

ADULTOS MAYORES INMIGRANTES Y ESTUDIANTES DE ELE:
LOS ROLES DE PARTICIPACIÓN QUE SURGEN EN CONVERSACIONES
INTERGENERACIONALES E INTERCULTURALES

Marisa Cordella
Hui Huang

RESUMEN. Adultos hispanos de la tercera edad en Melbourne, Australia, llevan a cabo de modo regular conversaciones con estudiantes de español a nivel secundario con el fin de fomentar y enriquecer la adquisición de la lengua castellana/española. Usando las teorías del análisis del discurso se identifican los roles de participación que los adultos mayores y estudiantes asumen en las conversaciones. Se destacan tres roles principales: el rol de *instructor de la lengua* y el rol de *guía sociocultural* que ambos participantes despliegan en los encuentros y el rol de *mentor ético-moral* que sólo el adulto mayor utiliza. El rol de instructor de la lengua es prominente en las conversaciones y será el centro de atención en este trabajo de investigación. Los resultados indican que estos encuentros intergeneracionales e interculturales benefician a los estudiantes de ELE al proporcionar prácticas discursivas regulares con nativos de la lengua. Asimismo, las conversaciones contribuyen a que los adultos mayores trasmitan su conocimiento de la lengua y cultura además de sus experiencias de migración. Planteamos que a través de estas actividades intergeneracionales podemos fomentar una sociedad más rica e inclusiva donde la equidad, la diversidad y las necesidades de cada individuo se consideran y aprecian.

Palabras clave: intergeneracional, intercultural, adquisición del español como segunda lengua, análisis del discurso, roles de participación, multiculturalismo.

ABSTRACT. Senior citizens of Hispanic background in Melbourne, Australia, conducted conversations on a regular basis with secondary students of Spanish in order to develop and enrich their acquisition of the Spanish language. The participation roles that the older participants and students adopted within the conversations were studied using discourse analysis approaches. Three main roles were identified: the roles of 'language instructor' and 'socio-cultural guide', which both participants assumed in the encounters, and the role of 'ethical-moral adviser', which was only adopted by the senior citizens. The role of 'language instructor' was prominent in the data and it will be the focus on this manuscript. The results show that these intergenerational and intercultural encounters assist L2 Spanish learners in their language acquisition mainly due to the regular exposure that they do have with native speakers who pass on their language, cultural and migration knowledge and experience to younger generations. It is through intergenerational and intercultural activities that societies can enrich themselves by promoting social inclusion, equality and diversity among its members of the community.

Keywords: multiculturalism, intergenerational, intercultural, acquisition of Spanish as a second language, discourse analysis, participation roles.



Signo y Señá, número 22, diciembre de 2012, pp. 13-33

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>

ISSN 2314-2189

RESUMO. Com o fim de promover e melhorar a aquisição da língua castelhana/espanhol, adultos idosos hispânicos que moram na cidade de Melbourne, Austrália, mantêm regularmente conversações com estudantes de espanhol do nível médio. Os papéis de participação que idosos e estudantes assumem nas conversações são identificados usando as teorias da Análise do Discurso. Três papéis principais destacam: o papel do *instructor da língua*, o papel do *guia socio-cultural* e o papel do *mentor de ética e moral*. As primeiras duas funções são usadas por adultos e estudantes, a última apenas por adultos. O papel do instructor da língua é proeminente nas conversações e será o centro das atenções no presente trabalho de pesquisa. Os resultados indicam que esses encontros intergeracionais e interculturais beneficiam, por meio das práticas discursivas regulares com falantes nativos, os alunos de ELE. As conversações contribuem, também, para os adultos idosos transmitirem seu próprio conhecimento sobre a língua e sobre a cultura, além de suas experiências de migração. Propomos que através dessas atividades intergeracionais é possível promover uma sociedade mais rica e inclusiva onde diversidade, equidade e necessidades dos indivíduos sejam consideradas e apreciadas.

Palavras-chave: intergeracional, intercultural, aquisição de espanhol como segunda língua, análise do discurso, papéis participativos, multiculturalismo.

Dedicamos este artículo a nuestro querido profesor catedrático Michael Clyne (12/10/1939-29/10/2010)

1. MULTICULTURALISMO EN AUSTRALIA. Australia alberga variados grupos étnicos que despliegan múltiples lenguas en su extensa área geográfica. El 28% de la población del estado de Victoria¹ en Australia habla en casa otra lengua además del inglés, hecho que destaca el potencial significativo de recursos multiculturales y lingüísticos en el estado.

Mientras las políticas gubernamentales manifiestan su compromiso hacia el multiculturalismo (Bowen 2011), se mantiene una mentalidad monolingüe (Clyne 1982, 1991, 2005) que enfatiza el inglés en desmedro del desarrollo de otras lenguas. Tomazin (2009) subraya esta postura al señalar que Australia es “el tercer país más monolingüe de los países desarrollados”.

Por su parte, en el campo educacional, las escuelas secundarias, lamentan las reducidas horas destinadas a la enseñanza de las lenguas extranjeras. La falta de prácticas orales dificulta a los aprendices a expresar con mayor fluidez y destreza las ideas en la lengua extranjera.

1 Victoria es uno de los ocho estados y territorios de Australia. En el estado de Victoria se encuentra la ciudad de Melbourne.

Con el objetivo de ofrecer mayores prácticas orales a los estudiantes y utilizar los valiosos recursos lingüísticos de los inmigrantes en Melbourne este trabajo une a ambos grupos llevando a cabo conversaciones en la lengua extranjera² del aprendiz.

El foco central de este trabajo es principalmente analizar y estudiar los roles participativos que los adultos mayores asumen en dichas conversaciones y entender la participación verbal de los aprendices.

2. LA PARTICIPACIÓN DEL ADULTO MAYOR EN LA SOCIEDAD: BRECHAS INTERGENERACIONALES E INTERCULTURALES. En la actualidad, la prensa nacional e internacional destaca la longevidad del ser humano como signo de los avances médicos. Asimismo enfatiza el aislamiento social en el cual muchos adultos de la tercera edad viven en las grandes ciudades del mundo (Warnes et al. 2004).

Si al aislamiento social de los ciudadanos de edades más avanzadas se le agrega el factor de inmigración³, se observa que los adultos mayores viviendo en países cuya lengua y cultura difieren de las de su origen, presentan mayores dificultades en relacionarse con los miembros de la sociedad que los acoge (COSW 2001).

Aún más preocupante son aquellos casos en que la nueva lengua no se domina y el acceso a crear vínculos sociales se restringe a la comunidad étnica del individuo. La falta del inglés tiende a aislar a los inmigrantes de la nueva realidad lingüística, social y cultural que viven. Este es precisamente el caso de los participantes mayores que forman parte del estudio que se presenta a continuación. En general, el dominio del inglés es pobre, pero suficiente para llevar a cabo las actividades básicas de la vida cotidiana.

Este estudio se centra tanto en el ámbito intergeneracional como intercultural. Lo intergeneracional está marcado por la edad que separa a jóvenes adolescentes con el adulto mayor. Los jóvenes tienen un promedio de 16 años, mientras la edad de los adultos va desde los 60 y 85 años. De igual forma, el estudio que se presenta aquí es intercultural (Clyne 2005,

2 Usamos *lengua extranjera*, *ELE* y *segunda lengua* como sinónimos.

3 Muchos adultos mayores deciden vivir la vejez en el país que los acogió en vez de regresar al país de origen. Tal decisión está vinculada, en general, con factores financieros o familiares.

Clyne et al. 2012) al llevarse a cabo entre personas que provienen de culturas y etnias diferentes (hispana y australiana).

Estos encuentros intergeneracionales e interculturales serán el foco de atención en este trabajo de investigación que se propone analizar y estudiar los roles de participación que los adultos mayores utilizan con mayor frecuencia en las conversaciones en castellano/español con los aprendices de la lengua.

3. MARCO TEÓRICO. El enfoque teórico se sitúa en el análisis del discurso (AD) e incluye estudios sobre la enseñanza de una segunda lengua para comprender el rol participativo del adulto y aprendiz en los encuentros.

El análisis de la conversación, dentro del marco del AD, distingue la estructura de una conversación a través de la secuencia del discurso, distribución de turnos, las secuencias discursivas, la iniciación, cambio de temas, la interrupción, el uso de solapamiento y el silencio (Cestero-Manera 1994, 2000; Ferrara 1992; Jefferson et al. 1977; Pascual-Escagedo 2012; Sacks et al. 1974; Saville-Troike 1985; Tannen 1985), entre otros.

Por otra parte, una visión sociolingüística del AD aporta el nivel social y cultural donde la lengua surge y se expresa. El interés de Gumperz se centra en el concepto de la lengua como medio social de interacción. Toda interacción expresa un conocimiento sociocultural manifestado implícita o explícitamente en el encuentro verbal. Durante el evento de la conversación los participantes utilizan tanto los recursos inferenciales como las señales contextuales en el discurso de modo de facilitar la comprensión del encuentro (Gumperz y Hymes 1972; Gumperz 1977, 1982a, 1982b, 1999). Es así que el lenguaje no surge de la nada y no se interpreta en el vacío sino que las contribuciones verbales de los participantes apuntan a la utilización de recursos lingüísticos compartidos que evocan un bagaje sociocultural común que favorece el entendimiento.

En toda interacción verbal los participantes tienden a asumir roles (Englebretson 2007; Goffman 1959, 1971, 1981; Jaffe 2009) a través de las opciones que utilizan en el discurso. El hablante puede favorecer el uso de un determinado acto del habla (por ejemplo, hacer preguntas), utilizar con mayor frecuencia marcadores discursivos (por ejemplo, marcadores de solidaridad o de control) y usar determinadas estrategias lingüísticas (por ejemplo, cambio de registro) para lograr objetivos comunicativos en el encuentro. Aunque hay oportunidades en que los roles de participación están establecidos antes de que se efectúe el encuentro. Tal

es el caso de la consulta médica (Cordella 2004, 2011a, 2011b; Cordella y Musgrave 2009) donde la asimetría que caracteriza los encuentros está predeterminada y la participación de los pacientes contribuye a la distribución del poder en la conversación.

Los roles de participación también son de interés en el aula de clase además de los encuentros entre nativos y no-nativos. Se ha estudiado que los nativos de una lengua modifican su expresión verbal al interactuar con no nativos, especialmente los aprendices de una lengua extranjera (Ferguson 1971, Hatch 1983, Gass y Selinker 2008). La falta de fluidez del no-nativo lleva al interlocutor nativo a simplificar la lengua y producir lo que Clyne (1981) denomina *foreign talk* (habla para extranjeros).

Bajo los parámetros de Long (1996) las características más prominentes de tal simplificación se ven representadas por la simplificación del léxico, el uso de las pausas, la disminución en la velocidad en que se emite el discurso, el uso de una mayor articulación, el aumento del volumen, la fuerza en la pronunciación de las palabras claves, la simplificación en la estructura gramatical, la tematización, la regularidad sintáctica y el uso de formas sintácticas completas.

En cuanto a la perspectiva interaccionista social, se observa que se utilizan estrategias interpersonales con el propósito de facilitar el intercambio de ideas y contribuir a un mayor entendimiento entre los participantes, con el fin de mantener el flujo de la conversación. Saville-Troike (1988) identifica las siguientes estrategias: el uso de repetición, expansión y elaboración, además de estrategias destinadas a finalizar una oración, parafrasear, otorgar un marco conversacional alternativo y comprobar entendimiento y pedir aclaraciones sobre las expresiones orales.

Van Lier (1989), por su parte, interpreta la dinámica en el aula de clase como una interacción social y señala que la forma en que el profesor interactúa con el aprendiz muestra el nivel de control en la conversación. Sugiere que tanto el uso y frecuencia de preguntas abiertas y cerradas como también las oportunidades de interacción en el evento son las que determinan el nivel de poder que se ejercita. Giddens (1984, 1987) y Foucault (1980) sostendrían que la dinámica podría revertirse con el uso de la resistencia.

Por su parte Lynch (1990) ha estudiado los roles que los profesores despliegan en sus clases distinguiendo cuatro categorías de comportamiento. El profesor proyecta la lengua de tal forma que se modifica el *input* o se modifica el nivel de la lengua; el profesor utiliza preguntas para

obtener información; el profesor corrige al estudiante y por último, el profesor es un mediador lingüístico que responde a las dificultades metalingüísticas del aprendiz.

Tanto las bases del AD como la perspectiva interaccionista que incluyen la realidad social y cultural además del comportamiento del profesor y el aprendiz en el aula de clase formarán las bases teóricas que sostendrán este estudio.

4. PARTICIPANTES: ESTUDIANTES ELE Y ADULTOS MAYORES L1. Este estudio se centra en el análisis de las conversaciones que 20 participantes (10 adultos mayores hispanos⁴ y 10 aprendices de español como segunda lengua) sostuvieron durante siete meses. Los participantes se dividen en parejas de un adulto mayor y un aprendiz de ELE que está cursando el penúltimo o último año de escuela superior. Allí se destinan un promedio de 90-120 horas anuales en la enseñanza de una lengua extranjera.

Un promedio de 20 horas de conversaciones se analizan para distinguir los roles de participación que tanto los adultos mayores como los estudiantes adoptan en tales conversaciones.

La mayoría de los estudiantes hablan el inglés australiano además de reconocer el patrimonio cultural de sus familias de inmigrantes. Los padres de los estudiantes provienen de Chile, China, India, Irlanda, Sudáfrica y Sri Lanka. Solamente una estudiante es de ascendencia australiana anglosajona. La mayoría de los estudiantes inmigraron a Australia en edad preescolar, excepto dos estudiantes que sólo hacía tres años que vivían en Australia a la fecha de llevarse a cabo este estudio.

Los adultos mayores tienen entre 60 y 85 años y provienen de Argentina, Chile, Colombia y El Salvador; se reúnen semanalmente en el centro comunitario de Clayton Town Hall para llevar a cabo una serie de actividades. Se invitó a los miembros de este centro a participar en este trabajo de investigación por encontrarse cerca de la escuela secundaria que cooperó en este estudio.

La mayoría de los adultos han vivido en Australia entre 20 y 40 años excepto una participante que sólo había vivido en Australia por 5 años. Las parejas de estudiantes y adultos mayores se formaron al inicio del

4 La expresión *adultos mayores L1* refiere a que los adultos mayores hablan su lengua de origen, en el caso de los hispanos, el castellano/español.

proyecto y las conversaciones (de alrededor de una hora) se llevaron a cabo cada quince días durante un período de siete meses.

Las conversaciones se transcribieron en su totalidad usando el programa de computador *ELAN*, que mide con máxima precisión los aspectos lingüísticos de la conversación tales como las pausas, solapamientos y silencios.

De este modo, para analizar y estudiar los roles participativos en las conversaciones, se codificaron las estrategias discursivas que se utilizaron en cada turno para luego categorizarlas según la función cumplida en la interacción. Para mayor precisión, un investigador independiente ratificó la clasificación de las estrategias asumidas en cada rol.

5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN. Las dos preguntas que guiaron esta investigación fueron las siguientes:

- a. ¿Qué roles de participación asumen con mayor frecuencia los adultos mayores al interactuar con los estudiantes?
- b. ¿Qué roles de participación emplean con mayor frecuencia los estudiantes de ELE en las conversaciones con los adultos mayores?

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN. El análisis de los datos muestra que los adultos de la tercera edad utilizan tres roles principales en las conversaciones que sostienen con los aprendices de la lengua. El estudiante a su vez asume dos roles como respuesta. El rol de *instructor de lengua* es significativamente el más usado con una frecuencia de 90%, cifra que supera tres veces el resto de los roles. Debido a su alto porcentaje en las conversaciones nos centraremos en este rol y le otorgaremos menos atención a los dos restantes: el rol de *guía sociocultural* y el rol de *mentor ético-moral*.

Adulto mayor L1	Estudiante ELE
Instructor de la lengua	Aprendiz de la lengua
Guía sociocultural	Guía sociocultural
Mentor ético-moral	(no asume este rol como respuesta)

Tabla 1: Roles de participación.

6.1. INSTRUCTOR DE LA LENGUA ESPAÑOLA. El adulto mayor, en el rol de *instructor de la lengua española*, tiende a controlar los turnos de la conversación al tener mayores alternativas lingüísticas para iniciar, mantener, cambiar de tema y cerrar el discurso. No obstante, el turno le viene concedido al

estudiante por medio de estrategias lingüísticas que se utilizan a menudo, como veremos más adelante.

El estudiante también cumple el rol de *instructor de la lengua* inglesa (pero con frecuencias muy inferiores) al corregir al adulto mayor en la pronunciación de algunas palabras en inglés que repentinamente se filtran en la conversación.

En el rol de *instructor de la lengua*, el adulto utiliza una serie de estrategias comunicativas con el fin de asistir al estudiante en el desarrollo de la segunda lengua. A continuación se mencionan las estrategias más usadas (apéndice), ejemplificando algunas de ellas⁵.

6.1.1. HACE PREGUNTAS AL APRENDIZ PARA OBTENER INFORMACIÓN. El adulto mayor utiliza preguntas del tipo: *cuéntame..., dime..., y ¿qué piensas de...?* como estrategias discursivas que favorecen el desarrollo de una idea por parte del aprendiz.

6.1.2. PIDE AL APRENDIZ QUE LE HAGA PREGUNTAS. También observamos que el adulto motiva al estudiante para que haga preguntas relacionadas con la lengua con el fin de utilizar efectivamente el tiempo que tienen a disposición para esta actividad.

- (1) Conversación A1 E1; A: adulto mayor, E: estudiante
 202 A si TÚ no sabes el <E spelling E> de una palabra [dímelo]
 203 E [m:::]
 204 E (.) okay/ y yo te la te la repito

6.1.3. EXPLICA EL LÉXICO QUE UTILIZA. En esta categoría se entrega una explicación de los términos que, al entendimiento del adulto mayor, el estudiante podría carecer. En el siguiente ejemplo el campo semántico de “librería” se presenta al aprendiz.

- (2) Conversación A2 E2; A: adulto mayor, E: estudiante
 270 A bueno entonces dijimo- (1) bueno vamos porque (1.5) mi marido estaba
 271 enfermo (..) teniamo- (.) un negocio grande (1) de (.) de librería (.)
 272 sabé- librería/ librería (.) es este el negocio (1) local entendé- local
 273 E um sí <E yep E>
 274 A sí (..) donde venden libros (..) cuadernos (..) [lápices] (1) para chicos
 275 de la escuela

5 Los textos que se reproducen en este artículo son originales y no han sufrido modificación alguna.

El turno comienza con la recapitulación de lo que se estaba hablando anteriormente en la conversación. La compañera comienza con: “entonces dijimos” y “vamos a ver” reiterando así el tema de la librería que ella y su marido tenían en Argentina antes de inmigrar a Australia.

Se introduce la palabra “librería” que la persona mayor explica como: “es este el negocio (1) local entendé- local donde venden libros (..) cuadernos (..) [lápices] (1) para chicos de la escuela”. La segunda persona del presente indicativo “sabé-” y “entendé-” en 272 buscan identificar si la estudiante sigue el discurso, además de manifestar la identidad de la participante y la relación que se ha creado entre ellas a través del uso de la forma pronominal informal del vos.

No queda claro si la explicación de “librería” se ha otorgado con el doble fin de explicar el rubro de este negocio y dejar en claro que “librería” y su falso cognado en inglés *library* (biblioteca) no son lo mismo.

6.1.4. UTILIZA LA ONOMATOPEYA. También usa la onomatopeya, reproduciendo el sonido que emiten los animales para referirse a ellos, como se ve en el siguiente ejemplo.

- (3) Conversación A5 E5; A: adulto mayor, E: estudiante
 405 A ... andan los perros () en la calle ()
 406 las gallinas los pollos () sabes lo que es la gallina/
 407 E () mm
 408 A () la gallina es la que <pu> co-co-co-co-co/ ((imita el sonido de una gallina))
 409 E () ah/=
 410 = <@ <gall a la gall>@> e/() e::ste en la calle () e:: los chanchos/
 411 () los chanchos go-go-[go] ((imita el sonido de un chanchito))
 412 [<@ o:::@>] los <@chanchitos@> en la calle/

Se usa la onomatopeya como vehículo semántico que asiste al aprendizaje en el reconocimiento del animal. Los animales al centro de atención son las “gallinas” y los “chanchos” (también conocido como *cerdo*, *cochino* y *puerco* en otros países) cuya onomatopeya “co-co-co-co-co/” y “go-go-[go]” delatan los recursos lingüísticos que el adulto mayor utiliza. El sonido que producen es acompañado con la risa (410, 412) de la estudiante, indicando el tono burlesco y lúdico de este intercambio.

6.1.5. CORRIGE, REPITE Y OFRECE ALTERNATIVAS LINGÜÍSTICAS. El adulto mayor le pide explícita y directamente al estudiante que modifique su discurso, con

el uso de: “decí/di X”⁶, “vos/tú tienes que decir X”, “se dice...” como se delata en el siguiente ejemplo.

- (4) Conversación A2 E2; A: adulto mayor, E: estudiante
 507 A sí el el el lenguaje de Irlanda
 508 E sí
 509 A ohh (..) sí el (..) leng- el lenguaje <E language E> (.) lenguaje (.)
 510 de Irlanda (..) y (.) y eso::: (..) es difícil para vos
 511 E (.) sí
 512 A ahh (.) por eso de- vos tené- que decir (2) el leng- ese lenguaje es MUY
 513 difícil para mí (1) sí
 514 E (1.5) *es:::*
 515 A este el lenguaje (..) el la lengua de Irlanda
 516 E sí
 517 A (..) es decí así es::: muy difícil::: (.) para mí
 518 (1) el la lengua
 519 E sí
 520 [de Irlanda] [muy difícil para mí]
 521 A [de Irlanda] es::: [muy difícil para mí]

En el segmento se establece la dificultad que le presenta la lengua irlandesa (510) a la aprendiz, cuya familia proviene de Irlanda. Su compañera adulta le corrige y le entrega el modelo lingüístico que debe utilizar: “por eso de- vos tené- que decir (2) el leng- ese lenguaje es MUY difícil para mí” (512-513). Luego de una larga pausa de (1.5) en la cual no se interrumpe a la estudiante, se reitera nuevamente el tema central y se insiste en que la estudiante produzca adecuadamente la oración, “decí así es::: muy difícil::: (.) para mí (1) el la lengua” (517-518). El énfasis en “MUY”, pronunciado con un volumen más alto del resto, contribuye a que la estudiante preste atención. Finaliza el intercambio con ambas solapándose en el discurso y produciendo la oración requerida, sin embargo la estudiante utiliza una elipsis del verbo ser y la persona mayor se lo señala alargando la s al final de “es:::” (521).

En el siguiente ejemplo, la persona adulta corrige a la estudiante mostrándole el modelo lingüístico (Schmidt 1990) del término que se requiere, sin embargo la aprendiz no acoge la sugerencia hasta más tarde en el discurso.

6 La persona adulta, proveniente de Buenos Aires, Argentina, utiliza el voseo pronominal y verbal en las conversaciones.

- (5) Conversación A2 E2; A: adulto mayor, E: estudiante
 E mm na:::cí en Au-
 363 A sí naciste aquí en Australia
 364 E sí (.) pero (1) umm (3) “mov- moví”
 365 A (..) se mudaron se fueron
 366 E <E yeh E> sí (.) um a irlandesa Irlan[da]=
 367 A =[a] Irlanda=
 368 E umm (2.5) <E when I was E> dos años
 369 A *sí*
 370 E vivimos dos años
 371 A *vivimos dos años*
 372 E sí umm (1.5) en (..) y::: um (.) crecí en Irlanda
 373 A (...) hasta que año/
 374 E umm (1) do- oh (Hx) <E I E> (1) nací [aquí]
 375 A [en Australia]
 376 E sí (1) y (1.5) um (1.8) “moví” (..) um
 377 A [de]
 378 E <E[I] moved E>
 379 A me mudé (.) se mudarse mudarse es cambiar <E change E>
 380 (.) cambiaron (..) de (.) país=
 381 E =mudé sí

La estudiante emplea un falso cognado “moverse” asumiendo (presumiblemente) que tiene el significado de ‘mudarse de un país’⁷. Su compañera le corrige en 365 “(..) se mudaron se fueron”, sin embargo la corrección no se imita o reproduce (Schmidt 1990, 2001) hasta más tarde en el discurso cuando nuevamente usa “moví” (376) y *moved* (378).

Es la intervención directa de su compañera en 379-380 con el uso de “me mudé (.) se mudarse mudarse es cambiar <E change E> (.) cambiaron (..) de (.) país=”, la que lleva a la estudiante a usar el verbo correctamente en línea 381.

6.1.6. USA EL INGLÉS COMO FACILITADOR LINGÜÍSTICO. El uso del *code-switching* (cambio de código lingüístico) indicado con <<E E>> en las transcripciones es muy frecuente en el discurso de ambos participantes y será motivo de una investigación futura dedicada exclusivamente a este fenómeno. En este artículo, a modo de ejemplo, vemos una instancia en la cual la compañera hace uso del inglés para favorecer el significado de la palabra “quincenales”.

7 El verbo *to move* significa ‘cambiarse’, ‘trasladarse’ o ‘mudarse’. Los aprendices de ELE cometen a menudo el error de decir “moverse” de casa/país en vez de utilizar el verbo adecuado.

- (6) Conversación A1 E1; A: adulto mayor, E: estudiante
 94 A e1 o si trabajas en fac- en fábrica/(3.5) quincenales
 95 (2.5) quincenales <E you know fortnightly E> quincenales quince
 96 E <E fifteen E>
 97 A (..) <E yeah E> quincenales (1) puedes escribirlo/ no (1) q (..) ((deletrea la letra en inglés))

El período de tiempo “quincenales” lo introduce la persona adulta para referirse a la forma de pagar a los empleados en las fábricas australianas. Luego de haberlo repetido dos veces (94-95) recurre al término en inglés *fortnightly* seguido por “quincenales” y el número “quince” (95). La estudiante a su vez utiliza el inglés en línea 96, lo cual recibe la aprobación nuevamente en inglés *yeah*. La persona adulta repite la palabra “quincenales” (97) y deletrea la palabra invitando al estudiante a escribirla.

6.1.7. CONFIRMA Y APOYA AL ESTUDIANTE EN LA EXPRESIÓN ORAL. Un papel primordial que los adultos adoptan en estas conversaciones es el de aumentar la autoconfianza del aprendiz al comunicarse en una segunda lengua tal como lo hemos indicado anteriormente (<http://www.arts.monash.edu.au/-intergenerational/>). El adulto utiliza las siguientes estrategias: escucha, da tiempo para que el aprendiz formule su discurso, usa la repetición y la confirmación como estrategias. El segmento que se presenta en el siguiente ejemplo servirá para ilustrar este punto.

- (7) Conversación A3 E3; A: adulto mayor, E: estudiante
 85 E mi nombre es <X X> (..) um tengo
 86 ah (..) dieci::ocho años=
 87 A =dieciocho años=
 88 E =m::: dieci[ocho años]
 89 A [que bo]nito

La estudiante en línea 86 produce la palabra “dieciocho” alargando la vocal *i* como señal de búsqueda de aprobación que le es conferida por su compañera que de inmediato reitera la palabra (87). La rapidez de los turnos, la recurrencia de solapamiento (88-89) contribuyen a una comunicación interpersonal cooperadora (Ferrara 1992).

6.2. APRENDIZ DE LA LENGUA ESPAÑOLA. En esta categoría se identifican los roles que los estudiantes toman en las conversaciones intergeneracionales e interculturales.

6.2.1. ESCUCHA Y PRESTA ATENCIÓN AL DISCURSO QUE DESARROLLA EL ADULTO MAYOR.

El aprendiz no interrumpe al adulto mayor, dándole así la oportunidad de controlar el flujo del discurso y marcar la asimetría que existe entre ambos, principalmente debido a la edad que los separa y las destrezas lingüísticas que los distinguen.

6.2.2. PIDE AYUDA DIRECTA E INDIRECTA. El aprendiz usa estrategias del tipo: “no entiendo”, “puede repetir”, “¿cómo se dice X?”, o en inglés: *how do you say X?* Además de pedir ayuda indirecta por medio de los fallidos intentos de producir una oración bien estructurada como se verá en los próximos ejemplos.

En el siguiente segmento, la estudiante muestra dificultades en conjugar el verbo “crecer” en el tiempo pretérito. Intenta tres veces sin éxito.

- (8) Conversación A3 E3; A: adulto mayor, E: estudiante
- 222 A (.) crecer es <E growing E>
- 223 E (.) <E yeah E>
- 224 A en en::: (.) en Australia
- 225 E (1.1) sí
- 226 A (..) mhm
- 227 E (.) yo creced en Ostrailia=
- 228 A =m:::
- 229 E (..) u:::m (..) <E yeah E> um (3.8) <E yeah E> yo creced en
- 230 Ostrailia muy buena/(.) u:::m (1.4) por (.) que (2) m::: (3.3)
- 231 mu:::y (3.5) no se (.) a:::h(1) hm::: sí <@> u:::m
- 232 A (2.5) <E here is easy E> (.) [<E yes E>]
- 233 E (.) [yeah] sí
- 234 A (..) es (1) <E be (.) eas (1.7) for life (.) is bery good E>=
- 235 E =en mi vida=
- 236 A =en mi=
- 237 E =sí
- 238 A (3.3) u:::m (1.5) dice
- 239 E (.) na yo creshia (1.4) en Ostrailia (..) es (3.2) <E yeah E> (.)

En 227 produce “yo creced en Ostrailia”; lo intenta nuevamente en la línea 229 luego de una pausa (3.8) y por último en 239 entrega una nueva conjugación “creshia” seguida de un silencio (1.4). Los alargamientos en las vocales y consonantes (229-231), además de la emisión de una risita (231) ponen de manifiesto la inseguridad y la dificultad que la aprendiz enfrenta.

En el siguiente ejemplo, la estudiante usa la palabra “germana” en vez de “hermana” cuatro veces en el discurso sin nunca ser corregida en su pronunciación.

- (9) Conversación A3 E3; A: adulto mayor, E: estudiante
 57 E ...mamá (.) papá germana (...)
 58 germanA/(0.5) y yo(1.1) <E and E> (..) <e> (.) y mi perra/
 [...]
 71 y: (.) mi germana (0.5) se llama <X X> (..) um (.) tiene (..) veinti (.) cinco
 [...]
 646 ...estudio ...<E *technique* E> (1.2) u:::m (..) con germana (1.3)

Los ejemplos 8 y 9 señalan la ausencia de *input* (Lynch 1990) por parte de la persona adulta al omitir el modelo lingüístico que indirectamente pedía la estudiante.

Estos ejemplos nos podrían indicar que la oportunidad de enseñar no se ha aprovechado dejando al estudiante sin el conocimiento que buscaba. Discutiremos este punto más adelante en la sección de discusión y conclusión.

6.2.3. AGRADECE AL ADULTO MAYOR POR SU CONTRIBUCIÓN. Por medio del agradecimiento que la estudiante le confiere a la persona adulta, se valida el rol que se espera que cumplan los adultos mayores en tales encuentros como veremos en el ejemplo siguiente y que hemos estudiado previamente (Cordella y Huang (en revisión)).

- (10) Conversación A1 E13; A: adulto mayor, E: estudiante
 1687 A (1.8) no te importa (.) que yo te <E correct E> (1.1)
 1688 que yo te corrija (1.5) <E don't you mind if I tell you no E>
 1689 E [<E oh no no no no] I don't mind [(.)] I'd [love tha]t E>
 1690 A [ya]
 1691 E [eso]
 1692 A (.) <E yeah E>
 1693 E (.) <E I'd love that [<@@>] (.) keep doin [that] E>
 1694 A [<E yeah E>] trata [<@si@>] (.) trata de hablar
 1695 español así (..) yo te puedo ayudar en ese
 1696 aspecto (.) di (.) di lo que quieras
 1697 E [hm]

La persona adulta le pregunta si no le importa que la corrija cuando habla, a lo que la estudiante contesta en inglés *I don't mind [(.)] I'd [love tha]t* (no me importa, me gusta) y *I'd love that ...(.) keep doin [that]* (me gusta, sigue haciéndolo). Esto nos señala que las expectativas de la estu-

dante y las de la persona adulta coincidirían en cuanto al rol que se espera que ambos asuman (instructor de la lengua y aprendiz de la lengua).

En la siguiente sección se mencionan brevemente los dos roles restantes: el rol de *guía sociocultural* y el rol de *mentor ético-moral* que se presentan con mucho menor frecuencia en las conversaciones.

6.3. GUÍA SOCIOCULTURAL. La instrucción a la que ambos se entregan trasciende lo que los participantes consideran “el correcto uso de la lengua” y los introduce en el mundo generacional y cultural del otro, dándole la posibilidad a cada uno de aprender nuevas formas de apreciar y entender la vida.

En el rol de *guía sociocultural* surge un fenómeno interesante en relación al tiempo. Los relatos de los adultos mayores suelen pertenecer a un pasado social, histórico y político que ellos vivieron en su país de origen a una temprana edad. Estos recuerdos cobran un sentido diferente al transmitirse muchos años después luego de haber vivido en un país extranjero. Tales experiencias de vida contribuyen a la evaluación de los acontecimientos vividos en edades tempranas y modulan las interpretaciones que se dan hoy en el presente.

Mientras las reflexiones de los adultos hablan de un pasado lejano y muchas veces triste por las vicisitudes políticas de los años 70 en Latinoamérica que muchos de nuestros participantes vivieron y que los incentivó a dejar su tierra, para el estudiante estas narraciones constituyen las bases iniciales con las cuales construir una imagen del país del que se les habla. Las coordenadas entre el pasado histórico del adulto y formación cognitiva del evento en el presente para el estudiante interactúan a lo largo de las conversaciones.

A su vez, los estudiantes utilizan el rol de *guía sociocultural* para compartir sus experiencias sociales y culturales en Australia, opinar sobre las experiencias que han tenido en países extranjeros, y aportar una percepción del país de origen de sus familiares. Las reflexiones que los estudiantes entregan también exponen el concepto de tiempo y las experiencias de vida, sin embargo los años vividos y el conocimiento acumulado se hacen aquí evidentes.

En la categoría de *guía sociocultural* los participantes también comparten parte de su cultura gastronómica al hablar de platos típicos (por ejemplo, las jugosas empanadas chilenas, el mate argentino, las pupusas de El Salvador y los platos de Asia). Asimismo la cultura popular también

se suma al discurso al hablar sobre las fiestas y celebraciones populares (por ejemplo, el 18 de septiembre y las fiestas patrias de Chile) y la música.

En este rol no sólo se transmite el conocimiento cultural étnico, histórico, político y social que cada participante trae al encuentro, sino que el rol de *guía sociocultural* también transmite los aspectos culturales asociados a la edad de los participantes. Es decir, emergen en el discurso la cultura del joven australiano actual y la cultura de personas hispanas de la tercera edad que han inmigrado a Australia.

6.4. MENTOR ÉTICO-MORAL. En este rol el adulto mayor aconseja, evalúa y provee los lineamientos éticos y morales del comportamiento que se espera que un buen ciudadano asuma. Los valores sociales y culturales que formaron al adulto y que constituyeron las bases de su formación emergieron en el discurso. Por ejemplo, el valor familiar, el respeto y aprecio hacia los miembros mayores en una familia, el valor de la amistad, el valor de tener una buena educación, el valor de no tomar drogas y ser una “buena chica” y un “buen chico” se observan en el transcurso de los encuentros.

El estudiante escucha y sólo consciente, no contradice ni enfrenta al adulto con sus propias alternativas ético-morales.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN. Este estudio intergeneracional e intercultural ha dado la oportunidad de estudiar los roles de participación que los adultos mayores hispanos y los aprendices de ELE adoptan en el transcurso de las conversaciones llevadas a cabo durante siete meses.

Se distinguen tres roles principales: el rol de *instructor de la lengua*, el rol de *guía sociocultural* y el rol de *mentor ético-moral*. Los aprendices sólo utilizan y responden a los dos primeros roles.

Nuestro foco central en este trabajo fue el rol de *instructor de la lengua*. Los adultos mayores utilizan estrategias conversacionales que favorecen la participación del aprendiz (van Lier 1989) tanto al preguntarle directamente su opinión (ejemplo 1) como al pedirle una participación activa en los encuentros (ejemplo 2). Los resultados muestran semejanzas con el modelo de “estudiante-profesor” investigado por Lynch (1990), quien destaca el rol del profesor al corregir y responder a los desafíos metalingüísticos en clase.

Se identifican también estrategias discursivas que los nativos de una lengua emplean al interactuar con hablantes extranjeros (Ferguson 1971, Hatch 1983, Gass y Selinker 2008, Saville-Troike 1988). A través del análisis, registramos el uso de la onomatopeya (ejemplo 3), el uso de las pausas (a lo largo de las conversaciones), el aumento de volumen (ejemplo 4), las explicaciones semánticas de los términos que se asumen nuevos (ejemplo 2), las repeticiones (ejemplo 6), los modelos lingüísticos (ejemplo 5) y el cambio de código al inglés (ejemplo 6).

A nivel interaccional registramos la toma de turno, la secuencia discursiva, el alargamiento de vocales o consonantes, el uso del silencio (ejemplo 8), la risa (ejemplo 3 y 8), el uso del solapamiento (ejemplos 5 y 7) y el habla al unísono (ejemplo 6) que destacan la dinámica discursiva que se ha formado entre ellos.

Los estudiantes por su parte responden al rol del *instructor de la lengua*; escuchan las explicaciones (§ 6.2.1), toman nota, piden ayuda directa e indirectamente (§ 6.2.2) y agradecen la contribución que les brindan los adultos (§ 6.2.3).

A pesar de que los adultos carezcan de un entrenamiento profesional de instructores de la lengua, el comportamiento que asumen se asemeja al de un profesor en un aula de clase. La ausencia de corrección en algunas instancias (ejemplos 8 y 9) podría sugerir que los adultos mayores no han asumido el rol que se espera de ellos, sin embargo, las salas de clases no están ausentes de tales situaciones.

Si se limita la función del adulto a la de profesor, se puede correr el riesgo de otorgarles un rol para el cual no están calificados. Los enormes beneficios que estos encuentros intergeneracionales e interculturales generan trascienden con creces la extensa contribución del instructor de la lengua.

Desde el punto de vista lingüístico, los aprendices tienen la oportunidad de hablar e intercambiar ideas en castellano con nativos de la lengua. La regularidad de los encuentros contribuye a elevar la confianza al hablar en una segunda lengua (Clyne et al. 2009, 2012). Asimismo, tanto el rol de *guía sociocultural*, que ambos participantes comparten, como el rol de *mentor ético-moral* transmiten el patrimonio sociocultural y personal intrínseco de cada participante (Gumperz 1982b, 1999).

Concluimos que estos encuentros intergeneracionales e interculturales benefician a los estudiantes de ELE al proporcionar prácticas discursivas regulares con nativos de la lengua. Además, las conversaciones contribu-

yen a los adultos mayores a transmitir su conocimiento de la lengua y cultura.

A partir del diseño de actividades entre generaciones podemos ayudar a fomentar una sociedad más rica e inclusiva donde la equidad, la diversidad y las necesidades de cada individuo se consideren y aprecien. Es la riqueza del conocimiento que ambos participantes entregan y comparten la que contribuye a disminuir la brecha intergeneracional e intercultural que suele separarlos.

APÉNDICE

Apéndice 1: Roles de participación

Adultos mayores	Estudiantes ELE
Instructor de la lengua española	Aprendiz de la lengua española
Hace preguntas para (mayor) obtener información Pide al estudiante que le haga preguntas Explica el léxico que utiliza: Explica un término desconocido usando campos semánticos / Usa onomatopeyas Corrige, repite y ofrece alternativas lingüísticas Usa el inglés como facilitador lingüístico: Cambio de código Confirma y apoya al estudiante en su expresión	Escucha y presta atención al discurso que desarrolla el adulto mayor Pide ayuda directa e indirectamente Agradece al adulto mayor por su contribución
Guía sociocultural	Guía sociocultural
Mentor ético-moral	(no asume este rol en respuesta)

Apéndice 2: Símbolos de transcripción

Unidades		
	Sílabas truncadas (primera)	,
	Sílabas truncadas (media y final)	-
Habla		
	Comienzo del turno	:
	Inicio del solapamiento	[
	Final de solapamiento]
	<i>Latching</i> (no se deja silencio entre los hablantes)	=
Tono		
	En descenso	\
	En ascenso	/

Pausa / Silencio		
	Silencio en segundos	(1)
	Pausa menor a medio segundo	(.)
	Pausa que supera el medio segundo	(..)
Sonidos vocales		
	Inhalar	(H)
	Exhalar	(Hx)
Calidad de la voz		
	Énfasis	EMPHASIS
	Menor volumen que el resto de la conversación	**
	Risa	<@@>
Elongación		
	Alargamiento de la vocal o consonante	:::
Notas del transcriptor/a		
	Comentario del investigador/a	(())
	Audición indescifrable	<X X>
	Cambio de código / palabra pronunciada en inglés	<<E E>>

AGRADECIMIENTO Y RECONOCIMIENTO

Nuestros más sinceros agradecimientos al profesor catedrático Michael Clyne (12/10/1939-29/10/2010) por haber sentado las bases de este proyecto de investigación. Su rigurosidad en la investigación académica, extenso conocimiento en los campos del multiculturalismo y estudios interculturales y su gran humanismo permanecerán siempre con nosotros.

Agradecemos además el apoyo que nos brindó la señora Sue Bell (directora del colegio de Wantirna College), la extraordinaria labor de la señora Dolores Pareta (coordinadora de la materia de español) de Wantirna College. Nuestros mayores agradecimientos a los estudiantes y adultos mayores que nos dieron su tiempo y valiosos comentarios en el proceso de refinar este proyecto. Agradecemos también a la señora Katie Paredes y la doctora Viqui Gras por su asistencia preliminar en la investigación.

Esta investigación ha contado con el apoyo financiero de ARC (Australian Research Council) en conjunto a las siguientes instituciones: *Department of Education and Early Childhood Development; Independent Schools Victoria; Department of Premier and Cabinet, Office of Multicultural Affairs and Citizenship and the Council on the Ageing.*

BIBLIOGRAFÍA

- Bowen, Ch. 2011. "Multiculturalism in the Australian context". Actualización del 17 de febrero. <http://www.katelundy.com.au/2011/02/17/minister-for-immigration-and-citizenship-chris-bowen-multiculturalism-in-the-australian-context/>
- Cestero Mancera, A. M. 1994. "Intercambios de turnos de habla en la conservación en lengua española". *Revista Española de Lingüística* 24.1: 77-100.
- . 2000. *El intercambio de turnos de habla en la conversación: Análisis sociolingüístico*. Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Clyne, M. 1981. "Foreigner talk". *International Journal of the Sociology of Language* 28: 69-80.
- . 1982. *Multilingual Australia*. Melbourne: River Seine.

- . 1991. *Community languages: The Australian experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2005. *Australia's language potential*. Sydney: UNSW Press.
- Clyne, M., M. Cordella, D. Schüpbach y B. Maher. 2009. "Younger L2 and older L1 speakers: Intergenerational, intercultural encounters in urban/suburban settings". Comunicación presentada en *The Inaugural Language and Society Centre Annual Roundtable*, Melbourne, Australia.
- . 2012. "Connecting younger second language learners and older bilinguals: Interconnectedness and social inclusion". *International Journal of Multilingualism*. En prensa.
- Commonwealth Office of The Status of Women (COSW). 2001. *State and territory consultations with migrant and refugee women*. Barton: Commonwealth of Australia.
http://www.fahcsia.gov.au/sites/default/files/documents/05_2012/stateterritory_consultations_refugeewom.pdf
- Cordella, M. 2004. *The dynamic consultation: A discourse analytical study of doctor-patient communication*. Amsterdam: John Benjamins.
- . 2011a. "A triangle that may work well: Looking through the angles of a three-way exchange in cancer medical encounters". *Discourse and Communication* 5.4: 337-353.
- . 2011b. "Enfrentándose al cáncer en compañía: El rol del familiar en la consulta oncológica". *Discurso & Sociedad* 5.3: 469-491.
- Cordella, M. y H. Hui. (en revisión). "L1 and L2 Chinese, German and Spanish speakers in action: Stancetaking in intergenerational and inter-cultural encounters".
- Cordella, M. y S. Musgrave. 2009. "Oral communication skills of international medical graduates: Assessing empathy in discourse". *Communication and Medicine* 6.2: 29-142.
- Englebretson, R., ed. 2007. *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ferguson, Ch. 1971. "Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins". En D. Hymes, ed., *Pidginization and creolization of languages*, 141-300. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferrara, K. 1992. "The interactive achievement of a sentence: Joint productions in therapeutic discourse". *Discourse Processes* 15: 207-228.
- Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. London: Harvester Books.
- Gass, S. y L. Selinker. 2008. *Second language acquisition: An introductory course*. 3ª ed. New York, London: Routledge.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- . 1987. *Social theory of modern sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Goffman, E. 1959. *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin.
- . 1971. *Relations in public: Micro-studies of the public order*. New York: Harper and Row.
- . 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gumperz, J. 1977. "Sociocultural knowledge in conversational inference". En M. Saviile-Troike, ed., *28th Annual Round Table Monograph Series on Language and Linguistics*. Washington (DC): Georgetown University Press.
- . 1982a. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1982b. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1999. "On interactional sociolinguistic method". En S. Sarangi y C. Roberts, eds., *Talk, work and institutional order: Discourse in medical, mediation and management settings*, 453-471. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gumperz, J. y D. Hymes, eds. 1972. *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York, Chicago: Holt Rinehart and Winston.

- Hatch, E. 1983. *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley (MA): Newbury House.
- Jaffe, A, ed. 2009. *Stance: Sociolinguistic perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Jefferson, G., H. Sacks y E. Schegloff. 1977. *Preliminary notes on the sequential organization of laughter*. Cambridge: Department of Linguistics, Cambridge University.
- Long, M. 1996. "The role of the linguistic environment in second language acquisition". En W. Ritchie y T. Bhatia, eds., *Handbook of second language acquisition*, 413-468. New York: Academic Press.
- Lynch, T. 1990. "Researching teachers: Behaviour and belief". En Ch. Brumfit y R. Mitchell, eds., *Research in the language classroom*, 117-143. Centre for Language in Education, University of Southampton. Hong Kong: Modern English Publications.
- Pascual Escagedo, C. 2012. "La producción de turnos de apoyo verbales en la conversación de estudiantes italianos de ELE: Estudio preliminar". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11.6: 144-173.
- Sacks, H., E. Schegloff y G. Jefferson. 1974. "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". *Language* 50: 696-735.
- Saville-Troike, M. 1985. "The place of silence in an integrated theory of communication". En D. Tannen y M. Saville-Troike, eds., *Perspectives on silence*. Norwood (NJ): Ablex Publishing Corporation.
- . 1988. "Private speech: Evidence for second language learning strategies during the 'silent' period". *Journal of Child Language* 15: 567-590.
- Schmidt, R. 1990. "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- . 2001. "Attention". En P. Robinson, ed., *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannen, D. 1985. "Silence: Anything but". En D. Tannen y M. Saville-Troike, eds., *Perspectives on silence*, 93-111. Norwood (NJ): Ablex Publishing Corporation.
- Tomazin, F. 2009. "\$11bn plan to teach Asian languages". *The Age*, 10 de junio. <http://www.theage.com.au/national/education/11bn-plan-to-teach-asian-languages-20090609-c281.html>
- van Lier, L. 1989. "Reeling, writhing, drawing, stretching, and fainting in coils: Oral proficiency interviews as conversation". *TESOL Quarterly* 23: 489-508.
- Warnes, A., K. Friedrich, L. Kellaher y S. Torres. 2004. "The diversity and welfare of older migrants in Europe". *Ageing and Society* 24: 307-326.

Marisa Cordella

Monash University

marisa.cordella@monash.edu**Hui Huang**

Monash University

hui.huang@monash.edu

Trabajo recibido el 31 de julio de 2012 y aprobado el 15 de octubre de 2012.