranda (2011) condicionada, puesto que son escasas las propuestas teórico-metodológicas centralizadas en el género como objeto de enseñanza.

4. RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS

La comprensión lectora, lejos de ser una actividad pasiva, es considerada en palabras de Van Dijk y Kintsch (1983) un proceso de interacción

con el texto, debido al uso consciente e inconsciente de diferentes estrategias inferenciales (Domínguez, 2010). Es decir, a través de la utilización de deducciones y representaciones mentales lingüísticas como también del conocimiento que posee el lector sobre los tipos de géneros y sus modelos de construcción.

Dicho saber de deducción le otorga al lector la capacidad de poder reconocer y diferenciar un periódico de un manual o una receta de cocina de un folleto publicitario. Además, la inferencia también permite determinar la intención comunicativa del texto a través de la identificación de las diferentes funciones comunicativas o actos de habla: asertivos, directivos, compromisos, expresivos y declarativos (Searle, 1969).

En relación a las implicaciones expuestas hasta este momento y de acuerdo con la posición relevante con respecto al conocimiento explí-

cito de los géneros discursivos y las secuencias textuales para la producción y comprensión de textos, se presenta seguidamente el análisis de los resultados de los textos en estudio.

Cabe destacar que para el análisis solo se han seleccionado aquellos textos que aparecen integrados en actividades de comprensión lectora. Excluyendo, de este modo, los textos que aparecen en las tareas para el desarrollo de las demás destrezas lingüísticas.

4.1. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DE COMPRENSIÓN LECTORA: NIVEL PLATAFORMA

El primer cuadro presenta los resultados obtenidos a partir del análisis de las tres unidades correspondientes al manual *Curso para adolescentes, ¿Español?, ¡Por supuesto!*, de nivel A2+:

UNIDAD 1	Género textual	Secuencia dominante	Secuencia secundaria	Marcas lingüísticas	Ejemplos de uso
<i>¿Qué has hecho en vacaciones?</i>	Diario	Narrativa	Descriptiva	V. pret. perfecto compuesto Deixis personal: 1. ^a persona sing. y plural. Deixis temporal: adverbios y conectores de tiempo: <i>por la mañana, por la tarde.</i>	- Mis vacaciones han sido geniales. - He visitado la ciudad - Por las mañanas he hecho los deberes de verano y por las tardes he estado con mis amigos.
<i>El consumismo</i>	Artículo	Expositiva	Argumentativa	Presente gnómico (atemporal) Ausencia de conectores discursivos Objetividad 3. ^a persona Ejemplificaciones	- El consumismo significa comprar muchos productos innecesarios. - Muchos jóvenes buscan la aceptación social.

				Uso de significados denotativos Elementos iconográficos	- Telefonía, electrónica, moda o comida rápida son ejemplos de productos que consumimos.
<i>El ladrón de la virgen</i>	Extracto de novela	Dialogal	Narrativa Descriptiva	V. pret. perfecto compuesto y en presente. Vocativos, interrogaciones y exclamaciones Frasas cortas Elipsis	- Han ganado el premio. - Hombre, Juan, no, una lengua no nace en un monasterio - dice Andrés. -¡Qué emoción!, estamos donde nació el castellano.
UNIDAD 3					
<i>El rincón del viajero</i>	Entrada en un blog	Narrativa	Descriptiva (Aposiciones explicativas, oraciones atributivas) Expositivo	V. pret. perfecto simple y compuesto. Deixis personal: 1.ª persona sing. y plural. Deixis temporal: <i>en aquella ocasión, aquel fin de semana</i> Conectores discursivos: <i>también, además y pero.</i>	- Hace 3 años estuve en España por primera vez. - Llegamos a Madrid al aeropuerto. - También estuvimos en la puerta del Sol, en la plaza Mayor y, ¡claro!, en el parque de atracciones.
<i>Viaje de fin de curso</i>	Reglamento	Instructiva ⁴	Expositivo	Enumeración V. presente e infinitivo impersonales y 3.ª plural	1. Hay que llevar siempre el nombre, la dirección del hotel y el teléfono de contacto de los profesores.

4. El estudio se ha centrado fundamentalmente en la clasificación de secuencias textuales incorporadas por Adam. Sin embargo, debido a la aparición de textos instructivos dentro de los manuales, se incorpora la categoría instructiva, establecida por Werlich (1975) dentro del análisis.

				Perífrasis verbales de obligación: hay que, deber (que), tener que + infinitivo	2. Los profesores deben saber siempre a dónde vais.
<i>La ciudad sagrada de los Itzáes</i>	Extracto de novela	Dialogal	Descriptivo Narrativo	V. pret. perfecto compuesto y presente. Vocativos, interrogaciones y exclamaciones Frasas cortas Elipsis Interjecciones	- Andrés, ¿por qué es tan importante para ustedes Chichén Itzá? - ¡Ah! Es como el juego de cara y cruz en España -dice Andrés.
UNIDAD 5					
<i>Eduardo revisa su chat</i>	Conversación chat	Dialogal	Narrativa Descriptiva	V. presente Interrogaciones y exclamaciones Frasas cortas Elipsis Interjecciones	- Hola, Edu. ¿Qué pasa? - ¡Vaya! Seguro que es un virus... - Entonces no voy a tu casa porque me contagias...
<i>Los valores del deporte</i>	Artículo	Expositivo	Argumentativo	Presente indicativo valor atemporal 1. ^a persona plural Oraciones impersonales Presencia de elementos iconográficos	- Cada día realizamos muchas y muy diferentes actividades físicas. - Es recomendable también practicar algún deporte.
<i>Decálogo de hábitos saludables</i>	Decálogo	Instructiva	Argumentativo	V. imperativo 2. ^a persona (tuteo) Coordinación copulativa Enumeración	1. Toma agua antes de realizar ejercicio y bebe en pequeñas cantidades durante todo el día.

<i>La receta perdida</i>	Extracto de novela	Dialogal	Descriptivo Narrativo Explicativa	Predominio del presente. Vocativos, interrogaciones y exclamaciones Frasas cortas Elipsis Interjecciones	- Rocío rompe el silencio: -Díganos con qué plantas ha curado a Andrés. - ¡Huy!-dice Juan-, esa es la mía. ¡Con lo que me duele a mí la cabeza!
--------------------------	--------------------	----------	---	--	---

Tabla 2. Análisis textos comprensión lectora, nivel básico.

Tras el análisis de los textos de comprensión lectora correspondientes al nivel plataforma se comprueba que el tipo de género predominante es la novela para adolescentes. Es decir, textos literarios que tienen como fin didáctico el aprendizaje del léxico integrado en un contexto de uso determinado, el contacto con el lenguaje coloquial y el uso pragmático de expresiones hechas y modismos. Puesto que, como señala Mendoza (2002), la producción literaria también ofrece usos cotidianos de la lengua y “muestras de la diversidad expresiva de la lengua”. Elementos lingüísticos y culturales esenciales para el aprendizaje comunicativo.

Por otro lado, la secuencia textual sobresaliente es la dialogal, puesto que se presentan textos que representan por escrito las conversaciones entre dos o más interlocutores. Aunque,

por otra parte, también es evidente la presencia de otras secuencias textuales, como son la narrativa, la descriptiva y la explicativa.

Por último, cabe destacar que en ninguna de las actividades relacionadas con los textos se vinculó el texto de lectura con la producción escrita. Por tanto, en estos casos la competencia discursiva no se desarrolló a partir de los modelos textuales presentes en la unidad.

4.2. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DE COMPRENSIÓN LECTORA: NIVEL AVANZADO

A continuación se pasa a presentar los resultados obtenidos a través del análisis de los textos de comprensión lectora pertenecientes al manual *Curso de español de supervivencia: Meta ELE, B2.1.*

UNIDAD 2	Género textual	Secuencia dominante	Secuencia secundaria	Marcas lingüísticas	Ejemplos de uso
<i>Marca.com</i>	Artículo periodístico de opinión	Argumentativo	Expositiva Descriptiva	Subjetividad e ideas personales Oraciones complejas de coordinación adversativa y subordinadas 1. ^a persona plural	- La realidad es que existe todo un entramado que ha conseguido que nuestros equipos hayan vencido en diferentes (...)

<i>Deporte paralímpico</i>	Reportaje Periodístico	Narrativo	Descriptivo	Objetividad Ocultación del yo Predominio verbos predicativos V. Pretérito perfecto simple y compuesto, presente actual Conectores discursivos: <i>por un lado, por otro, además, conclusión.</i>	- Por un lado, la delegación nacional ha demostrado ante al mundo (...). - En conclusión, en cualquier Olimpiada (...)
<i>Fútbol Deluxe</i>	Foro de opinión	Argumentativo	Descriptivo	Presencia del yo Polifonía Oraciones subordinadas y desiderativas V. Presente actual y gnómico Verbos de subjetividad (creer)	- Creo que está completamente justificado lo que ganan. - Hay mucha gente que dice que en vez de emplear dinero para investigar en el espacio se debería dar para ayudar a (...)
UNIDAD 4					
<i>¿Qué es para ti comer?</i>	Foro de opinión	Argumentativo	Descriptivo	Presencia del yo V. presente habitual Verbos de opinión Recursos expresivos Ejemplificaciones	- Como yo lo veo, la gastronomía es la expresión de una cultura. - Para mí, comer es una necesidad física
<i>La nueva cocina española</i>	Blog (artículo de opinión)	Argumentativo	Descriptivo Narrativo	Subjetividad Verbos de opinión Ejemplificaciones Estructura analizante	- Creo que los clientes van a estos restaurantes para tener una experiencia global.

				Conectores discurso Enunciados complejos Adjetivos valorativos	- Sus platos no solo son buenos, además son sorprendentes y combinan sabores.
<i>No puede faltar jamón</i>	Artículo Publicitario	Expositivo	Descriptivo Argumentativo	Presente gnómico 3. ^a persona singular y 1. ^a plural Oraciones subordinadas Valores connotativos Adjetivos valorativos	- El jamón ibérico no puede faltar en España en una ocasión especial. - El jamón Joselito Gran Reserva, como joya de la gastronomía, ha sido ensalzado (...)
UNIDAD 6					
<i>Movimientos juveniles</i>	Artículo	Expositivo	Narrativa Descriptiva	Objetividad Conectores discursivos Enunciados complejos (coordinadas y subordinadas)	- No obstante, muchos de sus líderes son (...) - Sin embargo, los bajos sueldos, el gran número de licenciados (...)
<i>El futuro</i>	Opiniones personales	Argumentativo	Descriptivo	V. presente Subjetividad Recursos expresivos de opinión Adjetivos valorativos	- La juventud actual está desmotivada, no encuentra trabajo y, por eso, deja de buscarlo. - Tengo clarísimo que (...)

Tabla 3. Análisis textos comprensión lectora, nivel intermedio.

Con respecto al análisis de los textos de comprensión lectora pertenecientes al nivel avanzado se verifica que el tipo de género predominante es el artículo de opinión, presente en dos artículos periodísticos y en una entrada de un blog. Por lo tanto, en este caso la secuencia dominante es la argumentativa.

Con respecto a la didactización de los textos se comprueba el predominio de propuestas de tareas sobre la interpretación de significados, la presentación de formas verbales y la introducción de vocabulario específico.

La competencia discursiva a través del uso de conectores está presente solamente en el texto *movimientos juveniles*. En él se expone explícitamente la utilización de algunos conectores adversativos *pero, sin embargo, no*

obstante y sino para la presentación de ideas opuestas. Seguidamente, se completa la actividad con la propuesta de redacción de un texto similar utilizando los elementos discursivos presentados. Por lo tanto, en este caso, se valora la pertinencia del texto de comprensión lectora, puesto que se convierte en modelo estructural para la creación de un texto de expresión escrita.

4.3. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DE COMPRENSIÓN LECTORA: NIVEL MAESTRÍA

Por último, se termina este análisis con los resultados de los textos de comprensión lectora pertenecientes al manual *Curso de español para extranjeros: Nuevo ele*:

UNIDAD 8	Género textual	Secuencia dominante	Secuencia secundaria	Marcas lingüísticas	Ejemplos de uso
<i>Premios para los pagadores de multas de tráfico</i>	Noticia periodística	Expositiva	Descriptiva Narrativa	3. ^a persona Presente actual Objetividad Subordinadas causales	- Raúl Ríos, candidato a la alcaldía, ha dado a conocer una original idea para incentivar el pago.
<i>Llévame a la cárcel</i>	Noticia Periodística	Narrativo	Descriptivo Dialogal	Estilo indirecto Narrador 3. ^a persona Presencia de personajes Secuencia lineal de hechos Pretéritos con valor perfectivo Adverbios y locuciones adverbiales de tiempo y lugar	- Benito le respondió que se lo daba y le pidió que no le hiciera nada. - Benito, explicaba ayer lo que le había ocurrido el día anterior.

<i>Cien años de soledad</i> (fragmento)	Novela	Narrativo	Descriptivo	Narrador 3. ^a persona Presencia de personajes Pretéritos con valor perfectivo Oraciones subordinadas	- Meses después volvió Francisco el Hombre. - Fue así cómo se enteró Úrsula de su muerte
UNIDAD 10					
<i>La risa, remedio infalible</i>	Artículo periodístico	Expositivo	Descriptivo	Polifonía 3. ^a persona singular Predominio del presente Pasivas Objetividad del narrador Oraciones impersonales	- Ella, una publicista de 31 años, es admirada por sus antiguas compañeras (...). - La gente que siempre está mal encarada, rabiosa, se mantiene enferma.
<i>Consejos generales para evitar el estrés</i>	Guía	Instructiva		Infinitivo Estructura secuencial Información objetiva y ordenada	1. Evitar las tensiones 2. Practicar alguna actividad
<i>Origen de la cumbia</i>	Artículo	Expositivo	Descriptivo	Polifonía Técnicismos 3. ^a persona singular Objetividad Predominio del presente Subordinadas adjetivas explicativas Aposición	- La cumbia, el ritmo colombiano por excelencia (...) - Los especialistas encuentran en ella elementos indígenas (...)

UNIDAD 12					
<i>Camión de la basura</i>	Noticia periodística	Narrativo	Descriptivo	Narrador 3. ^a persona Presencia de personajes Secuencia lineal de hechos Pretéritos con valor perfectivo Adverbios y locuciones de tiempo y lugar	- Gustavo salió de trabajar ayer a las ocho de la tarde. - Un rato después, el camión de la basura volcó el contenedor y se llevó a Gustavo.
<i>Así nació mi primer poema</i>	Memoria	Narrativo	Descriptivo	Narrador 1. ^a persona Presencia de personajes Secuencia lineal de hechos Pretéritos con valor perfectivo	- Muchas veces me he preguntado cuando escribí mi primer poema.

Tabla 4. Análisis de textos comprensión lectora, nivel avanzado.

En correlación con el cuadro de análisis se identifica la secuencia narrativa como la dominante, y reaparece a lo largo de las unidades didácticas en los textos con función informativa (noticias periodísticas y autobiografía) y literaria (novela).

En atención al tipo de tareas que se desenvuelven a través de su lectura se destacan: la inferencia e interpretación de significados, la comprensión del mensaje comunicativo y la proyección de expresiones y referencias culturales.

Por último, en las unidades didácticas analizadas, la presentación de los modelos textuales no sirvieron de base para la presentación de tareas que favorezcan la adquisición de esquemas de organización y conocimiento textual.

5. CONCLUSIÓN

El resultado del análisis sobre los textos de comprensión lectora de los manuales dan cuenta de la gran variedad de géneros textuales utilizados

para la enseñanza. Asimismo, se verifica una mayor presencia de la secuencia textual dialogal en el nivel plataforma, de la secuencia argumentativa en el nivel avanzado y, por último, de la secuencia narrativa en el nivel maestría.

Por otro lado, el estudio también permite constatar el predominio de tareas de intención gramatical y léxica para el desarrollo de la competencia de comprensión lectora. Ello pone de manifiesto la poca y escasa perspectiva didáctica del género textual para el desarrollo de la expresión escrita.

Las evidencias anteriores sugieren la escasa presencia de referencias metalingüísticas sobre la estructura organizativa y composicional de un texto. Por lo que, en consonancia con la opinión de Larrus, Sánchez y Abchi (2014), se considera que la falta de articulación del texto con el estudio de las características lingüísticas de los textos puede resultar contraproducente para los procesos de aprendizaje de producción textual. Puesto que se cree que el contacto consciente

con las diferentes secuencias textuales pueden influir tanto en la comprensión como en el proceso de producción escrita.

El papel que desempeña los diferentes géneros textuales en los manuales, como señala el MCER permite el acercamiento a las normas de organización textual:

- Cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.).
- Cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc.
- Cómo se desarrolla una argumentación
- Cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.).

Por consiguiente, para la adquisición o la mejora del conocimiento y la comprensión organizativa de un texto es necesario como señala Elena (2011) emplear actividades que fomenten la adquisición de modelos textuales.

En síntesis, este estudio considera que para aprender a escribir se debe aprender primero a leer. Por ello, se considera necesario la propuesta de prácticas discursivas que envuelvan los textos de comprensión lectora, para que el alumno sea capaz de identificar las características prototípicas de diferentes géneros discursivos, se apropien de ellas y las apliquen en la producción de sus propios textos.

TAMARA ALLER
Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Bragança
tamaller@gmail.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. (1992). *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- ADAM, J. M., y REVAZ, F. (1996). "(Proto) tipos: la estructura de la composición en los textos". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10.
- ALEXOPOULOU, A. (2009). "Tipología textual y comprensión lectora en E/LE". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 9. Recuperado de: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/tipologia-textual-y-comprension-lectora-en-e-le.html>
- BAJTIN, M. (1952). "El problema de los géneros discursivos". *Semiología*, 85.
- CANALE, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". *Language and communication*, 1(1), 1-47.
- CANALE, M., y SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- CASSANY, D. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D., LUNA, M., y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CHARAUDEAU, P. (2004). "La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual". *Revista signos*, 37(56), 23-39.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: MEC/Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf
- DOMÍNGUEZ, I. E. (2010). "Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 7.
- ELENA, P. (2011). "Bases para la comprensión organizativa del texto". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6(1), 125-138.

-
- HYMES, D. (1972). "On communicative competence", en Pride, J.B. y Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics, Selected Readings (1986)*. Harmondsworth: Penguin. 269-293.
- JOUINI, K., y SAUD, K. (2005). "Estrategias inferenciales en la comprensión lectora". *Revista de Educación Aldanis.net*, 4, 7-29.
- LARRUS, P., y SÁNCHEZ ABCHI, V. (2014). "Los géneros textuales en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera", en *V Jornadas Internas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Ensenada. 54-62.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2002). "La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras". Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcrf680>
- MIRANDA, F. (2011). "Los géneros textuales en la enseñanza de lenguas: razones, problemas y perspectivas", en Riestra, D. (Ed.). *Segundas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Viedma: UNRN & GEISE.
- SEARLE, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- VAN DIJK, T. A., y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- WERLICH, E. (1975). *Typologie der texte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.



Alberto Rodríguez Lifante, Secretario de ASELE

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
DEL ESPAÑOL EN GIBRALTAR:
EL PERFIL DEL ESTUDIANTE

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que tiene por objeto el análisis de las percepciones sociolingüísticas relacionadas con las actitudes de una pequeña parte de la población de Gibraltar, dividida en dos grupos, definidos por Mioni (2004: 170-171) como *dominios*, en este caso específico los correspondientes al dominio casa y el dominio escuela.

En este artículo se tomará en consideración sólo el segundo dominio: se analiza y describe un estudio de caso sobre el sistema educativo gibraltareño, íntimamente ligado con factores políticos, religiosos y culturales. Este estudio, en definitiva, quiere abordar el tema de la persistencia de la lengua española en una de las escuelas de Gibraltar.

En el segundo apartado se pone especial atención al contexto sociolingüístico del enclave británico, con referencias históricas y lingüísticas, como por ejemplo el Tratado de Utrecht de 1713 con el que se aprobó la pertenencia del territorio de Gibraltar a Reino Unido.

La tercera parte da cuenta del panorama educativo del territorio gibraltareño, fruto de una serie de leyes y decretos, entre los cuales destacan el *Education Code* de 1880 o *A New Educational System for Gibraltar* de 1943 que tenían como principal objetivo el de uniformar el sistema educativo vigente a favor del inglés.

El cuarto apartado se enmarca en la presentación del estudio de caso llevado a cabo en la *Bayside School* de Gibraltar: además de la descripción de la encuesta sociolingüística y del entorno, se pone de relieve en este apartado bien la metodología y recolección de datos y bien el análisis de datos, aunque cabe destacar que se trata de una encuesta con limitaciones debidas a la muestra tan pequeña.

El trabajo se concluye con una serie de reflexiones finales acerca de la situación lingüística esbozada con la encuesta y de previsiones sobre el futuro de la comunidad lingüística gibraltareña.

2. BREVE PANORÁMICA SOBRE LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE GIBRALTAR

En la actual situación sociolingüística del territorio gibraltareño el inglés desempeña el papel principal, ya que es la lengua oficial desde el 1704, o más concretamente desde el 1713 después de que el Tratado de Utrecht ratificó que Gibraltar pasase a manos de la corona británica (Levey, 2008: 17). Esta ocupación no fue inmediata ni fácil desde un punto de vista lingüístico y cultural, sobre todo si se considera que la población local era, en aquel entonces y en los años futuros, totalmente hispanohablante (Ballantine, 2000: 115-116).

En la actualidad, el inglés es el único idioma oficial, lengua del sistema educativo y también oficialmente reconocida en la administración pública (empresas públicas y entes locales), en el contexto gubernativo e institucional, en el ámbito religioso y militar (Lipski, 1986: 424). Asimismo, se considera el idioma que permite conseguir un empleo de prestigio y que goza de una considerable herencia literaria: estas son las razones por las que “un gibraltareño se siente orgulloso de pertenecer políticamente al Reino Unido” (Fernández Martín 2002: 27-28)

Asimismo, el inglés es dominante en los medios de comunicación masiva: periódicos y revistas (como *Gibraltar Chronicle*, *Panorama* y *Vox*), programas radiofónicos (como *Breakfast with Ben Lynch*, *Lunchtime with James Neish*) y programas de televisión (por ejemplo, *The Sports Locker*, *Mama Lottie's: A Gibraltarian Kitchen*) son exclusivamente en esta lengua.

Además del habla inglesa, el repertorio lingüístico de Gibraltar se compone del español

en la variedad andaluza. West (1956) opina que tres son las razones que han favorecido su conservación en el territorio después de la conquista inglesa: en primer lugar el comercio; luego la necesidad de interacción con la multitud de trabajadores andaluces procedentes de los pueblos cerca de Gibraltar, como Algeciras, San Roque y La Línea de la Concepción; finalmente, los matrimonios mixtos entre gibraltareños y españoles. .

El papel del habla hispánica, de todas formas, es secundario respecto al inglés; no se emplea en contextos oficiales ni formales, sino solo en los informales, como familia, amigos y conversaciones coloquiales en general. La variedad de español se adquiere solo en familia o a través de los contactos cotidianos con la comunidad hispanohablante colindante (Errico, 2011: 384).

La situación sociolingüística actual de Gibraltar da a conocer un panorama en el que, además del español y del inglés, destaca una variedad híbrida, resultado del contacto entre los dos códigos lingüísticos, que se denomina de *llanito* o *yanito*. Ya que este trabajo se centra en el sistema educativo en Gibraltar, la variedad llamada *yanito* no se tomará en consideración por las dificultades que le rodean.

Por lo que se refiere al contexto sociocultural y sociolingüístico del territorio, tres parecen ser los eventos decisivos para la forja de la identidad gibraltareña y del asentamiento del inglés, como afirma Moyer (1992: 116-117): en primer lugar, la toma de conciencia, por parte del Reino Unido, de la importancia de Gibraltar como estratégica posición militar (de hecho, llevará el nombre de *British Crown Colony of Gibraltar*); en segundo lugar, la evacuación de la población civil gibraltareña durante la Segunda Guerra Mundial a Inglaterra, Irlanda del Norte y a otros dominios británicos, como Jamaica y Madeira. Este hecho facilitó la inmersión sociocultural, ya que permitió a la gente hispanófono entrar en un contacto mucho más directo con el inglés (Ballantine, 2000: 117).

El último evento que comenta Moyer es el cierre de la verja que separa España de Gibraltar durante los años 1969 y 1985: el aislamiento geográfico comportó la anglización del pequeño

territorio, bien en el sentido lingüístico y bien en el sentido sociocultural, y el afianzamiento del sentido de comunidad y de identidad gibraltareñas (Fierro Cubiella, 1997: 45).

3. EL SISTEMA EDUCATIVO EN GIBRALTAR

Antes de la conquista inglesa de Gibraltar, el sistema educativo difería muy poco de lo que se impartía en las escuelas del colindante pueblo español de La Línea de la Concepción: el español era la única lengua que se enseñaba (Moyer, 1993: 124).

Todo cambió a partir del siglo XIX, cuando las comunidades religiosas, con el fin de atraer a gente para que residiese en el Peñón, sintieron la necesidad de ofrecer un modelo educativo basado en el uso exclusivo de la lengua inglesa. En concreto, este fue el caso de la Orden irlandesa de los *Christian Brothers*, que llegaron a Gibraltar en 1835, donde inauguraron la primera escuela masculina de la colonia (Fernández Martín, 2002: 50). En paralelo se inauguró también una escuela católica femenina, supervisada por las monjas de Loreto, además de la escuela instituida por los hebreos y por los metodistas.

El objetivo de estas primeras escuelas era, además de ganar la atención de la multitud de fieles, garantizar unos sólidos conocimientos de la lengua inglesa, ya que, según Traverso (1980:15) su aprendizaje y conocimiento era una condición *sine qua non* para lograr un trabajo prestigioso y muy rentable.

Solo en 1880, después de más de cien años de la conquista británica de Gibraltar, se promulgó el *Education Code*, con el que se estableció que en las escuelas todas las asignaturas deberían ser en lengua inglesa (Traverso, 1980: 53).

Esta normativa comportó una serie de dificultades, ya que los estudiantes seguían hablando exclusivamente en español. A pesar de ello, se llegó a un acuerdo: se permitía su uso solo para explicar las palabras inglesas de difícil entendimiento (Traverso, 1980: 54-55). El castellano se usaba también para crear una relación aún más directa y menos jerárquica entre el profesor y el estudiante (Moyer, 1992: 156).

En 1943, a petición del entonces Gobernador de Gibraltar MacFarlane, se desarrolló una encuesta sobre el sistema educativo para subrayar posibles puntos débiles. Los resultados fueron compilados en un informe denominado *Clifford Report* en el que se ponía de relieve la necesidad de un cambio radical en el contexto educativo: hacía falta una enseñanza mucho más profunda y rigurosa de la lengua inglesa. En el censo del 1931 se destacó que casi un tercio de la población con más de cinco años hablaba solo en español.

En 1944 el Ministro de la Educación Howes redactó un informe sobre la pequeña colonia inglesa, *A New Educational System for Gibraltar*, en el que se propuso que todas las asignaturas en las escuelas gibraltareñas fuesen solo en lengua inglesa (Traverso, 1980: 102):

Emphasis should be placed on the use of English as a medium of instruction throughout the whole school life. There was no wish to oust the Spanish language from the colony. The aim was that the young people should become perfect bilinguals and it was, therefore, recommended that [...] Spanish should be regularly taught in all schools.

El uso exclusivo del inglés servía también para ceñir aún más fuertes los lazos entre Reino Unido y Gibraltar. El siguiente párrafo ha sido extraído de un informe redactado por el Órgano Consultivo sobre la educación en las Colonias en el 1941 y en él se destaca el casi exclusivo afianzamiento no solo de la lengua, sino también de las tradiciones y costumbres inglesas:

The Gibraltar Government and the Secretary of State attach great importance not only to progress in the English language, but also to the acquisition of English atmosphere and traditions. The education authorities appreciate this need.

En 1993 en Inglaterra se adoptó un nuevo programa educativo, *Draft Proposal for Spanish in the National Curriculum*, con el que se unificaban los programas didácticos en todo el País, incluidas las colonias. La oferta de estudios de las escuelas de Gibraltar garantizaban las mismas asignatu-

ras de formación básica (*course subjects*) del Reino Unido, o sea, matemáticas, inglés y ciencias, pero se les añadía de forma obligatoria la enseñanza del español como lengua extranjera (Fernández Martín, 2002: 55): los profesores podían elegir si utilizar el español en algunas actividades escolares o si dar clases de historia o geografías españolas en español (Kellermann, 2001: 206).

4. ESTUDIO DE CASO DE LOS ESTUDIANTES DE LA *BAYSIDE SCHOOL* DE GIBRALTAR

Este estudio de caso tiene como protagonistas a estudiantes de una de las escuelas de Gibraltar y tiene dos objetivos: por un lado, apuntar las reflexiones metalingüísticas de un grupo de hablantes a través de las evaluaciones de los códigos del repertorio y, por otro, destacar las actitudes de tales hablantes hacia formas léxicas seleccionadas para estimular la correcta colocación del código en el repertorio. Estas dinámicas están presentes en un contexto como el de una de las escuelas de Gibraltar, la *Bayside School*: el resultado es una encuesta sociolingüística que ha involucrado a cuarenta y dos informantes de diferentes edades.

4.1. PROPÓSITO DE LA ENCUESTA

La encuesta sociolingüística (cuya versión completa se puede consultar en el anexo al final del artículo) se ha llevado a cabo en la *Bayside School* de Gibraltar y ha contado con la colaboración de un grupo de estudiantes a los que se ha distribuido una serie de preguntas pilotadas. La encuesta se dividió en dos partes y en total se formularon siete preguntas.

La primera parte consta de preguntas personales y estadísticas sobre la edad, el sexo, el nivel de estudios, el tipo de trabajo y el lugar donde el informante vive. Estas cuestiones sirven para trazar el perfil de los informantes y determinar una muestra de personas de edades diferentes, con un bagaje sociocultural distinto, ya que consideramos que pueden favorecer variables de interés.

La segunda parte se compone de preguntas de contenido más bien sociolingüístico sobre la

biografía lingüística del informante y su elección de idiomas en diferentes contextos comunicativos. El objetivo de estas preguntas es inducir la reflexión de los informantes acerca de su propio código y, por ende, también del código que estudian en el colegio, que oyen hablar y que se supone tiene una larga tradición en el territorio gibraltareño, o sea, el inglés y el español.

4.2. DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO

La escuela donde se ha llevado a cabo la encuesta es la *Bayside Boys Comprehensive School*, surgida alrededor de los años setenta del siglo pasado a través de la fusión de cuatro institutos (*St. Jago's Secondary Modern, Our Lady of Lourdes Secondary Modern, The Gibraltar and Dockyard Technical School* y *Gibraltar Grammar School*).

4.3. DESCRIPCIÓN DE LOS INFORMANTES

La encuesta, llevada a cabo entre abril y noviembre de 2015 en la *Bayside School*, ha contado con la colaboración de cuarenta y dos informantes de 13 a 18 años, 22 hombres y 20 mujeres. Algunos informantes proceden de la *Westside School*: la directora del Departamento de Lengua Española ha explicado a la investigadora que algunos cursos no se imparten en esa escuela, por lo que se permite a las estudiantes acudir a las mismas clases en la *Bayside School*.

4.4. ANÁLISIS DE DATOS

El cuestionario tiene como objetivo principal indagar sobre la biografía lingüística y cultural de cada hablante.

Las primeras preguntas profundizan en algunas características personales del informante: se trata de un grupo formado por cuarenta y dos personas, veintidós hombres y veinte mujeres, de edad entre los 13 y los 18 años.

En cuanto a la pregunta sobre la primera lengua que aprendió desde niño y la pregunta sobre la lengua que emplea más a menudo en sus conversaciones cotidianas, la totalidad de los informantes ha aprendido el inglés como primera

lengua; además, todos emplean este idioma en las conversaciones cotidianas. A través de esta pregunta podemos sacar unas informaciones indirectas sobre el bagaje lingüístico de los informantes, ya que destaca el uso exclusivo del inglés y una ausencia contundente del español.

A las cuestiones relativas a la autoevaluación del conocimiento de la lengua española, la mayoría de los estudiantes opina que su nivel es más bien básico, ya que conocen algunas palabras e intentan construir oraciones breves y simples; en cambio, una minoría opina, en cambio, que puede tener una conversación en contextos comunicativos limitados porque no tiene un suficiente conocimiento como para expresarse libremente y sin problemas.

En cuanto al nivel de uso de la lengua española respecto al pasado y al presente, la casi totalidad del grupo sostiene que su uso del español ha incrementado simplemente porque forma parte de las asignaturas escolares. Como se ha comprobado a lo largo de toda la encuesta sociolingüística, resulta que el uso que los chicos de 13 a 18 años hacen de la lengua española está íntimamente relacionado con el dominio escolar, a ser que la única lengua oficial en Gibraltar es el inglés.

En cuanto a las modalidades de aprendizaje de la lengua española, ya que se trata de un grupo de estudiantes, no queda duda de que su aprendizaje está relacionado con la escuela.

Asimismo, se pide al grupo de estudiantes evaluar la frecuencia de uso del español. En este punto la mayoría de los informantes acude a esa lengua rara vez; otros informantes nunca. Esto se podría entender con la política lingüística en vigor en Gibraltar, que sería a favor del inglés como única lengua de comunicación.

La última pregunta relacionada con la frecuencia de uso del español en Gibraltar nos permite extraer de manera indirecta el nivel de persistencia del español en la colonia inglesa. La mayoría de los estudiantes opina que su uso en la Roca es muy escaso y relacionado con los trabajadores españoles que cada día cruzan la frontera que separa Gibraltar de La Línea de la Concepción para ir a trabajar allí.

4.5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Obviamente el estudio de caso que se ha descrito hasta aquí está relacionado con una muestra muy pequeña, por tanto no se puede generalizar o sacar conclusiones de forma contundente. De todas formas, nos ha parecido interesante adoptar una metodología de tipo cualitativo basada en la administración de un cuestionario sociolingüístico y de la evaluación de las respuestas dadas por un grupo de estudiantes: el objetivo era captar la peculiar situación lingüística, cultural y social de Gibraltar.

5. CONCLUSIONES

A la hora de realizar un trabajo de investigación, uno de los factores que un investigador tiene que tomar en cuenta al principio es el planteamiento de determinados objetivos y, posteriormente, averiguar si los ha logrado.

En el caso de este artículo los objetivos que se querían lograr eran dos: en primer lugar, sondear el entorno sociolingüístico de Gibraltar y fotografiar el estatus de dicho entorno en un contexto concreto, el de una escuela del territorio; y, por otro lado, averiguar la presencia de posibles tendencias innovadoras entre el grupo de jóvenes informantes, ya que son los que van a decidir el futuro lingüístico de la comunidad.

La encuesta en el dominio escuela pone de manifiesto una actitud asociativa con la lengua inglesa: el contexto escolar es una vía imprescindible en la propagación de las normas lingüísticas y de las innovaciones y en Gibraltar la educación se basa exclusivamente en el uso de la lengua inglesa. Además, cabe añadir que los padres suelen emplear exclusivamente el inglés con sus hijos, ya que se considera la herramienta necesaria para encontrar un buen trabajo.

También en la formación de la identidad gibraltareña el componente británico es fundamental: el inglés, de hecho, es la lengua oficial del territorio, por eso es el idioma que los gibraltareños emplean en todos los contextos situacionales. Por el contrario, el español juega un papel secundario y, en la actualidad, solo una

pequeña minoría, formada por personas adultas y mayores, lo usa a menudo en su día a día, aunque cabe señalar que hasta los años Ochenta, el español era la lengua dominante en Gibraltar, incluso en el contexto escolar.

El análisis de los datos deja claro que el español es una variedad que progresivamente está desapareciendo, bien por la política lingüística en vigor, bien por el significado político y sociocultural que están relacionados con el uso de esa lengua. El español básicamente se estudia como lengua extranjera en las escuelas y su uso fuera del contexto escolar es bastante insólito: se puede suponer que los participantes de esta encuesta simplemente no emplean el español porque nacen y viven en un entorno totalmente anglófono, en un ambiente inmerso en la lengua, las costumbres y la cultura inglesas, a pesar de la proximidad geográfica con España y a pesar de los contactos cotidianos con los trabajadores españoles que cruzan la frontera que separa Gibraltar de La Línea de la Concepción.

Por lo anterior, nos quedan las conclusiones de que en la comunidad lingüística gibraltareña está progresivamente desapareciendo la lengua española, por razones que van mucho más allá de la simple cuestión lingüística.

6. ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA EN LA *BAYSIDE SCHOOL*

1. What was the first language that you learned as a child? You may list more than one.
2. What the language that you speak most often now? You may list more than one.
3. How well do you speak Spanish? Please tick the most appropriate answer.
 - I do not speak the language at all.
 - I can say some words and simple sentences.
 - I can have a conversation in limited situations. I cannot express everything in this language.
 - I can have a conversation about everything in all situations. I can express almost everything in this language.

4. Do you use Spanish more often, less often or the same amount when you were younger? Please tick the most appropriate answer.
- I use the language more often now.
 - The same amount.
 - I use the language less often now.
5. When and how did you learn Spanish? Please tick all that apply.
- As a child
 - At school
 - As an adult
 - From my parents
 - From books
 - Through a language program
 - On television
 - At work
 - From my grandparents
 - On my own
 - I never learned the language
 - From language speakers outside my family
6. How often do you use Spanish now? Please tick the most appropriate answer.
- All the time, all day
 - Frequently every day
 - A few times every day
 - A few times a week
 - Rarely
 - Never
7. How often do you hear Spanish being spoken in Gibraltar? Please tick the most appropriate answer.
- All the time, all day
 - Frequently every day
 - A few times every day
 - A few times a week
 - Rarely
 - Never

CLAUDIA COLANTONIO
 Università degli Studi
 "Gabriele D'Annunzio" Pescara
claudia.colantonio@unich.it

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLANTINE, S. (2000). "English and Spanish in Gibraltar: development and characteristics of two languages in a bilingual community". *Gibraltar Heritage Journal*, 115-124.
- BRITTO, J. (1993). *An Examination of Attitudes Towards The Use of Spanish in the Education of Bilingual Students in Bayside Comprehensive School*. Gibraltar: Universidad de Hull.
- CAVAZZA, N. (2005). *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*. Bologna: Il Mulino.
- ERRICO, E. (2011). "L'influenza alloglotta nella sintassi dello spagnolo di Gibilterra". En Bombi, R.; D'Agostino, M.; Dal Negro, S. y Franceschini, R. (Eds.). *Lingue e culture in contatto. In memoria di Roberto Gusmani, Atti del X Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*. Perugia: Guerra Edizioni. 383-401.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, C. (2002). *Valoración de las actitudes lingüísticas en Gibraltar*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- FIERRO CUBIELLA, E. (1997). *Gibraltar. Aproximación a un estudio sociolingüístico y cultural de la Roca*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- FLORES, M. y BALLANTINE, S. (1983). *Report on the In-Service Course for Teachers in First Schools: Bilingualism in Education*. Gibraltar: Department of Education.
- HOWES, H. W. (1951). *The Gibraltarian. The origin and development of the people of Gibraltar*. Gibraltar: MedSun.
- KELLERMANN, A. (2001). *A New, New English. Language, Politics and Identity in Gibraltar*. Heidelberg: Heidelberg Schriften zur Sprache und Kultur.
- LEVEY, D. (2008). *Language Change and Variation in Gibraltar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- LIPSKI, J. (1986). "Sobre el bilingüismo anglo-hispánico en Gibraltar". *Neuphilologische Mitteilungen*.
- MIONI, A. (2004). "Domains", en Ammon, U.; Dittmar, N.; Mattheier, K. J. y Trudgill P. (Eds.). *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin: de Gruyter.

MOYER, M. (1992). *Analysis of code-switching in Gibraltar*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

TRAVERSO, J. (1980). *A History of Education in British Gibraltar*. Southampton: University of Southampton.