El aprendizaje del español como segunda lengua en las escuelas de secundaria de Dinamarca. ¿Qué norma se enseña?

Jorge Simón Izquierdo Díaz

Resumen

¿Cuál es la importancia de la norma para la asignatura de español en los centros de secundaria en Dinamarca? Al examinar qué norma se enseña en el país, descubrimos un difícil equilibrio entre lengua estándar y núcleo normativo duro, una situación derivada de las paradojas inherentes al modelo pragmático comunicativo oficial, sujeto a las demandas de la lengua de prestigio, con un papel importante de la lengua escrita como herramienta didáctica indispensable para el aprendizaje de español como L2 en secundaria. El aprendizaje de un idioma español neutro e integrador es más un deseo que una realidad estable.

Términos clave

Didáctica del español como L2, enseñanza secundaria, Dinamarca, norma y estándar, pragmática y comunicación.

Abstract

How normative is the Spanish language of the students in secondary school's practice and learning in Denmark? Examining norm use we have come through a difficult equilibrium between the standards and the norm, a situation which we suggest is derived from the inherently paradoxes to the pragmatic and communicative pedagogical model, which rules language teaching in the country's secondary schools. Demands from a language of prestige and the important role of writing in Spanish are also elements to consider. Learning a neutral and integrative Spanish language as L2 in Danish secondary schools is more a wish than a reality.

Keywords

Learning of Spanish as secondary language, Denmark, secondary schools, norm and standard, pragmatic and communicative use of language.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el Ministerio de educación danés (Undervisningsministerium) se aconseja a los profesores que sigan estrategias de aprendizaje y de desarrollo de las competencias orales y escritas que posibiliten que el alumno pueda comunicarse en la lengua extranjera. En Dinamarca se sigue una política educativa de desarrollo de destrezas interculturales para interpretar y establecer relaciones entre distintas culturas a partir de su propio sistema (Byram 1997). La enseñanza del idioma, sea el materno (danés) o el L2, sigue un mismo principio de aprendizaje inductivo. Es más descriptiva que normativa, es decir, el objetivo de la enseñanza no consiste tanto en establecer normas de uso correcto a partir de una serie de principios, como en describir y hacer uso de la lengua existente (Bostrup 1990).

Para los cursos de educación secundaria, la normativa ministerial danesa fomenta una actitud pragmática en las clases de lengua extranjera. Una característica de la normativa oficial es que en ella no se especifica cuáles son los contenidos mínimos de la enseñanza del español para los distintos niveles, sino que viene definida por la política de autonomía de los centros como instituciones autorreguladas (*selvejende institutioner*). Una consecuencia de este planteamiento ministerial (autonomía de los centros y desarrollo de competencias interculturales) es que la elección de la estrategia didáctica en el aula se deja en manos de los centros a través de los profesores encargados de la asignatura. Los departamentos tienen autonomía para desarrollar el currículo con los contenidos mínimos de cada asignatura de idioma extranjero, de acuerdo con el objetivo final, que es el uso comunicativo del idioma definido por el ministerio. En definitiva, la prueba de selectividad (*studentereksamen*) dirá si el alumno ha aprovechado el tiempo para aprender la asignatura durante los 3 años de bachillerato.

En Dinamarca, el debate contemporáneo sobre el aprendizaje de una segunda lengua parte de la necesidad de enseñar a aprender a usar una forma lingüística extranjera en la sociedad de la comunicación. El debate sobre la enseñanza de los idiomas extranjeros surgió en los últimos años a colación del debate sobre la enseñanza del danés para extranjeros (Gabrielsen y Gimbel 1982).

Soy de la opinión de que solo un enfoque que presente distintas variedades de español en las aulas (Beaven y Garrido 2000) puede ayudar a los alumnos de secundaria de ELE a desarrollar estas destrezas interculturales. El modelo danés contribuye a apoyar la imagen del español como lengua democrática, en el sentido de Alvar (1961), pero en torno a un núcleo duro neutro, en el sentido de Andión Herrero (2008).

2. TRABAJO DE CAMPO

Para encontrar una respuesta a mi inquietud inicial sobre el día a día de la enseñanza del español en las aulas del país, he realizado un trabajo de campo en

cuatro centros de secundaria del área metropolitana de Copenhague: un centro público de secundaria (Avedøre Gymnasium), dos centros privados de secundaria (Sankt Annæ Gymnasium e Ingrid Jespersens Gymnasieskole) y un centro público de formación profesional mercantil (CPH-West, Escuela Básica de Comercio de Ballerup). En los cuatro centros se puede estudiar la asignatura «Idioma español» (*Spansk*) en los tres años de bachillerato y los estudiantes se gradúan con nivel A (el nivel superior) o B. Los centros han sido elegidos al azar y las entrevistas con los profesores fueron realizadas en danés. A partir de un modelo de entrevista cerrada, de unas dos horas cada una, conversamos sobre diversos temas como el material didáctico, la enseñanza de contenidos gramaticales (por ejemplo, los pronombres átonos *le*, *lo*, y *la*, la segunda persona del plural de los verbos, el subjuntivo terminado en *–ra* o *–se*, el infinitivo y el pretérito perfecto, el orden de las palabras de la oración, etc.) y la importancia de la fonética para el aprendizaje del idioma (las vocales, los contrastes entre las consonantes c/z/s, t/d, j/x/y, y el uso de la ñ). Como complemento de la entrevista, tuve la oportunidad de observar al profesor en clase.

3. LA AUTONOMÍA DEL CENTRO DE ENSEÑANZA

En Escandinavia la demanda del español durante la enseñanza secundaria ha ido en aumento desde su inclusión como materia optativa en el currículo de secundaria, aunque es sensible a la reestructuración de departamentos de idiomas y a la consiguiente reducción del presupuesto y las horas de enseñanza (Almansa 2003). Este incremento de la demanda del español contrasta con la tendencia a la baja del francés y el alemán, que eran la opción tradicional de segunda lengua extranjera.

Los profesores entrevistados valoran positivamente la colaboración entre los departamentos de idiomas de su escuela, aunque difieren en su percepción del grado real de colaboración entre los mismos. Desde la nueva política ministerial del *almindelige sprogforståelse* (se podría traducir como la *política de la comprensión lingüística general)* se propone que la gramática se enseñe por medio de la terminología del latín y alemán de acuerdo a la distinción básica entre lenguas germánicas y romances. De este modo se quiere corregir la tendencia a inflar la lista de sinónimos para definir los conceptos gramaticales. Por ejemplo, para la función de *objeto* se utilizan los siguientes términos sinónimos: *objekt/indirekt objekt*, *akkusativ/dativ*, *genstandsled/hensynsled*[1]. La propuesta del Ministerio de educación danés de que se utilice el mismo término (*akkusativ/dativ*) para la enseñanza de las funciones del objeto directo y del objeto indirecto en la enseñanza de cualquier lengua no resulta del gusto de todos. La propuesta ha sido bien recibida por los profesores de las asignaturas de latín y alemán, pero los profesores de español entrevistados difieren un poco en su valoración del asunto. Los más

[1] *Genstand* significa, literalmente, «objeto»; *hensyn* significa «concerniente» a; *led* significa «sintagma».

continuistas prefieren seguir usando los términos «objeto directo» y «objeto indirecto».

En general, el español no es considerado lengua de referencia, ni se toma realmente como apoyo en la enseñanza media danesa de otras lenguas. El inglés es una referencia válida para todos; el francés es referencia por el léxico y la conjugación (el danés perdió las conjugaciones en el siglo XVIII), y no todos consideran que la conjugación del alemán sirva de referencia para sus alumnos de español. Según una profesora de uno de los centros, «si el alumno tiene una referencia externa, del francés o del alemán, entonces la explico y contrasto».

Los profesores afirman que, si bien los departamentos no colaboran de manera directa, los profesores de idiomas extranjeros se inspiran mutuamente a través de actividades comunes, tanto en el centro —una semana de lenguas internacionales, por ejemplo—, como en actividades extraescolares (excursiones, etc.), pero no hay una colaboración decidida e interdisciplinaria en la elaboración de los planes de estudio o en el desarrollo de las clases. Para un profesor es el nivel de los alumnos (mayor en inglés que en las otras lenguas extranjeras) el que pone el límite a esta colaboración académica. En resumen, el nivel de colaboración interdisciplinario varía de escuela a escuela, pero todos los profesores entrevistados recalcan lo determinante que resulta el factor personal: si el profesor enseña un segundo idioma hay conexión entre la terminología estándar empleada en las asignaturas de ambos idiomas, aunque no de un modo sistemático y definitivo[2].

4. LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

Las escuelas de secundaria danesas no siguen los criterios de la Unión Europea (niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2) para definir los niveles de conocimiento del idioma extranjero de los alumnos —ninguno de los cuatro profesores consultados la sigue—. En su lugar siguen las sugerencias del Ministerio de educación danés: el estándar lo marca la pauta comunicativa.

Nada se dice en la normativa del Ministerio danés acerca de cuáles son los contenidos específicos de gramática española que los alumnos tienen que saber. Estos contenidos se dejan a criterio del departamento de español de cada escuela, aunque en la práctica los profesores *saben* qué es lo que tienen que estudiar los alumnos para adquirir un conocimiento que les permita comprender y analizar textos orales y escritos, de acuerdo con el desarrollo de las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir.

[2] En Dinamarca los institutos de secundaria tienen las manos libres para la selección de personal contratado, aunque están obligados por ley a publicar las plazas vacantes. Lo más común es que en los institutos de secundaria se contraten licenciados que puedan enseñar dos asignaturas (español y otro idioma, pero también son posibles otras combinaciones como español y: matemáticas, arte, religión, etc.). Esto es posible porque los licenciados confeccionan sus currículos durante la carrera, cursando 60 ECTS de otra carrera que les sea útil para acceder al mercado laboral de la enseñanza.

En el primer año se enseña sobre todo gramática básica (sin llegar al subjuntivo), y en los dos cursos siguientes la gramática pasa a ser supletoria de los textos de historia, sociedad y cultura hispana y solo se introducen nuevos temas de gramática cuando aparecen en los materiales de lectura (ficción y no ficción) y audiovisuales (películas, etc.). Los materiales están en español y en danés y la lengua vehicular de enseñanza es el danés. La evaluación es continua, pero sin calificaciones parciales. Solo se pone nota en el examen final del tercer año, que se realiza delante de un censor externo que envía el Ministerio. Se deja a criterio del profesor encargado la realización de los controles parciales, a través de ejercicios de comprensión y expresión oral y escrita, que le sirvan al alumno de reflexión acerca de su aprovechamiento.

De este modo, en Dinamarca cada maestrillo tiene su librillo. Uno de los profesores entrevistados afirma que utiliza el criterio de dividir a los estudiantes en tres categorías. Los mejores alumnos o «los de 10» (en Dinamarca: «los de 12») son aquellos que ya conocen el subjuntivo, las perífrasis, las construcciones extrañas de «a + infinitivo», etc. Los peores o «los de 5» (en Dinamarca: «los de 02») son los que pueden cumplir unos mínimos: saberse las terminaciones verbales o hacer distinciones de género y número. El examen final consiste en dos pruebas: una escrita y otra oral. El examen escrito consiste en la traducción de un texto breve de danés a español y en una redacción en español a partir de un texto en español. La exposición oral en español versa sobre uno de los entre 5 y 7 temas (por ejemplo, la familia, la inmigración, la sociedad de México, etc.) que se han ido preparando a lo largo del bachillerato. Tras una introducción del tema por parte del alumno, el examen oral se desarrolla a través de preguntas por parte del profesor.

El criterio de evaluación que más pesa de todos es la corrección lingüística del alumno, que tiene que demostrar su seguridad en el empleo de una sintaxis, una morfología y un léxico apropiados para el tema desarrollado.

5. ¿QUÉ NORMA SE ENSEÑA?

La promoción del *policentrismo normativo*, que subyace a las intenciones ministeriales de ofrecer una enseñanza comunicativa desde un enfoque intercultural, pasa a un primer plano cuando el profesor respeta la fuente idiomática, sea esta el dialecto del profesor, el dialecto del alumno o el libro de texto empleado en clase. De hecho, hemos podido constatar en las entrevistas la afirmación de Beaven y Garrido (2000) de que en la práctica de la enseñanza de idiomas «nadie pregunta a los alumnos qué variedad desean aprender» y «a los profesores les da igual qué variedad hablan sus alumnos mientras usen siempre la misma».

5.1. ¿Qué norma se enseña?

La variedad preferente de las escuelas danesas de secundaria consultadas sigue siendo la que domina el profesor y, en caso de duda, la peninsular septentrional. Parece haber unanimidad entre los cuatro profesores entrevistados cuando afirman que sus alumnos de secundaria aprenden español por imitación del profesor.

Por su abundancia y fiabilidad entre los profesores, la variedad peninsular septentrional o castellana tiende a convertirse en la norma de enseñanza en estos centros, entendida como «conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables». Tres de los profesores consultados dicen hablar español de acuerdo con esta norma (Salamanca, Madrid y Valencia) y el cuarto afirma hablar con acento de Venezuela, donde vivió cuatro años. Los profesores consultados parecen asumir que no hay una variedad mejor que otra. Hay que precisar que no todos los profesores de español de secundaria en Dinamarca están en condiciones de aplicar estas diferencias a la docencia[3].

El español peninsular también sirve como punto de referencia para los profesores que acuden a cursos de actualización de español[4]. Entre sus preocupaciones destaca la de conocer el uso actual del idioma: «si se dice así o no», «si está bien dicho», etc., con preferencia por cursos de carácter interdisciplinario que respondan a la necesidad de complementar su formación universitaria y renovar la terminología sobre cultura y sociedad. Los profesores consultados niegan tener problemas con la norma ya que, dada la importancia de los aspectos comunicativos, cualquier norma es válida, afirman, aunque desean conocer la peninsular. Por ejemplo, un profesor que haya estudiado en Venezuela estará interesado en saber cómo puede adaptar la norma venezolanala a la española o peninsular, es decir, «¿cómo se dice en español peninsular tal o cual palabra o expresión?»

5.2. Los alumnos

En las clases de secundaria, aunque no se pregunta a los alumnos qué variedad desean aprender, según los profesores sí que se respeta el conocimiento idiomático previo del alumno, sea este una variedad del español o una tercera lengua. Es evidente el atractivo que las variaciones diastráticas y diatópicas tienen para los jóvenes a través de la música, internet, viajes, etc. Los estudiantes daneses con estancia larga en otro país hablan con la norma de su lugar de acogida (que no siempre coincide con la de su profesor, quien, por otra parte, no es seguro que la conozca). Las editoriales se han dado cuenta de este rasgo, aunque aplicar directamente el método transcriptivo, con sus coletillas («mm», «mh», «puf», etc.) al libro de texto genera controversia[5].

---

3 Los licenciados de español en Dinamarca (*cand. mag. i spansk*) terminan sus estudios en la facultad con un nivel C de español y se familiarizan con las variedades si viajan o se interesan por ellas.

4 Impartidos por la asociación de profesores de educación secundaria *Dansk Gymnasielærerforening*.

5 Por ejemplo: «Como... hay más de mil personas, por ahí, mh, hay entre adultos y niños», en Gitte Pedersen: *Jóvenes en América Central*, op. cit. pág. 60.

Los profesores daneses entrevistados consideran que no se puede hablar de un español estándar, sino de dialectos de prestigio. La lengua es un sistema vivo y vital (Andión Herrero 2008) y, para los hablantes nórdicos, el conflicto entre norma y estándar[6] se resuelve reconociendo la existencia de una variedad de prestigio, la cual les permite reconocer y asimilar una homogeneidad detrás de la falta real de unidad lingüística del idioma. Aunque el índice de diversidad del español es muy bajo, existe una tensión básica entre la enseñanza del español como estándar y como norma que se traspasa al aula. Si el estándar representa el modelo de la lengua que se propone al aprendiz, en la práctica se restringe su dominio en el aula a la norma de prestigio, generalmente afianzada a través del lenguaje escrito.

Los profesores dan por hecho que sus colegas hablan con acento de Sudamérica o de otra región española. Si estos han tenido un sustituto que hablaba con otro acento, por ejemplo, que hablara con acento mejicano, también me han hecho saber «las diferencias que notaron en el acento de sus alumnos a su regreso». Uno de los profesores, que habla según la norma de Madrid, donde estudió español, cree que la enseñanza de la norma empieza en la escuela, que es un punto de referencia fundamental y no oculta que le gusta que sus alumnos hablen según su norma peninsular. Esta preferencia contrasta, aparentemente, con lo que afirma el profesor de otro centro: «No es tan importante que adquieran un acento o unos modismos, ya que lo primero es la parte comunicativa», que cree que sus alumnos ya aprenderán a desarrollar el idioma cuando viajen.

Una de las profesoras dice que tiene alumnos de padres argentinos o chilenos. En estas familias mixtas con padre o madre danesa, los hijos no son bilingües, ya que las preferencias de los padres se inclinan a que los niños hablen danés primero. Aunque no son completamente bilingües, estos alumnos tienen un conocimiento avanzado del español, pero el problema que se le plantea a esta profesora es si debe aceptar en el aula los giros lingüísticos domésticos de sus alumnos. Dice que no les corrige si hablan con otro acento, pero se ve en la necesidad de hacérselo notar en clase. «Si hay problemas pruebo a explicar las diferencias. Pero no hay que cambiar un acento».

5.3. Los libros de texto

Las editoriales, los centros educativos y el ministerio colaboran para que los libros de texto faciliten dos supuestos básicos de esta metodología en el aula: mayores niveles de autonomía del alumno y el fomento de situaciones de intercambio de puntos de vista (Gabrielsen & Gimbel 1982). Dos puntos les sirven de

6 Andión Herrero (2008) hace una distinción entre el estándar y la norma. La importancia del estándar radica en que es de dominio masivo, por lo que sirve para representar a todos los hablantes que comparten el uso de una lengua (es geolectal). La norma se asocia con los usos lingüísticos considerados como correctos y aceptables. Al ser asociado con los niveles cultos de prestigio, pasa a influir en la producción de textos, en la literatura y en los medios en general (es una variedad diastrática).

referencia: en primer lugar, el material tiene que ser *auténtico* —es decir, tiene que ser material que no esté construido exprofeso para la enseñanza, con el fin de habilitar la transición de lo concreto a lo más abstracto—. El texto resulta creíble cuando se aproxima a la realidad lo más posible. Por esta razón, los libros de texto como *En Vivo* o *Mucho gusto* mezclan lo español con los estereotipos daneses sobre «lo español». En segundo lugar, el enfoque es competencial. El contenido de los planes de estudio de los libros de texto se escribe desde unos parámetros semántico-funcionales, es decir, se aconseja que los autores tomen su punto de partida más desde los contenidos que los alumnos necesitan y pueden usar en las diferentes situaciones lingüísticas (dar un recado, preguntar una dirección, etc.), que en las estructuras formales de la lengua. No se trata de imitar unas estructuras sino de conocer las posibilidades.

El modelo de la variedad de prestigio (la de España, septentrional) entra en el aula también a través de los libros de texto. Por ejemplo, a través del aprendizaje del uso de los pronombres átonos de tercera persona *le*/*lo*/*la*. La práctica habitual es hacer referencia al esquema del libro de gramática de H. Søeborg *Spansk grammatik* (1975), parágrafo 40, en el que se explica el uso de *le* como sustituto de *lo* en función de objeto directo cuando el objeto es masculino, lo que en la jerga de estos profesores se conoce como «*le* con asterisco». El libro de texto *Muchas gracias* va un poco más allá e introduce *le* como norma de prestigio, asociada a la variedad del norte de España, una variedad socio-lingüística peninsular que en el imaginario danés equivaldría a lo que en ellos denominan «*rigsdansk*» o norma oficiosa de prestigio (el danés de Copenhague que domina en los informativos del telediario). Es decir, que los hablantes de español en secundaria de Copenhague tienden a utilizar una variedad de prestigio leísta.

Estos usos en las escuelas de secundaria consultadas demuestran que, a pesar de las indicaciones del Ministerio danés sobre el modelo lingüístico global objeto de enseñanza, en las escuelas de Dinamarca la enseñanza de una lengua española neutra e integradora es más un deseo que una realidad. Al final, como afirman Tita Beaven y Cecilia Garrido (2000), «uno solo puede enseñar la variedad que uno habla». En la práctica resulta problemático para los profesores de secundaria daneses encontrar un equilibrio entre el español estándar y las variantes

6. LA IMPORTANCIA DE LA ESCRITURA

Como hemos visto, «el núcleo duro», —variedad común, neutra, compartida, pero rígida (Andión Herrero 2008) —de la enseñanza del español en estos centros de secundaria se cruza con una preferencia por el uso peninsular septentrional como variedad estándar por razones de prestigio. Estas paradojas que hemos notado en las entrevistas con los profesores daneses vendrían a dar apoyo a la propuesta de César Hernández Alonso (s.f.), quien propone enseñar la norma culta estándar como punto de referencia común. Esta es la variedad formal o lengua estándar, que sirve de base al lenguaje literario, científico, etc., de una comunidad lingüís-

tica. Evita vulgarismos, dialectalismos y regionalismos, y vendría a ser como el máximo común denominador de la lengua que se utiliza en situaciones formales (diálogos, exposiciones, difusión periodística, discursos y publicidad). Este uso posee además un rasgo de prestigio. La norma estándar peninsular, en su variante escrita, vendría a ser el soporte común de la enseñanza del español en Dinamarca.

Para los profesores no es prioritario qué variedad hablen sus alumnos, mientras usen siempre la misma, pero, aunque la escuela no prohíbe un acento, tampoco lo promueve. Los profesores tienden a marcar el dominio de la norma escrita sobre la norma oral[7]. En las escuelas consultadas se nota una tendencia a usar la norma escrita para fijar el estándar (el lenguaje escrito es el que en última instancia sirve de referencia prescriptiva para la clase). Hay cierta permisividad en el español oral «porque es inmediato e inconsciente», pero no puede haberla en la lengua escrita, afirma uno de los profesores.

Por tanto, aunque se permite la variación dialectal por parte del alumno, en el aula de español se impone la norma escrita, que es la que se cree que denota aquello que en los usos de la lengua resulta lo acostumbrado, —en el sentido de «norma» como «lo normal» que le ha dado Coseriu (1981)—. Se extiende la creencia en que la lengua y el dialecto, como sistemas de comunicación lingüística, convergen en el sistema escrito, y de ahí la utilidad del español escrito como lengua de intercambio, lo que un profesor explica de la siguiente manera: «Un texto mejicano con la palabra *Gonsales* no se corrige. Uno español, sí, porque debería ser *González*». Es decir, que se sigue el orden de los textos originales.

Se podría explicar la importancia que cobra la lengua escrita sobre la oral a través de la influencia del *rigsdansk princip* (el principio del danés estándar) en el habla de los propios daneses. Como explica Lise Bostrup (1990), según el principio de la constancia morfemática (*princippet om morfemkonstans*), en danés, los morfemas que tienen un significado idéntico o relacionado se escriben del mismo modo, lo que contribuye a la coherencia del escrito. Este es un asunto importante para el *Dansk Sprognævn* (la Academia de la lengua danesa), que ha vivido un largo conflicto entre el principio fonético y el etimológico (es decir, que en danés no se lee como se escribe). En el siglo XIX, el lingüista danés Rasmus Rask, que no conocía el concepto «fonema», tuvo la intuición de distinguir entre la vocal semicerrada semianterior «ø» de «dør», *muere*, y la vocal semicerrada central de *dør,* puerta («ö» en la notación fonética danesa Dania). Por ejemplo, la palabra simple «sag» (*caso*, en español) se dice [sai], pero si *sag* pasa a formar parte de una palabra compuesta, la «g» en posición silábica final cambia de sonido. Por ejemplo, «sagfører» (abogado) se dice [sawfør.ɔ] hasta tal punto que [saifør.ɔ] se vuelve incomprensible para el oyente (Bostrup 1990).

En este sentido, la enseñanza del danés como L1 se hace eco de las teorías de la Escuela de Praga sobre la influencia normativa de la lengua literaria: la norma

[7] Norma, en el sentido prescriptivo y normativo dado por Coseriu (1981). Por ejemplo, el idioma del diccionario de la RAE.

estándar debe ser fijada, en función de su uso, por los buenos escritores contemporáneos, y de ahí transcender a la enseñanza de una L2 en secundaria que, en el entorno hispánico, Hernández Alonso (2001) defiende por su disponibilidad para todos los hablantes.

La problemática queda ilustrada por esta receta de uno de los profesores entrevistados:

– Ajustarse al libro de texto.

– A nivel oral, no corregir el acento o los fallos cometidos.

– A nivel escrito, corregir los errores.

Esta preferencia por la norma escrita sobre la oral parece ser compartida por los cuatro profesores entrevistados. Otro profesor diferencia entre un nivel inconsciente del habla (por eso no se corrige) y un nivel consciente (o más reflexivo) de la escritura. Según el entrevistado, el oral es *medfødt* (congénito), es decir, ligado a las capacidades cognitivas del alumno. Aprovecha, por tanto, la lengua escrita para motivar a los alumnos a que reflexionen sobre el empleo de los términos del idioma.

De hecho, aunque se afirma que en clase el acento y la variedad no importan tanto, ya que decir una cosa o la otra está supeditado a lo comunicativo, los jóvenes hablantes daneses muestran sus prejuicios extralingüísticos hacia el modelo oral de español estándar que se les ofrece en clase. Por ejemplo, según uno de los profesores, algunos de sus alumnos tienen la consideración de decir «naranja» —y no «naganha» o «naranha» (con «h» aspirada), como hacen muchos alumnos, porque les da vergüenza pronunciar la «j»—. De ahí la importancia de la lectura de textos para el aprendizaje comunicativo. Otro ejemplo es la tan traída y llevada letra «ñ», que no existe en danés: «Algunos alumnos *no ven* la "ñ", aunque la conocen; dicen "Espana" y no "España"», argumenta el profesor. Sin embargo, si escribimos «ndhj», un danés lee «ñ». Por ejemplo, la ciudad noruega de Trondhjem se pronuncia *Troñem*. «No ven la "u" de "Miguel", dicen "Migüel". Es difícil "verla", difícil acostumbrarse», afirma otro profesor. Los diálogos de los libros de texto tienen que resultar creíbles y motivar su empleo por encima de las cortapisas culturales. Por esta razón no siempre los usos pragmáticos son aceptados por los estudiantes, como la doble instrucción «¡Hola! ¿Cómo estás?», que un danés evita utilizar porque en su idioma suena fatal «Hej!, hvordan har du det?», ya que con una de las dos expresiones basta para empezar un corto diálogo. Algunas expresiones como «bien, bien», o «¡bueno, bueno!» con el sentido negativo de sorpresa, como la expresión «¡pero bueno!», son difíciles de comprender por los alumnos de secundaria.

7. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

A continuación vamos a presentar algunos problemas gramaticales que se presentan en estos centros de enseñanza secundaria.

7.1. Le/lo/la

Varias generaciones de estudiantes de español han aprendido el uso de los pronombres átonos de tercera persona con ayuda del *Spansk grammatik* de Halvor Søeborg (pág. 66), una gramática que traslada las sugerencias del *Esbozo de una nueva gramática de la RAE* (1973, punto 262):

	Masc.	Fem.
Akk.	Lo (Le*)	La
Dativ.	Le	Le
*solo con personas		

En dicha obra se hace notar la tendencia a utilizar «le» con la persona «usted», en acusativo y en dativo. Notamos que Søeborg ha modificado el esquema del *Esbozo de la RAE* (punto 262) sobre el empleo original de la norma primitiva con la introducción de la variedad de uso leísta (*le* para persona, en masculino y en función de acusativo). Este esquema de Søeborg «simplemente se aprende», admite uno de los profesores. Otro afirma estar influido por la variedad castellana, considera que los pronombres, en general, no son un problema en la enseñanza, pero recalca que los enseñantes hacen constante referencia a la norma (de Søeborg) para evitar el leísmo y el laísmo. Otra profesora añade que se considera leísta, ya que habla con el acento madrileño que adquirió en Madrid, por lo que sigue el mismo esquema. En el libro de texto para principiantes *Muchas gracias* se aconseja utilizar la variación *rigsspansk* (español septentrional peninsular), es decir, «le» (= *ham*) en vez de «lo» como objeto directo.

En consecuencia, los alumnos de español de las escuelas en las que se ha realizado el estudio aprenden la siguiente variación de pronombres átonos:

Vi a **Juan** en Madrid > **Le** vi en Madrid

Vi a **María** en Madrid > **La** vi en Madrid,

Pero:

Vi el **bolso** sobre la mesa > **Lo** vi sobre la mesa

7.2. Vosotros/ustedes

El empleo de la segunda persona del plural (vosotros/ustedes) es especialmente relevante en las clases con alumnos de origen hispanoamericano. Los profesores no corrigen a estos alumnos si hablan con estos rasgos, pero se ven en la necesidad de hacérselo notar en clase, sobre todo porque creen que pueden transmitir estos rasgos a sus compañeros. «Si hay problemas, pruebo a explicar las diferencias, pero no hay que cambiar un acento», dice un profesor.

Otro de los profesores no tiene este problema. Se ha decidido por la estrategia de utilizar la segunda persona del singular, como él dice «por razones didácticas», porque, según sostiene, «es importante acostumbrarse a hablar de tú a tú para comunicarse con un receptor». Es decir, en su clase se emplea la forma «tú» en general, y la forma «vosotros/ustedes» queda renegada al ostracismo. Esta estrategia de omisión del *vosotros/ustedes* se puede observar en algún que otro libro de texto, como en *Mundos* que, ya desde la primera lección, introduce las formas en plural de los pronombres personales reducidas a dos: primera y tercera, por lo que queda sin aclarar el significado de la segunda persona del plural a nivel gramatical, una solución que no todos los profesores comparten. La gramática de Søeborg presenta todas las personas de las declinaciones verbales, pero no hace referencia a esta problemática de la segunda persona del plural de los pronombres tónicos. Dicha omisión en algún libro de texto puede justificarse por dos motivos: por una parte, debido a la dificultad de explicar la variedad sudamericana con voseo («como *vos* queréis») y, por otra, debido a la dificultad de explicar la forma *ustedes* como tercera persona de plural, que no existe en danés (el danés tiene una forma única «De»: usted/ustedes).

7.3. Otros pronombres personales

Desde un punto de vista contrastivo, los pronombres requieren especial atención. La construcción «lo que» (= *det som*) resulta difícil de aprender ya que, en danés, el equivalente es una forma polisémica (la forma danesa neutra «det»= lo, ello, esto, etc.). En danés se necesita un pronombre explícito, salvo cuando este se repite en las oraciones coordinadas copulativas. Esto, unido al indefinido «man» (*se*) con función de sujeto, resulta engorroso. Por influencia del indefinido danés «man», los profesores tienden a presentar el *se* impersonal como sujeto (*se vive bien en el campo*, sujeto= *se*). Es un remedio, ya que en caso de no considerarlo como tal, surgiría el error: **uno se vive bien en el campo*.

7.4. Desinencias *–ra/–se*

En principio los profesores prefieren emplear la forma *–ra*, que es además la que ellos han aprendido a usar en la variedad peninsular del pretérito imperfecto del subjuntivo (lo que en jerga denominan «El hipotético *–ra*: si tuviera…», aclara un profesor). Por razones de contenido, se evita entonces la terminación *–se*, ya que los alumnos «no pueden aprender los dos». Esta preferencia por *–ra* como forma moderna concuerda con las observaciones de Alarcos pero, tal como Alarcos defiende, *–ra* es «de uso más frecuente en el lenguaje oral y el segundo (*–se*) es más propio del lenguaje escrito» (punto 223). Aunque estos profesores no lleguen a explicar la forma *–se* directamente a sus alumnos, al aparecer está indefectiblemente en los textos de lectura y se ven en la necesidad de explicar su presencia. Si aparece en un texto, dan por descontado que algún alumno pueda aprender y hacer uso de ambas formas e informan a los alumnos de que «se puede elegir» entre las dos formas, porque ambas tienen el mismo valor gramatical, aunque puedan aparecer dudas respecto al empleo semántico de *–se*, que parece más lejano al emisor.

7.5. Pretérito indefinido/pretérito perfecto

En danés, los tiempos simples son el pretérito (indefinido) y el presente. Los demás, incluyendo el futuro, son formas perifrásticas. De acuerdo con Søeborg, en español se usa a menudo indefinido cuando en danés se usa perfecto:

Llegué *esta mañana*, frente a *jeg* ***er kommet*** *i morges* (he llegado esta mañana)
(indefinido) (perfecto)

Para alguno de los profesores entrevistados esta diferencia de uso no plantea problemas al estudiante danés, pero de acuerdo con el principio de que «cuanto más simple, mejor» (*jo enkle, jo bedre*), se decanta por el perfecto *går meget ude af perfektum*, quizás por influencia del propio idioma danés.

En su respuesta encontramos un uso práctico de la regla gramatical del tiempo perfecto en danés aplicada al español, ya que amplía el uso del perfecto, en los casos en los que algo ha sucedido dentro del periodo de tiempo en el que se encuentra el hablante (hoy, esta semana, etc.), a la concepción de una *relación afectiva* entre el hablante y la situación de la que habla. En danés, el perfecto tiene un uso afectivo. Por ejemplo, un alumno danés aprenderá a decir *me ha gustado la película que vi ayer*, adaptación de la oración danesa *jeg kunne lide den film jeg så i går y kunne lide* (*me ha gustado*), que es una perífrasis en perfecto.

Para otro profesor, solo la colocación del sujeto resulta un problema, ya que el sujeto se intercala entre el verbo auxiliar y el participio en las oraciones subordinadas en danés: *har manden købt?* (*¿ha el hombre comprado algo?*).

7.6. Perífrasis

La perífrasis con *ir a + infinitivo* resulta difícil de captar por el alumno de secundaria. Este tipo de información se transmite en danés por medio de una construcción con verbo modal (*at ville, at skulle*, como en inglés). Por ejemplo, es probable que las oraciones *Marie vil danse* (*María quiere bailar*) y *Maria skal danse* (*María va a bailar*) queden reducidas a *María quiere bailar*. A esto hay que añadir que los alumnos no tienen ganas de emplear su tiempo en buscar en el diccionario: recurren a internet (concretamente, al traductor de Google) para traducir las perífrasis y lo hacen mal. En *de vil køre* (*van a conducir)* los alumnos traducen *ville* (inf.) por *querer* (*gerne, ønske*) y creen que lo pueden usar como tiempo futuro.

Algunos estudiantes confunden el infinitivo (*at ville danse*) con el pretérito (*de ville danse*). En la frase *jeg håbede at han ville købe* (*esperaba que él quisiera comprar*), *quisiera* es pretérito imperfecto de subjuntivo, pero los alumnos lo traducen al español en modo indicativo: **deseaba que quería comprar*.

Estos problemas son de base, ya que para los estudiantes es difícil distinguir entre lo semántico y lo gramatical. El subjuntivo está en desuso en danés y, aunque el condicional compuesto sí existe, (*fortidsfremtid*: antefuturo o pasado del futuro), los jóvenes no lo usan.

Para un alumno de secundaria danés, también son difíciles otras construcciones verbales como *llevar + gerundio*, y el verbo *gustar*.

7.7. El orden oracional: SVO/VSO

Los profesores prefieren seguir el orden sintáctico de los textos originales, pero consideran que el orden natural del español es SVO en afirmativas e interrogativas (*(SV) de hører sammen*= SV van juntos) y recalcan la importancia de la entonación como forma supletoria de la gramática en las oraciones interrogativas. Por este motivo, a los alumnos se les enseña a formular preguntas con el orden SVO de acuerdo con un esquema de entonación ascendente, por ejemplo, *¿María viene al cine?* (SVO), pero que contrasta fuertemente con el orden sintáctico danés. La comunicación danesa es de tipo *litote*, descendente, quizás para aligerar la carga significativa del emisor, mientras que el español es más hiperbólica, ya que se carga la entonación en las palabras finales de una pregunta, algo así como si el emisor se pusiera de puntillas para que se le escuche mejor: *¿es esto un libro?* se traduce como *er det en bog?*, con acento en *det* (*esto*) y entonación descendente desde *det* hasta *bog* (libro).

7.8 . Género

El danés y el español son lenguas de origen indoeuropeo, por lo que las palabras de ambos idiomas se caracterizan por tener género y número. En danés, el masculino y femenino convergen en el género común (*fælleskøn*, terminación: *–en*), que se opone al género neutro (*intetkøn*, terminación: *–et*). Para un estudiante de secundaria resulta una abstracción difícil de entender la distinción entre género masculino, femenino y neutro del español. Los alumnos se entretienen en connotaciones extralingüísticas de tipo primario: «¿Por qué un "problema" es masculino y una "solución" es femenino?», se preguntan. Asimismo, un adulto sin especial formación lingüística también considerará discriminatorio para la mujer que solo se encuentren en el diccionario las formas en masculino de los adjetivos (bueno, malo, etc.).

Puesto que la tendencia es no traducir los neologismos de origen extranjero, las palabras de procedencia española entran directamente en el habla cotidiana (*paella*, *hola*), a veces en forma de jerga juvenil (*¡qué pasa!*). Un danés no dirá *vi kørede forbi landsbyen* sino *vi kørede forbi pueblo* (= cruzamos el pueblo) si se refiere a un pueblo hispano.

8. ORTOGRAFÍA Y FONÉTICA

El danés tiene nueve vocales (a, e, i, o, u, æ, ø, y, å, de acuerdo con el International Press Institute —IPI, por sus siglas en inglés—), que componen hasta 12 alófonos (algunos autores lo elevan hasta 18 alófonos). Los monosílabos españoles suponen todo un reto para un hablante danés, quien leerá «de» como «di» (porque la «e» danesa es más posterior que la «e» española). Para que pronuncie «de» hay que escribir «dæ», con la vocal casi abierta anterior no redondeada «æ»: *soy dæ Dinamarca*.

Si aplicamos el método de «la casilla vacía» (Andión Herrero 2008) a la enseñanza de la ortografía española en Dinamarca, obtenemos los siguientes resultados:

- **«d» dura /«d» blanda:** los estudiantes tienden a hacer la «d» dura, puesto que tienen problemas para pronunciar la «d» blanda. Ellos pronuncian una d dura, casi «t», como en alemán. Por ejemplo, en «vida» y en «todo». En general, en caso de duda marcan en exceso la consonante.

- **«j»/«x»/«y»**: hay resistencia por parte de los alumnos a pronunciar «j». Resulta «x» o «yod». Uno de los profesores dice que promueve la «j» y otro dice que pronuncian la «h» muda, para no asustar. Además, la «h» muda se ajusta más a la casilla vacía de la «j».

- **«r»/«rr»:** resulta «r» blanda o «g». Los estudiantes se resisten a pronunciar la doble erre.

- **«s»**: en la casilla vacía aparece una «s» apico-palatal, no dicen *tres* sino *tresh*.

- **«s»/«z»:** la «s» fricativa alveolar sonora frente a la fricativa interdental sorda «z». En la clase del profesor que aprendió la variedad de Salamanca se promueve la «z» (pronunciada como *ce*). Pero si se llena la casilla vacía con los hábitos fonéticos locales de la variedad en cuestión (la norma local) resulta «s». En la clase del profesor que estudió en Venezuela no hay conflicto de normas porque los alumnos hablan con seseo venezolano, pero escriben con *ce*, *ci*, *z*.

- **«v»/«b»:** se marca la diferencia entre ambas, de acuerdo a la norma danesa: la «v» es fricativa labiodental y la «b» es bilabial oclusiva en danés (por ejemplo, un danés dice la frase *jeg bor i Viborg* (*vivo en Viborg*) con las dos «b» bilabiales oclusivas y la «v» fricativa-labiodental, mientras que un español tiende a hacer ambas consonantes oclusivas, y la «v» no es muy dental). A los estudiantes daneses les cuesta entender que se trate de un único fonema en español, cuya pronunciación depende del entorno silábico.

Otras peculiaridades del idioma danés que condicionan el aprendizaje del español como segunda lengua pueden ser:

– La diferencia entre vocales largas y cortas se marca en el lenguaje escrito con consonante doble posterior a vocal corta. Resulta interesante comparar *ligge* (*estar*), que se pronuncia *ligue*, con *lige* (*igual*) que se pronuncia *lii[g]*, porque contrasta con el sistema tónico español.

– El sonido de apoyo a la «s» (*España* frente a *Spanien*), o el sujeto oculto (*Leo*, en lugar de *Yo leo*) son otras diferencias que resultan del contraste fonético entre los dos idiomas y que suponen un reto para la enseñanza del español como segunda lengua.

– Por último, no creo que el golpe o impulso gutural por cierre de la glotis (*stød*) propia del *rigsdansk* (*be´gynde* = *empezar*)[8] condicione de manera significativa para aprender español (que no tiene *stød*).

[8] El cierre de la glotis o *stød* está señalado con un (') en *be´gynde*. El vocablo es *begynde*.

9. CONCLUSIÓN

La lengua y la cultura se entrelazan en la enseñanza del español como segunda lengua en las escuelas de secundaria en Dinamarca. Los profesores de español parecen asumir que aprender gramática «no funciona» y que solo un método inductivo puede facilitar el aprendizaje de español como LE. De este modo, se considera que el conocimiento y experiencia de la primera lengua influye en el aprendizaje de la segunda.

El papel del profesor en una enseñanza de tipo comunicativo consiste en aclarar dudas, pero no en imponer la regla gramatical. «Consiste en que cuando terminen el bachillerato, los alumnos tengan una impresión de que han aprendido algo que pueden usar en situaciones reales». Pese al espíritu aparentemente no normativo de la normativa ministerial, la norma escrita ofrece el estándar a seguir, lo que restringe el aprendizaje de la variedad dialectal del español frente a la norma de prestigio.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almansa, A. (2004). «El español en Dinamarca, Noruega e Islandia», en *El español en el mundo*. Madrid: Anuario Instituto Cervantes.

Alvar, M. (1961). «Hacia los conceptos de lengua, dialecto, hablas», en *Manual de dialectología hispánica: el español de España*. Manuel Alvar (dir.). Barcelona: Ariel. Pp.56-88.

Andión Herrero, M.ª A. (2008). «La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad», en *Actas del VIII congreso de Lingüística General*. Antonio Moreno Sandoval (coord.). Madrid. 25-28 de junio. Pp. 294-308.

Beaven, T. y C. Garrido (2000). «El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes?», en *Actas XI ASELE*. Madrid. Pp.181-190.

Bostrup, L. (1990). *Dansk udtale. Undervisningsmateriale*. København: Københavns universitet.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters.

Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.

Gabrielsen, G. y J. Gimbel (1982). *Dansk som fremmedsprog*. København: Lærerforeningernes materialeudvalg.

Groth, B. (2001). *Mundos*. København: Gyldendal.

Lauersen, E. *et al*. (2004). *En vivo*. Århus: Systime.

Pedersen, G. (2013). *Jóvenes en América Central*. København: L&R uddannelse.

Søeborg, H. (1987). *Spansk grammatik* . København: Schønberg.

Undervisningsministeriet i Danmark (Ministerio de Educación de Dinamarca). Documento de internet disponible en <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Gymnasiale%20uddannelser/Fagenes%20sider/Fag%20S-AA.aspx>.