DEL TEXTO A LA LENGUA: LA APLICACIÓN DE LOS TEXTOS A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL L2-LE

DEL TEXTO A LA LENGUA: LA APLICACIÓN DE LOS TEXTOS A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL L2-LE

VOLUMEN II

Edición a cargo de:
JAVIER DE SANTIAGO GUERVÓS
HANNE BONGAERTS
JORGE J. SÁNCHEZ IGLESIAS
MARTA SESEÑA GÓMEZ

FUNDACIÓN COMILLAS
VNiVERSiDAD D SALAMANCA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA
Instituto Castellano y Leonés de la Lengua
Junta de Castilla y León

© Los autores, 2011
© ASELE
© Javier de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez Iglesias y Marta Seseña, de la edición.

ISBN: 978-84-932766-6-9 (obra completa)
ISBN: 978-84-932766-5-2 (volumen II)
Depósito Legal: S. 891-2011

Imprenta Kadmos
Salamanca 2011

ÍNDICE

COMUNICACIONES

Pibida de Aloi, Grisel Miriam
Análisis del texto en la adquisición de la lengua extranjera desde la perspectiva sinérgica de la cultura 691

Prieto Grande, María
La seducción literaria 701

Ramírez Sainz, Laura
La destreza de la escritura en el Aula Virtual del Español del Instituto Cervantes 713

Zamudio, Sagrario del Río
El cuento fantástico: análisis lingüístico orientado a alumnos universitarios italianos 725

Rivas Zancarrón, Manuel
Del texto al suprasegmento. Esbozo para una enseñanza de la entonación a partir de patrones culturales. 741

Rodrigo, Victoria
El primer libro, la primera victoria. Percepción de los estudiantes sobre el valor de la lectura en L2 755

Sáez Rivera, Daniel Moisés
Tendencias, posibilidades y experiencias en E/LE del cómic como texto multimodal 769

Sánchez Jiménez, David
Estudios transculturales del texto escrito en español: investigaciones y resultados 781

Sanmartín Vélez, Juana
La literatura en la clase de E/LE: objetivos y actividades 793

Sanmiguel Mariño, Ana
Luchando contra los estereotipos españoles en la enseñanza secundaria Británica –perspectiva de una auxiliar de conversación– 805

Saracho Arnáiz, Marta
Textos en la enseñanza de Unidades Fraseológicas del español a estudiantes portugueses 817

Serrano Rodríguez, Asunción
La libertad de soportes en la producción textual: un paso a la motivación y creatividad 825

Sierra Martínez, Fermín
Métodos y textos en las aulas universitarias de ELE en Holanda 833

Soler-Espiauba Conesa, Dolores
Cinco mujeres con Delibes. La evolución de la España del s.XX y de su lengua a través de 5 personajes femeninos de Miguel Delibes 841

Suárez Rodríguez, Beatriz P.
La adecuación al Marco en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE: Una perspectiva intertextual 857

Sueiro Justel, Joaquín
Libros de notas, confesionarios, doctrinas y catecismos, poemas y obras de teatro, entre otros textos para la enseñanza/aprendizaje de lenguas en la lingüística misionero-colonial. El caso de Filipinas 871

Torijano Pérez, José Agustín
De la expresión oral a la producción escrita en la enseñanza de las segundas lenguas 887

Van de Casteele, An
¿Cómo enseñar una pragmática del texto a estudiantes de ELE? 903

Vela Delfa, Cristina y Mendizábal de la Cruz, Nieves
El registro informal escrito en la enseñanza del Español Lengua Extranjera: análisis del género del correo electrónico 917

Vergara Padilla, Mª Ángeles
Modelos situacionales de interacción oral para el Español del Turismo. Bases para la construcción de un corpus situacional oral 929

Zerva, Adamantía
La aportación de los textos a la competencia comunicativa 943

TALLERES

Álvarez Baz, Antxon y López García, Pilar
Taller sobre los pasos a seguir para la elaboración de un texto y su posterior corrección 957

Balmaseda Maestu, Enrique
La canción latinoamericana en la enseñanza del español: Música, cultura y variación lingüística 969

Barros García, Pedro, Barros García, María Jesús y Medina de la Torre, Francisco José
El uso de textos virtuales para el análisis del discurso oral. Aplicaciones a la enseñanza de E/LE 985

Blanco Canales, Ana
Textos académicos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos escolares 995

Cea Álvarez, Ana María y Santamaría, Rocío
El cuento como recurso didáctico. Algunas propuestas de aula 1013

Corrales-Martin, Norma
El uso de canciones en el aula de español como segunda lengua desde la perspectiva de la Gramática Centrada en el Verbo 1027

Cuesta Estévez, Gaspar
Del texto cinematográfico al aula: un curso de lengua y sociedad a través del cine español 1039

Fornara, Fabrizio
Microtextos ubicuos: Twitter y la práctica constante de la L2 1049

García García, María Eloína
El cuento fantástico hispanoamericano en la enseñanza de L2 1061

García Medina, Mª de los Llanos
¿Y tú de quién eres?: La construcción autobiográfica a partir de la integración de poema, canción y cómic en el aula de E/LE 1075

Goitia Pastor, Leyre y Gómez Muñoz, Guillermo
Del texto escrito a la creación colectiva (wiki mediante), o de cómo perderles el miedo a las herramientas colaborativas web 2.0. 1089

Hernández Ballesteros, Cruz María
Un escenario para una historia..... 1097

Lerner, Ivonne
La pregunta de sus ojos, ¿es un secreto? 1101

Martín Peris, Ernesto y López Ferrero, Carmen
La competencia crítica en el aula de español L2/LE: una propuesta 1117

Martínez Pasamar, Concepción
De la columna de opinión a la argumentación académica. Propuesta de trabajo..... 1129

Milone, Mauro
"Cómo molan" Los titulares y la publicidad de la prensa escrita como material didáctico para la enseñanza/aprendizaje de las frases hechas, refranes y términos coloquiales 1145

Mir Fernández, Montserrat
La lectura como base para la comunicación oral 1155

Monreal Azcarate, Miguel
Aplicaciones didácticas de la música y sus textos en el aula de ELE 1167

Monzó Jiménez, Luis Antonio
La construcción de la competencia literaria. Un caso práctico: "La aurora" de Federico García Lorca 1179

Moral Barrigüete, Cristina del
Las secuencias textuales y la diversidad textual en clase de L2: propuesta didáctica para el aprendizaje autónomo mediante secuencias textuales 1187

Pascual Escagedo, Consuelo
Creación de una guía turística: Una encrucijada de secuencias discursivas .. 1201

Pascucci, Michele M.
Fray Luis de León en el aula de ELE: el análisis de la gramática contextualizada con De los nombres de Cristo 1215

Paz Doce, Rosa Ana
De la música al texto en el aula de ELE 1227

Peramos Soler, Natividad y Leontaridi, Eleni
¡Pongamos en práctica los textos literarios! Otra manera de leer en la clase de ELE 1239

Pérez Tapia, Mª Teresa
El microrrelato: explotación didáctica en la clase de E/LE 1255

Pozo Diez, Mercedes del
El Texto dialógico (teatral) como recurso y estrategia dinamizadora del Aula ELE 1271

Rabanal García, Paz
El texto como instrumento de evaluación de ELE 1285

Silva, Cecilia
Múltiples inteligencias y múltiples actividades con textos literarios 1297

COMUNICACIONES

ANÁLISIS DE LA ELABORACIÓN DEL TEXTO PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA DESDE LA PERSPECTIVA SINÉRGICA DE LA CULTURA

Grisel Miriam Pibida Aloi M.S.

RESUMEN: La metodología para la adquisición de una lengua extranjera se enfoca principalmente en los contenidos culturales, gramaticales y fonéticos de esta, y pocas veces indaga el rol que cumple la primera lengua en el proceso de aprendizaje. Cuanto más separadas se encuentren dos lenguas, en su aspecto cultural y linguístico, más amplia será la brecha que el alumno tendrá que suplir para rellenar dicho vacío. Esta presentación explora la importancia de identificar dicha brecha en la construcción del texto e ilustra la transferencia de conocimiento de la lengua materna a la lengua extranjera reflejada en esa tranferencia como factor determinante del proceso de aprendizaje. Consecuentemente, se analizarán los parámetros de consideración para el diseño del texto, para lograr un alcance más eficaz y abreviado del proceso de ensenanza-aprendizaje sobre la sociedad a la que el texto va dirigido.

El campo de la enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera se ha enfocado en los últimos veinte años en dos áreas: el proceso cognoscitivo y aquellos factores que lideran el éxito diferencial entre sus receptores. Entre algunos atributos que explican el grado de diferenciación sobre el éxito obtenido, se encuentran las variables psicológicas y emocionales que afectan los mecanismos de adquisición del conocimiento. La mayoría de la metodologías que se utilizan en la enseñanza de la L2-LE están basadas sobre estas teorías como también sobre los aspectos fisiológicos del funcionamiento del cerebro. Se ha comprobado que la adquisición de la lengua extranjera no solo difiere en forma significativa a partir de la adquisición de la primera lengua, sino que además ocupa espacio físico dentro del cerebro. Por lo tanto, analizaremos en el presente trabajo las siguientes cuestiones: 1) ¿Qué aspecto de la cultura reflejada en texto de la primera lengua se contrapone a la aceptación del texto de una segunda lengua? 2)

¿Qué metodologías abrevian, o no, la brecha en la adquisición de las cuatro habilidades linguísticas en la L2-LE? 3) ¿Cómo influye el texto de la lengua materna sobre la transferencia de conocimiento hacia la L2-LE? 4) ¿Cuál es el criterio de forma y fondo en el texto cuando dos lenguas son ampliamente disímiles entre sí? Por lo tanto, se han estudiado dos lenguas que, a nuestro criterio, ofrecen un gran impacto ilustrativo: el inglés y el chino. Dichos idiomas han sido seleccionados sobre la base de la estadística existente, su total falta de similitud y el caudal de estudios realizados en otras areas, tales como el impacto psicológico de la lengua en los mercados, el análisis del factor "tiempo" en otras culturas y los informes oficiales de docentes occidentales que han enseñando inglés como L2-LE en la China.

Partimos de la base de que la alfabetización no es imparcial. Los procesos de alfabetización afectan una variedad de factores. Muchos investigadores se han visto obligados a rever su óptica entre "aprendizaje" y "adquisición". La capacidad para "adquirir" se profundiza dentro de estados mentales que van más allá de la simple concentración y manifestación del aprendizaje. En la adquisición de conocimiento debemos distinguir qué aspectos nos han sido impuestos por la cultura que nos rodea, y cuáles son los aspectos inherentes a los procesos de alfabetización. Lo "apropiado" y lo "efectivo" son conceptos ineludibles que surgen al analizar los métodos de enseñanza occidentales en el contexto de los programas de estudio en el Oriente. Dicha dimensión también ocupa el debate sobre el uso de las metodologías occidentales por los docentes orientales. En un estudio realizado por Canale y Swain (1980) sobre el "Método comunicativo de enseñanza", surge que dicho método era adecuado para alumnos chinos cuyo futuro inmediato era vivir o estudiar en un país angloparlante, pero no lo era para aquellos alumnos cuyas carreras comprendían el estudio avanzado del inglés en la China. Holliday y Cook (1982) se preguntaban "¿Puede el sistema comunicativo de enseñanza ser transplantado de países angloparlantes a la China? Los países angloparlantes valoran tanto el sistema comunicativo de enseñanza que no sólo lo utilizan domésticamente, sino que lo fomentan en países como la China para que también ellos lo adopten". La constelación existente de valores y convenciones sociales en ambas culturas difiere tan enormemente que requiere que dichos contenidos y métodos se sitúen en una postura de crítica objetiva. Es indudable que el estudio de los patrones retóricos de la sociedad con la ayuda de la psicología cognitiva proveen una mejor alternativa en la presentación del texto, el método de enseñanza y las normas que rigen el idioma.

Tzeng y Wang (1983), y Yik (1978) estudiaron las diferencias estructurales entre el chino y el inglés y la forma en que dichos idiomas eran interpretados por el cerebro. Ambos, el inglés y el chino, tienen distintos sistemas de codificación. Básicamente, los chinos procesan representaciones visuales, mientras que los angloparlantes nativos procesan representaciones fonológicas. El contexto y el procesamiento de la información son clave para comprender cómo se retiene dicha información. Schmitt et al (1994) interpretaron que los chinos decodifican la información auditiva en forma visual, mientras que los

angloparlantes decodifican la información presentada visualmente en forma auditiva. El idioma chino no solo contiene una exclusiva correspondencia fonética-ortográfica, sino que además posee un alto grado de complejidad ortográfica-visual traducida en la cantidad de trazos por símbolo. Un estudio de consumo masivo exploró cómo las diferencias entre ambos idiomas impactan sobre el consumidor al decodificar la información sobre el producto. Los resultados reflejaron un significativo contraste entre ambos al indagar sobre la representación escrita: el chino consta de símbolos individuales que poseen significado único y propio mientras que el inglés está compuesto de palabras cuyas letras no poseen significado alguno. Este estudio buscaba dilucidar qué papel cumplía la decodificacion mental en la memoria y cómo esta recordaba la información presentada en distintos idiomas. Los resultados indicaron que los oriundos de China podían recordar la palabra más fácilmente originada en forma escrita que aquella generada en forma auditiva. Lo opuesto se observa en los angloparlantes. Nos preguntamos: ¿Los textos existentes consideran parámetros de esta natureleza? Conjuntamente, se llevó a cabo la detección de señales para evaluar si dichas diferencias ejercían influencia sobre las decisiones personales. El estudio comprobó que, para realzar la tendencia natural de los consumidores chinos, los mercados debían presentar sus productos en forma visual y seleccionar el nombre del producto y el logo de acuerdo con la caligrafia adecuada que lo represente.

La cultura, el idioma y la retórica son una simbiosis inseparable. Si examinamos las prácticas retóricas de una cultura diferente a la nuestra podremos observar un sistema de valores que nos llevará a determinar el contexto cultural adecuado y las estrategias del discurso que extrapola la mera descripción del lenguaje para encontrar las prácticas de dicha cultura. En la China, la jerarquía entre la cultura, la lengua y la retórica gozan de una lógica interna y de una coherencia poderosa. Esta armonía ha mantenido a la civilización china por más de tres mil años. La titánica tarea de memorización para lograr la alfabetización en el idioma chino es malentendida por la civilización occidental. Para los chinos, la memoria, considerada el cuarto arte de la retórica, es fundamental para la adquisición del conocimiento de la propia lengua. El arte de memorizar máximas, frases preestablecidas y utlizarlas es el objetivo primordial de dicha cultura. La repetición y la previsibilidad de su uso implican un modelo armónico de instrucción que se ha repetido por siglos. La retórica de la sociedad china ha conformado patrones de rectitud en las convenciones sociales. Los autores y compositores orientales encuentran en dicha retórica un modelo de inspiración e imitación para sus obras, poco comprendido por la civilizacion occidental. Lo que para el Oriente es "inspiración" para el Occidente es "plagio". Mientras que la naturaleza del texto oriental requiere de perseverancia en la memorización para la adquisición del conocimiento hasta elevarlo al grado de la perfección, la sociedad occidental require que el usuario de su texto posea inventiva, imaginación, diversidad, adecuación, plasticidad, elaboración, variedad, diferenciación y divertimento. "Reconocer estas diferencias nos haría aparecer como invitados más civilizados y docentes más efectivos" dijo Carolyn Matalene en 1985.

La falta de comprensión intercultural en el texto podría considerarse entonces más grave que la aceptación de la competencia linguística únicamente. La persona y su cultura le dan sentido y significado a su idioma. Tomamos nuestra cultura y nuestro idioma etnocéntricamente con la idea de que el idioma por sí solo va a franquear las barreras culturales. Como docentes, enseñamos el significado de las palabras y lo que dichas palabras significan en nuestra cultura, pero raramente aceptamos aprender, pensar, sentir y actuar del modo en que lo hacen otras culturas. Ya no basta con que el docente sea un comunicador social. El docente, mediante el uso de su texto, debe convertirse un eficiente comunicador intercultural.

La retórica occidental está inspirada en el accionar individual y la originalidad donde se logran objectivos por diversos caminos y formas de expresión. La cultura oriental está fijada en patrones de estabilidad social armónicos donde la expectativa social y la armonía del grupo logran los objectivos prefijados. La sociedad occidental se caracteriza por el comportamiento individual, donde expresar pensamientos y sentimientos propios, directa e implícitamente, logran la comunicación deseada y donde la innovación y la creación generan elogio y la imitación, controversia. En la sociedad oriental, la innovación se aparta de la norma y trae confusión y caos.

La identificación de una retórica intercultural es fundamental para guiar a los alumnos hacia la comprensión de una cultura distinta de la propia. El proceso de construcción de otro perfil, específico a un grupo cultural, da por sentado la noción de interacción entre culturas. Weinstein, en 1984, estudió esta problemática y la definió como "los roles de cada uno en la intricada tela de las relaciones humanas". Scollon y Scollon (1981) sugirieron que la adquisición del conocimiento no es meramente la decodificación de la información, sino la forma en que dicha información va a afectar nuestra manera de interactuar. Con anterioridad a la transferencia directa de las habilidades linguísticas desde la lengua materna hacia la segunda lengua, desarrollamos la habilidad para transferir el modo en que los conocimientos fueron adquiridos. Bell (1985) indica que la transferencia y el conocimiento linguístico es posible entre dos lenguas, particularmente según ciertas combinaciones y circunstancias. En general, los estudios se refieren al aprendizaje de las lenguas europeas entre sí, a pesar de los millones de educandos en otras lenguas en todo el mundo. Hubo intentos de estudiar otras comunidades para obtener una óptica diferente sobre los mecanismos de adquisición del aprendizaje.

Jill Bell (1991) se volvió parte de su propio estudio en la China al emprender la adquisición del cantonés con una profesora experta en inglés como segunda lengua. El curso estaba diseñado sobre un texto que utilizaba la romanización de la pronunciación de los símbolos chinos. Si bien el método ofrecía dificultades para adquirir la pronunciación esperada, la transcripción del texto del chino, le permitiría trabajar en forma escrita sobre conversaciones grabadas, ejercicios y la construcción de oraciones. El aprendizaje de los caracteres chinos fue su mayor escollo. Ambas, Bell y su instructora, acordaron

utilizar el método de "Respuesta física total" (Total Physical Response) y el método de "Aproximación a la experiencia del idioma" (Language Experience Approach). Aunque la instructora buscaba una aproximación hacia el alumno como centro de aprendizaje, era inevitable enseñar los caracteres chinos de la forma en la que ella los había aprendido. Se presentaron los caracteres de acuerdo con su complejidad. La tarea consistía en repetirlos hasta perfeccionarlos. Bell logró aprender veinte caracteres en dos meses y producir oralmente conversaciones cortas. Cabe destacar que la alfabetización del idioma chino se logra con el aprendizaje de 5000 a 7000 caracteres. Bell pensaba que podía aprender a escribir chino de la forma en la que aprendió inglés y comprobó que no era posible. También comprendió que el estilo de aprendizaje que siempre había utilizado en su propia lengua le ayudaría a aprender la segunda lengua. De este estudio surge la importancia del texto y la forma en la cual el método románico utilizado para abreviar la brecha entre las dos lenguas colaboró para que pudiera producir sonidos aceptables y aprender a entablar conversaciones cortas. En definitiva, el texto colaboró en el proceso de aprendizaje por aproximación donde el método de aprendizaje fracasó. Sin embargo, no siempre la limitación de la transferencia de conocimiento es del alumno. El profesor puede llevar consigo esa misma limitación, y que las expectativas sobre los resultados sean de por sí diferentes.

Los textos empleados, al igual que el material didáctico adoptado, es lo que en definitiva va a acomodar las metodologías y formas de aprendizaje entre Oriente y Occidente. Los dos factores preponderantes que no han permitido la permeabilidad de los métodos occidentales por parte de la China en el aprendizaje del inglés son, según Canale y Swain (1980), la preocupación de la China por preservar su acervo cultural e identidad, a pesar de su interés en expandir sus horizontes culturales, y la posición del idioma inglés como idioma internacional sin ataduras de cultura o fronteras a ningún país en particular. Harvey (1985), Sampson (1984), Ting (1987), Wang (1986), Li (1984), Spencer (1986) y otros enfocan sus teorias en la necesidad de "adaptar" los métodos occidentales en vez de "diseñar" métodos adecuados para disminuir la brecha considerando las circunstancias y propósitos educativos del Oriente.

La efectividad del texto, al igual que su propósito como fin educativo, entra en cuestión. Los maestros orientales prefieren diseñar su propio material ya que el que se encuentra disponible de Occidente, no cubre las necesidades de sus alumnos y posee elementos culturales y sociales diferentes a los de la cultura propia, a los cuales los docentes no pueden dar respuesta, cuando surgen preguntas generadas por la interacción en la clase. Asimismo, muchos textos requieren que el maestro recree una situación existente que generalmente es extraída de una situación real en la cultura de la L2-LE y la cual no puede recrearse en la clase sino con un nativo de dicha lengua. Aquí es cuando el texto generado en la cultura extranjera altera las convenciones sociales y la relación tradicional entre docente y alumno. Otra restricción la generan las situaciones presentadas por

el texto que lejos están de cubrir las necesidades comunicativas de los alumnos a los que van dirigidos.

Kluckhorn y Strodbeck (1961) presentaron un modelo de diferencias culturales y establecieron cinco categorías comunes a todas las culturas. Las categorías son: la naturaleza humana, la relación del hombre con la naturaleza, el sentido del tiempo, la actividad y las relaciones sociales. Adler (1976) establece tres postulados sobre la cultura, que pueden utilizarse para generar conciencia cultural evitando el etnocentrismo. Primero: Cada cultura tiene su sistema interno de coherencia, integridad y lógica. Cada cultura es un entretejido de valores y actitudes, creencias y normas que brindan sentido y significado a la identidad individual y colectiva. Segundo: No hay cultura inherentemente mejor o peor que otra. Todos los sistemas culturales son válidos por igual y están sujetos a las variaciones de la experiencia humana. Tercero: Todas las personas, en mayor o menor grado, están culturalmente conectadas. Cada cultura le provee al individuo un sentido de la identidad, normas generales de comportamiento y un lugar propio dentro del esquema de las cosas.

Mary Pratt, citada por Zamel (1997), habla de los choques entre culturas y de las tensiones que se generan en la escritura y el aprendizaje. Entiende que los educadores perpetúan modelos idealizados que los obnubilan de los comportamientos existentes en otras culturas. El comportamiento que el alumno exhibe en L2-LE y no, en su propia lengua, pone en tela de juicio la legitimidad de los modelos presentados por el texto. Zanel (1997) se pregunta: "¿Qué ocurre cuando nosotros como educadores tratamos de recrear un mundo donde vemos solamente "parámetros legítimos" sancionados por la cultura dominante? ¿Qué estamos olvidando cuando adoptamos la mirada de un mundo que ve el idioma no solo como ordenado y coherente, sino también como delimitante de la identidad del individuo y su capacidad?" Estas preguntas advierten dimensiones de identidad que trascienden lo meramente linguístico.

Una de las grandes limitaciones del presente estudio ha sido, precisamente, la de definir los elementos que constituyen la "brecha" en la adquisición de la lengua extranjera y, consecuentemente, del texto que la compete. Adler (1997) propone crear un enfoque sinérgico como una nueva forma de pensamiento al tomar en consideración el todo antes que las partes. La sinergia cultural sugiere que podemos traspasar nuestra herencia cultural y colaborar para producir algo más relevante. Es el proceso que combina la organización de estrategias, políticas, estructuras y prácticas, que logra impactar sobre la diversidad cultural y crear una respuesta que transcienda las diferentes culturas para desarrollar un sistema de aprendizaje. Difiere del concepto transcultural en que este incluye los conceptos de homogeneidad, similitud, parroquialismo y etnocentrismo. El enfoque sinérgico presume la heterogeneidad, similitud y diferencia, equifinalidad y contingencia cultural. El cambio de perspectiva se adquiere al revertir el rol. La alternativa sinérgica responde a la pregunta "¿Cómo puede contribuir la gente de una determinada

cultura con la gente de otra cultura?" (Adler, 1997). Históricamente, la *dominación cultural* ha predominado como primera opción para la resolución de las diferencias culturales. La segunda opción ha sido la *adaptación cultural* que incumbe la imitación de la cultura anfitriona. La tercera opción combina la primera y la segunda en un *acuerdo cultural* donde ambas partes ceden en algo. Una cuarta posicion es *evitar el problema cultural* que interviene como si el conflicto no existiese. La quinta opción es la sinergia cultural que propone nuevas soluciones a los problemas que surgen y transcienden lo meramente doméstico y étnico.

En su trabajo "*Beyond Cultures",* Hall nos brinda una descripción de cómo los individuos perciben el mundo de diferentes maneras. Esto se debe a que, cada individuo no está fehacientemente consciente de las presunciones culturales, las relaciones interpersonales, el tiempo y las formas de perseguir la verdad. Las diferencias culturales se observan de acuerdo con el contenido cultural de una sociedad que determina si dichas culturas son de *alto contexto* o de *bajo contexto.* La clasificación se realiza de acuerdo con el manejo del tiempo y el espacio, la forma de razonamiento, los mensajes verbales, los roles sociales, las relaciones interpersonales, la ley y la autoridad, y las organizaciones sociales. En las sociedades de alto contexto, tales como las asiáticas, árabe, europea del sur, nativas americanas y mexicana, las interacciones humanas se basan en lo emotivo. Los intereses individuales dan paso al interés del grupo, y las diferencias sociales son claras. El tiempo es menos tangible. En las sociedades de bajo contexto las relaciones humanas estan más fragmentadas. El ser individual es preponderante sobre el grupo, el conocimiento se adquiere mediante el razonamiento analítico, y la importancia del mensaje esta dada por las palabras y no, por los sentimientos.

De aquí se desprende que el texto debe contemplar el contexto de la sociedad a la que va dirigida. Guo (1995) demostró, en su estudio, la antipatía que demuestran los estudiantes chinos a las actividades orales, los debates y los juegos de roles, ya que están acostumbrados al aprendizaje en forma pasiva. Aquello que resulta lúdico no se acepta en un ambiente académico. La expectativa del docente sobre el comportamiento del alumno debe coincidir con aquello que el alumno se sienta cómodo de realizar. Por lo tanto, indagar en la actitud y el comportamiento del alumno es primordial en la construcción del texto.

Bell (1991) se preguntaba: "¿…el texto de inglés como segunda lengua provee el contenido y manejo del tiempo adecuado para las sociedades orientales?" Todas las sociedades tienen un concepto único del manejo del tiempo. El tiempo es un componente esencial en la enseñanza. La mayoría de los textos occidentales proporcionan un esquema de unidades traducido en horas de trabajo. Es de destacar que, en general, esta presunción del manejo del tiempo la proporciona la sociedad que crea el texto dando por sentado que, en otras sociedades y culturas, el manejo de tiempo es el mismo o equivalente. Recordemos que Jill Bell (1991) en su estudio, calculo el tiempo de aprendizaje

de los caracteres chinos con un esquema de tiempo occidental que le fue imposible cumplir. La cultura oriental no compite con el estricto manejo del tiempo de la cultura occidental. Edward y Mildred Hall, citados en Jossey (1994), explican: "Es imposible saber cuántos millones de dólares se han perdido en transacciones internacionales porque los pueblos monocrónicos *(monochronic)* y policrónicos *(polycrhonic)* no se comprenden los unos a los otros ni tampoco son conscientes de la existencia de dos sistemas de tiempo diferentes". En el área de la educación, la flexibilidad del tiempo debería ser la norma, y no la excepción. El tiempo policrónico va por varias vías y permite que los hechos se sucedan simultáneamente. El tiempo monocrónico es lineal y seccionado y se ajusta a esquemas de tiempos prefijados. Las sociedades de alto contexto utilizan el tiempo policrónico. Las sociedades de bajo contexto utilizan el tiempo monocrónico. Las sociedades monocrónicas establecen secuencias en las comunicaciones y tareas; las sociedades policrónicas, no. Por lo tanto, vale discutir qué efecto tendra el texto que ha sido diagramado y pensado en términos del funcionamiento de dicha sociedad y no, de la sociedad a la que va dirigido.

Hemos discutido aquellos parámetros que no pueden ignorarse en la construcción del texto dirigido a otras sociedades considerando las diferencias estructurales entre el chino y el inglés para lograr un mayor impacto en la ilustración de los ejemplos. La psicología cognitiva ha demostrado el nivel de captación y decodificación entre el sistema fonético y el ideográfico. Hemos analizado la actitud del alumno y el manejo del tiempo. Reflexionamos, entonces, si el texto debe adecuarse a la sociedad a la que va dirigido o si la sociedad que lo recibe debe adecuarse al texto. ¿Cuán útil es un texto que ha sido diseñado para suplir las necesidades de una sociedad cuya alfabetización ha sido adquirida a través del sistema ideográfico de decodificación? La brecha en este punto se torna inmensa. La coherencia de las formas y el contenido del texto deberían ser presentados al alumno de tal modo que reflejen la investigación y la cooperación cultural de profesores, docentes, investigadores, autores y editores. Solamente así, el texto habrá logrado el cometido para el que fue creado. ©

BIBLIOGRAFÍA

Bennett, C (2003, 5ª): *Comprehensive multicultural education. Theory and practice*, Allin and Bacon.

Burnaby, B., Sun, Y. (1989): "Chinese teachers' Views of western language teaching: context informs paradigms", *TESOL Quarterly* 23/2, 219-238.

Carson, J (1998): "Cultural Backgrounds: what should we know about multilingual students?", *TESOL Quarterly* 32/4, 735-740.

Cross, L., (1949): "Teaching English aids cultural unserstanding", *The English Journal* 38/ 10, 583-585.

Ellis, R. (2003): *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

Erbaugh, M. (1990): "Taking advantage if China's literary tradition in teaching Chinese students", *The Modern Language Journal* 74, 15-27.

Fredlein, S., Fredlein, P. Ni-hao (2005): *Chinese Language Course level 1*, China soft.

Gaston, J. (1984): "A cultural awareness teaching techniques", *Pro Lingua Associates: Resource handbook number four.*

Gregg, J. (1986): "Comments on Berbard A Mohan and Winnie Au-Yeung Lo's "Academic writing and Chinese students: transfer and developmental factors". A Reader Reacts", *TESOL Quarterly* 20/2, 345-358.

Honig, B. (1989): *A handbook for teaching Cantonese-speaking students*, Sacramento: California Department of Education. Superintendent of Public Instruction.

Irving, K. (1984): "Cross-cultural awareness and the English-as-a-second-language classroom", *Theory into Practice* 23/2, 138-143

— (1986): *Communication in context. Intercultural communication skills for ESL students*, Prentice Hall.

Jackson, F. (1964): "Introduction in Chinese and Japanese secondary schools", *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 356 (The Non-Western World in Higher Education), 113-118.

Jossey, B. (1994): "A multicultural perspective: transcending the barriers of behavior and language. Bridging distance, culture and time", *Globalwork.*

Klepikov, V., Chabe, A. (1963): "The preparation of the school reform in China", *Comparative Eduation Review* 7/1, 74-79.

Lessow-Hurley, J. (1990): *The foundations of dual language instruction*, Londres: Longman.

Levine, R., et al. (1987): *The culture puzzle. Cross-cultural communication for English as a second language*, Londres: Prentice Hall.

Ling, L. *et al.* (2003): *Teaching English to students from China*, Singapur: Singapore University Press.

Matalene, C. (1985): "Contrastive rhetoric: An American writing teacher in China", *College English* 47/8, 789-808.

Ming, Y. (1989): "Chinese intellectuals and the United States: The dilemma of individualism vs. patriotism", *Asian Survey* 29/7, 645-654.

Patrie, J. y D. Daum (1980): "Comments on the role of foreign expertise in developing nations: a summation of the findings of an exchange of ESL specialists with the People's Republic of China", *TESOL Quarterly* 14/3, 391-394.

Sinclair Bell, J. (1995): "The relationship between L1 and L2 literacy: Some complicating factors", *TESOL Quarterly* 29/4, 689-704.

Spack, R. (1997): "The rhetorical construction of multilingual students", *The Forum* 31/4, 765-774.

Sridhar, B, Y. Pan y N. Tavassoli (1994): "Language and consumer memory: the impact of linguistic differences between Chinese and English", *The Journal of Consumer Research* 21/3, 419-431.

Weinstein, G. (1984): "Literacy and second language acquisition: issues and perspectives", *TESOL Quarterly* 18/3, 471-487.

Yutang, L. (1959): *The Chinese way of life*, The world publishing company.

Zamel, V. (1997): "Toward a model of transculturation", *TESOL Quarterly* 31/2, 341-352.

LA SEDUCCIÓN LITERARIA

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo

RESUMEN: La utilización de textos literarios en la clase de E/LE debe favorecer la captación de contenidos literarios y, por ello, creemos que, reflexionando sobre las descripciones de Melibea en la Tragicomedia de Rojas, podremos mostrar cómo captar el poder de seducción de las palabras, su ambigüedad, al estar incluidas en un texto dramático que busca, como a veces el lenguaje cotidiano, influir en el interlocutor. Trataremos de recorrer un camino de ida y vuelta: del texto literario a la realidad y viceversa.

Entender un texto literario es algo más que comprender la lengua en que está escrito, como dejó claro Culler[1] y posteriormente las teorías cognitivas y literarias, con la estética de la recepción, que han ido perfilando un concepto de competencia literaria cada vez más amplio y preciso, relacionándolo con las habilidades culturales y el desarrollo de estrategias didácticas, al desviar la atención desde el texto hasta el proceso de lectura. El objetivo es, pues, desarrollar una educación literaria, centrada en la lectura como comunicación entre el lector y el texto literario, y es en ese nuevo espacio interactivo donde situamos nuestro trabajo. Dicho de otro modo, intentaremos realizar una lectura estética de *La Celestina*[2] que conecte el texto con el lector mediante un diálogo entre ambos realizando las operaciones discursivas, cognitivas y afectivas especificadas por Mendoza[3] para construir los puentes que nos enlacen. Si comunicarse es ser capaz de producir un discurso apropiado a un contexto, el contexto literario exige una comunicación diferente a la que se accede con actividades creativas, que lleven a los estudiantes a ser seducidos por la palabra. En definitiva, el texto pide la colaboración del lector a través de una lectura literaria, es decir, basada en el pacto de ficción que busca ordenar, interpretar y reaccionar.

1 Si no se posee competencia literaria no se entiende un poema. Vid.1975:114.
2 Manejamos la edición de H. López Morales publicada en 1982 en Planeta (Barcelona).
3 2003:307-308.

La literatura en el aula de LE sirve, como sabemos, para mejorar lingüísticamente, para acceder a la cultura, para el crecimiento personal y, como en nuestra lengua materna, para experimentar el placer textual. No queremos utilizar el texto como pretexto sino trenzarlo como el tejido (ese es su significado original) del que hablaba R.Barthes que se va elaborando a partir de los hilos que entrelaza nuestra lectura[4]. Durante su construcción podremos captar lo que tiene de literario, es decir, su plurisignificación, su ambigüedad y su ritmo (tanto en la forma como en el contenido), así como las motivaciones de los personajes, la manipulación del lenguaje, el concepto de punto de vista[5], el deseo de innovación de la lengua, la coherencia interna, el impulso de que todo está abocado al final, es decir, la densidad del lenguaje.

Pretendemos, además, acercarnos a *La Celestina*, a su complejidad, y entender algunos de los aspectos literarios que encierra, observar a los personajes seduciéndose, intentando conseguir indirectamente lo que quieren, evitando que se vea la realidad, criticándose, su gusto por lo obsceno, por el lenguaje soez, viviendo pendientes del deseo, que los conducirá a todos a la ruina en un gigantesco castigo sangriento. Así los alumnos tendrán una experiencia literaria al entrar en otro mundo y observar qué pasa entre quién y dónde a través de la palabra.

En los fragmentos escogidos se aprecia claramente que están escritos para nosotros, los lectores, para que miremos a los personajes al modo del diablo cojuelo. Intentaremos que los alumnos vean entonces un mundo de engaño y burla, de alabanza y lisonja donde la realidad ha dejado paso a la palabra que será la verdadera creadora, ya que no se trata de decir lo que se piensa sino de pensar en lo que se dice. Eso es la literatura, la seducción de la palabra y esa es la experiencia que intentamos transmitir a través de actividades dramáticas ya que favorecen la interacción y recrean el lugar donde todo se enlaza a través del pacto ficcional que activa la comunicación con el texto literario en un gran juego[6] que hará penetrar al estudiante en la obra, en su lengua, para ser seducido desde la parte afectiva de su mente.

Vamos a leer conjugando en la interpretación, la crítica literaria, la pragmática lingüística y la expresión dramática para captar el texto como un signo espeso que merece la pena reactivar, sobre todo en el caso de un clásico de la literatura, donde está nuestro origen, nuestra historia, nuestra lengua[7]. Las actividades dramáticas que vamos

4 Vid. Barthes, 1973:100-101.

5 La Celestina es un ejemplo perfecto, una obra en la que todo depende de quién hable para poder interpretarlo y bien imbricada en su época, obsesionada desde el XV con el descubrimiento de la perspectiva pictórica en Italia.

6 Esa experiencia es de un tipo especial como señala Núñez: "El conocimiento estético no supone, pues, la asunción conceptual de una información ya elaborada, sino el desarrollo de una respuesta personal, la formación de una actitud". 1992:78.

7 Hemos escogido La Celestina por ser una obra conocida, sobre todo por los estudiantes que visitan Salamanca donde se puede visitar, incluso, el jardín de Melibea, y que podremos unir en la memoria a tantas

a proponer al final de este trabajo nos facilitarán el acercamiento al texto literario por su carga emotiva, por implicarnos en nuestra totalidad (cuerpo y mente). Es, pues, un acercamiento a la experiencia literaria, el lugar donde la lengua "trabajada", densamente expresiva, funde la interpretación y la emoción estética. Es, en palabras de S. Montesa, concebir la literatura como "posibilidad de comprometer de un modo total a la persona en el mensaje" (1994:450).

La Celestina es el libro de la mentira, la trampa y la persuasión. Los personajes se nos presentan engañándose unos a otros: cada cual busca su propio provecho, persigue un fin concreto, que no puede conseguir por sus propios medios y que, por lo tanto, intenta obtener por medios indirectos, ayudado por otros personajes, a los que tiene que persuadir; de ahí la observación continua de los otros para calcular la conducta ajena, y la forma claramente persuasiva que adoptan en sus intercambios verbales. Unas veces se alaban (las acciones, el linaje, la belleza…), otras se prometen riquezas o favores. Pero todos los personajes, al menos, en algún momento de la obra, dicen y hacen algo para lograr un cambio de opinión, una inclinación del ánimo en el interlocutor. Todos emplean recursos persuasivos, aunque la maestra, como siempre, será Celestina.

Nos centraremos en las descripciones que hacen los personajes del aspecto físico de Melibea, fundamentalmente en la de Calisto (Melibea es bella) y en la de Elicia-Areusa (Melibea hace trampa, no es bella). Salpican la obra multitud de comentarios sobre la "gentil" Melibea, que, en boca de distintos personajes, nos informan sobre su "belleza", pero precisamente son las descripciones minuciosas sobre su aspecto externo (acompañadas siempre de un debate) las que nos confunden como lectores porque son contradictorias. ¿Dónde está entonces Melibea? ¿Cuál es el sentido, el fin de estas descripciones? Esperamos poder demostrar que la respuesta se halla en la persuasión: Calisto, por una parte, y Elicia y Areusa, por otra, intentan persuadir a sus receptores de la belleza-fealdad de Melibea. Poco importa, en suma, al lector de *La Celestina* que Melibea sea realmente bella o no puesto que lo que interesa es el efecto que con las palabras se intenta causar en el oyente[8]. Así, Melibea se desvanece un poco ante nuestros ojos ya que lo importante no será la belleza que ha seducido a Calisto, ni que ella sea soberbia por ser hermosa o que las prostitutas se celen porque sus amantes la alaben. Lo que nos queda es la certidumbre de que todos quieren convencer y para ello deben ser coherentes, racionales y verosímiles debido a que todos quieren conseguir algo: Celestina riqueza,

otras historias trágicas de amantes muertos y suicidas. Además el personaje de Celestina, que ha eclipsado el título original de la obra, ha entrado en la lengua popular ("ser una celestina" se aplica a quien es un casamentero). Por otra parte, no tanto ha cambiado desde el siglo XVI ya que, como entonces, ahora nosotros necesitamos aprender a leer la seducción en los otros para acertar al confiar nuestros secretos y deseos, y no debemos confiar en las brujas (que hoy en día trabajan en la televisión).

8 Estamos, pues, de acuerdo con Gilman cuando dice: "…en el estilo dialógico de Rojas, la reacción del lector es menos importante que la impresión producida en el personaje que escucha y los sentimientos expresados por el que habla" (1982:73).

Calisto, amor y las prostitutas descrédito. Ensalzando la hermosura de Melibea o ensañándose con ella, los personajes crean una situación definida (un encuadre comunicativo preciso) e intentan que los oyentes tomen partido por sus opiniones. Y estos actos de habla pronunciados participan de una conducta gobernada por unas reglas precisas, en el caso de esta obra, las reglas retóricas de los discursos argumentativos. La persuasión[9] surte efecto, como los otros actos perlocutivos, cuando logramos que alguien haga lo que queremos. Hemos seducido a alguien cuando hemos llegado a su parte afectiva y hemos movido su conciencia hacia nuestro deseo. Para ello hay que crear un ambiente, hay que crear un personaje para nosotros mismos y creer en lo que estamos haciendo.

Comenzaremos con la descripción que hace Calisto por ser la primera dentro de la obra (pp. 32-34). Se encuentran en el Auto I inserta en un diálogo entre él y Sempronio, en el que se debate la "vileza" de la mujer[10] y con ella pretende convencer a su criado de lo justo que es estar enamorado de Melibea:

> CAL.- Mira la nobleza y la antigüedad de su linaje… la soberana hermosura, de la qual te ruego me dexes hablar un poco… Y lo que te dixere será de lo descubierto: que si de lo oculto yo hablarte supiera, no nos fuera necessario altercar tan miserablemente estas razones.
>
> SEM.- ¡Qué mentiras, y qué locuras dirá agora este cautivo de mi amo (p.32).

Trascribimos a continuación la descripción completa, sin los comentarios irónicos que sobre la misma intercala Sempronio, dichos en forma de aparte.

> Comiençó por los cabellos. ¿Vees tú las madexas del oro delgado que hilan en Arabia? Más lindos son, y no resplandecen menos. Su longura hasta el postrero asiento de sus pies: después, crinados y atados con la delgada cuerda, como ella se los pone, no ha más menester para convertir los hombres en piedras. (…) Los ojos verdes, rasgados; las pestañas, luengas; las cejas, delgadas y alçadas, la nariz, mediana; la boca, pequeña; los dientes, menudos y blancos; los labios, colorados y grosezuelos; el tono del rostro, poco más luengo que redondo; el pecho, alto; la redondeza y forma de las pequeñas tetas, ¿quién te la podrá figurar? ¡Que se despereza el hombre quando las mira! La tez lisa, lustrosa; el cuero suyo escuresce la nieve; la color, mezclada qual ella la escogió para sí. (…) Las manos, pequeñas

9 "Persuadir", nos dice el DRAE, es "Inducir, mover, obligar a uno con razones a creer o hacer algo" y Austin sitúa la persuasión entre los enunciados performativos perlocutivos dándonos una fórmula: "Par le fait de dire X, j'ai fait Y" (1970:130). Con este tipo de enunciado, el emisor intenta obtener con su palabra efectos muy concretos, en él se encuadran los "actes que nous provoquons ou accomplissons par le fait de dire une chose" (Ob.cit.: 119).

10 La enunciación de la disputa se encuentra en estas frases: CAL,.-*"¿Qué me reprovas? SEM.- Que sometes la dignidad del hombre a la imperfección de la mujer"* (p.27) A partir de este momento, uno y otro aportarán razones y datos objetivos que apoyen sus opiniones a la vez que refutan las contrarias.

> en mediana manera, de dulce carne acompañadas; los dedos luengos; las uñas en ellos, largas y coloradas, que parescen rubíes entre perlas. (32-33)[11].

Nos encontrarnos ante una descripción de Melibea con pretensiones de objetividad ya que explicita el aspecto externo, es decir, lo comprobable, aporta datos concretos sobre el tamaño, el color y otro tipo de detalles que son, también en principio empíricamente demostrables, es minuciosa y sigue un orden riguroso. Pero, en realidad, se trata de un retrato dictado por el amor en el que vierte una gran cantidad de tópicos literarios sobre la belleza femenina; se trata, por eso, de un discurso idealizado en el que encontramos datos acompañados de una comparación metafórica: *Cabellos-madejas de oro; dedos y uñas-rubíes entre perlas*.

Calisto, además, y no hay que olvidarlo, intenta impresionar a Sempronio, pero abandona, a veces, la objetividad al querer transmitir un sentimiento para el que no encuentra la palabra justa: *"… no ha más menester para convertir a los hombres en piedras"; "¿Quién te la podrá figurar?"; "Quan brevemente pude"* (32-34). Con estas palabras desvela su intención y olvida la táctica lógica incluyendo en su discurso exageraciones, preguntas retóricas, expresiones afectivas, es decir, haciendo aparecer claramente el yo enunciador dirigido a un tú presente, que no da crédito a sus palabras y, por eso, los esfuerzos verbales se enfocan desde otra perspectiva para captar el ánimo de su criado y lograr que imagine a una Melibea bella para así justificar su enamoramiento.

Pero el objetivo de Calisto no se cumple en absoluto, como se puede observar en las reflexiones que hace Sempronio a los comentarios de su amor, todas en forma de aparte, dichos "en voz baja"[12]. Pronto se da cuenta de que su criado no aprecia "tanta belleza" y Sempronio, por su parte, desdeña tanto idealismo[13]. Por eso, creemos, las palabras de Calisto no van dirigidas a su criado, sino a sí mismo. Se trata, más bien de un monólogo porque "todo uso del lenguaje es dialógico, pero no todos adoptan la forma de diálogo; no todo discurso fragmentado (aparentemente dialogado) es diálogo, ya que pueden ser dos monólogos entreverados" (Bobes, 1990:10).

En este fragmento, pues, como en casi la totalidad de la obra, hay dialogismo, no diálogo. Calisto "quiere hablar" pero no está interesado en cambiar de opinión, en escuchar la de Sempronio, únicamente se respetan los turnos formales del intercambio comunicativo, pero no tienen el lógico desarrollo pragmático ya que Calisto no quiere

11 Sobre la retórica formal de esta descripción nos limitaremos a señalar que obedece a una larga tradición medieval, enmarcada en el concepto Natura Naturans, que nos presenta un retrato idealizado, arquetipo de belleza nórdica, tipo en el que, por otra parte, se complacieron los artistas del Renacimiento.

12 A. Parker estudia este diálogo y llega a la conclusión de que Calisto es un idealista por lo cual nunca logrará la comprensión de su criado. "La religión del amor se enfrenta al mundo de sórdidas realidades" (1986:50) y pierde la batalla. Destaca la visión profundamente pesimista que tiene Rojas del amor humano.

13 Se ha venido hablando siempre de una discusión entre dos argumentaciones opuestas: aristotelismo contra platonismo, encarnadas ambas corrientes de pensamiento en Sempronio y Calisto respectivamente.

"hablar de" y Sempronio, por su parte, tampoco desea comprender la postura de su amo. Nos encontramos ante dos posiciones opuestas que no buscan ni el acercamiento ni el contraste, operaciones que tendrán lugar en la mente del lector a quien, en realidad, van dirigidas las palabras de uno y otro interlocutor. La comunicación como fenómeno pragmático tendrá lugar entre texto y lector: este es el valor dialógico de la interacción en *La Celestina*. Únicamente nosotros poseemos la competencia necesaria para interpretar las palabras de los "diálogos". Porque el diálogo sólo es posible cuando hay comunidad de intereses, cuando los puntos de vista se influyen, cuando los personajes son, no solo impulsivos, sino también discursivos. Y Calisto y Sempronio, en este momento no tienen nada en común, simplemente exponen sus opiniones de una manera alternada. Las respuestas de Sempronio, al ser escondidas en forma de aparte, rompen la intención comunicativa ya que no buscan al receptor inmediato y son solo "escuchadas" por un posible lector, nunca recibidas por Calisto[14]. Y el diálogo, enunciación directa, es todo lo contrario: "los hablantes utilizan un código común y tienen unos saberes compartidos que les permiten entenderse: a medida que avanza el diálogo van informándose de los datos del otro y acercando o distanciando sus propias posiciones. La competencia de los interlocutores rara vez coincide, pero ambos deben tener voluntad de acercamiento, por el mero hecho de dialogar" (Bobes, 1987:126).

Bajo dos discursos aparentemente monológicos aparecen dos isotopías. Podríamos incluso hablar de cuatro discursos debido a que cada personaje tienen dos intenciones: la declarada, superficial, y la oculta, que sería la verdadera. Los sujetos se desdoblarían en dos enunciadores respectivamente y cada uno se dirige a la intención superficial del otro, sin captar el engaño escondido[15].

Después del exaltado retrato que hace Calisto de Melibea, la siguiente información se encuentra en el Auto III, cuando Celestina está hablando con Sempronio sobre las posibilidades de lograr los favores de Melibea para cobrar lo prometido por Calisto y comenta: "Lo que yo al presente veo te diré, Melibea es hermosa; Calisto, loco y franco" (70).

En el auto siguiente tiene el primer encuentro entre Celestina y Melibea. La alcahueta alaba continuamente a la joven, intentando ganársela. Así, casi todas sus intervenciones comienzan con referencias a su belleza, bondad y nobleza: "(…) noble juventud y florida mocedad" (p.80); "¡O angélica imagen! ¡O perla preciosa!" (p.84); "¡Donzella graciosa y de alto linaje!" (p.85). Pero el lector descubre fácilmente su intención: captar

14 El aparte en *La Celestina*, utilizado fundamentalmente por los personajes que se ven convencionalmente obligados a callar o a mentir, o a las dos cosas como en este caso, es "un discurso pronunciado por un personaje en presencia de otros personajes, cuyos destinatarios no son esos personajes presentes. (…) El aparte puede tejerse como un diálogo que se superpone al diálogo desde el que se aparte –así tantas veces en *La Celestina*–, como un comentario incontrolado y espontáneo de uno de los personajes". (Cueto: 1988:520).

15 Por esta razón habla C. Morón Arroyo de los cuatro personajes siempre presentes en un diálogo: "Los dos de superficie que se hablan y los dos que permanecen en su pura soledad". (1974:50).

su ánimo y lograr que deposite en ella su confianza para atraerla hacia Calisto y conseguir la riqueza prometida. En las palabras siguientes la persuasión se hace más explícita:

"El temor perdí mirando, señora, tu beldad. Que no puedo creer que en balde pintasse Dios unos gestos más perfetos que otros, más dotados de gracias, más hermosas facciones, sino para hacerlos almacén de virtudes, de misericordia, de compasión, ministros de sus mercedes y dádivas, como a ti". (pp.85-86).

Las referencias resultan, de todos modos, demasiado vagas, por lo que no parece fácil saber cómo ve realmente Celestina a Melibea. La intención, es, en exceso, evidente: alabándola, intenta persuadirla para que le dé un cordón que cure el supuesto dolor de muelas de Calisto cuando lo que pretende, en realidad, es utilizarlo en un hechizo para enamorarla.

En el siguiente auto, Celestina da cuenta a Calisto de los avances de su plan con la "gentil" Melibea y Calisto le contesta utilizando preguntas retóricas poco convincentes por lo exageradas: "¿Gentil dizes, señor, que es Melibea? Paresce que lo dizes burlando. ¿Ay nascida su par en el mundo? ¿Crió Dios otro mejor cuerpo? ¿Puédense pintar tales faciones, dechado de hermosura?" (p.112) [16].

Frente al artificioso debate que había tenido lugar entre Calisto y su criado, podemos oponer el vivo diálogo en que se enfrentan los personajes de Elicia y Areusa con sendos discursos sobre la belleza de Melibea. Son textos del Auto IX, que cuenta una comida en casa de Celestina en la que también están presentes Sempronio y Pármeno. Es uno de los poquísimos diálogos que podríamos calificar de teatrales de esta obra. Los discursos son, fundamentalmente de carácter apelativo que vinculan al receptor por medio de la palabra. Además su lectura nos proporciona numerosos indicios del movimiento, la gestualidad, la actuación, en definitiva, de los personajes ya que el lenguaje es dramático[17].

Los comensales están hablando de los amores entre el caballero y la dama y Elicia se enfada cuando Sempronio califica a Melibea de "graciosa y gentil" (p.143). Reproducimos a continuación los comentarios que hacen las dos prostitutas.

> ELI.- ¡Apártame allá, dessabrido, enojoso! ¡Mal provecho te haga lo que comes! (…) ¡Por mi alma, revesar quiero quanto tengo en el cuerpo, de asco de oyrte llamar aquella gentil. ¡Mirar quién gentil! ¡Jesú, Jesú! (…)¡Mal me haga

16 Vid. G. Reyes, C II, apdo. 5 "La promesa de Melibea" donde estudia los juegos de la enunciación y señala el carácter paródico de este fragmento (p. 59).

17 Seguimos las directrices de P. Larthomas (Vid. 1980, Cap. IV) para quien los elementos definitorios del mismo, presentes en este auto, son dos: la acción y la situación. Con estas afirmaciones no queremos apoyar la tesis que defiende el carácter teatral de *La Celestina*, sino, simplemente, señalar una característica de tipo pragmático.

> Dios si ella lo es, ni tiene parte dello, sino que ay ojos que de lagaña se agrandan! Santiguarme quiero de tu necedad y poco conocimiento. (…) ¿Gentil? ¿Gentil es Melibea? (…) Aquella hermosura por una moneda se compra de la tienda. Por cierto, que conozco yo en la calle donde ella vive quatro doncellas, en quien Dios más repartió su gracia que no en Melibea. Que si algo tiene de hermosura es por buenos atavías que trae. Poneldos en un palo, también dirés que es gentil. Por mi vida que no lo digo por alabarme, mas que creo que soy tan hermosa como vuestra Melibea.
>
> ARE.- Pues no la has tú visto como yo, hermana mía. Dios me la demande, si en ayumas la topasses, si aquel día pudieses comer de asco. Todo el año se está encerrada con mudas de mil suziedades. Por una vez que aya de salir donde pueda ser vista, enviste su cara con hiel y miel, con unas tostadas e higos pasados y con otras cosas, que por reverencia de la mesa dexo de decir. Las riquezas las hacen a estas hermosas y ser alabadas, que no las gracias de su cuerpo. Que así goze de mí, unas tetas tiene, para ser doncella, como si tres vezes hoviesse parido: no parecen sino dos grandes calabaças. El vientre no se lo (he) visto; pero, juzgando por lo otro, creo que le tiene tan floxo como vieja de cincuenta años. No sé qué se ha visto Calisto, porque dexa de amar otras que más ligeramente podría haver, y con quién más él holgasse: sino que el gusto dañado muchas veces juzga por dulce lo amargo. (pp. 143-144).

En ambos discursos es patente el ensañamiento con que refutan la idea de que Melibea sea bella: no solo no lo es, sino que, en realidad es físicamente repulsiva. Pero se trata de convencer a los otros de que son ellas las que más saben, las que conocen la verdad. Y en su argumentación utilizan recursos diferentes. Por una parte, Elicia no aporta casi ningún dato comprobable. Su enfado se formaliza en los insultos, las exclamaciones, el menosprecio, el aparente desdén, las preguntas retóricas, las frases proverbiales. Las frases son cortas, directas, con predominio de las funciones fática y expresiva. Queda de manifiesto claramente la envidia en dos frases: "*Aquella* hermosura por una moneda se compra" y "soy tan hermosa como *vuestra* Melibea". Con los deícticos se distancia del tema, subraya el desprecio.

Toma inmediatamente la palabra su compañera para corroborar, matizar y apoyar sus palabras. El ritmo que adopta es diferente. Frente a la rapidez y apasionamiento del anterior, Areusa, con juicios categóricos, describe "objetivamente" el aseo y las "interioridades" de Melibea. Evita la referencia personal, y acaba con un refrán en el que se apoya para demostrar la confusión de Calisto. Areusa solo se refiere a lo exterior, transformado (embellecido) gracias al dinero que no evita la suciedad que ella cree caracteriza a Melibea. Alude sólo a dos detalles internos, que no son comprobables fácilmente y que, confiesa, ni siquiera ella ha visto: el pecho y el vientre. "A diferencia de Elicia, Areusa continúa la diatriba contra Melibea en plano generalizador, indicio de mejor entendimiento e imaginación, y refuta a Sempronio ametrallándole con sentencias petrarquescas contra la opinión del vulgo y acerca de la verdadera nobleza", señala sagazmente Lida de Malkiel (1970: 671).

Desde un punto de vista semántico, los dos discursos terminan en una simetría perfecta con dos frases que sintetizan las opiniones de las dos mujeres sobre el tema y nos sirven para observar las diferencias entre ambos: *ELI.*- "que soy tan hermosa como vuestra Melibea". ARE.- "No sé qué ha visto Calisto, porque dexa de amar a otras que más ligeramente podía haver…". Y un poco más adelante encontramos todo magníficamente resumido: "su andrajo de Melibea" (p. 145).

Elicia y Areusa están celosas del concepto que tienen sus amantes de la joven dama y por eso les invitan a compartir su verdadera "sabiduría". Conocen perfectamente la situación comunicativa que viven y saben que les convencerán con sus palabras; la prueba es que la discusión acaba ahí y después el debate derivará hacia la nobleza de Melibea. Ellas han triunfado en su mundo[18].

A partir de este momento en la obra escasearán las referencias sobre Melibea. Sólo Calisto hablará de su belleza, unas veces alabándola para intentar conseguir su entrega (en los tres encuentros entre ellos) y otras en típicos raptos de enamorado.

Como decíamos al principio, *La Celestina* está articulada sobre un perfecto entramado de mentiras, ironías, persuasiones y dobles sentidos, de ahí que inevitablemente la acción se vea impulsada por un movimiento puramente retórico: con la palabra se logra engañar o convencer a unos personajes que, perfectamente individualizados y con personalidades precisas, en la interacción comunicativa se presentan como dinámicos, en continuos y tenues cambios.

Al ser una obra construida sobre la persuasión, los juegos dialécticos utilizados no llegan a encontrar una síntesis resolutiva; no se trata de hallar una conclusión lógica sino de un inclinar el ánimo. Por eso, el concepto de Belleza (expresado en la figura de Melibea) no alcanza nunca una afirmación reconocida por todos. En realidad la Belleza se esfuma y es sustituida por una serie de pareceres en torno a las cualidades del personaje. Todo es ya subjetivo[19]. No es esencial reconstruir una imagen fiel de la joven. Este tema demuestra que la comunicación en *La Celestina* tiene lugar entre el autor y

18 Podemos reseñar las palabras de F.Jacques sobre las condiciones dialógicas en un marco comunicativo que tienen aplicación aquí: "les conditions dialogiques concernent en effet la connaissance que chacun possède du contexte verbal et non verbal de la communication déjà faites et tout l'arrière–plan d'information qu'il cherche à communiquer ou à obternir, mais imperativemnt des conjectures qu'il fait sur les croyances et les connaissances que détient son partenaire" (1979:139).

19 Según Gilman, con las conversaciones sobre Melibea "nos recuerda Rojas que hasta las más evidentes valoraciones humanas dependen de un punto de vista, de una perspectiva particular. (…) la prudencia nos aconseja suponer exageración de ambas partes. Calisto verá a una Melibea mucho más hermosa que la que nosotros veríamos, mientras que Elicia y Areusa sólo verán la fealdad que conviene a sus celos. Pero esta exageración, a su vez, no es más que una suposición nuestra. La última y profunda verdad es que Melibea no tiene un aspecto físico determinado, y que no hay en *La Celestina* fealdad ni belleza más allá de lo que dicen los personajes. En este mundo dialógico es imposible conocer a Melibea en la tercera persona gramatical, como una Ella siempre igual a sí misma. Y sería traicionar el arte de Rojas imaginar un retrato… que no existe ni puede existir según las tendencias más esenciales de este arte". (1982:97-98).

el lector, que las palabras, en su efecto pragmático, van destinadas a nosotros. Melibea, su belleza, su carácter, sólo pueden ser interpretados por los receptores que capten la intención profunda, los engaños, las ironías y las persuasiones. La seducción busca manipular manteniendo ocultas las estrategias y, sobre todo, la intencionalidad: la eficacia depende del desconocimiento de las intenciones, de la atracción y el carisma del emisor (que tiene que ver con lo verbal y, sobre todo, con lo no-verbal). Deben estar muy unidos la organización del discurso (muy planificado y estructurado su argumentación) con los factores emocionales (por ejemplo el emisor finge ofenderse si es atrapado).

Es este gigantesco entramado verbal, rebosante de opiniones y pareceres contrarios en continua alternancia lo que constituye el efecto más representativo de la totalidad de la obra. Y ese es nuestro objetivo con este trabajo, no interpretar una obra sino mostrar cómo a través de unos fragmentos de un clásico podemos acceder a su contenido, captar su belleza y dejarnos seducir por sus palabras.

P	Planificar
E	Engañar
R	Repetir
S	Seducir
U	Urdir
A	Atraer
S	Simular
I	Inducir
O	Ocultar
N	Negociar

P	Paciencia
E	Encanto
R	Racionalidad
S	Sabiduría
U	Verosimitud
A	Autoridad
D	Disimulo
I	Inteligencia
R	Respeto

ANEXO. Propuesta de actividades. Para trabajar la persuasión ofreceremos a los estudiantes las siguientes consignas, antes de comenzar las tareas. Imitando el arte de Rojas, resumimos de la siguiente manera las acciones que se necesitan llevar a cabo para hacer efectiva la persuasión y las características necesarias para lograrlo.

Se trata de situaciones conflictivas que deberán trabajar en pequeños grupos para repartir los personajes, decidir quién será el persuasor, planificar la argumentación y ofrecer una solución: ser o no persuadido. Tendrán un tiempo para preparar la pequeña representación que después desarrollarán ante la clase. Se trabajarán las marcas persuasivas vistas en los fragmentos leídos.

Situaciones para dos/tres personajes. Alguien que no quiere tomarse una pastilla (para el mareo, para aumentar el deseo sexual, para morir); alguien que no quiere casarse el día de su boda; alguien que desea al marido de su hermana; alguien que quiere ir con los novios en su luna de miel; una mujer que pide que la acompañen para dar a luz; un compañero de trabajo pillado robando a otro; un marido descubre a su mujer con un amante; al jefe ante un trabajador se le cae una carpeta llena de revistas pornográficas.

Situaciones para más personajes. Un ladrón que entra en un banco a robar y no le hacen caso. El inspector de una biblioteca que llega a una clase para exigir la devolución de libros prestados hace 10 años. Un vendedor de enciclopedias que va entrando en distintas casas (en ellas: un sabio, un analfabeto, un niño, un ciego, un asesino, etc.). Un vendedor de cremas milagrosas en una sesión de grupo (con mujeres/hombres muy jóvenes, muy viejas, sordas, muy feas, muy guapas…). Alguien que intenta salir de casa pero va llegando gente que se lo impide (un amigo que necesita dinero, el vendedor de enciclopedias, religiosos, bomberos, etc.).

Para practicar la argumentación persuasiva con todo el grupo. En parejas, reciben una frase y deben mostrarse a favor y en contra para después convencer con argumentos al resto de la clase. Han de refutar lo que dice el contrario. (Harrison Ford sigue siendo el hombre más deseable del mundo. Julia Roberts es un fraude. Los españoles son impuntuales. Las españolas son muy guapas. Los hombres se orientan muy bien y las mujeres no. Para triunfar, una mujer debe ser guapa. Las feas necesitan estudiar más que las guapas). Hacer un concurso para premiar la mentira más inverosímil.

BIBLIOGRAFÍA

Austin, J.L. (1970): *Quand dire, c'est faire*, París: Seuil.

Barthes, R. (1973): *Le plaisir du texte*, París: Seuil.

Bobes Naves, M.ª del C. (1987): *Semiología de la obra dramática*, Madrid: Taurus.

Brumfit, C. y R. Carter, (1986): *Literature and Language Teaching*, Oxford: OUP.

Cueto Pérez, M. (1988): "La función mediadora del aparte, el monólogo y la apelación al público en el discurso teatral, en *Lo cotidiano y lo teatral (Actas II Simposio Internacional de Semiótica)*, Oviedo: Universidad de Oviedo, vol.I.

Gilman, S. (1982): *La Celestina. Arte y estructura*, Madrid: Taurus.

Jacques, F. (1979): *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*, París: P.U.F.

Larthomas, P. (1980): *Le langage dramatique*, París: P.U.F.,

Lida de Malkiel, M.R. (1970): *La originalidad artística de La Celestina*, Buenos Aires: EUDEBA.

Mendoza, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Prentice Hall.

Montesa, S. y Z. Garrido (1994): *Actas II Congreso ASELE*, Málaga: Universidad de Málaga.

Morón, C. (1974): *Sentido y forma de La Celestina*, Madrid: Cátedra.

Núñez, R. (1992): *La poesía*, Madrid: Síntesis

Parker, A. (1986): *La filosofía del amor en la literatura española.* (*1480-1680),* Madrid: Cátedra.

Porroche, M. (2009): *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*. Madrid: Arco/Libros.

Reyes, G. (1994): *La pragmática lingüística*, Barcelona: Montesinos.

VV.AA. (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid: Arco/Libros.

LA DESTREZA DE LA ESCRITURA EN EL AULA VIRTUAL DEL ESPAÑOL

Laura Ramírez Sáinz
Universidad de Siegen

RESUMEN: En esta comunicación analizaremos la presencia y planteamiento de la destreza de la expresión escrita en el Aula Virtual del Español. Tomando como marco de referencia esta plataforma se considerarán las propuestas didácticas cuyo objetivo consiste en producir textos y éstas se revisarán en función de las técnicas presentes en ellas y conducentes al aprendizaje de la escritura, abarcando dichas técnicas desde la iniciación temática del texto mediante preparación de ideas, conceptualización y estructuración del texto, pasando por la construcción de la frase (legibilidad, claridad, estilo), hasta la selección del léxico y el uso de marcadores. Por último, también se tendrá en cuenta el proceso de revisión de textos producidos.

El Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes es una plataforma virtual cuyos objetivos son aprender a desenvolverse en español en diferentes situaciones, estudiar la lengua española y conocer la realidad sociocultural del mundo de habla hispana (cf. AVE). Lo desarrollan el Departamento de Tecnología y Proyectos Lingüísticos, perteneciente al Área Académica del Instituto Cervantes, y el Centro Virtual Cervantes y participan en su creación TANDEM, Escuela Internacional de Madrid, la Universidad de la Rioja, la Universidad de Alcalá y la Universidad de Alicante, ésta última encargada de su implementación informática.

La plataforma se puede aplicar de varias maneras en función del uso que se le dé dentro del planteamiento didáctico. Así ésta se puede utilizar de forma presencial[1], se-

1 Los materiales de los cursos pueden ser utilizados como base del programa curricular y como material de preparación, de apoyo, de práctica o de repaso en cursos presenciales (cf. AVE).

mipresencial[2] como forma de apoyo integrante de un curso, como forma de apoyo no integrante de un curso y en una modalidad a distancia.

El AVE, gracias a su carácter virtual, permite el acceso a materiales reales y la interacción a nivel internacional mediante instrumentos como el correo electrónico, los chats, los foros y las audioconferencias (cf. AVE). Su concepción combina varios enfoques, cumple diversos objetivos, presenta múltiples recursos e incluye el aprendizaje colaborativo, especialmente en la realización de Tareas Finales, y un sistema de seguimiento automático de las actividades realizadas que permite al alumno estar informado sobre sus progresos. En función de la naturaleza de la modalidad elegida, el alumno puede disponer de un tutor que lo aconseja, prepara actividades de refuerzo o motivación y lleva a cabo la evaluación de su trabajo (cf. AVE).

En el AVE están contempladas todas las destrezas que el MCER prevé en la adquisición de lenguas. En esta comunicación nos centraremos en la destreza escrita. Trabajar esta destreza no implica hacerlo de forma aislada, sino que es deseable no desligar esta competencia del resto de las demás, especialmente de la comprensión lectora, la comprensión oral y la intercomunicación oral. En el AVE la primera de ellas está muy presente, pues con frecuencia se utilizan las audiciones como punto de partida de una composición escrita, bien en actividades controladas, bien en actividades más independientes. Para la intercomunicación oral también se dan los instrumentos necesarios (*chat*), de forma que una actividad que integre redacción e intercomunicación es posible. Otra destreza que también desempeña un papel en el proceso compositivo es la comprensión lectora, para cuyo desarrollo hay muchas actividades en el AVE. De hecho, normalmente se comienza con un esquema que prevé comprensión lectora, redacción e intercomunicación, por este orden, aunque es posible encontrar la secuenciación inversa[3].

El AVE está pensado para aprender español desde cualquier parte del mundo. Esto significa que también sus usuarios pueden poseer los perfiles más diversos. Éstos pueden tener desde una lengua materna tipológicamente muy cercana al español hasta una muy lejana, una experiencia previa con la escritura muy desarrollada o una muy arcaica (entre nuestros alumnos podemos encontrar desde usuarios prácticamente analfabetos hasta aprendices acostumbrados a utilizar la escritura como herramienta epistémica). En cursos habituales de español se recomienda por ello diagnosticar primero al grupo de aprendientes (cf. Cassany 2005: 51-54). En el caso del AVE, lo que aporta el aprendiz

2 Esta modalidad combina la libertad de horarios y de ritmo inherentes a los cursos con las ventajas de la clase presencial. El número de horas y la frecuencia de las clases presenciales pueden adaptarse a las necesidades y circunstancias de los alumnos y del centro (cf. AVE).

3 Nos sumamos a Cassany en su defensa de la importancia de este planteamiento: "Estas prácticas orales en contexto de escritura favorecen el desarrollo de la composición de cada sujeto, incrementan el input lingüístico y la interacción entre los aprendices e incitan a la reflexión lingüística sobre los textos" (Cassany, 2005 : 71).

puede ser muy diferente (en cuanto a experiencia de composición, experiencia académica escrita o tradición compositiva). Sin embargo, en lo que a expectativas se refiere, hay que considerar que, por una parte, el AVE cubre muchos objetivos, como veremos más adelante; por otra, la decisión de aprender español de esta manera ya presupone unos objetivos concretos. Por último, en el caso de determinar más concretamente el tipo de alumno que tenemos, es factible adaptar las actividades del AVE y/o seleccionar aquellas que mejor cumplan el objetivo perseguido por los alumnos.

En esta comunicación hemos analizado los niveles C1.1 y C1.4. La elección del nivel C se debe a la mayor posibilidad de explotación de la destreza de la escritura en niveles más altos (hasta el momento en el AVE se ha desarrollado hasta el nivel C). El motivo de la elección de los niveles C1.1 y C1.4 se debe a su carácter de inicio y cierre del nivel[4]. Los niveles están organizados por temas (3 temas por nivel), éstos por sesiones (nueve sesiones por tema), y éstas a su vez por actividades (entre 4 y 6 actividades por sesión). Dentro de estas actividades la competencia de la escritura está muy presente. Un análisis de su ejercitación por sesiones da como resultado una media de entre 5 y 7 tareas de escritura por sesión. Teniendo en cuenta que en cada sesión hay entre 4 y 6 actividades, podemos decir que prácticamente en cada actividad hay una tarea de escritura.

A continuación analizaremos la destreza de la escritura en el AVE siguiendo diversos modelos propuestos por Cassany (2005). En primer lugar, estudiaremos la escritura desde el planteamiento de los enfoques, después desde el punto de vista de los objetivos, y, por último, en función de las técnicas utilizadas.

1. ANÁLISIS DE LA PLATAFORMA DEL AVE POR ENFOQUES

Existen 4 enfoques didácticos (gramatical, comunicativo, del proceso y del contenido) y en el AVE se trabajan todos ellos combinados de forma complementaria, como es usual también en el diseño de unidades didácticas.

En el *enfoque gramatical* predomina el uso de la frase escrita, aunque también existen planteamientos más amplios, dentro de los cuales se analizarían por ejemplo los marcadores textuales. Las actividades típicas de este enfoque (dictados, transformación

4 Los objetivos del nivel C, en aquellas competencias que se trabajan en combinación con la escritura, son "disponer de un amplio vocabulario conducente a la comprensión de textos extensos de diversos tipos, incluyendo artículos especializados y artículos o informes sobre problemas actuales con puntos de vista concretos, conseguir información, ideas y opiniones de fuentes especializadas y localizar detalles importantes en textos extensos, trabajar terminología y expresiones a partir del uso del diccionario, escribir diversos tipos de textos con bastante corrección; expresar noticias y puntos de vista con eficacia y relacionarlos con los de otras personas, utilizar palabras de enlace para marcar con claridad la relación entre las ideas y comprender conferencias, películas y programas en los medios de comunicación, entrevistas y todo tipo de discursos y conversaciones" (AVE).

de frases, manipulación sintáctica, ejercicios de huecos) están presentes en el AVE, como se puede comprobar más adelante, en un modelo propuesto por Cassany que hemos aplicado aquí. Lo que no suele aparecer es el modelo típico de este enfoque (explicación de regla gramatical, ejemplos comentados, prácticas controladas, redacción y corrección).

En el *enfoque comunicativo* son prioritarios los géneros textuales con sus características propias (estructura, estilo). De ellos constatamos el tratamiento de los siguientes géneros en los niveles analizados: periódico, entrevista, biografía, CV, carta, obituario, entrevista, géneros periodísticos, reportaje, fax. El modelo típico del enfoque comunicativo (Cf. Cassany 2005 : 55-56) es el más habitual en los planteamientos del AVE, esto es, lectura y comprensión, análisis lingüístico, prácticas productivas (primero controladas, luego libres). Hay una situación comunicativa real y la corrección prima la adecuación comunicativa a la gramatical. También el tipo de corrección, que se analizará más adelante, sigue las premisas del enfoque comunicativo. Las técnicas propias de este enfoque (modificar un registro, reescribir o completar un texto, reordenar fragmentos) son igualmente frecuentes en el AVE. Un análisis pormenorizado de las mismas se encuentra más adelante en este mismo artículo.

En lo que al *enfoque del proceso* se refiere éste está presente en el AVE. No hay, sin embargo, ninguna actividad formulada como se haría en un ejercicio procesual paradigmático (ni en cuanto al planteamiento de la actividad –analizar la situación, buscar ideas, organizarlas, redactar borradores, revisarlos–, ni en cuanto a la forma de corrección –en forma de tutoría–). A continuación presentamos un análisis de la presencia de este enfoque en el AVE a partir del modelo propuesto por Cassany (2005: 57).

	Proceso de composición	Técnica	En el AVE
Planificar	Representarse la situación	1) Preguntarse sobre el contexto: *¿a quién escribo?*, *¿cómo lo formulo?*, *¿cómo quiero mostrarme?*	C11T1 TF
		2) Analizar al lector: *¿cómo es?*, *¿qué sabe ya del tema?*	C11T1 TF
		3) Desarrollar un enunciado (es decir, reflexionar sobre lo que significa exactamente un enunciado)	-
		4) Formular en 10 palabras el propósito del texto/ terminar oración	-
		5) Hacer un proyecto de texto con propósito y estructura	TTFF, guiadas por el profesor
	Generar ideas	1) Torbellino de ideas: anotar todas las ideas que surjan sin valorarlas	C14T10S7A1
		2) Philipp 66:6 personas durante 6 minutos buscan ideas de forma colectiva.	-
		3) Analogías: si fuera un animal sería…	-
		4) Escritura automática: anotar el hilo del pensamiento sin valoraciones	-
		5) Explorar el tema con las 5Q: qué, quién, cuándo, dónde, por qué	-
	Organizar ideas	1) Usar un esquema numérico o decimal para clasificar y ordenar las ideas consecutivamente	C14T10S5A2
		2) Organizar las ideas en un mapa conceptual, de modo gráfico, y con una idea central y conexiones entre todas las ideas	-
		3) Expandir las palabras clave del tema: preguntarse por sus conexiones y valores	-
Textualizar	Organizar el texto	1) Escribir párrafos monotemáticos	-
		2) Situar la idea principal de cada párrafo al principio para establecer el tema	-
		3) Revelar el propósito del texto y la estructura del escrito al inicio, en un párrafo o apartado	C11T2S9A3
		4) Resumir las ideas principales en un último apartado o párrafo	-
		5) Hacer apartados breves y ponerles título interno	-
	Ayudar al lector a leer	1) Utilizar recursos gráficos para facilitar la comprensión	-
		2) Poner marcadores discursivos al principio de la oración	C14T10S3A4 : identificar teoría en ejemplos C14T10S5A4 : ordenar marcadores según su función y elegir uno entre varios
		3) Marcar visualmente el texto con colores que pueden tener valores (verde para lo positivo, rojo para lo negativo, etc.)	C11T2S8A4
Revisar	Mejorar el estilo	1) Aplicar reglas de economía y claridad: escribir frases cortas, eliminar frases vacías, ordenar palabras de manera lógica…	-
		2) Usar guiones de corrección para cada género discursivo (argumentación, narración, diálogo…)	C14T10S5A2, C14T10S2A3, se dan modelos y se tienen a mano para consulta (no son guiones de corrección)
		3) Señalar la prosa con recursos tipográficos (negrita, cursiva…)	-
	Autorrevisión	1) Oralizar el texto	-
		2) Comparar el borrador del texto con los planes iniciales	-
		3) Simular la reacción del lector	-
	Colaborar con revisores externos	1) Escuchar la opinión del colega sobre nuestro texto	C11T1 TF C11T2 TF, selección del mejor texto
		2) Preguntarle sobre aspectos concretos del escrito	-
		3) Aplicar programas informáticos de verificación automática, etc.	- Los puntos 2 y 3 se pueden derivar de 1 pero no se insta a ello

Desde el punto de vista del enfoque del proceso, en el AVE se planifica un texto al representarse la situación, pero menos a la hora de generar ideas o de organizarlas. Fundamentalmente se textualiza el texto dándole importancia al uso de los marcadores. En cuanto a la revisión es habitual encontrar modelos de géneros discursivos, pero se trabajan poco las reglas de economía y claridad. La autorrevisión es prácticamente

inexistente y la colaboración con revisores externos tiene lugar solamente en la ejercitación de las tareas finales [5].

En el *enfoque sobre el contenido* se utiliza la escritura como herramienta epistémica para adquirir contenidos disciplinarios. En el AVE encontramos en una Tarea final (C11T2) un planteamiento en el que se parte se una investigación previa por parte del alumno. Por lo demás, en la elección de los temas, en el AVE uno de los objetivos consiste en transmitir contenidos de la cultura hispana. En los niveles analizados encontramos, entre otros, los medios de comunicación, la trayectoria profesional, la entrevista, la autobiografía, los sistemas sanitarios, el Día de los muertos, la compra/alquiler de una casa, la ecología, la RAE…

Como dijimos anteriormente, en el AVE se combinan todos los enfoques, aunque se puede constatar la predominancia de dos de ellos: enfoque comunicativo y el gramatical. De éstos, el primero está, a su vez, más presente que el segundo. Un análisis de los ejercicios planteados nos da como resultado una utilización del enfoque comunicativo en una proporción de 4:2 con respecto al enfoque gramatical (esta proporción es relativamente usual). También encontramos una serie de actividades en las que hay mayor presencia del enfoque comunicativo (en una proporción de 4 :1, 5 :1) y en muy contadas ocasiones un planteamiento inverso, es decir, mayor número de actividades gramaticales que comunicativas.

2. ANÁLISIS DE LA PLATAFORMA DEL AVE POR OBJETIVOS

Siguiendo a Cassany (2005) hay 4 formas de tratar la escritura atendiendo a los objetivos perseguidos: Aprender a escribir géneros textuales, escribir para incrementar el dominio de ELE, escribir para preparar intervenciones orales y escribir para aprender otros contenidos. En el AVE se plantean estos objetivos de forma complementaria, si bien el objetivo por excelencia consiste en aprender a escribir géneros textuales.

El planteamiento de *aprender a escribir géneros textuales* como objetivo es especialmente interesante y común porque permite combinar la función comunicativa (real o simulada) y los contenidos lingüísticos relevantes. Existe una "tipificación" de géneros en función de su interés comunicativo que suele aparecer en los métodos de ELE, así también en el AVE. Las actividades que se plantean en el proceso de aprendizaje de un género son lectura, análisis, producción, corrección y, a veces, ejercitación de aspectos gramaticales o léxicos de especial importancia para el género tratado (cf. Cassany, 2005 60-61). Este modelo aparece siempre y podríamos decir que sin excepción en el AVE.

5 En las demás se elige el mejor texto o la postura con la que se está de acuerdo, con lo cual sólo se recibe una crítica del texto si es ése el elegido. La formulación de esta tarea sería la siguiente: *Planifica junto con tu compañero la carta de reclamación, publica la redacción definitiva en el foro, igualmente los demás alumnos. Valorad cuál es la mejor carta de reclamación.*

Hemos analizado de forma pormenorizada las actividades de escritura según el siguiente modelo de actividad de aprendizaje de elaboración de géneros textuales (cf. Cassany 2005: 65). En la plataforma estudiada la tarea se realiza a distancia.

Objetivo		Actividades posibles	En el AVE	Comentarios
Planteamiento		El docente presenta el objetivo de la tarea y sus dos partes de lectura y composición	Se hace paso a paso. Cuando el alumno empieza con la lectura no sabe que sigue una composición.	El género forma parte del programa y es una necesidad del aprendiz
Lectura de modelos	**1. Pre-lectura**	Adivinar el tema a partir del título, predecir las palabras que aparecerán	C11T1S1A4: Inverso (deducir tema por palabras) C14T11S4A1	Son tareas muy breves para activar conocimientos previos y construir motivos para leer.
	2. Lectura comprensiva	Identificar el propósito del texto, buscar ideas principales, identificar el tema de cada párrafo	C14T10S5A2, C14T10S8A3 C11T3S4A3: Resumir un diálogo C14T10S7A2: Elaboración de lista de ventajas a partir de un reportaje C14T11S5A4: A partir de video completar ficha C14T10S9A2: Resumir texto con guías de contenido C11T2S7A1: Rellenar ficha con información del texto C11T2S9A2: Resumir ideas principales de un texto Variedad de fuentes	Se pone énfasis en el contenido y la comunicación; se hacen relecturas varias.
	3. Lectura analítica	Determinar las partes del texto, comparar textos con registros diferentes, etc…	C11T1S4A3: Ordenar partes de carta C11T1S6A3: Búsqueda partes de entrevista C11T2S2A3: Pasar texto formal a registro coloquial. C11T2S7A3: Análisis de palabras según registro C11T2S8A4: Búsqueda de expresiones arcaicas. Se da la expresión actual	Énfasis en la forma; permite comprender la estructura del modelo y aprender los recursos lingüísticos utilizados.
Composición del escrito	**4. Planificación**	Analizar al lector, torbellino de ideas sobre el tema, hacer un esquema…	C11T3S4A1: Torbellino de ideas C14T10S5A2: Hacer esquema estructurado y analítico (se dan las bases) C14T10S8A3: Hacer esquema con guía de estructura	Número variable de tareas de análisis del contexto, formulación del propósito, generación de ideas…
	5. Textualización	Escribir un borrador, completar un texto fragmentario, escribir a partir de un guión.	C14T10S1A5: Preparar lo que se va a decir en un contestador C11T1S9A1: Completar texto a partir de audio C11T2S3A4: Completar un diálogo C14T10S8A2: Completar un resumen a partir de un audio C11T2S7A4: Redacción a partir de un esquema	Grado variable de cobertura de la tarea, con apoyos (modelo, pautas, extensión variable).
	6. Revisión	Autoevaluar el borrador con una guía; coevaluarlo con un compañero, usar reglas de gramática, consultar el diccionario	C11T1S7A3: Autocorrección (después de recordar teoría) C14T11S7A2: Corrección de errores en un texto (elección entre dos formas)	Énfasis en la adquisición de recursos para mejorar el borrador, y en la lectura de los escritos de los compañeros.
	7. Retextualización	Escribir un 2 borrador, corregir errores, mejorar el texto.	C11T3 TF: Escribir borradores C11T1 TF	Énfasis en mejora del texto y en la evaluación formativa.
	8. Evaluación final	Revisión del docente o de otro aprendiz, etc…	La revisión del docente se presupone C11T3, C11T2 TTFF: Solo se elige un texto que se considera mejor (análisis lingüístico y/o de contenido)	Énfasis en la evaluación sumativa, que incluye evaluaciones previas
Evaluación		Cuestionarios para determinar lo aprendido, las dudas, etc…	-	Énfasis en la formación del aprendiz: incremento del autoconocimiento, autonomía, etc.

Como se puede concluir a partir de este análisis, en el AVE están presentes casi todas las actividades propias de un modelo de escritura por géneros textuales. Desde el planteamiento, pasando por la lectura de modelos (que incluye una prelectura, una lectura comprensiva y una lectura analítica) hasta la composición del escrito en la que se trabajan la planificación, la textualización, la revisión, la retextualización (ésta con menor frecuencia) y la evaluación final. La evaluación del proceso no se contempla en el AVE.

La escritura para *incrementar el dominio de ELE* es también un objetivo en el AVE. Por una parte, debido a la presencia de contextos reales; por otra, debido a algunas de las tareas propias de este objetivo, por ejemplo, los comentarios de lecturas, fundamental y casi exclusivamente presentes en las Tareas Finales. Otras técnicas características de este objetivo, como los diarios de clase o los de aprendizaje (cf. Cassany 2005: 61), no se utilizan en el AVE.

En cuanto a *escribir para preparar intervenciones orales* y escribir para aprender otros contenidos, en la preparación de intervenciones orales en el AVE se escribe de forma registrativa (C14T10S1A5) y manipuladora, para elaborar el contenido del discurso (al redactar borradores, por ejemplo). Por lo que a *escribir para aprender otros contenidos* se refiere, en el AVE se plantean temas (literatura, ecología, sistemas sanitarios, trayectoria profesional...) que puedan resultar de interés al alumnado, le acerquen a la cultura hispana y le ayuden a entenderla (Cf. Cassany 2005: 63).

Como medida precautoria en el AVE a veces se da al alumno el caudal lingüístico necesario para superar posibles bloqueos en el proceso de composición (C14T10S1A1). Una de las técnicas habituales consiste en desarrollar actividades específicas en el ámbito temático y discursivo tratado durante la planificación o antes de dar paso a la composición. Por lo general, en el AVE el alumno no sabe que al final tendrá que escribir. Las tareas concretas en este sentido (trabajar con textos-modelo, trabajar con léxico y fraseología específicas requeridas para el ejercicio en cuestión) son técnicas muy frecuentes. Además de ello, al alumno también se le suministra de aquella información lingüística que se considera necesaria. Esto se realiza bien mediante ejercicios previos, bien mediante pantallas adicionales provistas de la información relevante pertinente (esta ventana está señalizada con una I) (en C14T10S3A4, C14T10), bien mediante una remisión al diccionario (monolingüe) del AVE (C14T10S1A4).

3. ANÁLISIS DE LA PLATAFORMA DEL AVE POR RECURSOS

A continuación analizaremos las actividades que trabajan la competencia escrita en función de los recursos que se utilizan para ello. Seguimos nuevamente a Cassany y aplicamos al AVE una de sus propuestas (cf. Cassany, 2003: 74-77).

Análisis por recursos			
	Tarea genérica	**Tarea concreta**	**Ejemplos en el AVE**
	Manipular oraciones	Vestir una oración	-
		Expandir una oración	-
		Calcar una oración	-
		Podar una oración	-
		Cortar una oración	-
		Completar el principio de una oración	C11T3S2A4 C14T10S1A3: Completar parte final de frases a partir de un texto
		Variar la oración (misma idea con sinónimos)	C11T2S6A3: Parafrasear con perífrasis C11T3S8A2: Buscar en texto frases similares y escribirlas
		etc	C14T10S1A4: Paráfrasis de frases C14T11S8A3: Parafrasear a partir de un texto C14T10S2A2: Rellenar huecos con adjetivos de un poema, luego modificarlo según estilo propio con otros adjetivos Recursos más sencillos: ordenar palabras para obtener una frase (C11T3S1A4), unir parte A y B de una oración (C11T3S2A1)
	Trabajar con párrafos	Eliminar puntos y aparte	-
		Identificar la oración temática	-
		Poner título a cada párrafo	C11T2S8A1: Escribir un título para cada texto
		Añadir una frase a cada párrafo	-
		Añadir marcadores textuales a los párrafos	C14T10S3A4: Marcadores (identificar teoría en ejemplos) C14T10S5A4: Marcadores (elección de uno entre varios)
		Escribir un párrafo de introducción o resumen	Se hacen resúmenes pero no focalizados a un párrafo
		Escribir un párrafo contrario al original	-
	Manipular textos	Cambiar el registro	C11T2S2A3: pasar texto formal a registro coloquial
		Destruir elementos cohesivos	-
		Desarrollar mediante elementos cohesivos	-
		Ordenar un texto desordenado	C11T1S4A3: Ordenar partes de una carta C11T1S8A1: Ordenar un texto fragmentado C14T10S7A4: Ordenar intervenciones en un foro C14T11S8A1: A partir de audio ordenar partes de un texto
		Modificar parámetros contextuales de un texto	C14T11S6A6: Reescribir un cuento con propuestas
Tareas de escritura por técnicas	Rellenar huecos	Letras (fonética u ortografía)	C11T3S8A2: Completar las palabras con vocales
		Palabras (vocabulario)	C11T2S7A2: Rellenar huecos a partir de audición C11T1S1A4: Rellenar huecos (en dos fases : con palabras a mano, y sin ellas) C14T10S9A1: Rellenar huecos (elección entre dos) C14T11S3A2: Rellenar huecos. Dos fases (sin palabras y con ellas)
		Oración/párrafo/apartado completo de un texto	C11T1S7A2: Rellenar huecos con fragmentos
		Letras finales de cada palabra	C11T2S2A1: Introducir letras finales
	Dictados	Convencional	C14T10S5A1: Transcribir palabras de un reportaje
		Comunicativo	C11T2S1A5: Redacción de lo dicho en una entrevista C11T3S2A4: Redactar lo que se escucha en una audición
		De secretaría	-
		Colectivo	-
		Telegráfico	-
		De contrarios	-
	Consignas	Textos con palabras o frases determinadas	-
		Elaborar un texto a partir de recortes de periódico	-
		Escribir un texto e incorporar una palabra que el docente dicta al azar.	-
		Crear una palabra nueva y definirla con nuevas acepciones	-
	Transferencia de datos	De un sistema biplano de representación (gráficos, cronograma, mapa conceptual)	C11T3S6A6: Redacción a partir de una estadística
		De una imagen	C11T2S6A2: Identificar léxico mediante imágenes C14T10S2A4: Describir paisajes
		De otra fuente de información (escucha de una grabación con ruidos)	C11T2S1A5: Redacción de lo dicho en una entrevista C11T3S2A4: Redacción de lo escuchado en una audición

Como se desprende de un análisis por recursos, en el AVE disponemos prácticamente de todas las tareas genéricas (a excepción del trabajo con consignas), y dentro de cada tarea genérica hay gran variedad y abundancia de tareas concretas. Es la manipulación de oraciones el tipo de tarea que con menor creatividad se plantea, pues, además de los ejercicios que encontramos en el AVE, se podrían introducir más actividades de expansión o delimitación de frases[6]. En lo que al trabajo por párrafos se refiere, hay actividades del tipo "dar título a los párrafos de un texto", "resumir el tema que tratan", o "añadir marcadores". A parte de estos, sería interesante añadir tareas de eliminación de puntos y aparte, añadir una frase a cada párrafo o escribir un párrafo contrario al original. Remitimos aquí al ejercicio de sensibilización a la importancia del párrafo planteado por Cassany (2008: 83). Un acercamiento a las funciones externa (introducción, conclusión, recapitulación, ejemplificación o resumen), e interna (entrada, desarrollo, conclusión, a excepción de la ejercitación de los marcadores textuales) del párrafo (cf Cassany 2008: 82-87) también sería interesante.

La manipulación de textos se trabaja con intensidad en el AVE, a excepción de las tareas que se centran en la ejercitación de los elementos cohesivos. Rellenar huecos es una de las actividades favoritas, y en ellas encontramos todo tipo de planteamiento (elección entre varios, elección entre dos, ausencia de las palabras, juego con los formatos fuente, que pueden ser audio, video, texto escrito) y todo tipo de objetivos (completar con vocales, completar el final de la palabra, completar con palabras, con oraciones, párrafos, fragmentos…)[7]. Los dictados suponen una técnica algo restringida en el AVE; solamente encontramos dos tipos (el convencional y el comunicativo), siendo posible trabajar en la plataforma también todos los demás[8]. También se utilizan variedad de sistemas de fuentes de información; así, encontramos sistemas biplanos de representación, imágenes y audios como puntos de partida de un texto escrito.

Otro tipo de ejercicios que podrían introducirse son aquellos que trabajan la concordancia (gramatical o ad sensum), la simetría (anantapódoton), la redundancia (pleonasmo) o la ambigüedad (anfibología)[9]. Por último, hay una serie de actividades que trabajan la selección de léxico que son también de gran interés. Algunos de ellas (repetición frecuente de algunos vocablos, utilización de muletillas o comodines, uso de vocabulario ambiguo, cf. Cassany 2008: 147-149) se podrían introducir para sensibilizar al alumno sobre su propio estilo de escritura.

6 Encontramos ejemplos muy interesantes en Cassany 2008: 139-141.

7 El recurso de los huecos puede resultar irreal y descontextualizado si se trabaja con frases aisladas. En cambio, si el material se basa en textos completos y auténticos, como es el caso del AVE, el enfoque es más comunicativo (cf. Cassany, 2005: 75).

8 Estos tipos de dictado son didácticamente interesantes y telemáticamente posibles.

9 Otros problemas que se plantean al escribir, como el anacoluto o el zeugma, pueden aparecer en niveles muy elevados (normalmente son habituales en nativos), por lo que quizá no fuera necesario trabajarlos en la plataforma del AVE.

4. EVALUAR LA ESCRITURA EN EL AVE

En el AVE disponemos de *pruebas directas* (rellenar huecos, verdadero/falso…) e *indirectas* (producción de un escrito). Las primeras se corrigen automáticamente, bien inmediatamente, bien de forma retardada. Son útiles, rápidas y efectivas, pero presuponen una única respuesta correcta cuando a veces son posibles varias (C11T3S2A4) y en ocasiones es difícil llegar a la solución deseada por el programa. Esto puede ser problemático en algunos juegos en los que no se puede avanzar si no se da la opción "válida" (C11T3S7A6). En lo que a la producción del escrito se refiere, éste se puede evaluar en función del *proceso de enseñanza-aprendizaje* y en función de la *competencia escritora*[10] del aprendiz. En el AVE predomina el planteamiento de evaluación de esta segunda, pues se escribe normalmente un único texto que se "graba" en el programa y es revisado por el tutor.

Otros métodos de corrección son la facilitación de la corrección de los textos como producto, la solución al texto planteado, a partir de la cual se puede corregir el contenido (enfoque comunicativo), pero no la corrección gramatical. En otras ocasiones se da la teoría como forma de comprobación (C14T10S9A1) o se combinan las fuentes de información como forma de corrección (audio C14T11S7A4, video C11T2S9A1, texto C14T11S1A4). Otros planteamientos de corrección como el portafolio o la utilización de consejos para corregir (cf. Cassany, 2005: 84) no están previstos en el AVE pero sería posible introducirlos.

También existe la distinción entre *evaluación sumativa y formativa*. En el caso del AVE encontramos ambas. La primera puede ser más objetiva y estar más vinculada a criterios de corrección/incorrección (ésta la encontramos p. ej. en todos los tests). En la segunda prima la importancia del texto como producto más que como proceso. Sin embargo, en cuanto a la forma de evaluar, el enfoque formativo (cooperación entre iguales y tutoría) está menos presente en el AVE. La cooperación entre iguales se plantea sobre todo en las tareas finales (redacción y revisión entre coautores, por ejemplo). La tutoría es también muy interesante desde el punto de vista evaluativo, pues el docente no juzga sino que reflexiona sobre la recepción del escrito del alumno, que, mediante un intercambio activo, puede comprobar si ha cumplido los objetivos que se había propuesto y como se había propuesto, o no. De esta manera, es el alumno el que descubre sus propias incoherencias, ambigüedades, dificultades… y realiza propuestas para modificarlas. En

10 El proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere al aprovechamiento que hace el alumno, a su progreso de aprendizaje. Se evalúa mediante cuestionarios, corrección de borradores, etc. Es cuantitativa y cualitativa; hay baremos pero también percepciones subjetivas. La competencia escritora se refiere a lo que el alumno puede escribir o no y cómo lo hace; se evalúa mediante pruebas de expresión escrita. Ambas formas de evaluar se complementan y ambas son de importancia "la primera para garantizar la eficacia del proceso educativo y el progreso del aprendiz y la segunda para ofrecerle certificaciones precisas, justas y reconocidas socialmente" (Cassany, 2005: 78).

el AVE, aunque no hay actividades propiamente así, sí sería factible plantearlas, pues se dispone de los medios para llevarlas a cabo (Foro, *chat*…). Otra técnica interesante de la que el AVE no hace uso son las plantillas autocorrectivas[11] que invitan a la autorreflexión y a la autocorrección.

5. CONCLUSIONES

En el AVE la destreza de la escritura se concibe como parte de un *complejo de destrezas*; no se ejercita de forma aislada sino que se integra junto con otras competencias, concretamente la comprensión lectora, la comprensión oral y la intercomunicación oral. La escritura se trabaja mediante los *enfoques* gramatical, comunicativo, del proceso y del contenido, si bien el enfoque predominante es el comunicativo. Un análisis de los *objetivos* perseguidos en el AVE da como resultado una combinación de varios de ellos. En el AVE se escribe para aprender a escribir géneros textuales, incrementar el dominio de ELE, preparar intervenciones orales y aprender otros contenidos. El objetivo por excelencia es, sin embargo, aprender a escribir géneros textuales. De un análisis por *recursos* se deprende que en el AVE se utilizan muchos de ellos; no obstante, como detallamos en el artículo, hay una serie de planteamientos que sería interesante introducir. Por último, en este artículo hemos señalado la forma de evaluar presente en el AVE y las insuficiencias que a veces surgen en el proceso de corrección y hemos apuntado a otros métodos de corrección didácticamente interesantes y telemáticamente posibles.

BIBLIOGRAFÍA

AULA VIRTUAL DEL ESPAÑOL (AVE): [en línea]: <http://www.ave.cervantes.es>

CASSANY, Daniel (1997): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir,* Barcelona: Paidós.

— (1999): *Construir la escritura,* Barcelona: Paidós Ibérica.

— (2005): *Expresión escrita en L2/ELE,* Madrid: Arco.

— (2008): *La cocina de la escritura,* Barcelona: Anagrama.

11 Para un posible ejemplo Cassany, 2005: 66.

EL CUENTO FANTÁSTICO: ANÁLISIS LINGÜÍSTICO ORIENTADO A ALUMNOS UNIVERSITARIOS ITALIANOS

Sagrario del Río Zamudio
Universidad de Udine

RESUMEN: En este artículo nos proponemos analizar uno de los argumentos más representativos de la narrativa española del siglo XIX, el cuento fantástico. Para ello recordaremos los avatares sufridos por la literatura en la enseñanza-aprendizaje del español y proporcionaremos una panorámica de la literatura de dicho siglo deteniéndonos en la literatura fantástica –marginada de los estudios literarios hasta finales del siglo XX–. Por último, el alumno deberá ser capaz de aplicar las siete etapas del análisis lingüístico (fonológico, morfológico, sintáctico, conectivo sintáctico-semántico, léxico, semántico y de integración) y, de individuar tanto los motivos fantásticos como el mensaje por lo que, una vez adquiridos los diferentes conocimientos y estrategias, se enfrentará al proceso de creación escribiendo a su vez un cuento.

1. PREMISA

Antes de entrar en materia diremos que el curso al que van dirigidas estas líneas ha de inscribirse en el nivel C1-C2 del Marco Común Europeo de Referencia y que los alumnos son, como el título de este artículo indica, universitarios italianos de Especialización. En Italia las carreras universitarias de Humanidades constan de 5 años divididos en lo que se suele llamar *tre* + *due*, donde los tres primeros años son los de la *Laurea Triennale* y los otros dos los de la *Laurea Specialistica*. El curso que estamos presentando es de carácter monográfico y con duración semestral, que se complementa con un curso anual de lectorado. Una vez concluida la fase teórico-práctica cada estudiante dispone de 5 convocatorias para aprobar la asignatura. Los exámenes consisten

en una prueba escrita y, una vez superada esta, una prueba oral. Los alumnos poseen dos programas diferentes; uno para el lectorado y otro para el monográfico.

2. LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

Es sabido que el uso de la literatura en las clases de español para extranjeros ha pasado por diferentes etapas. El lingüista inglés Harold E. Palmer (1877-1949), quien contribuyó al desarrollo de la Lingüística Aplicada, sostenía que al preparar un curso de lengua, la enseñanza debe servirse de la lingüística y no de la literatura de modo que no se separe el estudio del léxico y de la gramática del de la lengua viva porque sería una separación artificiosa e innecesaria. Sin embargo, en los años 50 el método más difundido era el formalista de gramática-traducción en el que la literatura era el eje sobre el que giraba la clase. Los alumnos fundamentalmente traducían, aprendían de memoria las reglas gramaticales e imitaban muestras elevadas de lengua por lo que salían sabiendo escribir, pero hablando muy poco y con un lenguaje un poco afectado. De los años 60 a principios de los 70 el enfoque predominante era estructuralista, que pretendía romper con el modelo existente por lo que la literatura fue suprimida de los programas de lengua. En los 70, en cambio, se desarrollaron los programas nocio-funcionales, que no se pueden considerar ni un enfoque, ni un método de enseñanza, que tampoco rompe con lo anterior y que seguía manteniendo a la literatura al margen de sus planteamientos didácticos. En los años 80 se produjo, por fin, la ruptura con todo el pasado y se produce lo que María Dolores Albaladejo llama "revolución comunicativa"[1], que rechaza igualmente de pleno a la literatura por considerarla algo estático y alejado de lo que se comunica diariamente. En los 90, en cambio, surge un método ecléctico e integrador que la recupera aunque sea con un fin didáctico. En inglés, por ejemplo, se editan libros donde se explotan los textos literarios, pero esto no ocurre en España donde la literatura aparece como un apéndice y sin propuestas metodológicas en las respectivas unidades didácticas. Además hoy día, hay quien todavía la mira con recelo porque no le parece que se ajuste a las necesidades de los estudiantes o quien, por el contrario, piensa que esta es el único método válido para enseñar nuestra lengua y detesta todo lo que supone innovación, como hacía la tradición glotodidáctica italiana de tipo idealista, que únicamente consideraba el aspecto literario de la lengua. Evidentemente estos métodos están ya más que caducos.

La lengua viva o real, por otro lado, se puede presentar al estudiante, según Felipe B. Pedraza, a través de la: " 1) Comunicación espontánea con nativos, que solo es posible en un estadio avanzado del aprendizaje y en un lugar en que se hable el idioma que se

1 Cfr. María Dolores Albaladejo García (2007): "Cómo llevar la literatura al aula de E/LE: de la teoría a la práctica", *MarcoELE*, 5, Estambul: Instituto Cervantes, p. 3.

pretende adquirir y 2) Lectura de textos literarios; más adelante dice a propósito de los textos:

> - Tienen que ser modelos de lengua. Sin menoscabo de su valor estético, han de presentar una estructura sintáctica clara, precisa, próxima, si no idéntica, a la del habla coloquial. Los hablantes y profesores de español contamos con la insólita ventaja (es un fenómeno que no se da en otros idiomas) de que el habla cotidiana y los registros escritos y literarios están muy próximos.
>
> - El vocabulario debe ajustarse al de uso común (sin arcaísmos ni voces especializadas).
>
> - El estilo no puede presentar una complejidad tal, que lo convierta en ininteligible para el lector ingenuo[2].

Por consiguiente tenemos que cambiar nuestro modo de pensar y aplicar, también para nuestra literatura, un enfoque comunicativo que partiría de una cuidadosa selección de los textos, donde sería preferible elegir obras completas en vez del corpus fragmentado de un determinado autor. Según Antonio Garrido y Salvador Montesa:

> A través del texto, y por las enormes posibilidades que tiene de recrear contextos diversificados, personajes de distintos niveles culturales, sociales y geográficos, situaciones que muy de tarde en tarde tendría oportunidad de vivir el estudiante, etc., va a poder de [sic.] entrar en contacto con el vocabulario, con las estructuras gramaticales, con la amplísima gama de denotación y connotación del idioma, con todos los recursos posibles de expresividad[3].

Por otra parte los escritores suelen ser quienes mejor interpretan su lengua y sus textos pueden ir de una referencialidad máxima, como la de la llamada literatura realista, a una mínima como puede ser la literatura fantástica, de la que nos estamos ocupando, pues esta carece de dicha referencialidad con respecto a todo lo externo a la obra literaria. Su lenguaje, como no puede ser de otra manera, pasa normalmente por varios registros, es decir, del culto a otro más coloquial o incluso vulgar.

La principal tarea del alumno/lector es por tanto la de descodificar el mensaje que el escritor nos ha querido transmitir. Para ello hemos de tener en cuenta el contexto cultural de ambos, que es diferente. Esto puede ser una causa de desmotivación porque muchas veces al aplicar los conocimientos que ha aprendido, no producen el resultado

2 Cfr. Felipe B. Pedraza Jiménez (1998): "La literatura en la clase de español para extranjeros", *Actas del VII Congreso Nacional de ASELE. Lengua y Cultura en la enseñanza del Español a extranjeros*, Celís, Ángela y José Ramón Heredia (colab.), Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 61.

3 Cfr. Salvador Montesa y Antonio Garrido (1994): "La literatura en la clase de lengua", *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Montesa Peydró, Salvador y Antonio Garrido Moraga (ed.), Málaga: IMAGRAF, p. 453.

esperado porque no llega a comprender el sentido del texto, o bien, no lo ha interpretado correctamente. Ante esto los lingüistas se han puesto manos a la obra para encontrar posibles soluciones como Fillmore y sus *marcos referenciales* y de *interactuación*[4]. Según Antonio Ubach:

> La dificultad de los mismos [textos literarios][5] estará en relación con el nivel de conocimiento de la lengua de los alumnos, pero debe recordarse que su comprensión no depende solamente de su competencia lingüística sino también de su competencia en el uso literario de la lengua, que en la mayoría de las ocasiones poseen en su propia lengua. Esa capacidad es la que es necesario recordarles para que este tipo de textos sea una experiencia enriquecedora en el aprendizaje del idioma y en el conocimiento de la cultura que lo expresa[6].

Últimamente también se está justificando el motivo por el cual se debería introducir la literatura en la clase de E/LE y las respuestas son: a) por su carácter universal; b) por ser material auténtico; c) por su valor cultural; d) por la riqueza lingüística que poseen y e) porque las distintas obras pueden crear un compromiso personal del alumno con esta.

En nuestro caso hemos elegido como herramienta de trabajo textos literarios y, dentro de estos, los cuentos y más específicamente los cuentos fantásticos de autores españoles del siglo XIX dado que, desde un punto de vista didáctico, son más abordables en cuanto a su extensión, suelen tener un principio y un final, son adaptables a los distintos niveles, que como hemos dicho más arriba se trata de un C1-C2, nos permiten apreciar tanto la comprensión lectora como la expresión escrita del alumno, esta última cuando realice su propio elaborado y, por último, no nos ocupan demasiado tiempo del que contamos para nuestro curso.

El que los autores estén a caballo entre los siglos XIX y XX no es un problema porque ya en ese momento la lengua se ha empezado a nivelar y a unificar. De hecho, lo que mayores dificultades puede crear es el léxico, pero los alumnos ya tienen un nivel más alto y deberían saber sortear los posibles obstáculos, aparte de que se pueden servir de los diccionarios tanto monolingües como bilingües.

4 Charles J., Fillmore, (1982): "Frame Semantics", *Linguistics in the Morning Calm*, The Linguistic Society of Korea (ed.), Seúl: Hanshin Publishing Co, pp. 111-137.

5 La aclaración es nuestra.

6 Cfr. Antonio Ubach (2005): "La construcción del significado en el texto literario: aproximación a su tratamiento en el aula de ELE", *Actas del XV Congreso Nacional de ASELE. Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*, Castillo Carballo, Auxiliadora, Cruz Moya, Olga, García Platero, Juan Manuel y Juan Pablo Mora Gutiérrez (coord.); Regla Cordero Raffo (colab.), vol. II, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, p. 880.

La literatura pues, se convierte en vehículo para enseñar nuestra lengua y para que el alumno pueda comunicar, todo ello gracias a que estos cuentos le ofrecerán la posibilidad de involucrarse, a pesar de que haya algunos elementos que se acercan más a lo sobrenatural que a nuestra realidad cotidiana.

Como cierre transcribimos las certeras palabras de José María Pozuelo Yvancos que nos dice donde señorea la literatura: "esa verdad ficticia, esa ficción que se siente verdadera en el acto de lectura, esa construcción del mundo es el espacio donde la Literatura reina" (1993: 72).

3. LA LITERATURA DEL SIGLO XIX: LA LITERATURA FANTÁSTICA

No es nuestra intención detenernos en este punto sobre la literatura fantástica; tan sólo recordaremos que el siglo XIX fue un siglo rico de corrientes literarias como el realismo, el naturalismo o la citada literatura fantástica.

Centrándonos en lo fantástico el lingüista Tzvetan Todorov lo define como algo que implica tanto la existencia de un evento extraño que provoque perplejidad –ya sea en el protagonista que en el lector– como la manera de leer un texto, que no debe ser ni alegórica, ni poética. Dicha perplejidad, ante un hecho que es absolutamente increíble, produce cierta vacilación entre una explicación racional y realista y la aceptación de lo sobrenatural.

El personaje del incrédulo positivista, que suele intervenir en este tipo de cuentos, ha de rendirse frente a lo inexplicable causando compasión, pero también sarcasmo aunque en el fondo no llega a ser rechazado. Todorov alega asimismo que el hecho increíble debe facilitar una explicación racional siempre y cuando no se trate ni de una alucinación ni de un sueño pues este último es una especie de cajón de sastre donde todo cabe.

Por otra parte lo que conocemos por "fantástico" suele provocar algunos equívocos. De hecho, cuando nos referimos a la literatura medieval hemos de hablar de: el imaginario, lo maravilloso, lo mágico y lo sobrenatural, que son tratados y aceptados con gran naturalidad. Mientras que en la literatura francesa, el término *fantastique* se refiere casi siempre a elementos macabros y, en la literatura italiana, lo fantástico se asocia libremente con la fantasía. En España, se habla de "fantástico ariostesco" y la terminología francesa habla de "maravilloso ariostesco"; para terminar, en la literatura fantástica hispanoamericana, se habla generalmente de neofantástico y de realismo mágico, donde el segundo término es mucho más conocido.

En otro orden de cosas tampoco debemos confundirnos al hablar de lo extraordinario, que sería todo aquello que está fuera de la regla natural o común.

En lo concerniente al cuento fantástico, tema central de nuestro trabajo, alcanzó gran popularidad durante el siglo XIX debido a la rápida difusión que lograron gracias a los periódicos de la época. Eran muy conocidos, por ejemplo, los cuentos de Ernest Theodor Amadeus Hoffmann o de Edgar Allan Poe. Este tipo de cuentos nos informa en mayor medida sobre la interioridad del individuo y la simbología colectiva. Al juzgar el elemento sobrenatural, desde nuestra perspectiva actual, este aparece cargado de significado, como si se tratara de la rebelión de lo inconsciente, de lo reprimido, de lo olvidado, de lo alejado de nuestra observación racional y es, precisamente en esto, donde se ve la modernidad de lo fantástico, la razón de su triunfal retorno hoy día. De hecho sentimos que dice cosas que nos tocan de cerca, aunque nos sorprendamos menos que nuestros antepasados o las disfrutemos como algo peculiar de esa época.

Nació entre los siglos XVIII y XIX dentro del terreno de la especulación filosófica, es decir, de la relación entre la realidad del mundo que habitamos y conocemos por medio de la percepción, y la realidad del mundo del pensamiento que vive en nosotros y nos dirige. Ahora bien, el problema de la realidad de lo que vemos: caras extraordinarias que quizá son alucinaciones proyectadas por nuestra mente; cosas corrientes que tal vez esconden bajo la apariencia más banal una segunda naturaleza inquietante, misteriosa y terrible, es la esencia de la literatura fantástica, cuyos efectos se establecen en la oscilación de distintos niveles de esta realidad que no podemos conciliar.

La precursora del cuento fantástico alemán que nace a principios del siglo XIX es la llamada novela gótica inglesa que se desarrolló en Inglaterra en la segunda mitad del siglo XVIII y que exploró un repertorio de motivos, de ambientes y efectos (en su mayor parte macabros, crueles y pavorosos) que los escritores románticos emplearon con profusión y donde vemos que lo francés es un elemento esencial desde sus inicios. De hecho la herencia que dicho componente francés deja al cuento fantástico del romanticismo es de dos tipos:

1) La pompa espectacular del “cuento maravilloso”;
2) El estilo lineal, directo y cortante del “cuento filosófico” volteriano, donde nada está de más y todo está predeterminado.

En cuanto a las funciones de lo fantástico son tres: 1) Suscita en el lector un efecto particular que puede ser miedo, horror o simple curiosidad, que no encontramos en otros géneros o formas literarias; 2) Mantiene el suspense, que es útil a la narración; en realidad la presencia de elementos fantásticos consiente una organización bastante cerrada de la trama; 3) Tautológica, que permite describir un universo fantástico cuya realidad está más allá del lenguaje.

Por lo que se refiere a los temas nos encontramos con la multiplicación de la personalidad, la eliminación de la frontera entre sujeto y objeto así como la transformación del tiempo y del espacio. Todos ellos a su vez se reagrupan en la esfera del “yo”. En

cambio en la esfera del "tú" nos encontramos: el deseo sexual, la crueldad y la violencia, el amor pero a través de la preocupación que produce la muerte, la vida después de la muerte, los cadáveres y los vampiros[7].

4. LA GRAMÁTICA DEL TEXTO

En cuanto a la lingüística del texto es a partir de los años 60 y 70 cuando aparecen en el panorama del estudio del lenguaje. A pesar de la cuantiosa bibliografía que este tema ha generado, las dificultades tanto conceptuales como metodológicas son numerosas. Hoy en día la lingüística del texto no ha conseguido identificar con precisión el objeto de esta por lo que dentro de esta etiqueta hay puntos de vista muy distintos como son: 1) La lingüística del texto propiamente dicha; 2) La gramática del texto y 3) La mezcla indiscriminada de los dos primeros puntos de vista.

Estos estudios lingüísticos desplazaron su atención desde el código hacia las unidades que sobrepasaban los límites de las frases, cuya unidad comunicativa mínima es el texto. Dicho texto en lingüística puede ser un acto de habla tanto escrito como oral en el que la extensión es variable y para que sea correctamente interpretado ha de hallarse en un contexto concreto.

Los textos a su vez pueden ser unidades transoracionales en las que se entrelazan una componente comunicativa, pragmática y estructural.

No obstante la gramática del texto se ocuparía de responder a la pregunta de cómo se expresa, de modo correcto, la enumeración o la digresión en una determinada lengua histórica o bien en las distintas lenguas funcionales que forman parte de una lengua histórica.

Los textos han de tener como propiedades la coherencia y la cohesión y dentro de esta última existen una serie de procedimientos como son la recurrencia; la elipsis (que a su vez se divide en varios tipos); la sustitución; la función informativa y orden de los constituyentes, donde nos encontramos con los conceptos de *tema* y *rema* (el *tema* es sobre lo que trata el mensaje y, por su parte, *rema* es lo que se dice sobre el tema, o aquello que se presenta como información nueva); la topicalización o llamada también tematización, que consiste en la elección de un elemento como tema de la predicación o "tópico" y, por último los marcadores u operadores del discurso, el cual es un tema de rabiosa actualidad y al que se le están dedicando muchos congresos, seminarios, etc.

7 Para tener un cuadro completo sobre las teorías de la narración desde el formalismo ruso hasta Roland Barthes y todo lo relacionado con el cuento en general, cfr. Angelo, Marchese (1990): *L'officina del racconto. Semiotica della narratività*, Milano: Oscar Mondadori.

5. OBJETIVOS, ESTRATEGIAS Y TAREAS

En un primer momento se le proporcionarán a los alumnos las pautas para poder realizar un análisis lingüístico respetando las siete fases de las que habla Francisco Marcos Marín y que aparecen en el resumen, pero antes de realizar este cometido se hará una lectura detenida del texto y se entresacarán las palabras que no se entiendan o las construcciones que resulten extrañas, dado que los textos por analizar pertenecen al siglo XIX.

En un segundo momento el alumno deberá ser capaz de aplicar el análisis lingüístico apenas citado y, posteriormente, deberá saber individuar los recursos o elementos que utilizan los escritores del género fantástico y que contribuyen a que los hechos no puedan ser explicados racionalmente. Principalmente destacan:

1) El punto subjetivo del narrador, centrado, con frecuencia, en el protagonista.
2) La imprecisión de los nombres y de las características de los personajes.
3) Las imprecisiones y confusiones espacio-temporales que generan una atmósfera irreal.
4) La presencia de estados de alucinación o sueño de los personajes, que rompe los límites entre lo que es real y lo surreal.
5) La referencia a sucesos inverosímiles o increíbles.
6) Tendrá que saber determinar el mensaje que el autor nos ha querido enviar a través del relato.

Ahora bien, al alumno se le proporcionarán las herramientas, tanto teóricas como prácticas, que le permitan reconocer una obra de este tipo. Para ello los análisis lingüísticos de los textos iniciarán con comentarios muy simples para llegar, posteriormente, a los más complejos y, fundamentalmente a los que han sido adoptados para este curso. Dichos textos pertenecerán a la narrativa en general y a los cuentos fantásticos en particular, de modo, que los estudiantes aprendan a enfrentarse a todo tipo de textos literarios. Los ejemplos servirán, en definitiva para iniciar a los alumnos en el complejo mundo de la crítica literaria.

Posteriormente se propondrán actividades y ejercicios donde el alumno deberá reconocer en qué momento o momentos irrumpe el/los elemento/-s fantástico/-s.

Cuando el estudiante haya adquirido los conocimientos necesarios y las estrategias más adecuados para poder escribir un relato elaborará, en un primer momento, un artículo de opinión sobre uno de los cuentos estudiados en clase analizando todo lo que se ha ido viendo a lo largo del curso y que hemos indicado más arriba: la lengua del autor, los elementos extratextuales utilizados por este, su intencionalidad, etc.

Por último y como conclusión, el alumno una vez obtenidos los diferentes conocimientos y estrategias se enfrentará al proceso de creación escribiendo su propio cuento fantástico, de forma individual o colectiva. De este modo se podrá juzgar si ha asimilado los objetivos propuestos en el curso.

A continuación hemos recogido uno de los textos que hemos escogido para impartir este curso. Se trata de un cuento fantástico de reducidas dimensiones de manera que se pueda trabajar, como hemos indicado más arriba, en poco tiempo.

La Pata de Palo

José de Espronceda

Voy a contar el caso más espantable y prodigioso que buenamente imaginarse puede, caso que hará erizar el cabello, horripilarse las carnes, pasmar el ánimo y acobardar el corazón más intrépido, mientras dure su memoria entre los hombres y pase de generación en generación su fama con la eterna desgracia del infeliz a quien cupo tan mala y tan desventurada suerte. ¡Oh cojos!, escarmentad en pierna ajena y leed con atención esta historia, que tiene tanto de cierta como de lastimosa; con vosotros hablo, y mejor diré con todos, puesto que no hay en el mundo nadie, a no carecer de piernas, que no se halle expuesto a perderlas.

Érase que en Londres vivían, no a medio siglo, un comerciante y un artífice de piernas de palo, famosos ambos: el primero, por sus riquezas, y el segundo, por su rara habilidad en su oficio. Y basta decir que ésta era tal, que aun los de piernas más ágiles y ligeras envidiaban las que solía hacer de madera, hasta el punto de haberse hecho de moda las piernas de palo, con grave perjuicio de las naturales. Acertó en este tiempo nuestro comerciante a romperse una de las suyas, con tal perfección, que los cirujanos no hallaron otro remedio más que cortársela, y aunque el dolor de la operación le tuvo a pique de expirar, luego que se encontró sin pierna, no dejó de alegrarse pensando en el artífice, que con una de palo le habría de librar para siempre de semejantes percances. Mandó llamar a Mr. Wood al momento (que éste era el nombre del estupendo maestro pernero), y como suele decirse, no se le cocía el pan, imaginándose ya con su bien arreglada y prodigiosa pierna, que, aunque hombre grave, gordo y con más de cuarenta años, el deseo de experimentar en sí mismo la habilidad del artífice, le tenía fuera de sus casillas.

No se hizo esperar mucho tiempo, que era el comerciante rico y gozaba renombre de generoso.

—Mr. Wood –le dijo–, felizmente necesito de su habilidad de usted.

—Mis piernas –repuso Wood–, están a disposición de quien quiera servirse de ellas.

—Mil gracias; pero no son las piernas de usted, sino una de palo lo que necesito.

—Las de ese género ofrezco yo –replicó el artífice– que las mías, aunque son de carne y hueso, no dejan de hacerme falta.

—Por cierto que es raro que un hombre como usted que sabe hacer piernas que no hay más que pedir, use todavía las mismas con que nació.

—En eso hay mucho que hablar; pero al grano: usted necesita una pierna de palo, ¿no es eso?

—Cabalmente –replicó el acaudalado comerciante–; ¡pero no vaya usted a creer que se trata de una cosa cualquiera, sino que es menester que sea una obra maestra, un milagro del arte!

—Un milagro del arte, ¡eh! –repitió Mr. Wood.

—Si, señor, una pierna maravillosa cueste lo que costare.

—Estoy en ello; una pierna que supla en un todo la que usted ha perdido.

—No, señor; es preciso que sea mejor todavía.

—Muy bien.

—Que encaje bien, que no pese nada, ni tenga yo que llevarla a ella, sino que ella me lleve a mí.

—Será usted servido.

—En una palabra, quiero una pierna..., vamos, ya que estoy en el caso de elegirla, una pierna que ande sola.

—Como usted guste.

—Conque ya está usted enterado.

—De aquí a tres días –respondió el pernero–, tendrá usted la pierna en casa, y prometo a usted que quedará complacido.

Dicho esto se despidieron, y el comerciante quedó entregado a mil sabrosas y lisonjeras esperanzas, pensando que de allí a tres días se vería provisto de la mejor pierna de palo que hubiera en todo el reino unido de la Gran Bretaña. Entretanto, nuestro ingenioso artífice se ocupaba ya en la construcción de su máquina con tanto empeño y acierto, que de allí a tres días, como había ofrecido, estaba acabada su obra, satisfecho sobremanera de su adelantado ingenio.

Era una mañana de mayo y empezaba a rayar el día feliz en que habían de cumplirse las mágicas ilusiones del despernado comerciante, que yacía en su cama muy ajeno de la desventura que le aguardaba. Faltábale tiempo ya para calzarse la prestada pierna, y cada golpe que sonaba a la puerta de la casa retumbaba en su corazón. "Ese será", se decía a sí mismo; pero en vano, porque antes que su pierna llegaron la lechera, el cartero, el carnicero, un amigo suyo y otros mil personajes insignificantes, creciendo por instantes la impaciencia y ansiedad de nuestro héroe, bien así como el que espera un frac nuevo para ir a una cita amorosa y tiene al sastre por embustero. Pero nuestro artífice cumplía mejor sus palabras, y ¡ojalá que no la hubiese cumplido entonces! Llamaron, en fin, a la puerta, y a poco rato entró en la alcoba del comerciante un oficial de su tienda con una pierna de palo en la mano, que no parecía sino que se le iba a escapar.

—Gracias a Dios –exclamó el banquero–, veamos esa maravilla del mundo.

—Aquí la tiene usted –replicó el oficial–, y crea usted que mejor pierna no la ha hecho mi amo en su vida.

—Ahora veremos –y enderezándose en la cama, pidió de vestir, y luego que se mudó la ropa interior, mandó al oficial de piernas que le acercase la suya de palo para probársela. No tardó mucho tiempo en calzársela. Pero aquí entra la parte más lastimosa. No bien se la colocó y se puso en pie, cuando sin que fuerzas humanas fuesen bastantes para detenerla, echó a andar la pierna por sí sola con tal seguridad y rapidez tan prodigiosa, que, a su despecho, hubo de seguirla el obeso cuerpo del comerciante. En vano fueron las voces que éste daba llamando a sus criados para que le detuvieran. Desgraciadamente, la puerta estaba abierta, y cuando ellos llegaron, ya estaba el pobre hombre en la calle. Luego que se vio en ella, ya fue imposible contener su ímpetu. No andaba, volaba; parecía que iba arrebatado por un torbellino, que iba impelido de un huracán. En vano era echar atrás el cuerpo cuanto podía y tratar de asirse a una reja, dar voces que le socorriesen y detuvieran, que ya temía estrellarse contra alguna tapia, el cuerpo seguía a remolque el impulso de la alborotada pierna; si se esforzaba a cogerse de alguna parte, corría peligro de dejarse allí el brazo, y cuando las gentes acudían a sus gritos, ya el malhadado banquero había desaparecido. Tal era la violencia y rebeldía del postizo miembro. Y era lo mejor, que se encontraba a algunos amigos que le llamaban y aconsejaban que se parara, lo que era para él lo mismo que tocar con la mano el cielo.

—Un hombre tan formal como usted –le gritaba uno– en calzoncillos y a escape por esas calles, ¡eh!, ¡eh!

Y el hombre maldiciendo y jurando y haciendo señas con la mano de que no podía absolutamente pararse.

Cual le tomaba por loco, otro intentaba detenerle poniéndose delante y caía atropellado por la furiosa pierna, lo que valía al desdichado andarín mil injurias y picardías. El pobre lloraba; en fin, desesperado y aburrido se le ocurrió la idea de ir a casa del maldito fabricante de piernas que tal le había puesto.

Llegó, llamó a la puerta al pasar; pero ya había traspuesto la calle cuando el maestro se asomó a ver quién era. Sólo pudo divisar a lo lejos un hombre arrebatado en alas del huracán que con la mano se las juraba. En resolución, al caer la tarde, el apresurado varón notó que la pierna, lejos de aflojar, aumentaba en velocidad por instantes. Salió al campo, y casi exánime y jadeando, acertó a tomar un camino que llevaba a una quinta de una tía suya que allí vivía. Estaba aquella respetable señora, con más de setenta años encima, tomando un té junto a la ventana del *parlour* y como vio a su sobrino venir tan chusco y regocijado corriendo hacia ella, empezó a sospechar si habría llegado a perder el seso, y mucho más al verle tan deshonestamente vestido. Al pasar el desventurado cerca de sus ventanas, le llamó y, muy seria, empezó a echarle una exhortación muy grave acerca de lo ajeno que era en un hombre de su carácter andar de aquella manera.

> —¡Tía!, ¡tía! ¡También usted! –respondió con lamentos su sobrino pernil-igero.
>
> No se le volvió a ver más desde entonces, y muchos creyeron que se había ahogado en el canal de la Mancha al salir de la isla. Hace, no obstante, algunos años que unos viajeros recién llegados de América afirmaron haberle visto atravesar los bosques del Canadá con la rapidez de un relámpago. Y poco hace se vio un esqueleto desarmado vagando por las cumbres del Pirineo, con notable espanto de los vecinos de la comarca, sostenido por una pierna de palo. Y así continúa dando la vuelta al mundo con increíble presteza, la prodigiosa pierna, sin haber perdido aún nada de su primer arranque, furibunda velocidad y movimiento perpetuo.

El texto empieza hablándonos de una acción fatal y atemorizadora que prosigue durante tres renglones y donde la riqueza sinonímica queda plasmada en el texto: "Voy a contar el caso más espantable y prodigioso que buenamente imaginarse puede, caso que hará erizar el cabello, horripilarse las carnes, pasmar el ánimo y acobardar el corazón más intrépido, mientras dure su memoria entre los hombres y pase de generación en generación su fama con la eterna desgracia del infeliz a quien cupo tan mala y tan desventurada suerte".

Posteriormente sucede un hecho sorprendente, motivo por el cual el protagonista cumple su deseo: "Acertó en este tiempo nuestro comerciante a romperse una de las suyas, con tal perfección, que los cirujanos no hallaron otro remedio más que cortársela, y aunque el dolor de la operación le tuvo a pique de expirar, luego que se encontró sin pierna, no dejó de alegrarse pensando en el artífice, que con una de palo le habría de librar para siempre de semejantes percances".

En este texto el punto subjetivo del autor está centrado en el protagonista y en su pata de palo. Por otra parte, la referencia a un suceso inverosímil o increíble está también clara: una pierna que no anda, sino que vuela y nunca descansa. Asimismo es absurdo el deseo del protagonista de quererse quedar cojo para tener una pata de palo y el diálogo que entabla con el pernero.

El narrador, por su parte, es subjetivo, la situación inicial ya es extraordinaria y el final no es feliz. Además, la historia está situada en el pasado y empieza con la fórmula tradicional "Érase…". El personaje atraviesa por diferentes sentimientos a lo largo de la narración como es la ansiedad, la desconfianza, la impaciencia, etc. y se transgreden las leyes de la naturaleza lo que lleva al protagonista, que no tiene un nombre propio sino el de su profesión de comerciante, al castigo. Al único personaje al que se llama por su nombre es el pernero –Mr. Wood–, que curiosamente significa madera como el material con el que trabaja para confeccionar las patas de palo. La estructura del texto es lineal y dentro del estilo podemos destacar la animación de un objeto que en este caso es la pierna.

En cuanto al mensaje que el autor nos ha querido transmitir es que el deseo de querer destacar que tienen muchas personas teniendo siempre todo lo mejor, en este caso la pata de palo y que al final esta no es nada más que una fuente de desdichas. El orgullo del protagonista ha sido demolido en el tiempo de ponerse una prótesis.

Habría mucho más que decir dado que el texto es muy denso, sobre todo desde el punto de vista lingüístico donde destacamos la riqueza léxica y la sinonímica, como ya hemos señalado más arriba y un largo etcétera.

6. CONCLUSIONES

En este artículo hemos visto cómo la literatura durante gran parte del siglo pasado permaneció relegada de los planes de enseñanza del español como lengua extranjera, si bien este fenómeno no se produjo solamente en España sino, por ejemplo, en Inglaterra. Ahora bien lo que nos diferencia a los españoles de los ingleses es que mientras que en Inglaterra se han editado obras donde se explotan los textos literarios, desde el ámbito metodológico, en España sigue teniendo un papel irrelevante y suele aparecer en apéndice de las unidades didácticas de los libros de texto.

En cuanto a la literatura fantástica hemos visto que en el siglo XIX tuvo un éxito arrollador y se tradujeron los cuentos de autores extranjeros como Hofmann o Poe. Dentro de este género el cuento fantástico tiene una estructura particular que lo caracteriza y que lo distingue de otro tipo de narraciones.

Por lo que se refiere a la gramática del texto hemos visto que a pesar de que hay mucho escrito sobre el argumento aún quedan muchos conceptos en el aire y reina una gran confusión.

En cuanto al texto que hemos elegido, hemos observado que a pesar de ser del siglo XIX es un texto de fácil lectura donde los hechos se suceden linealmente y en el que hay mucho por analizar.

Por último hemos de tener cuidado porque a veces algunos elementos que no son fantásticos nos pueden confundir y alejarnos de los que verdaderamente lo son.

Como hemos indicado más arriba queda aún mucho por hacer tanto en la explotación de los textos literarios como en la definición del objeto de la gramática del texto, por consiguiente a nosotros nos queda la tarea de introducir poco a poco textos literarios en el aula y fomentar la lectura en los alumnos. Ardua labor porque cada vez se lee menos.

BIBLIOGRAFÍA

Albaladejo García, M.ª D. (2007): "Cómo llevar la literatura al aula de E/LE: de la teoría a la práctica", *MarcoELE* 5, 1-51.

Casado Velarde, M. (2006[5]): *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid: Arco/Libros.

Marcos Marín, F. (2005[12]): *El comentario lingüístico. Metodología y Práctica*, Madrid: Cátedra.

Fillmore, C. J. (1982): "Frame Semantics", en *Linguistics in the Morning Calm*, Seúl: Hanshin Publishing, 111-137.

Espronceda, J. de, *La pata de palo,* [en línea]: <http://www.scribd.com/doc/19442265/JOSE-DE-ESPRONCEDA-La-Pata-De-Palo>

Lázaro Carreter, F. y E. Correa Calderón (1980): *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid: Cátedra.

Mapelli, G. (2009): "Texto y contexto", en M. V. Calvi *et al.* (eds.), *Las lenguas de especialidad en español*, Roma: Carocci.

Marchese, A. (1990): *L'officina del racconto. Semiotica della narratività*, Milano: Oscar Mondadori.

Molina Gómez S. y J. Ferreira Loebens (2009): "Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza de español como lengua extranjera", en A. Barrientos Clavero *et al.* (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). El profesor de español LE/L2*, Cáceres: Servicio de Publicaciones Universidad de Extremadura, vol. II, 669-680.

Montesa S. y A. Garrido (1994): "La literatura en la clase de lengua", en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga: IMAGRAF, 449-457.

Pedraza Jiménez, F. B. (1998): "La literatura en la clase de español para extranjeros", en A. Celís y J. R. Heredia (eds.), *Actas del VII Congreso Nacional de ASELE. Lengua y Cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 59-66.

Pozuelo Yvancos, J. Mª. (1993): "Pragmática y literatura", en J. M. González Calvo y J. Terrón González (eds.), *Actas III Jornadas de Metodología y Didáctica de la*

Lengua y Literatura Españolas: Lingüística del texto y Pragmática, Cáceres: Universidad de Extremadura, 53-72.

Todorov, T. (1988[3]): *La letteratura fantastica. Definizione e grammatica de un genere letterario. I testi esemplari del fantastico nella letteratura dell'800 e '900*, Milano: Garzanti.

Ubach, A. (2005): " La construcción del significado en el texto literario: aproximación a su tratamiento en el aula de ELE", en A. Castillo Carballo, A. *et al.* (eds.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso Nacional de ASELE*, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, vol. II, 875-880.

DEL TEXTO AL SUPRASEGMENTO. ESBOZO PARA UNA ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN A PARTIR DE PATRONES TEXTUALES

Manuel Rivas Zancarrón
Universidad de Cádiz

RESUMEN: Si la enseñanza de la pronunciación en el aula ha sido siempre un punto negro tanto en los manuales de español, como en la práctica docente, menos consideración ha tenido aún el desarrollo de estrategias para depurar los efectos de una entonación viciada por la L1, la cual conlleva efectos de arrastre que, una vez instalados, se muestran difíciles de desgarrar. Hace ya algunos años, demostramos que los patrones entonacionales de lenguas como el italiano o el portugués repercutían luego en la pronunciación de consonantes y vocales del español, por lo que si aquellos no eran depurados, difícilmente encontrará el profesor remedio para la corrección de estos últimos. En este trabajo, estudiaremos qué lenguas podrían ser más susceptibles de cambios en el segmento, a causa de vicios en el suprasegmento, y propondremos estrategias de corrección, a partir de la manipulación de determinados patrones textuales que se correspondan con las diferentes modalidades pragmáticas: conclusión, interrogación, suspensión, etcétera. Procederemos, en primer lugar, a revisar las principales posturas teóricas que existen sobre este tema y resaltaremos su escasa incidencia en los manuales de enseñanza al uso. Luego, formularemos estrategias para la corrección.

0. C'est l'intonation qui fait la phrase, decía Karčevskij, y razón no le faltaba, pero poco calado parece haber tenido esta idea entre los que se preocupan por enseñar una lengua. La mayor parte de los estudios que contribuyen a desentrañar los secretos pedagógicos de un sistema lingüístico condensa sus esfuerzos en enseñar lo que de alguna manera ya se ha abstraído, sea bien o sea mal, y, curiosamente, poca observancia se presta al componente más real, verbal y comunicativo como es la emisión del sonido en sus varias maneras. En el renacer de una nueva metodología, se focaliza el elemento que se toma como objetivo central: al enfoque de gramática/traducción le interesa lo gráfico,

el componente aislado; al audiolingual, lo perceptivo; al *total physical response* lo fosilizado en el habla; al comunicativo, la interacción entre emisor y receptor, etcétera. Nos queda la duda de por qué en los modos de enseñar que más atención pretenden prestar al lenguaje real no existe un tratamiento del componente más contextualizador de todos como es el hablar en su estado puro, el que acontece en el aquí y el ahora de la comunicación, dado que un mensaje no es hasta que no se actualiza.

Pensar que la entonación pudiera convertirse en foco de la enseñanza de lenguas tiene, incluso hoy en día, muy pocos visos de ser real. A la desestimación de esta materia han contribuido y contribuyen múltiples factores. En primer lugar, este contenido se inscribe dentro de una disciplina mayor, la fonética, que ha sido siempre la pariente pobre no solo de la lingüística en general, sino de la enseñanza de las lenguas en particular. Por otra parte, si algún manual didáctico ha realizado alguna vez una incursión en este terreno lo ha hecho siempre desde el segmento y desconsiderando totalmente el suprasegmento. Todo lo más, el profesor dedica un poco de su tiempo a solventar de manera imprecisa y con poco rigor aquellos fallos fonéticos resultantes de un calco del sistema fonológico de la L1 sobre la L2: que si hay que insistir en la pronunciación de la vibrante múltiple o de las velares, que si hay que relajar las oclusivas intervocálicas y convertirlas en fricativas o cuasi-aproximantes, que si la /t/ o la /d/ en español son dentales… Este acercamiento, llevado a cabo sin concierto y sin creer en él, no conduce más a que a ejercicios de repetición en clase sin posibilidad de éxito alguno, pues ni al alumno se le estimula para seguir adelante, ni las actividades son adecuadas, ni el profesor está formado para realizar correcciones de este calibre. Y si esta es la situación para la enseñanza de los sonidos, ya podrá imaginarse qué lugar hay reservado para un subcontenido de una disciplina infravalorada. De otro lado, si el docente encuentra dificultades en entender la materia y, por tanto, enseñarla, mayor complejidad encontrará en adentrarse en el mundo de la entonación, disciplina todavía mal descrita en el ámbito lingüístico. Por último, muchos creen que los esquemas entonativos de una lengua forman parte de un proceso automático de aprendizaje y que ni siquiera aportan nada al trasunto comunicativo.

Con este panorama, la primera tarea de este trabajo será la de convencer al oyente sobre la importancia de enseñar patrones entonativos, así como evitar las interferencias que se producen por calcos de estos desde la L1. Las consecuencias de estos desajustes son mayores de las que se pueda pensar, pues una corrección adecuada contribuye a que el estudiante logre captar la esencia del sistema lingüístico que pretende aprender. Después de intentar convencer al lector sobre el papel que ejerce la entonación en una lengua y en su enseñanza, ofreceremos un modelo didáctico que podría ser desarrollado en el aula. Antes, analicemos algunos pormenores.

1. Tench (1990), entre otros autores, anunciaba la necesidad de incluir la enseñanza de la pronunciación como tópico esencial en las clases de lenguas extranjeras. Según él, una disciplina de este estilo debería estar aislada de otros contenidos gramaticales

y debería, asimismo, conectarse con otros aspectos del lenguaje tales como el estilo, la función o el discurso. Y no miente con tales afirmaciones, pero bastante daño haría a la corrección fonética si esta solo contemplase el perfilamiento de sonidos aislados o aquellos sometidos al arbitrio de un profesor, acostumbrado también a los de su lengua y que no tiene capacidad o entrenamiento para captar lo extraño más allá del conocimiento normativo de su sistema fonológico.

1.1. Imaginemos por un momento que hemos llegado a ese punto casi utópico de que el perfilamiento fonético forma parte de uno de los contenidos esenciales en el programa de enseñanza de lenguas. La pregunta inmediata sería por dónde empezar: corrección de sonidos aislados o refinamiento del componente melódico; es decir, o el segmento o el suprasegmento. Una primera intuición, manipulada quizá por lo que nos transmiten los manuales y estudios, nos llevaría a responder que primero es esencial controlar los sonidos aislados y, después, corregir los patrones entonacionales. Pues bien, tanto las teorías biológicas sobre el aprendizaje de lenguas, como las bases que proporciona una teoría lingüística adecuada, acabarían por invertir las tornas a esta respuesta. Primero, porque se sabe que el infante capta mucho antes las curvas melódicas de su entorno que los sonidos particulares. Segundo, porque si las curvas entonacionales no se corrigen, podría ocurrir que se bloqueara el perfilamiento fonético particular. Del primer caso, que hablen los expertos en adquisición; del segundo, propondré algunos ejemplos. En un trabajo mío recién publicado (2009[1]), defendía que para iniciar la corrección fonética en estudiantes italianos debíamos, primeramente, llevar adelante correcciones de entonación, porque si esto no acontecía, se presentaría muy difícil la depuración de sonidos particulares. Un ejemplo: en la tonía, o sea, las manifestaciones de entonación en el último tramo antes de empezar un nuevo grupo fónico, y más concretamente en la conclusiva, es decir, cuando el emisor va a cerrar su intervención pensando que no se deja nada en el tintero, el italiano mantiene el tono después de la sílaba tónica, para después bajar, a diferencia del español, que lo hace descender súbitamente (cf. Canepari, 1985:49-51). El efecto que produce en nuestra lengua no es lingüístico, aunque sí pragmalingüístico: alargamiento vocálico más reduplicación de la consonante implicada en la sílaba acentuada (cf. Rivas Zancarrón/Gaviño Rodríguez, 2009[2]):

(1) He visto a Manoliitto

Este fenómeno tiene lugar en español en la función expresiva (manifestación de sarcasmo), mientras que el italiano lo enmarca en su norma lingüística. Las repercusiones son evidentes: el aprendiente italiano de español, si no es corregido, traslada su esquema de tonía sobre la L2 y provoca en el oído nativo un desconcierto de funciones, cuya primera reacción es pensar que está ante un hablante foráneo. Si estos parámetros

no se tienen en cuenta, la deseable corrección fonética la podría llevar a cabo el docente, en todo caso, por la parte más oíble, es decir, intentar corregir el alargamiento y la reduplicación. Sin embargo, si no se percata de que estos dos fenómenos son consecuencia de no corregir previamente la entonación, poco efecto tendrá.

1.2. Otro detalle que es preciso tener en cuenta es determinar qué modelo entonacional se va a elegir como patrón de enseñanza. En el epígrafe siguiente, tendremos ocasión de examinar cuáles son los esquemas de tonías básicos para nuestra lengua, pero también es verdad que estos responden a usos normativos, los cuales, en la mayoría de las ocasiones no se equiparan con los que acontecen en el habla real. Las variantes dialectales desarrollan sus diferencias entonativas en la protonía (cf. Epígrafe 2.), es decir, en lo que acontece antes de la última sílaba acentuada, lo que conforma el sistema rítmico de una variante determinada. Aquí sí hay movimientos de influencia del segmento sobre el suprasegmento. Contemplemos un ejemplo: el esquema rítmico de los diferentes dialectos puede verse afectado por la pronunciación concreta en esa variante de un sonido concreto. No sería muy disparatado afirmar que las variantes que pronuncian las eses implosivas en posición final de sílaba desarrollan un ritmo de frase diferente a esas otras que las aspiran. La *liaison* en estos últimos casos se dificulta:

(2) Los‿estudiantes‿son‿unos‿aprovechados / lo^{h} |e^{h}tudiante^{h} |son |uno^{h} |aprovechado^{h}

Y no solo hay que limitarlo a las variantes de /s/, sino a otras muchas manifestaciones fónicas: la distinción entre una pronunciación alveolar, en posición final de sílaba, de la /n/ y la velar /ŋ/ de otros dialectos como, por ejemplo, el andaluz, condiciona igualmente el esquema rítmico:

(3) Pan‿es lo que he comido hoy (cas. [pan‿és lo ke é komíðo‿ói]/and. [pãŋ |éh lo ke é ko komíðo‿ói])[1]

Por esta razón, es tan importante que el docente no camufle en clase su dialecto, a favor de una norma de prestigio que no la conoce al detalle, ya que puede esconder algunos de los vicios de su variante como, por ejemplo, la aspiración de /s/ implosiva, pero puede obviar por desconocimiento otros como este último y crear, así, un lenguaje artificial en el aula, de manera que el discente ni aprende la norma ni la variante, a la vez que le cree un desconcierto perceptivo cuando salga a la calle.

1.3. Es necesario que el docente tenga clara la distinción entre función lingüística de la entonación y función expresiva. Existen lenguas tonales como el chino, o semitonales

1 Las transcripciones fonéticas no son exhaustivas. He prescindido de transcribir semivocales y fricativas aproximantes.

como el noruego, en donde una palabra aisladamente significa cosas diferentes respecto de la entonación; existen lenguas, como el español, que permiten, a través de curvas melódicas, expresar modalidades distintas de un aquí y un ahora de la comunicación, ya sea con valores pragmalingüísticos (interrogación, foco…) o expresivos (sarcasmo, ironía, duda…), y existen también lenguas atonales como el finés, en donde determinadas partículas avanzan manifestaciones pragmalingüísticas. A la hora de llevar a cabo un perfilamiento fonético adecuado, el profesor ha de tener en cuenta este hecho, realizar una primera valoración de la L1 y ver qué interferencias pueden acontecer en la L2. Es decir, debe estimar si las peculiaridades entonativas de la lengua origen influyen en el nivel lingüístico, pragmalingüístico o expresivo. Los tres son importantes para la comunicación y, para llegar al último, se presupone haber perfilado los anteriores: si la L1 es tonal desde el punto de vista lingüístico, puede llegar a hacer confundir valores expresivos en la L2; si fuera atonal, podría originar confusiones en la manifestación de las modalidades lingüísticas (interrogación, foco, negación, duda…).

1.4. Otro factor que ha de tenerse en cuenta es la distinción entre lenguaje escrito y manifestación oral. Los pocos manuales que proponen ejercicios de corrección de las curvas entonativas parten de frases escritas o de lecturas de textos. El docente debe saber que la sucesión rítmica y las curvas tonales de la escritura presentan sus diferencias con las que acontecen en el hablar[2]. Algunos patrones pueden enseñarse desde la variación gráfica, en donde un signo de puntuación (exclamación, interrogación, acento, coma, etc.) puede ayudar a establecer la modalidad oral y a revelar el tipo de variación tonal para que esta sea efectiva:

(3) Pedro te lo dirá si viene / Pedro te lo dirá, si viene (condición / condición más duda)

En otros casos, no basta con reseñar el alargamiento vocálico como manera de distinguir categorías gramaticales frente a categorías de habla (cf. Rivas Zancarrón/

2 Algunos autores como Bartolí (2005) señalan, con acierto, que la gran mayoría de los materiales didácticos que se atreven con la pronunciación aborda el tema desde textos escritos. Esta última autora considera, además, que las propuestas que se ofrecen no son suficientes para satisfacer las necesidades del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Sin embargo, sostiene una afirmación en la que no podemos estar de acuerdo, y que es la base de la redacción de nuestro subepígrafe. La autora (*op.cit*.:2) afirma que la base "lecto-escritora de la enseñanza puede perjudicar la adquisición fónica" y que, a lo mejor, es necesario "introducir algunos cambios relativos al papel de la lengua escrita". Señala, además, que las prácticas de destrezas orales deberían llevarse a cabo con un soporte exclusivamente oral. Creemos que esto no es adecuado. Existe un ritmo distinto, pero nativo, en la lectura de textos. Todos los hablantes de una lengua cambian su pronunciación y sus curvas melódicas al leer y el alumno debe considerar también esta modalidad para el acercamiento al texto escrito. El aprendiente no puede pronunciar, al igual que lo hace el nativo, un texto escrito como si fuera oral, es incoherente. La importancia de leer un texto escrito, o perfilar la voz interior que demarca el ritmo de una lengua, es fundamental para la destreza de escribir, que no es más que trasladar sobre un papel el pensamiento. Y esto último no pasa por la oralidad, o no puede pasar, pues estamos ante otro tipo de tradición discursiva que debe exigírsele igualmente al alumno.

Gaviño Rodríguez, 2009), sino que es preciso indicar las variaciones tonales. La diferencia entre *anda*, *mira*, *oye* como formas verbales o como elementos interjectivos expresivos no se fundamenta solo en el alargamiento vocálico (*anda*/ *andaa*; *mira*/*miraa*; *oye*/*oyee*), sino, fundamentalmente en la entonación, y esto no se distingue por la escritura. Y como se han encargado de señalar múltiples autores (Cortés Moreno, 1998,1999, 2005; Clennell, 1997; Brazil, 1994, etcétera) el no incluir la enseñanza de la entonación en las clases de lengua podría ocasionar en el estudiante situaciones comunicativas embarazosas cuando este salga fuera del aula. Como ejemplo, reseño un acto comunicativo que pone por escrito Ballesteros Panizo (2008) en su trabajo de máster:

> (4) Extranjera.- ¿Crees que vas a aprobar?
>
> Español.- ¡Estás tú buena!
>
> Extranjera.- ¿Por qué los españoles son tan machistas? (y se va)

Como se ve, la interpretación del *¡Estás tú buena!* ni puede deducirse desde la escritura, ni si se tiene claro el valor de la función expresiva de la entonación en español.

Después de haber adelantado algunos argumentos sobre la importancia de la enseñanza de la entonación, pasemos ahora tratar brevemente el marco teórico del trabajo.

2. Un trabajo de estas características no puede perseguir, naturalmente, ofrecer una visión amplia sobre los distintos modelos descriptivos de la entonación, sino procurar preocupar al docente y, consecuentemente, al discente sobre la importancia de asimilar este tipo de patrones tanto para la comunicación oral como escrita. Desde esta perspectiva, me interesa que el lector tenga claros algunos conceptos de la plantilla explicativa que voy a seguir, para que pueda entender luego la aplicación didáctica.

2.1. Si ponemos un poco orden a los principales conceptos que afectan a la entonación, la mayor parte de investigadores coinciden en distinguir previamente entre el factor de incidencia lingüístico, el pragmalingüístico y el paralingüístico[3]. El primero de ellos otorga importancia a la capacidad distintiva de la entonación independientemente de un aquí y un ahora de la comunicación verbal. Este se cristaliza en las lenguas tonales y, aunque tendrá repercusiones en las interferencias desde una L1, no vamos a hablar de él.

3 Hemos llevado a cabo esta triple distinción, aun a sabiendas de que la diferenciación no es igual entre las diferentes escuelas lingüísticas. Desde un punto de vista estructural, distinguiremos entre manifestaciones lingüísticas de la entonación (variación aislada de significados provocadas por cambios de tono: lenguas tonales); manifestaciones pragmalingüísticas (aquellas que afectan a la oración y sus modalidades: interrogación, exclamación, foco…), y paralingüísticas o expresivas (aquellas modificaciones que acontecen en un aquí y ahora de la comunicación: sarcasmo, ironía…). Autores como Quilis (1981) o Cantero (2002) unifican estas dos últimas en una (paralingüísticas), pero creemos que es necesario realizar tal distinción tanto por motivos de coherencia teórica como de productividad descriptiva.

La teoría lingüística suele caracterizar dos partes en la descripción: protonema y tonema. Este último no es más que la inflexión o cambio de tono que tiene lugar al final del grupo fónico y se describen para él tres tipos esenciales: tonema descendente (cadencia/semicadencia), o aquel cuya inflexión final desciende (oraciones enunciativas, interrogativas indirectas y exclamativas); tonema horizontal o suspensión, en el que el nivel de tono se interrumpe en un nivel intermedio, y tonema ascendente (anticadencia/semianticadencia), en donde el punto tonal asciende (oraciones interrogativas absolutas)[4]. Nosotros, sin embargo, vamos a utilizar para la aplicación práctica el sistema descriptivo de Canepari (1985, 2006), ya que puede resultar más ilustrativo desde un punto de vista didáctico, tanto para el profesor como para el alumno.

Canepari (1985) divide la intonía (extensión entonativa del enunciado completo, comprendida entre dos pausas ya efectivas, ya potenciales) en protonía y tonía (tonema). La tonía está constituida por la última sílaba acentuada del enunciado y por eventuales sílabas átonas. La protonía, por el contrario, es aquello que precede a la tonía:

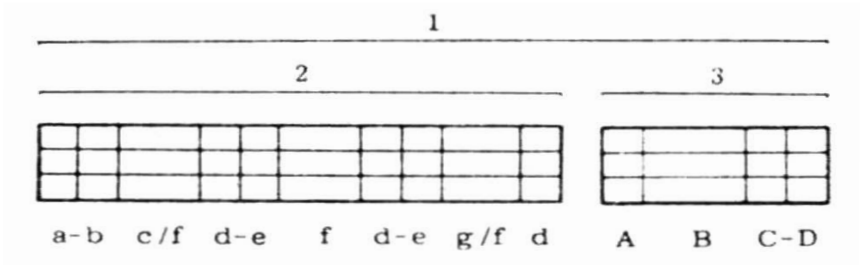


Gráfico 1. Esquema de intonía (Canepari, 1985:37)

Dado que las variaciones de la protonía afectan fundamentalmente a los dialectos y a la estructura rítmica, vamos a prestarle atención exclusivamente a la tonía pragmalingüística. La tonía marcada puede ser de tres tipos (conclusiva: /.\/; suspensiva: /,/, e interrogativa: /?/). Este esquema, como podrá deducirse, es diferente en las distintas lenguas y podría ayudarnos en un principio a valorar los calcos e interferencias de la L1 sobre la L2. Abajo, reproducimos el esquema de las tonías marcadas (*gráfico 2*) y algunos ejemplos de contraste (*gráfico 3*) ofrecidos por Canepari (1985).

4 Caracterización resumida en Ballesteros Panizo (2008).

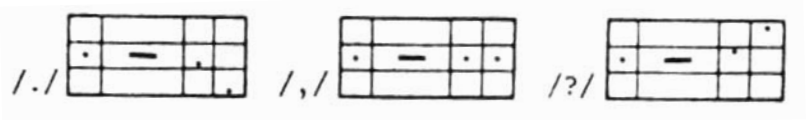


Gráfico 2. Tonías marcadas (Canepari, 1985:49)

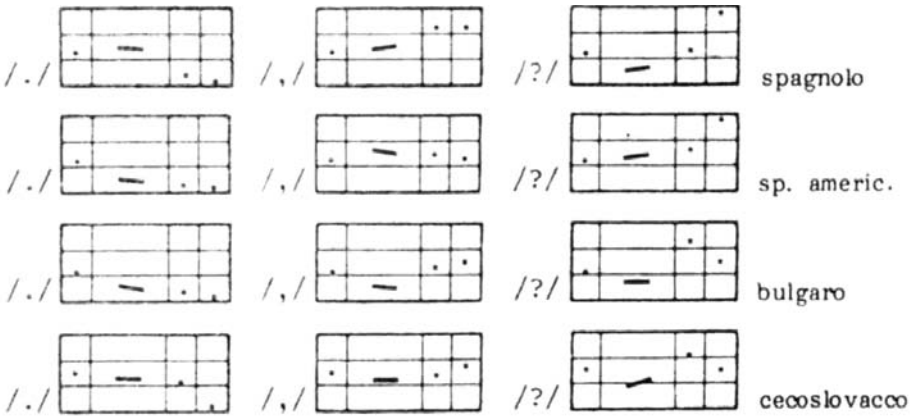


Gráfico 3. Ejemplos de contraste de tonías (Canepari, 1985:51)

Evidentemente, los esquemas de la tonía expresiva, quizá los más interesantes para la educación comunicativa de la entonación en el aula, se multiplicarían en función de los diferentes contextos de habla (sarcasmo, ironía, sorpresa, indignación…). Dado que no disponemos de espacio suficiente para la descripción de la tonía paralingüística o expresiva, nos vamos a centrar en un posible modo de explicación en el aula de la tonía pragmalingüística (modalidad de la oración) y dejaremos para futuros trabajos el acercamiento de los diferentes modelos expresivos, aunque como podrá comprobar el lector, el sistema que pretendemos desarrollar posteriormente es aplicable a estos últimos: solo faltaría la enumeración e indicación del cuadro tonal de las distintas variedades expresivas en el hablar.

3. Este último epígrafe lo hemos reservado para realizar una propuesta didáctica justificada de la enseñanza de la entonación en su función pragmalingüística, que bien podría servir para ser aplicada a los otros dos tipos, aunque con salvedades, como ya señalaremos. Hagamos primero una breve revisión de algunos modelos pedagógicos, de los que señalaremos virtudes e inconvenientes, y luego expondremos nuestra alternativa.

3.1. Si tenemos en cuenta que ni la fonética ni, consiguientemente, la entonación han sido contenidos mimados en la enseñanza de las lenguas, las aplicaciones didácticas de aquellos que se atreven con estos en clase son muy reducidas. Unos creen que primero

es necesario entrenar la habilidad perceptiva, es decir, que el estudiante se percate de la variación tonal[5], por lo que proponen ejercicios de percepción, en los que pueden estar implicados programas espectrográficos como el PRAAT; otros advierten de que la forma de enfocar esta materia depende de los objetivos del discente, así como de su edad[6]; otros ofrecen actividades en las que el elemento pedagógico esencial no es otro que la imitación.

Sea cual sea la base argumentativa, que compete al nivel de la investigación, el profesor, antes de evaluar los ejercicios que pondrá en práctica en el aula, debe ser consciente de los siguientes puntos: 1) reconocer la importancia de la entonación en el aula; 2) disponer de una preparación suficiente para impartir este contenido (ya sea desde el ámbito perceptivo, que le permita reconocer las interferencias desde la L1, como productivo); 3) valorar los objetivos de los alumnos con los que se enfrenta (si son comunicativos, de traducción, filológicos…); 4) buscar aquellas actividades que obtengan la mayor concentración del alumno, y 5) desarrollar ejercicios que se encaminen a que el aprendiente reconozca que comete fallos de calco y que debe adaptarse a la nueva norma entonativa, para evitar situaciones embarazosas y ser capaz de entender un mensaje en sus varias modalidades pragmalingüísticas y paralingüísticas.

En este sentido, Ballesteros Panizo (2008) ofrece una propuesta con independencia de razones biológicas de adquisición y basada en la creación de destrezas en el estudiante a la hora de reconocer y emitir patrones melódicos del español. Aboga por hacer desarrollar primeramente el oído y luego incitar a la producción. Una vez asentadas estas bases, es esencial que se ayude a percibir en primer lugar los grupos fónicos, luego los tonos, seguido del foco y, para terminar, del ritmo. Se sirve de programas como el PRAAT para intentar que el alumno consiga el "oído étnico", a la vez que se le plantean diferentes tipos de oraciones con sus curvas melódicas.

Sin duda, el panorama didáctico que presenta esta autora podría contribuir a mejoras sustanciales de las curvas melódicas en el aprendiente, pero antes del planteamiento de actividades, es preciso tener en cuenta algunos detalles. Para empezar, si bien es cierto que podría desconsiderarse el hecho de que el niño tiene mayor flexibilidad en el aprendizaje, también es lógico pensar que las actividades de reconocimiento y percepción deben ser diferentes a las que se planteen con un adulto. En este sentido, el PRAAT u otros

5 Este requisito implica, igualmente, que el docente no solo sea consciente de las distintas variaciones, sino que perciba las interferencias de la L1.

6 Naturalmente, no es lo mismo enfocar una actividad a niños, adolescentes o personas maduras. Bajo esta idea no solamente se esconde el hecho de que nos enfrentamos con grupos que tienen objetivos diferentes de aprendizaje o niveles de concentración distintos, sino que, según señalan los especialistas en adquisición, presentan, por edad, limitaciones de aprendizaje. Tomatis (1996), Crystal (1986) o Cortés (2004), basándose en principios biológicos, argumentan la mayor flexibilidad del niño frente al adulto en el aprendizaje. Independientemente de estos factores, el profesor debe buscar el método adecuado para enseñar a entonar a sus estudiantes.

medios informáticos no sería buena idea para el primer grupo, con el que se puede jugar más con la imitación. Luego, hay que tener claro, siempre que se quiera incluir la enseñanza de la fonética en el aula, la prelación de los contenidos. En este sentido, parece que los docentes e investigadores optan por comenzar con el segmento y terminar con el suprasegmento. Desde nuestro punto de vista, esto es un error, ya que, tanto por motivos de adquisición y aprendizaje (la capacidad perceptiva de la entonación es lo primero que desarrollo el niño), como por los motivos lingüísticos ya reseñados (es necesario perfilar primero la curva tonal, para evitar fallos en la emisión de sonidos particulares), parece lógico abordar en primer lugar la corrección de las curvas tonales[7]. Esta es la postura que tomaron algunos autores del enfoque comunicativo como Haycraft (1984), quien comienza su manual con un estadio de aprendizaje no textual, en donde la entonación es considerada la primera destreza. De hecho, puntualiza que no es necesario utilizar un texto coherente para crear un hábito entonativo en el discente.

3.2. La propuesta didáctica que formulamos a continuación ha tratado de reunir todas las ventajas e inconvenientes tratados en los epígrafes anteriores. Creemos necesario introducir desde el nivel inicial la enseñanza de la pronunciación en el aula, cuyos contenidos deben empezar con prácticas entonacionales, dado que estas no requieren de conocimientos lingüísticos previos. Eso sí, debe iniciarse con la entonación que hemos llamado pragmalingüística, es decir, la que afecta a la modalidad de la oración, para, luego, en niveles superiores, ir sustituyéndola por textos concretos y por variantes expresivas del hablar. El profesor deberá dar cuenta al alumno de la importancia de estos patrones melódicos. Podrá, por ejemplo, ofrecer audiciones en las que lo interesante no es descifrar el mensaje, sino las modalidades conclusivas, interrogativas y suspensivas (las expresivas se reservan para cursos superiores), y que el alumno perciba las diferencias tonales entre ellas. La educación en el hablar de estos patrones puede llevarse a cabo al principio de manera deslexicalizada. Canepari (1985:12) nos inspira un ejercicio que podría ser útil en el aula y en los primeros estadios:

> Un utile esercizio, già praticato nelle scuole di recitazione e nel filmare scene che saranno doppiate in séguito (in lingua straniera, o nella medesima lingua, dalla stessa persona o da un'altra), consiste nell'allenarsi a esprimere diversi stati psicofisici, sentimentali o ruoli sociali, ripetendo brevi sequenze di numeri da uno in

7 El abordaje de estos temas por la lingüística moderna, por la didáctica de las lenguas o por las instituciones oficiales de enseñanza es dispar. Los argumentos lingüísticos no coinciden con los que plantean los estudiosos sobre adquisición y, ni mucho menos, con las exigencias de los centros de enseñanza. El *Marco de Referencia* para la enseñanza de las lenguas, elaborado por el Consejo de Europa (2002) incluye la entonación entre las destrezas fonológicas y da por sentado que el manejo de la curva melódica es objetivo de los cursos superiores. Desde un punto de vista lingüístico, este hecho es incongruente, ya que la habilidad para entonar puede aprenderse sin ni siquiera conocerse el trasunto morfológico, sintáctico o léxico de una lengua (tal como acontece en la adquisición infantil). Además, en un enfoque estrictamente comunicativo, el aprendizaje de estas destrezas es básico, incluso en los niveles inferiores. Sí sería cuestión de niveles el dominio de aquellas curvas melódicas promovidas por motivos expresivos (paralingüísticas).

> Avanti, usando il registratore e indicando chiaramente la sfumatura che s'intende esprimere, per controllare dopo.

Después de haber explicado las tres tonías marcadas del español (conclusiva, suspensiva, interrogativa), se le pide al alumno que emita una secuencia de números, especificando en cuál de ellas quiere que se emita. El ejercicio podría ser el siguiente. El profesor se dirige al alumno y le dice:

> Enumera del 1 al 5 con tono interrogativo (este ejercicio acontece después de que el docente lo ha repetido varias veces y ha colocado delante del alumno el esquema). Este deberá contestar:
>
> uno, dos, tres, cuatro, cinco (elevación al principio al final)
>
> Y ahora, con tono suspensivo, propone nuevamente el profesor. El alumno deberá responder:
>
> uno, dos, tres, cuatro, cinco (mantenimiento del tono al final)
>
> En esta ocasión, vuelve a insistir, con tono conclusivo. Y el estudiante contesta:
>
> uno, dos, tres, cuatro, cinco[8] (descenso de tono al final)

El ejercicio puede repetirse hasta que el esquema entonacional se haya asimilado. La misma técnica se aplicará luego en las diferentes modalidades expresivas o paralingüísticas, aunque en niveles superiores podría ya emplearse textos que revistieran los diversos patrones. En niveles avanzados, y con fragmentos representativos, el docente podría estimular la asimilación de la melodía mediante la repetición de unidad por unidad en sentido inverso. Aquí, el alumno sigue al profesor imitando cada palabra que este emita, en una secuencia textual presentada al revés: se comienza desde la última palabra, con la curva entonacional apropiada y se va avanzando hacia detrás hasta llegar al siguiente grupo fónico, en donde el tono volverá a cambiar. El estudiante, que tratará de memorizar la secuencia completa, estará plenamente concentrado en la repetición y asimilará los patrones entonacionales de cada grupo fónico por repetición. Para comprender este ejercicio, pongamos un ejemplo con un texto que presente las tres tonías no marcadas (conclusiva, suspensiva e interrogativa). He aquí el texto que el profesor presenta a la clase:

8 El ejercicio lo está contemplando el lector de manera gráfica. Sabemos que los medios de puntuación ayudan a la interpretación, pero, aun en este caso, hemos prescindido de darles importancia (la presencia de una *y* antes del último número implicaría una lectura como conclusiva; sin embargo, optamos por un aislamiento gramatical absoluto que luego puede revestirse léxica, morfológica o sintácticamente en niveles posteriores). Se emplea igualmente el número, porque son los primeros elementos que se aprenden en una lengua.

> ¿Podrías enumerar los siete pecados capitales? Los siete pecados capitales son la lujuria, la pereza, la gula, la codicia, la ira…¡Basta! Sé que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos.

Con este fragmento como modelo, en el que se nos presentan, al menos, las tres tonías no marcadas, el profesor pedirá al alumno que repita cada palabra que él vaya leyendo, pero desde el final. Naturalmente, irá marcando en cada una de ellas el tono adecuado y el discente, además de intentar reproducir la melodía, memorizará el conjunto en sentido inverso. Ejemplifiquemos el procedimiento:

> Profesor.- Repetid cada palabra que vaya emitiendo, intentando memorizar desde detrás: ellos (los alumnos repiten: ellos); de ellos (los alumnos: de ellos); acuerdas de ellos (los alumnos: acuerdas de ellos); que te acuerdas de ellos (los alumnos: que te acuerdas de ellos); de que te acuerdas de ellos (los alumnos: de que te acuerdas de ellos); convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: convencido de que te acuerdas de ellos); estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: estoy convencido de que te acuerdas de ellos); pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos; uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos); falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos; falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos); te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos); que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos; sé que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: sé que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos); ¡Basta! Sé que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: ¡Basta! Sé que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos); ira…¡Basta! Sé que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: repiten la secuencia); la ira…¡Basta! Sé que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos repiten igual). Y así hasta que el texto comienza.

Con este procedimiento, la adquisición del tono en el grupo fónico no se espera, pero se infiere posteriormente, lo que conduce a una asimilación de las distintas tonías.

Las modalidades expresivas o paralingüísticas, dado que dependen de un aquí y un ahora de la comunicación, son más difíciles de extraer de textos particulares, pero el procedimiento es bastante fructífero en las tonías no marcadas de carácter pragmalingüístico.

4. Lo que hemos expuesto hasta aquí no es más que un esbozo de cómo se podría enfocar la enseñanza de la entonación en las clases de E/LE. En primer lugar, no solo el alumnado debe ser consciente de la importancia de unos contenidos como este, sino que el profesor habrá de saber transmitir este interés al alumnado, haciéndole ver cuán importante para el acto comunicativo es manejar estos patrones. De la misma manera,

el profesor valorará el método que seguirá en el aula, dependiendo del tipo de estudiante con el que se enfrente: edad, objetivos, contexto comunicativo, nivel lingüístico, etcétera. Luego, comenzará por que el discente asimile los modelos pragmalingüísticos (las modalidades de la oración), para terminar con los expresivos en niveles superiores. El modelo didáctico aquí propuesto pretende conjugar la atención y la concentración del estudiante con plantillas no revestidas léxicamente (en los grados inferiores), para luego se revestidas con significado en textos específicos. Queda aún mucho camino para dar forma a los diferentes patrones.

BIBLIOGRAFÍA

Ballesteros Panizo, M. (2008): *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE paso a paso*, [en línea]: < http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/MapiBallesteros/Tesina.pdf>

Bartolí, M. (2005): "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras", *Phonica* 1, 1-27.

Brazil, D. (1994): *Pronunciation for Advanced Learners of English*, Cambridge: Cambridge University Press.

Canepari, L. (1985): *L'intonazione. Lingüística e paralinguistica*, Nápoles: Liguori Editore.

— (2006): *Avviamento alla fonética*, Turín: Giulio Einaudi Editore.

Cantero, F. J.: *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona: Ediciones UB.

Clennell, C. (1997): "Raising the pedagogic status of discourse intonation teaching", *ELT Journal* 51/2, 117-125.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Cortés Moreno, M. (1998): "Sobre la percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino", *Estudios de Fonética Experimental* IX, 67-134.

— (1999): *Adquisición de la entonación española por partes de hablantes nativos de chino*, Barcelona: Facultad de Pedagogía (tesis doctoral).

Cortés Moreno, M. (2005): "Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino", *Phonica* 1, 1-25.

Crystal, D. (1986): "Prosodic development", en P. J. Fletcher y M. A. Garman (eds.), *Language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 174-197.

Haycraft, B. (1984): *The Teaching of Pronunciation*, Essex: Longman.

Rivas Zancarrón, M. (2009a): "Efectos colaterales del suprasegmento en la enseñanza de la pronunciación española a estudiantes italianos", en *Actas del V Congreso Internacional de Hispanistas Brasileiros*, Belo Horizonte, 2961-2970.

Rivas Zancarrón, M. y V. Gaviño Rodríguez (2009b): *Tendencias fonéticas en el español coloquial*, Hildesheim: Georg Olms.

Tench, P. (1990): *The Roles of English Intonation*, Fráncfort: Peter Lang.

Tomatis, A. (1996): *El oído y el lenguaje*, Santiago de Chile: Librería Olejnik.

EL PRIMER LIBRO, LA PRIMERA VICTORIA: ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA LECTURA EXTENSIVA

Victoria Rodrigo

RESUMEN: La investigación en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras mantiene que una actitud positiva hacia la lectura se traduce en motivación por leer. Este trabajo informa de dos estudios sobre los juicios valorativos de 135 estudiantes que debieron hacer lectura en su modalidad *extensiva* –leer por placer y por contenido. Los resultados muestran que la actitud hacia la lectura, primero, se puede modificar y, en segundo lugar, que la lectura de novelas en los niveles iniciales es factible y promueve una actitud positiva cuando el alumno la realiza con éxito. El éxito de la lectura se asegura cuando esta habilidad se aborda en su modalidad extensiva, cuando se presentan estrategias de lectura y textos del nivel lingüístico adecuado.

1. LA LECTURA EN EL CURRÍCULO DE ELE

En la enseñanza de lenguas, se distingue cuatro modalidades de explotación pedagógica de la habilidad lectora: lectura rápida para obtener la idea general (*skimming* en inglés), lectura rápida para buscar información (*scanning*), lectura *intensiva* y lectura *extensiva* (LE). La modalidad que se practica más comúnmente en los programas de ELE es la intensiva, que implica leer textos cortos, con entendimiento detallado y con un claro fin *pedagógico* de descubrir y practicar ciertas estructuras, léxico, etc. En oposición a este acercamiento está la lectura extensiva, cuyo propósito es leer en grandes cantidades, por contenido y por placer. La LE tiene, sin duda, una dimensión holística, la que se logra con la lectura completa de novelas, cuentos, relatos, historias cortas, etc., sin fragmentar el proceso de la lectura misma ni diseccionar el texto en sus detalles lingüístico-gramaticales. El propósito de la LE es el disfrute y la comprensión general, con lo que se adquiere la lengua meta de manera incidental e inconsciente. Nótese que el fin último de

la LE en la lengua meta (L2) es el mismo que persigue un hablante nativo cuando lee una novela en su primera lengua, con el efecto que Montesa (2011, en este mismo volumen) explica magistralmente: el papel que *debe* tener la lectura de la literatura en L2 *debe* ser el placer de la lectura en sí misma, no el análisis detallado de los componentes del texto (el énfasis es mío).

La investigación tanto en primera (L1) como en segundas lenguas mantiene que la lectura, cuando se realiza en su modalidad holística –es decir, cuando se lee en grandes cantidades y se comprende– se convierte en una poderosa herramienta en la adquisición de una lengua[1]. Dentro de los beneficios lingüísticos que ofrece la LE se mencionan mayores niveles de vocabulario, de comprensión y de fluidez lectora, junto con una mejora en ortografía, redacción y gramática. En cuanto a la parte afectiva, se menciona el desarrollo de una actitud positiva hacia la lectura, motivación para leer y hábito de lectura (para una revisión detallada de los beneficios de la lectura en LE véase Day y Bamford, 1998; Krashen, 2004). Por último, la lectura también reviste beneficios en lo cognitivo por la acumulación de nuevos conocimientos, lo que Grabe (1986) denomina "*Critical Mass of Knowledge*" y proveer sentido de competencia y autoestima en las personas que han leído extensivamente durante su vida (Rane-Szostak, 1997). Sin embargo, la lectura es la gran ausente en los programas de L2. Mandell (2002) provee un claro ejemplo de una inconveniente falencia en la clase de ELE. En su estudio con 423 estudiantes de español en los primeros cuatro semestres de L2, se les pidió a estos que contestaran un cuestionario sobre las actividades que encontraban más beneficiosas en el aula de español (ej. gramática, audición, conversación, tareas, exámenes y explicaciones del profesor). En ningún caso aparecía la lectura siquiera como opción.

2. BENEFICIOS AFECTIVOS DE LA LECTURA EXTENSIVA

En el presente trabajo investigamos los beneficios afectivos que se desprenden de la lectura de novelas completas por contenido y placer, centrándonos con especial atención en la actitud y la motivación. La variable *actitud hacia la lectura* es un constructo teórico complejo pero se puede definir en tres niveles claves (Yamashita, 2004): *cognitivo* –creencias evaluativas o personales (Qué se piensa de la lectura. ¿Es buena para aprender una lengua?); *afectivo* –sentimientos y emociones (¿Les gusta leer? ¿Disfrutan leyendo?); y

1 La LE, también conocida como *lectura voluntaria y libre* o *lectura por placer* (Kranshen 1993), vista como aproximación pedagógica eficaz, requiere de una serie de principios para su implementación exitosa. Day y Bamford (1989) proponen diez principios, los que se pueden reducir a las siguientes cuatro categorías (Rodrigo et al. 2007): a. *Propósito de la lectura* (por placer, disfrute e información), b. *Tácticas de lectura* (leer un gran número de novelas completas centrándose en el contenido, no en la forma; auto selección de material por parte del alumno; leer a ritmo propio), c. *Material* (interesante, relevante para el lector y del nivel lingüístico adecuado, con variedad de temas y géneros; material auténtico, adaptado o simplificado, literario o no) y d. *Papel del profesor* (guía para el lector).

conativo –intenciones (¿Buscan oportunidades para leer? ¿Compran libros? ¿Van a la biblioteca?). La investigación en el campo ha establecido varios factores que inciden en la actitud hacia la lectura en L2 (McKenna, 1994; Kim, 2003; Day y Bamford, 1998). Uno de los más relevantes es la a*ctitud hacia la lectura en L1*. Se ha demostrado que la habilidad lectora y la actitud hacia la lectura se transfieren de L1 a L2 (Yamashita, 2004, 2007; Day y Bamford, 1989). Por lo tanto, los aprendices que tengan una actitud positiva hacia la lectura en L1 tendrán más posibilidad de tener una actitud positiva hacia la L2, aun cuando su nivel lector sea bajo. Por otro lado, Kim (2003), con una visión muy completa de la importancia de las variables afectivas de L1 sobre L2, observó a 420 estudiantes coreanos de inglés como lengua extranjera y registró relaciones causales muy interesantes entre la actitud hacia la lectura, exposición a la lectura y competencia en L1 y L2. Kim encontró que la actitud hacia la lectura en L2 se relaciona con cuánto se ha leído en L1: los que tenían una actitud positiva habían leído más. La cantidad de lectura en L1 también se relaciona con la cantidad de lectura en L2: los que leían más en coreano, también leían más en inglés. Pero, de manera crucial y tal vez en mayor grado relevante en el campo de L2, la cantidad de lectura en L2 se relaciona con la competencia lingüística lograda en L2. Así, los que leían más en inglés, también mostraban mayor dominio de la lengua inglesa. Por lo tanto, se puede señalar que una actitud positiva hacia la lectura, tanto en L1 como en L2, se traduce en más lectura, lo que a la vez lleva a un mayor dominio de la lengua meta. Como ya había indicado Krashen (1982), a mayor exposición a la lengua, mayor adquisición de la misma.

Cabe preguntarse en qué grado se debe velar por el éxito del aprendiz al emprender la lectura en el aula de L2. Si como resultado de una experiencia fallida o poco fructífera, ya sea en L1 o en L2, la actitud hacia la lectura resulta ser negativa, es muy posible que una vez que el alumno haya terminado con la tarea de lectura –o, como en el caso de las universidades estadounidenses, cuando se haya terminado con el requisito de lengua extranjera– no continúe éste leyendo en la lengua meta, con lo que no va a seguir desarrollando la L2 pues dejará de estar expuesto a un *input* significativo. Está claro que las positivas experiencias previas conllevan al aprendiz a nuevas experiencias positivas en el aula –y viceversa[2]. Una actitud positiva se genera cuando el alumno experimenta sentimientos positivos hacia la lectura, cuando la disfruta, y si se disfruta la lectura, se desencadena la motivación por seguir leyendo. Yamashita (2004, 2007) sostiene, además, que de los tres componentes de la actitud mencionados anteriormente, el afectivo –es decir, los sentimientos y las emociones que se desprenden del proceso de la lectura– es el que se relaciona más íntimamente con la motivación por la lectura[3].

2 La *actitud* positiva *hacia la cultura de L2* y el tipo de *experiencia con el profesor, la clase, los compañeros, etc.* juegan también un papel importante en el tipo de actitud que se desarrolla como resultado de la experiencia en el aula de L2.

3 Curiosamente, ver beneficios en la adquisición de una lengua –componente cognitivo o creencias evaluativas sobre el valor que se le da a la lectura– no registró incidencia importante en la motivación por la lectura.

Si los estudios sobre el uso de la LE han mostrado resultados positivos en lo cognitivo, afectivo y lingüístico, cabe preguntarse por qué la implementación de la lectura extensiva, como método de instrucción en los programas de español, no es práctica común. Una posible respuesta es la dificultad y desafío que implica implementar programas de LE respetando sus principios y criterios, complejidad que surge por cuestiones administrativas, económicas y logísticas[4] (ver Day y Bamford para una detallada explicación).

Conscientes, entonces, de la dificultad que entrañaba implementar un programa de LE y, de manera crucial, de los beneficios que conlleva al promover una actitud positiva hacia la lectura, se experimentó con la LE en el presente estudio, no ya como método de instrucción sino como forma de leer. Si es el placer experimentado con la lectura, o al leer, lo que hace que el alumno desarrolle sentimientos positivos que lo motivarán a seguir leyendo, se habría de incorporar la LE en el currículo de los programas de español. El presente estudio ilustra cómo se intentó implementar tal premisa.

3. LOS ESTUDIOS

Como se ha dicho, el objetivo del presente trabajo es analizar el impacto de la lectura de novelas, su integración en el currículo de español y su efecto en la actitud hacia la lectura por parte del alumno. Esto se hará a través de dos estudios, con objetivos diferentes, basados en los juicios valorativos de los estudiantes.

3.1. Estudio 1: nivel intermedio de español (B1)

3.1.1. Objetivo y participantes

Ante la dificultad de implementar programas de LE, el presente estudio tuvo como objetivo determinar si era posible desarrollar actitudes positivas a través de la lectura de un par de libros con acercamiento de LE. Se intentaría determinar si la LE era una aproximación metodológica del agrado de los estudiantes –si les gustaba–, en cuanto al valor que le atribuirían –si les ayudaba en la adquisición de español–y si les había servido para considerarse ellos mismos mejores lectores –plano de la autopercepción. El estudio se realizó con un total de 41 estudiantes provenientes de cuatro clases. Los estudiantes eran de nivel intermedio (B1) y cursaban un quinto semestre de ELE en una universidad

4 Como un programa de LE implica leer en grandes cantidades y, por otro lado, leer material que sea interesante y apropiado lingüísticamente, donde el alumno escoge lo que desea leer, se requiere una biblioteca bien establecida. Esto implica contar con dinero para comprar libros y tiempo para organizar la biblioteca, catalogando los libros según el nivel lingüístico, género y tema. En lo logístico, siempre surge la pregunta de dónde se inserta un curso de LE en un programa ya configurado. Por lo general, añadir un nuevo curso supone quitar otro ya establecido.

norteamericana. De los 41 estudiantes, 22 habían leído previamente un libro en español, 18 no lo habían hecho nunca; un estudiante no respondió a esta pregunta.

3.1.2. Tratamiento y preguntas de investigación

Los participantes tuvieron que leer dos novelas[5] como parte del curso siguiendo estrategias de LE. Las variables se midieron a través de un cuestionario que se administró al inicio y al final del estudio. El análisis del cuestionario nos permitió comparar las variables de estudio (actitud hacia la lectura, valor de la lectura y percepciones sobre la habilidad lectora) antes y después del tratamiento y observar si había habido alguna modificación en las percepciones de los alumnos atribuibles al tratamiento implementado.

3.1.3. Análisis y resultados

El análisis de los datos se basa en las reacciones de los estudiantes según quedan reflejadas en sus respuestas en los cuestionarios. La tabla 1 muestra las respuestas a la primera pregunta de investigación, es decir, si les gustaba leer en su segunda lengua, español, antes y después del tratamiento. Ya que la investigación en el campo señala que el gusto por la lectura permite desarrollar una actitud positiva, ésta se interpretó como un indicador de la actitud hacia la lectura.

La inspección de los datos en la tabla 1 muestra que hay un aumento en el número de respuestas positivas (*sí*) en relación al inicio del tratamiento, pues 27 de los 41 estudiantes (66%) contestaron que sí en la segunda medición a diferencia de los 14 de 29 estudiantes (48%) que respondieron de igual manera al inicio del estudio. En cuanto a las respuestas negativas, al comienzo había un 14%, 4 estudiantes, del total de 29, que mencionó que no les gustaba leer en español.

Gusto por la lectura

	Inglés	Español 1	Español 2
	N(%)	N(%)	N(%)
Sí	29 (71)	14(48)	27(66)
A veces	10(24)	11(38)	14(34)
No	2(5)	4(14)	-
Total (N)	41	29	41

Tabla 1. Gusto por la lectura en L1 y L2 antes y después del tratamiento

5 MUÑOZ, Elías (1994): *Viajes fantásticos,* McGraw-Hill.; MUÑOZ, Elías (1996): *Ladrón de la mente,* McGraw-Hill.

Sin embargo, al final no se registró ninguna respuesta negativa a esta pregunta. Para averiguar si había habido un cambio de actitud con respecto a la L2, y analizar si la diferencia entre las cifras registradas al inicio y al final del tratamiento eran estadísticamente significativas, se realizó la prueba estadística de chi-cuadrada, obteniendo un resultado de $X^2 = 6.62$, df = 2, N = 70, $p<.05$, lo que indica que efectivamente se registró un cambio de actitud favorable a la lectura y que tal diferencia era estadísticamente significativa.

Las cifras del análisis de las percepciones sobre el valor de la lectura se encuentran en la tabla 2. Ante la pregunta de si pensaban los estudiantes que la lectura les podía ayudar a aprender español, se observa que la mayoría de los participantes, 33 de 40 (83%), ve valor en la lectura al inicio del tratamiento y solamente 3 (8%) es de la opinión contraria. Las cifras finales, después del tratamiento, son idénticas en cuanto a la respuesta afirmativa, 34 de 41 (83%), pero ahora no se registra ningún caso en que un participante haya señalado 'no' como posible respuesta. Es posible que los estudiantes ya tuvieran una concepción positiva de la lectura en la adquisición de una lengua al inicio del tratamiento, probablemente debido a su actitud positiva en su propia L1 (ver tabla 1). El leve cambio positivo que se registra en la valoración de la lectura al final del tratamiento (no hay ningún caso en la casilla del 'no') no arroja diferencias estadísticamente significativas, ($X^2 = 3.82$, df= 2, N = 81, p =.15). Es decir, la lectura de dos novelas no provee evidencia de que, en tal número y considerando la valoración positiva al inicio del tratamiento, la lectura permita modificar el valor que los alumnos le puedan atribuir en el aula de ELE.

La tabla 3 presenta las cifras sobre la percepción que tiene el alumno de su propia habilidad lectora en la L2 antes y después del tratamiento. En este caso, 25 de los 38 participantes que contestaron la pregunta (66%) indicaron que consideraban su habilidad lectora normal, 5 (13%) que era pobre y 8 (21%) que era buena. Al terminar el tratamiento, se observa que un 43% (17 de 40) de los participantes considera que su habilidad lectora es buena,

Valor de la lectura

	Español 1	Español 2
	N(%)	N(%)
Sí	33(83)	34(83)
Quizás	4(10)	7(17)
No	3(8)	-
Total (N)	40	41

Tabla 2. Percepción del valor de la lectura antes y después del tratamiento.

Habilidad lectora		
	Español 1	Español 2
	N(%)	N(%)
Pobre	5(13)	3(7)
Normal	25(66)	20(50)
Buena	8(21)	17(43)
Total (N)	38	40

Tabla 3. Percepción de la habilidad lectora antes y después del tratamiento

20 (50%) que es normal y solamente 3 (7%) que es pobre. Se les preguntó a los participantes también que cuánto pensaban que había mejorado su habilidad lectora. De los 41 participantes, 13 (32%) consideraron que había mejorado un poco, 27 (66%) que había mejorado mucho y 1 (5%) mencionó que no sabía. Nadie mencionó la opción 'igual', para indicar que no había habido cambio alguno. Aunque los datos de la tabla 3 muestran que la percepción de los participantes sobre su habilidad lectora después del tratamiento ha mejorado, la chi-cuadrada no permite indicar que la diferencia entre los resultados antes y después del tratamiento sea estadísticamente significativa, (X^2 = 4.25, df=2, N=78, p=.12). Es decir, en nuestra muestra la lectura de dos novelas no ha producido cambio en la percepción de la propia habilidad lectora por parte de los participantes en el estudio.

3.1.4. Discusión y consecuencias pedagógicas del estudio 1

La implementación de la lectura extensiva como parte suplementaria en el currículo de español puede tener un impacto positivo en la actitud de los alumnos hacia la lectura, con todas las consecuencias positivas que esto implica. El análisis de los datos cuantitativos del estudio 1 corrobora un cambio positivo de actitud. La prueba estadística chi-cuadrada arroja diferencias estadísticamente significativas para la variable actitud, por lo que se puede afirmar que, en nuestra muestra, la lectura por contenido de tan solo un par de libros efectivamente puede tener un impacto positivo en la actitud del estudiante hacia la lectura. Esto es importante porque, como la investigación en el campo indica, una actitud positiva hacia la lectura conlleva a la motivación y ésta a un hábito de lectura que indirectamente asiste de manera óptima en el desarrollo de competencia en una L2.

Los resultados del estudio 1 aquí reseñado son esperanzadores y muestran que dos libros, tratados adecuadamente, tuvieron un efecto positivo en la actitud de los participantes hacia la lectura. Estos resultados, en cierta forma, corroboran los encontrados por Cho y Krashen (2001) quienes destacan el beneficio que puede tener una sola experiencia positiva de lectura autoseleccionada para crear hábito de lectura, pero contradicen los resultados de Kim y Krashen (1997), quienes concluyen que una sola experiencia

positiva no es suficiente para estimular el hábito de lectura. No cabe duda que más investigación sobre este particular tema es muy necesaria y que, cuando se dé, será muy bienvenida.

3.2. Estudio 2: nivel inicial de español (A1)

El estudio 2 investiga la implementación de la LE en niveles iniciales (A1). En estos niveles, el tipo de lectura que se suele utilizar es del tipo *skimming*, *scanning* e intensiva. La lectura extensiva ni siquiera se contempla, tal vez ante la presuposición de que los textos muy extensos deban evitarse en los niveles de escaso dominio lingüístico. Cabe preguntarse, entonces, si la LE es posible en el aula de ELE en los niveles iniciales.

Todo profesor de lengua extranjera ha sido testigo del miedo y de la frustración que los estudiantes sienten cuando se enfrentan por primera vez a la lectura de una novela. Este miedo se incrementa cuando el alumno está en sus primeras etapas de adquisición y cuando se ha acostumbrado a utilizar estrategias de lectura intensiva. Nuestro planteamiento, sin embargo, era que la lectura en su modalidad extensiva se podía abordar en los niveles iniciales si el profesor proveía estrategias eficaces y un texto adecuado. En gran parte, tales estrategias evitan el acostumbrado, y tal vez infundado, uso y abuso de diccionarios y traducción en la clase de L2. Las estrategias de LE dan, muy por el contrario, prioridad al uso del contexto como primerísima herramienta para dar con el significado de las palabras desconocidas y, también de manera esencial, a tolerar la vaguedad lingüística, natural e intrínseca, en el proceso de adquisición.

3.2.1. Objetivo y participantes

En el segundo estudio se pretendía, por un lado, averiguar si los alumnos de nivel elemental serían capaces de leer su primera novela con éxito utilizando estrategias de lectura extensiva. Por otro lado, se buscaba analizar las opiniones de los estudiantes al realizar la actividad. Este estudio incluyó a 94 estudiantes de español que cursaban el primer semestre de universidad, repartidos en cuatro clases (secciones de un mismo nivel).

3.2.2. Tratamiento y preguntas de investigación

En la segunda mitad del semestre, el profesor asignó una novela graduada[6] y dio instrucciones de cómo debían leerla. Se les instruyó que leyeran por contenido, sin parar la lectura para buscar palabras en el diccionario, tolerando la vaguedad de entendimien-

6 Jarvis-Sladly, Kay (1982): *La guitarra misteriosa,* EMC Publishing, Saint Paul, Minnesota.

to y utilizando el contexto y su conocimiento del mundo para adivinar el significado de palabras desconocidas (el Apéndice 1 contiene las estrategias de LE que se les dio). Tras la presentación de la novela asignada, los alumnos tuvieron dos semanas para leerla. Una vez leída, el profesor pasó una encuesta anónima en la que se les preguntaba sobre su reacción y su experiencia con la lectura y si habían podido leer siguiendo las instrucciones dadas en clase. Hasta ese momento los alumnos estaban acostumbrados a hacer lectura exclusivamente intensiva, tarea completamente diferente a lo que se debe aplicar cuando se lee extensivamente. Era también la primera novela en español. Las preguntas de investigación indagaban sobre la opinión de los estudiantes de nivel inicial de su primera experiencia al leer una novela, si podían realizar con éxito la lectura de una novela siguiendo estrategias de lectura extensiva y si era posible 'enseñarles' a leer de forma eficaz con una simple explicación.

3.2.3. Resultados

La tabla 4 muestra los resultados del estudio 2. De los 94 estudiantes que contestaron el cuestionario, 87 estudiantes (92,5%) indican reacciones y comentarios positivos hacia la actividad –la lectura de la novela– y manifiestan que disfrutaron hacerla. De estos 87 estudiantes, 60 (69%) pudieron seguir las instrucciones de lectura sin ningún problema y 27 (31%) mencionaron no haberse sentido cómodos ante la imposibilidad de poder usar el diccionario en alguna ocasión o de tener que traducir. Solo el 7,5% restante hizo comentarios negativos tanto sobre la actividad como sobre la forma de realizarla. La tabla 4 ilustra las razones que cita cada grupo:

EXPERIENCIA POSITIVA (87/92,5%)		EXPERIENCIA NEGATIVA (7/7,5%)
Siguieron estrategias con éxito (60/69%)	*No siempre siguieron estrategias con éxito (27/31%)*	*No siguieron estrategias con éxito*
▪ Disfrutaron la lectura, se divirtieron leyendo ▪ Fácil de entender ▪ Sobrepasaron las expectativas (más fácil de lo que creían) ▪ Sentido de logro	▪ Algún uso de diccionario ▪ Alguna traducción ▪ Frustración parcial por no entender	▪ Frustrados: no entendían, demasiado difícil ▪ Desconocimiento de muchas palabras ▪ Necesidad de usar el diccionario constantemente ▪ Necesidad de traducir

Tabla 4. Experiencia de estudiantes de nivel elemental en la lectura de su primera novela en español. Razones

Los 60 estudiantes que mostraron reacciones positivas a la lectura de su primer libro y que pudieron seguir sin problema las estrategias recomendadas por el profesor mencionan que atenerse a las instrucciones de lectura según se las facilitó el profesor les sirvió enormemente, pues no tuvieron que depender del diccionario. Así, la lectura no se interrumpió, evitaron traducir al inglés, usaron el contexto para descubrir el significado de palabras desconocidas y pudieron lidiar con la ambigüedad de significados. Como consecuencia, la lectura de su primer libro en español les resultó una tarea agradable y fácil: disfrutaron la lectura y la entendieron. Estos estudiantes experimentaron un sentido de logro al poder llevar a cabo la actividad y comprender la novela.

De los 87 estudiantes que respondieron positivamente a la actividad, 27 (31%) expresaron algún tipo de preocupación porque no pudieron seguir en su totalidad las directrices dadas para la lectura, aunque sí disfrutaron la actividad, les gustó leer. Sus razones hacen referencia al hecho de que se frustraban si no entendían, por lo cual sentían la necesidad de traducir o de usar el diccionario, y lo hacían parcialmente. Esto indica que estos estudiantes no podían sobreponerse a la ambigüedad de significado. Solamente 7 estudiantes señalaron no haber disfrutado la actividad y no haber podido seguir las instrucciones de lectura. Indicaron como razón que, por ejemplo, para entender, tenían que traducir y que, como no conocían muchas de las palabras, usaban el diccionario con frecuencia. Uno señaló que no le gustó la actividad porque no le gustaba leer.

3.2.4. Discusión y consecuencias pedagógicas del estudio 2

Observamos que el grupo que reaccionó positivamente a la actividad es el que, en líneas generales, pudo seguir las estrategias de lectura. Esto hizo que el proceso de lectura no se convirtiera en algo tedioso ni aburrido y que pudieran disfrutar la experiencia de leer en una lengua extranjera. Sin duda, la lectura con éxito se tradujo en este grupo en una actitud positiva hacia la lectura.

Por el contrario, aquellos que mostraron una reacción negativa hacia la actividad fueron los que no pudieron entenderla debido a que no tenían el nivel lingüístico adecuado (desconocían demasiado vocabulario) y, tal vez de manera más determinante, porque siguieron estrategias de lectura intensiva, en la cual el uso del diccionario es normal cada vez que se encuentra una palabra desconocida. En esta modalidad, no hay cabida para la ambigüedad de significado. Como resultado, la actividad se tornó frustrante, tediosa e incomprensible.

El estudio 2 nos permite afirmar que cuando se le presenta al alumno estrategias de lectura que lo ayudan a leer de forma eficaz y se le provee un material que esté a su nivel lingüístico, el alumno disfrutará la lectura y la experiencia de enfrentarse a un texto en una lengua que está aprendiendo, incluso en los niveles iniciales. La buena experiencia de comprender una novela en L2 indudablemente puede promover una actitud positiva

hacia la lectura, y ésta a su vez lleva al desarrollo del hábito de lectura más significativa que le permite al alumno multiplicar su probabilidad de convertirse en un aprendiz independiente y automotivado que muy posiblemente emprenderá la lectura en grandes cantidades por sí mismo. Queda claro con este estudio que se puede implementar la lectura de novelas en los niveles iniciales con éxito y que se puede enseñar estrategias eficaces de lectura con simples explicaciones e instrucciones. Cabría mencionar que la investigación en el campo señala que para que el alumno pueda seguir las estrategias de lectura aconsejadas en el modelo de lectura extensiva y tener éxito, el nivel lingüístico de la novela no debe estar más allá del nivel del lingüístico del estudiante[7]. En nuestro estudio, el 93% de los participantes lograron leer y disfrutar su primera novela porque el nivel lingüístico de la lectura era el adecuado para ellos. Esto es una prueba clara de que cuando implementamos la LE como parte suplementaria de un curso donde el profesor selecciona los textos que leerán los alumnos, hay que tener en cuenta el nivel lingüístico de la audiencia y seleccionar textos apropiados.

Se ha planteado que el interés por el tema es esencial para desarrollar la motivación hacia la lectura (Williams, 1986). Aunque concordamos plenamente con esta premisa, también hemos de reconocer que el interés por el tema es más determinante en la etapa de '*pulir*' la lengua, no en la de '*aprenderla*', es decir, cuando el proceso de lectura ya no supone un desafío significativo para concluir la actividad lectora con éxito. En nuestro estudio, la reacción de los participantes indica que la variable '*sentido de logro y confianza en la propia destreza lectora'* juega un papel más relevante que la variable '*interés*' por el tema. La novela que se asignó en nuestro estudio ciertamente no podría clasificarse como interesante debido a su simpleza temática y la alta probabilidad de que el lector pudiera predecir los sucesos. Sin embargo, al 97% de los estudiantes que no expresaron dificultad al leerla la disfrutaron y les gustó. No pasó así con los que la encontraron difícil de leer. Es, por lo tanto, el sentido de logro y satisfacción por una habilidad lectora eficaz ('bookstrap' en términos de Day y Bamford) lo que promueve una actitud positiva hacia la lectura cuando el alumno aún está adquiriendo la lengua. Este es un hallazgo sumamente importante que habría que corroborar en futuros estudios.

4. CONCLUSIÓN

El primer libro en el programa de ELE puede y debe ser la primera victoria, lo que puede darse desde la primera etapa de aprendizaje. El estudio 1 pone de manifiesto que un par de novelas, leídas en el contexto de la lectura extensiva, son suficientes para

7 Óptimamente se prefiere que contenga *i menos 1,* es decir, que sea un material fácil para el lector, con pocas palabras desconocidas (Day y Bumford 1998). Esto es lo que se aconseja cuando el lector se enfrenta por primera vez a la lectura de una novela en la lengua meta, de esta forma el lector crea confianza en su habilidad lectora y puede disfrutar la lectura.

crear una actitud positiva hacia la lectura. El estudio 2 muestra que la implementación de LE en los niveles iniciales es factible si se presentan estrategias de lectura adecuadas y con textos del nivel lingüístico apropiado. Cuando el alumno lee y entiende, disfruta la lectura y experimenta un sentido de logro que se traduce en una actitud positiva. La implementación de la LE como componente adicional al programa de español es fácil de llevarse a cabo y puede traer beneficios importantes. La revisión de la literatura junto con los hallazgos de nuestra investigación, presentan las siguientes consideraciones para la implementación de la LE en los programas de español:

1. Averiguar la actitud hacia la lectura en L1. Si el alumno disfruta leyendo en su primera lengua, va a ser mucho más fácil que empiece a leer en L2. En este caso, hay que sugerirles títulos que sean apropiados al nivel e interés del estudiante. Si el alumno tiene una actitud negativa hacia la lectura en L1 o L2, hay que intentar lograr un cambio de actitud presentándole estrategias que faciliten el proceso de lectura y que le den sentido de logro y autoconfianza.
2. Seleccionar material que esté al nivel lingüístico de los alumnos para evitar la frustración de no entender o la urgencia de traducir y depender del diccionario. Si por su dominio de L2 al alumno la lectura ya no le supone un desafío mayor, es aconsejable proveerle, además, temas de interés que lo lleven a leer.
3. Recordar al alumno que la lectura es uno de los métodos de instrucción más eficaces para aprender una L2. La lectura, podemos afirmar, produce aprendices autónomos, para toda la vida.

APÉNDICE 1. ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA EXTENSIVA

- Lee de la misma forma que lees en tu L1
- Lee para obtener la idea general de la historia.
- Continúa leyendo aún si al principio te encuentras un poco perdido.
- Lee rápidamente y en silencio.
- No pares el proceso de lectura. Evita usar el diccionario mientras leas. Subraya las palabras que no entiendas y sigue leyendo. Si al finalizar la lectura sigues sin entender las palabras desconocidas, puedes buscarlas en el diccionario si lo deseas.
- Utiliza el contexto y tu conocimiento del mundo para descubrir el significado de palabras desconocidas.
- Permite la vaguedad de entendimiento. No pretendas entender cada palabra.

- Antes de continuar al siguiente capítulo, asegúrate que entiendes lo que ya has leído. Si no es así, léelo de nuevo.
- Desarrolla un hábito de lectura. Lee diariamente.

BIBLIOGRAFÍA

Cho, K.-S. y S. Krashen (2001): "Sustained Silent Reading Experiences among Korean Teachers of English as a Foreign Language: The Effect of a Single Exposure to Interesting, Comprehensible Reading", *Reading Improvement 38*/4, 170-175.

Day, R. y J. Bamford (1998*): Extensive reading in the second language classroom,* Cambridge University Press.

Grabe, W. (1986): "The transition from theory to practice in teaching reading", en W. Grabe, F. Dubin y D. Eskey (eds.), *Teaching second language reading for academic purposes,* Addison-Wesley Publishing Company, 25-48.

Kim, H. (2003): "The effect of attitude toward reading and exposure to reading on English competence*". Language Research 29*/2, 441-471.

Kim, H. y S. Krashen (1997): "Why don't language acquirers take advantage of the power of reading? ", *TESOL Journal* 6/3, 26-29.

Krashen, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Press Inc.

— (1993): "The case of free voluntary reading*", Canadian Modern Language Review* 50/1, 72-82.

— (2004): *The power of reading*. *Insights for the research,* Heinemann/Libraries Unlimited.

Mandell, P. (2002): "On the background and motivation of students in a beginning Spanish program", *Foreign Language Annals* 35/5, 530-542.

Mckenna, M. (1994): "Toward a model of reading attitude acquisition", en E. Cramer y M. Castle (eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*, Newark, DE: International Reading Association, 18-40.

Rane- Szostak, D. (1997): " Successful strategies for extensive reading*",* en G. JACOBS, D. COLIN y W. RENANDYA (eds.), *Extensive Reading and Loneliness in Later Life*. Singapore, 181-186.

Rodrigo, V. *et al.* (2007): "Implementing an extensive reading program and library for adult literacy learners*", Reading in a Foreign Language* 19/2.

Williams, R. (1986): "Top ten principles for teaching reading", *ELT Journal* 40/1, 42-45.

Yamashita, J. (2004): "Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading", *Reading in a Foreign Language* 16/1.

— (2007): "The relationship of reading attitudes between L1 and L2: An investigation of adult EFL learners in Japan", *TESOL Quarterly* 41/1, 81-105.

TENDENCIAS, POSIBILIDADES Y EXPERIENCIAS EN E/LE DEL CÓMIC COMO TEXTO MULTIMODAL

Daniel M. Sáez Rivera
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: En este trabajo se señala la importancia del empleo de los cómics en E/LE mediante una revisión bibliográfica de la aparición y explotación del cómic en los materiales de E/LE disponibles en España, así como de algunas experiencias de clase propuestas por escrito y para todos los niveles, desde el elemental al avanzado, a lo que hay que unir la elaboración de memorias de máster sobre las posibilidades del cómic en E/LE. Propondremos igualmente una tipología de los cómics empleados y de los diferentes modos de su empleo. El objetivo último será reivindicar el potencial pedagógico del cómic en E/LE y dar algunas pautas para su correcta explotación.

1. INTRODUCCIÓN: *APOCALÍPTICOS E INTEGRADOS* EN EL EMPLEO DEL CÓMIC EN E/LE

En su libro *Apocalípticos e integrados*, escrito ya en los años sesenta, Umberto Eco (2007) dividía a los intelectuales en dos grupos según su actitud hacia la cultura de masas: los *apocalípticos*, en contra de tal cultura moderna, y los *integrados*, rendidos y totalmente a favor frente a esta cultura masiva y popular (ahora diríamos además globalizada). La conclusión de Eco no tomaba en realidad partido por ninguno de los bandos, sino que planteaba una solución sintética de la tesis y antítesis que ofrecían *apocalípticos* por un lado e *integrados* por el otro: la necesidad de una dignificación de la cultura de masas mediante la participación de la clase intelectual, necesidad que él mismo convirtió en logro y práctica con la publicación de sus exitosas novelas. El cómic es uno de los principales componentes de esa cultura de masas, y como tal lo analiza Eco (2007[1968]) en numerosos pasajes de su libro, admitiendo que existe cómic de poca calidad y otro de

gran calidad, que hay no obstante que valorar en su justa medida y emprender con ello su dignificación.

Pero ¿cuál es la lección para los profesores de E/LE respecto al cómic? ¿Debemos ser *apocalípticos* o *integrados* en su empleo didáctico? La respuesta quizá esté en el sentido común y sintetizante de Eco: en realidad el empleo del cómic en E/LE no es en sí bueno o malo, sino que depende de la dignificación de su uso mediante una correcta explotación. Así, este trabajo parte metodológicamente de una revisión de los principales materiales de E/LE disponibles en España y de la literatura didáctica de E/LE con el objetivo de realizar un análisis de la *tipología de cómics* utilizados en E/LE y los *diferentes modos de su empleo* para reivindicar el *potencial pedagógico del cómic* en la enseñanza del español como lengua, así como mostrar algunas *pautas de elaboración de actividades* con cómic para potenciar su uso en E/LE.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: PRESENCIA DEL CÓMIC O TEBEO EN E/LE

Es raro el *material didáctico* o el *método de E/LE* que no utilice algún tipo de cómic o viñeta, más o menos rudimentario, bien de producción propia o licenciado por algún dibujante famoso. En la bibliografía final aparecen los materiales que hemos consultado para realizar este trabajo, pero de entre ellos me gustaría subrayar el caso de *A fondo: curso de español lengua extranjera* y *Materia prima: curso de gramática* del equipo formado por M.ª Luisa Coronado, Javier González y Alejandro Zarzalejos (2006a; 2006b), o el *Curso de perfeccionamiento* de Moreno y Tuts (1995), por la abundancia de aparición de historietas de autores conocidos (Romeu, Ibáñez, Forges, etc.), así como la variedad y el acierto de su explotación. También destaca a mi juicio *Para empezar: curso comunicativo de español para extranjeros*, publicado por primera vez en 1984 por el Equipo Pragma, que contaba con el mismo Romeu como dibujante, lo que explica que el cómic sea un verdadero hilo conductor del método.

Contamos además con diferentes *experiencias de clase*, explicadas y propuestas para todos los niveles, del elemental al avanzado (Alonso Cuenca *et al.*, 2001; Catalá Carrasco, 2007; Escudero Medina, 2006; Montero, 1993), al igual que con la elaboración de algunas *memorias de máster* sobre las posibilidades del cómic en E/LE, como las de Díez Trivín (2008) y Vera Burbano (2009). Esta literatura docente realiza diferentes propuestas de explotación, que podemos dividir en dos grupos:

1. *Cómic empleado primariamente para la enseñanza de contenidos culturales* (Alonso Cuenca *et al.*, 2001; Catalá Carrasco, 2007; Escudero Medina, 2006), y secundariamente para la enseñanza de contenidos lingüísticos, como la variación lingüística (Catalá Carrasco, 2007: 26), diversas estructuras gramaticales

y campos semánticos (Escudero Medina, 2006: 33) o unidades paraverbales como las onomatopeyas y los gestos (Alonso Cuenca *et al.*, 2001: 21).

2. *Enfoque contrario, con la utilización primaria de cómics para enseñar ciertas estructuras gramaticales o funciones comunicativas* (mientras que secundariamente se transmiten por supuesto también contenidos culturales): un poco menos frecuente, con casos como Montero (1993), que propone la enseñanza de los colores y de CUANDO+SUBJ. = FUTURO mediante el empleo de la *Mafalda* del maestro Quino, Díaz Trivín (2008), que propone emplear el cómic para enseñar estructuras y funciones variadas, y Vera Burbano (2009), que sugiere su empleo para mostrar el contraste indefinido-imperfecto en la narración en pasado.

3. CUESTIONES PREVIAS SOBRE EL CÓMIC

Antes de pasar a analizar el empleo del cómic en E/LE, debemos aclarar una serie de cuestiones previas sobre qué es el cómic como texto multimodal y qué elementos lo componen, para poder analizar correctamente los cómics que aparecen en los materiales de E/LE, cómo se emplean o cómo es más rentable servirse de ellos.

Así, Eisner (1998) define el *cómic* como el "arte secuencial" de la narración visual-gráfica, y su seguidor McCloud (2007: 9) amplía la definición de cómic como "ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector". Junto a esta palabra prestada del inglés, *cómic*, existen denominaciones más castizas como *tebeo* (por la fundacional revista hispánica *TBO,* lanzada ya en 1917), o *historieta,* diminutivo de *historia,* definido por la RAE (2001: *s. v. historieta*) de la siguiente manera: "Serie de dibujos que constituye un relato cómico, dramático, fantástico, policíaco, de aventuras, etc., con texto o sin él. Puede ser una simple tira en la prensa, una página completa o un libro".

Por la combinación de lo visual o gráfico y lo escrito, el *cómic*, *historieta* o *tebeo* es uno de los *textos multimodales por excelencia*, ya que en su configuración se combinan dibujos y el código verbal, vehiculado mediante una serie de recursos caligráficos y tipográficos. Sin embargo, conviene matizar que, según mi opinión, *en realidad casi todo texto es multimodal* (por lo que texto multimodal constituiría una forma de pleonasmo), ya que las formas de texto prototípicas, como el *texto oral* y el *texto escrito*, en realidad se sirven de diferentes canales o modos, ya que, en el primero, el canal auditivo se une al visual (en forma de comunicación no verbal: kinesia y proxemia) y, en el segundo, de hecho el canal visual de la escritura es tanto verbal (las palabras en sí) como no verbal (por la caligrafía de la forma manuscrita o la configuración tipográfica de la página

impresa, en ambos casos muchas veces complementados con ilustraciones ornamentales o explicativas).

Más en concreto y con mayor detalle, el cómic consta de los siguientes elementos básicos, vocabulario que conviene conocer e incluso enseñar total o parcialmente a los alumnos de español, según su nivel:

1. *Viñeta*: dibujo delimitado o enmarcado.
2. *Página*: conjunto de viñetas; la página suele tener coherencia y funcionar como *macroviñeta* (Eisner, 1998).
3. *Globo* o *bocadillo*: diálogo encerrado en una elipse o rectángulo (llamado *perigrama*, *cf.* Gasca y Gubern, 1998: 396) con un cono indicativo del personaje a quien corresponde; el perigrama puede ser una línea continua (que indica diálogo normal) o tener otros contornos, como en forma de nube (pensamiento), líneas quebradas (voz irradiada desde un aparato, como una radio, un teléfono…), etc.
4. *Cartuchos o cartelas* (Gasca y Gubern, 1998: 412): recuadro explicativo de texto, facilita la continuidad narrativa, incluye comentarios del narrador…
5. *Calles*: espacio en blanco entre viñetas, que permite y produce lo que McCloud (2007: 63) denomina *clausura*, la interpretación que hace el lector de la relación entre viñetas, "rellenando" cognitivamente ese espacio en blanco.

También hay que tener en cuenta que los cómics o tebeos poseen *diferentes sentidos de lectura*, unidos a los de los alfabetos. Así, en las culturas con alfabetos de lectura de izquierda a derecha (nuestro alfabeto romano, pero también el griego o el cirílico), los cómics se leen igualmente de izquierda a derecha de la página, sentido de lectura que se invierte entre los que poseen alfabetos semíticos (árabe, hebreo) y en la cultura japonesa y su área de influencia (Vera, 2009: 10). Por tanto, si se trabaja en clase de E/LE con cómics, primero habrá que averiguar cuál es el sentido de lectura que practican los alumnos y explicarles (si es necesario) el sentido español, para que no haya malentendidos.

Por último, según la interpretación de la clausura, existen diferentes tipos de transición (McCloud, 2007: 70-72; McCloud, 2008: 15-19):

1. *Momento-a-momento*: una sola acción representada en una serie de momentos, en un progreso temporal mínimo.
2. *Acción-a-acción*: un solo elemento progresa en una serie de acciones (el más frecuente y característico del cómic occidental).
3. *Tema-a-tema*: una serie de objetos cambiantes dentro de una escena .
4. *Escena-a-escena:* distancias considerables de espacio-tiempo.

5. *Aspecto-a-aspecto*: tiempo en suspenso, diferentes aspectos de un lugar, idea, o disposición de ánimo (típico del cómic oriental).
6. *Non-sequitur:* no hay relación lógica (cómic vanguardista).

4. RESULTADOS

4.1. Tipología del cómic empleado en E/LE

Podemos dividir los cómics empleados en los materiales de E/LE en dos grupos (que marcaremos entre corchetes en la bibliografía final):

1. *¿Cómic? ad hoc.*– Consiste en viñetas o tebeos dibujados *ad hoc* para el material, pero que no suelen cumplir todas las características de un cómic profesional (de ahí las interrogaciones), con las siguientes características:
   - *Empleo sólo de algunos recursos del cómic*: dibujo (¡o fotos!, como en el método *¡Fiesta!* de Muñoz y Avendaño [2004]), viñetas aisladas sin apenas proyección narrativa, globos…
   - *Dibujo deficiente*: por ejemplo en *Órbita* de Fente y Alonso (1992)
   - *Estatismo; falta de variación de planos*: como en *Destino Erasmus* de Ballester *et al.* (2009), que destaca en cambio por un dibujo muy cuidado.
   - *Transiciones bruscas*: un ejemplo claro se ve en Fente y Alonso (1992: 43), en una actividad de "película muda" cuyas viñetas son incomprensibles sin los textos de apoyo y formulación de la actividad.
2. *Muestra de cómic.*– Consiste en el empleo de cómics comerciales en español, sobre todo originales, pero también traducidos, dentro de la metodología comunicativa que prima textos reales, con el problema de que puede ser costoso (o directamente imposible) obtener los derechos de reproducción de la historieta aparecida en un periódico, revista o álbum. Los autores más empleados son sin duda Quino (en especial su serie de *Mafalda*, el cómic más explotado en E/LE) y Romeu, que suelen ceder con facilidad los derechos de reproducción de sus obras (y el último además dibujó para el Equipo Pragma [1984] en *Para empezar*).

4.2. Tipos de empleo del cómic en E/LE

Independientemente de que el cómic sea *ad hoc* o una muestra real, existe una serie de prácticas comunes en su empleo, muchas veces combinadas:

1. *Ilustración/ejemplificación*.– Con la viñeta o tira no se plantea ninguna actividad en concreto, sino que sirve meramente para ilustrar visualmente un contenido

o un ejercicio (así el tema "Niños" en Moreno y Tuts [1995: 253]), o para ejemplificar o visualizar una explicación gramatical (sobre todo mediante el texto de los globos), como hacen el Equipo Pragma (1984) o Ballester *et al.* (2009: 64). Un tipo especial es el *apoyo de audición*, en forma de cómic *ad hoc* (así en *Español 2000* de García Fernández y Sánchez Lobato [1981]) o de *fotonovela* (*cf. ¡Fiesta!*, de Muñoz y Avendaño [2004]).

2. *Ejercicios de manipulación*.– Se pide al alumno la *ordenación* de una serie de viñetas desordenadas (como en *Sueña* 4 [Blanco *et al.*, 2008: 17]), o el *emparejamiento* de texto con el dibujo correspondiente (bien una leyenda descriptiva con la viñeta *ad hoc*, como en *Socios 2*, de Martínez y Sabater [2009: 55] o globos con viñetas del *Pequeño Spirou* en Artuñedo y Donson [1993: 131]), así como *completar-escribir-ordenar el texto de los globos* (Sánchez *et al.*, 1996: 61, 129) o también *escribir cartelas* (*Sueña 3* de Álvarez Martínez *et al.* [2007: 110]), así como *reformular el texto de los globos* (como en Álvarez Martínez *et al.* [2006b: 48], donde hay que reformar los parlamentos de un atracador con un estilo formal y cortés, y una recepcionista de un hotel que se sirve de un estilo informal, y por ello descortés, con el cliente recién llegado).

3. *Ejercicios de estimulación*.– El cómic es un apoyo o punto de partida para pedir al alumno la generación de diferentes tipos de texto:

   a. *Descripción* de los personajes o de la situación presentada, por ejemplo Mafalda y Felipe en *Cumbre* de Sánchez *et al.* (1999: 52)

   b. *Narración* por escrito de la tira o página, a ser posible sin globos: se emplea mucho la página que Quino tenía en *El País Semanal*, como en *Español sin fronteras* de Sánchez Lobato *et al.* (1998b: 33)

   c. *Diálogo*: como en los manuales para la preparación del examen DELE en el que con una tira se plantea una situación ante la que reaccionar lingüísticamente, así una cola de un autobús en la que un hombre se cuela por delante de una anciana, que se enfada y cuyo parlamento hay que improvisar oralmente (Arribas y Castro, 2001: 90).

   d. *Exposición-argumentación*: se introduce un tema polémico con una tira y luego se proponen preguntas para lanzar un debate en clase, como el racismo mediante *Mafalda* en *Español sin fronteras* 3 (Sánchez Lobato *et al*., 1999a: 124) o la igualdad de derechos de la mujer con ayuda del maestro Forges (Pinilla y Acquaroni, 2005: 21).

4. *Ejercicios de comprensión lectora*.– Tras la presentación de una historieta (por ejemplo *Leo Verdura*, de Rafa Ramos), se realiza una serie de preguntas para evaluar la comprensión del texto (*cf*. Castro Viúdez, 2005a: 137).

5. *Ejercicios de creación*.– Se propone la elaboración de un cómic (así hicieron Alonso *et al.*, 2001), con el problema de la destreza de dibujo necesaria, suplido en parte con ayuda de los generadores en Internet de cómics, como Strip Generator (http://stripgenerator.com/), según sugiere Díaz Trivín (2008). Una variante es plantear la continuación de una historia a partir de una viñeta de apoyo (conforme propone Díaz Trivín [2008: 54] con *Barrio* de Carlos Giménez).

4.3. Algunos elementos lingüísticos trabajados o trabajables con el cómic en E/LE

En el *nivel fónico* destaca el hecho de poder trabajar onomatopeyas e interjecciones (*guau, sob*, *boing, boing*), elementos (para)lingüísticos apenas considerados en los planes curriculares de enseñanza del español, pero de gran importancia en la lengua oral y en los tebeos, aunque el alumno cuenta con la ventaja de que muchas onomatopeyas de cómic están internacionalizadas a partir del inglés (como *sob*) o del francés (como *boum*) (*cf.* Poyatos, 1994; Naro, 2008). Un importante recurso bibliográfico al respecto es el *Diccionario de onomatopeyas del cómic* de Gasca y Gubern (2008).

Para el *nivel morfosintáctico* resulta fácil trabajar, por ejemplo, el empleo del presente de indicativo y de los adjetivos en los ejercicios de estimulación de la descripción, así como todos los tiempos verbales, las perífrasis verbales y las subordinadas espaciotemporales en los ejercicios de narración, o las subordinadas lógicas (causales, finales, consecutivas, concesivas) en las prácticas de exposición-argumentación.

En el *nivel semántico*, el dibujo permite la definición de las palabras por mera mostración y se organiza de forma natural en campos léxicos (partes del cuerpo, por ejemplo) o guiones cognitivos (coger un autobús, ir en metro, sacar dinero de un cajero, etc.), mientras que para el *nivel pragmático* podemos plantear prácticas de estilo directo (escribir-manipular globos), pero también de estilo indirecto (reformular globos), así como plantear o ejercitar en contexto el correcto empleo de formas de tratamiento (punto importante de los manuales de español para los negocios) o de marcadores orales como *venga* (en la historieta de *Leo Verdura* que proponen Castro Viúdez *et al.* [2005a: 137]), aparte de que los dibujos muestran con facilidad comunicación no verbal con ayuda de las líneas kinésicas o de movimiento.

5. CONCLUSIONES

Tras todo lo expuesto, me atrevería a hacer algunas recomendaciones a la hora de trabajar con cómics en E/LE: 1) siempre es preferible emplear muestras de cómic, que transmiten a la vez cultura; 2) en el caso de emplear cómic *ad hoc*, conviene procurarse un buen dibujante, a ser posible profesional del tebeo; 3) personalmente, considero poco

recomendable el empleo de la *fotonovela* (imágenes en lugar de dibujos), pues se generan cómics estáticos, de transición brusca o inexistente y muy artificiales, apenas empleables como mera ilustración.

Aunque exista una tendencia a servirse del cómic sólo en los niveles elementales, en realidad se puede utilizar en cualquier nivel y para enseñar casi cualquier contenido, tanto lingüístico como cultural. Como ocurre con cualquier otra explotación, para su correcto uso conviene seguir pautas como las señaladas por Rojas Gordillo (2004): definir el objetivo ajustado al nivel, proporcionar instrucciones claras, así como supervisar y corregir la tarea, tanto mientras se produce como en su resultado final. Por último, podemos considerar que la tipología de cómics y de su empleo son aplicables a otros textos multimodales (cine, música, videojuegos, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Cuenca, M. *et al.* (2001): "El cómic en el aula de E/LE", *Frecuencia L: Revista de didáctica del español como segunda lengua* 16, 20-25.

Catalá Carrasco, J. (2007): "El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Foro E/LE,* [en línea]: <http://www.uv.es/foroele/foro3/Catala_2007.pdf>

Díaz Trivín, J. (2008). *El arte invisible en acción. Los cómics en la clase de ELE.* Universidad Antonio de Nebrija (Madrid), Memoria de máster, [en línea]: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/JonatanDiaz.shtml>

Eco, U. (2007 [1968]): *Apocalípticos e integrados*, Barcelona: Editorial Lumen.

Eisner, W. (1998): *El cómic y el arte secuencial*, Barcelona: Norma Editorial, S.A.

Escudero Medina, C. (2006): "La enseñanza por tareas: una expectativa para la integración del cómic en la clase de ELE", *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 35, 31-36

Gasca, L. y R. Gubern. (1998): *El discurso del cómic*, Madrid: Cátedra.

— (2008): *Diccionario de onomatopeyas del cómic*, Madrid: Cátedra .

McCloud, S. (2007 [2005]): *Entender el cómic*, Bilbao: Astiberri Ediciones.

— (2008): *Hacer cómics*, Bilbao: Astiberri Ediciones.

Montero, C. (1993). "Con Mafalda en la clase de español", *Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, Málaga: ASELE, 247-251.

Naro, G. (2008): "Las marcas de oralidad en el cómic *Iznogoud* y su traducción del francés al español", en J. brumme (ed.), *La oralidad fingida: descripción y traducción. Teatro, cómic y medios audiovisuales*, Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 95-114.

Poyatos, F. (1994): "El paralenguaje de los comics: el reto de las sonografías y los problemas de comunicación y de los préstamos interculturales", *La comunicación no verbal, II. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid: Istmo, 154-169.

RAE (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.

Rojas Gordillo, C. (2004): "Diseño de actividades lúdicas para la clase de E/LE sobre tebeos españoles con material de internet", *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 3.ª etapa, [en línea]: <http://www.ub.es/filhis/culturele/rojastebeos.html#6>

Vera Burbano, C. (2009): *Propuesta para enseñar con cómics el contraste de los pretéritos indefinido e imperfecto en la narración escrita en español alumnos extranjeros.* Instituto Cervantes-UIMP, Memoria del Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Materiales E/LE: citados y revisados

Álvarez Martínez, Mª Á. *et al.* (2005a): *Vuela, 2. Cuaderno de ejercicios,* Madrid: Anaya. [*ad hoc*]

— (2005b): *Vuela, 3. Cuaderno de ejercicios,* Madrid: Anaya. [*ad hoc*]

— (2005c): *Vuela, 4. Libro del alumno,* Madrid: Anaya. [*ad hoc*]

— (2006a): *Vuela, 4. Cuaderno de ejercicios*, Madrid: Anaya. [*ad hoc*]

— (2006b): *Vuela 5. Libro del alumno*, Madrid: Anaya. [*ad hoc*]

— (2006c): *Vuela, 6 Libro del alumno,* Madrid: Anaya. [*ad hoc*]

Álvarez Palomino, M.ª Á. (2008): *Joven.es, Nivel 3. Libro del alumno,* Madrid: EDELSA. [*ad hoc*]

Blanco, A. *et al.* (2008): (2007): *Sueña. 3, Nivel avanzado. Cuaderno de ejercicios*, Madrd: Anaya. [*ad hoc*]

— (2008): *Sueña 4: cuaderno de ejercicios… C1: marco europeo de referencia*, Madrid: Grupo Anaya. [*ad hoc*]

Arribas, J. y R. M.ª de Castro (2001): *Diploma básico: preparación para el diploma básico de español lengua extranjera*, Madrid: EDELSA. [*ad hoc*]

Artuñedo, B. y C. Donson (1993*): Curso de español para extranjeros [Nivel 2]. Libro del alumno*, Madrid: SM. [*ad hoc*; muestras: *El pequeño Spirou*]

Ballester, P. *et al.* (2009): *Destino Erasmus 1*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*]

Castro Viúdez, F. *et al.* (2005a): *Español en marcha … Nivel básico (A1+A2). Cuaderno de ejercicios*, Madrid: SGEL. [*ad hoc* + muestra: *Leo Verdura*]

— (2005b): *Español en marcha… Nivel básico (A1+A2): Libro del alumno*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*; muestras: *Leo Verdura*, de Rafa Ramos]

— (2007): *Español en marcha 4: curso de español como lengua extranjera. Libro del alumno,* Madrid: SGEL. [*ad hoc* + muestra: *Maitena*]

Chamorro Guerrero, M.ª D. (1996): *Abanico: Curso Avanzado de Español Lengua Extranjera.* Libro del alumno, Barcelona: Difusión. [*ad hoc*]

Coronado González, M.ª L. ., J. García González y A. Zarzalejos Alonso (2006a): *A fondo: curso de español lengua extranjera: nivel avanzado* (3ª ed.), Madrid: SGEL. [*ad hoc*; muestras: Ibáñez, Ivá, Montenegro, Quino, Romeu …]

— (2006b): *Materia Prima: Gramática y Ejercicios. Nivel medio y superior* (4ª ed.), Madrid: SGEL. [*ad hoc*; muestras: Romeu]

Equipo Avance (1989): *Antena 3: curso de español para extranjeros*, Madrid: SGEL [*ad hoc*, dibujo deficiente]

Equipo Pragma (2000): *Para empezar B: Curso comunicativo de español para extranjeros* (ilustraciones de Romeu y Mariel Soria), Madrid: EDELSA, 1984.

Fajardo, M. y S. González (1995): *Marca registrada: español para los negocios: libro del alumno,* Madrid: Universidad de Salamanca/Santillana. [*ad hoc*]

Fente, R. y E. W. Alonso (1992): *Órbita 2: curso de español para extranjeros*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*, dibujo deficiente]

Gainza, A. *et al.* (2007): *Español lengua viva. [Nivel] 1. Cuaderno de actividades,* Madrid, Salamanca: Santillana, Universidad de Salamanca. [*ad hoc*]

García Fernández, N. y J. Sánchez Lobato (1981): *Español 2000. Nivel elemental*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*]

González, M. *et al.* (1999): *Socios: curso básico de español orientado al mundo del trabajo. 1, Libro del alumno,* Barcelona: Difusión. [*ad hoc* + fotonovela]

Juan Lázaro, O. *et al.* (2006): *En equipo.es 1: curso de español de los negocios. Nivel elemental, A1-A2,* Madrid: Edinumen. [*ad hoc*]

Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas (1997a): *Gente: curso comunicativo basado en el enfoque por tareas. Libro del alumno. [Nivel 1]*, Barcelona: Difusión [*ad hoc*]

— (1997b): *Gente que lee: Novela-cómic para principiantes de español*, Barcelona: Difusión [*ad hoc*]

Martínez, L. y M.ª L. Sabater (2009): *Socios: curso de español orientado al mundo del trabajo. 2, Libro del alumno*, Barcelona: Difusión. [*ad hoc* + fotonovela]

Moreno, C. (2005): *Temas de gramática: con ejercicios prácticos. Nivel Superior: incluye clave*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*]

Moreno, C. y M. Tuts (1995): *Curso de perfeccionamiento: hablar, escribir y pensar en español*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*; muestras: Romeu, José Luis Martín, Forges, *Mafalda*…]

Moreno, C. *et al.* (2003): *Avance: curso de español. Nivel básico-intermedio,* Madrid: SGEL [muestras: *Goomer*…]

Muñoz, B. y M. L. Avendaño (2004): *¡Fiesta!... Nivel 1*, Madrid: CLAVE ELE. [*ad hoc,* fotonovela]

Pinilla, R. y R. Acquaroni (2007): *¡Bien dicho!: ejercicios de expresión oral* (2ª ed.), Madrid: SGEL. [*ad hoc*; muestras: Forges, Quino]

Pinilla, R. y A. San Mateo (2008): *ELExprés: Curso intensivo de español A1-A2-B1. Libro del alumno*, Madrid: SGEL [*ad hoc* + muestra: *Maitena*]

Sánchez, A. *et al.* (1976): *Español en directo. Nivel 2ª*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*]

— (1996): *Cumbre. Cuaderno de ejercicios. Nivel superior,* Madrid: SGEL. [*ad hoc;* muestra: *Mafalda*]

— (1999): *Cumbre. Libro del alumno. Nivel superior*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*; muestras: *Mafalda,* Frank Johnson]

— (1999b): *Cumbre. Cuaderno de ejercicios. Nivel elemental,* Madrid: SGEL. [*ad hoc*]

— (2001): *Cumbre. Nivel elemental,* Madrid: SGEL. [*ad hoc*]

Sánchez Lobato, J. *et al.* (1998a): *Español sin fronteras 2. Libro del alumno. Nivel intermedio*, Madrid: SGEL [*ad hoc* + "homenaje" a *Mafalda*]

— (1998b): *Español sin fronteras 2. Cuaderno de ejercicios,* Madrid: SGEL. [*ad hoc*; muestras: Quino]

— (1999a): *Español sin fronteras 3. Libro del alumno. Nivel avanzado,* Madrid: SGEL. [*ad hoc*; muestras: *Mafalda*, "homenaje" a *Goomer*]

— (1999b): *Español sin fronteras 3. Cuaderno de ejercicios. Nivel avanzado*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*; muestras: Romeu]

Universidad de Salamanca, Radiotelevisión Española. (1993): *Viaje al español: Versión internacional 2, Cuaderno de actividades*, Madrid: Santillana. [*ad hoc*]

Verdía, E. (coord.) (2007): *En acción: curso de español. Nivel 1*, [Madrid]: EnCLAVE-ELE [*ad hoc* + fotonovela]

Zarzalejos, A. (1999): *¿Ser o estar?,* Madrid: Edinumen. [*ad hoc*; muestras: *Mafalda, Los pitufos*]

ESTUDIOS TRANSCULTURALES DEL TEXTO ESCRITO EN ESPAÑOL: INVESTIGACIONES Y RESULTADOS

David Sánchez Jiménez
Instituto Mihaly Fazekas de Debrecen

RESUMEN: Esta comunicación dará cuenta de cómo la Retórica Contrastiva ha estudiado desde los años 60 las convenciones retóricas que cada lengua posee en su escritura y que la diferencian de las otras, así como de las dificultades que estos modelos culturales imponen a los que aprenden una L2. Tras ello, se describirán brevemente las críticas recibidas por esta disciplina y la evolución producida en los 80 como consecuencia de éstas. Finalmente, se hará un breve repaso por las investigaciones más relevantes en la interculturalidad de los textos escritos en español e inglés, lo que permitirá describir las características discursivas más representativas del texto español en contraste con otros modelos culturales.

La escritura es la técnica para la comunicación más antigua y con más repercusiones en la historia de la humanidad, y a pesar de la evolución surgida con la era tecnológica en los medios en que se transmite y del continuo acercamiento de las comunidades sociales en un mundo cada vez más globalizado, ha sido interpretada desde antiguo –y lo sigue siendo en la actualidad– por cada civilización en función de su propia idiosincrasia cultural. La Retórica Contrastiva (RC) nació como disciplina en los años 60 y en su primera fase se encargó de examinar las diferencias en la escritura entre distintas culturas, y de explorar las dificultades –en sus orígenes, desde un punto de vista lingüístico– que este hecho les genera a los escritores cuando componen en una segunda lengua, observándose así que el lenguaje y la escritura son fenómenos culturales. No obstante, la escritura es una creación del ser humano, de lo cual se entiende que diferentes culturas tengan diversos patrones retóricos y usen distintos recursos lingüísticos, textuales y discursivos a la hora de componer un texto (Connor, 1996: 5). Estas convenciones culturales se transfieren desde la L1 a la escritura de la L2, causando principalmente interferencias a nivel discursivo en la organización del texto que, a menudo, son penalizadas en las clases de lengua por los docentes al ser tratadas como desviaciones a la norma, por

conferir un tono desestructurado e ilógico al escrito. La RC ayuda a entender las causas que se ocultan detrás de estas desviaciones y, una vez examinadas, prepara al escritor para comprender cuales son las expectativas que tiene el lector de la lengua extranjera que está aprendiendo y para actuar en el escrito en función de esa perspectiva (Leki, 1991: 137). En la actualidad, la RC aporta igualmente conocimiento sobre los modelos preferidos de escritura en los escritos profesionales elaborados para fines específicos con el fin de salvaguardar en ellos la eficacia del propósito que se quiere transmitir, sin que la estructura retórico-discursiva del texto condicione el mensaje (Connor, 2002: 493).

1. ORIGEN, EVOLUCIÓN Y FASES DE LA RETÓRICA CONTRASTIVA

La RC nace con una clara finalidad pedagógica como respuesta a la creciente demanda de los estudiantes no nativos que se matriculan en los años 60 en las universidades norteamericanas, y lo hace de manos de su principal mentor, Robert Kaplan. Este lingüista repara en las diferencias que se producen en la escritura al analizar los textos que producían los estudiantes angloamericanos en comparación a los que componían estudiantes no nativos en inglés como L2, que a su vez presentaban coincidencias entre sí.

En base a los trabajos de Christensen dentro de la retórica generativa del párrafo, Kaplan dará un paso de gigante en el análisis de los textos que implicará nuevas vías de actuación para la lingüística textual, ampliando la unidad de análisis de la oración en sintaxis –tal como había propuesto Bloomfield– al párrafo. En esta propuesta se advierte un incipiente intento por dotar a esta disciplina de un método de análisis que vaya más allá del ámbito oracional, de ahí su empeño en sustituir la oración por el párrafo como nueva unidad de análisis del discurso. Esta revolucionaria visión de Kaplan superaba el modelo anterior porque va más allá del estático análisis retórico y lingüístico del texto, para buscar la relación dinámica entre las oraciones que componen el párrafo. Es por este motivo que el trabajo que inaugura los estudios en RC, su artículo fundacional de 1966, "Cultural Thought Patterns in Intercultural Education", dará cuenta de esta novedad en el análisis del texto. Kaplan analizó 600 ensayos escritos en inglés por alumnos de diferentes L1. La hipótesis de este trabajo enuncia que las estructuras retóricas utilizadas por estos estudiantes no nativos que escriben en inglés tienen como base la lógica interna de su lengua materna, que no es común a todos y que varía de una cultura a otra, cuestión que el autor resume de la siguiente manera: "Logic (in the popular, rather tan the logician´s sense of the word) which is the basis of rhetoric, is evolved out of culture, it is not universal. Rhetoric, then, is not universal either, but varies from culture to culture and even from time to time within a given culture" (Kaplan, 1966: 2). En esta búsqueda de las diferencias culturales Kaplan distingue cinco tipos de desarrollo en el párrafo en función de la lengua de origen, cuyo esquema sintetizó en cinco diagramas interpretativos correspondientes:

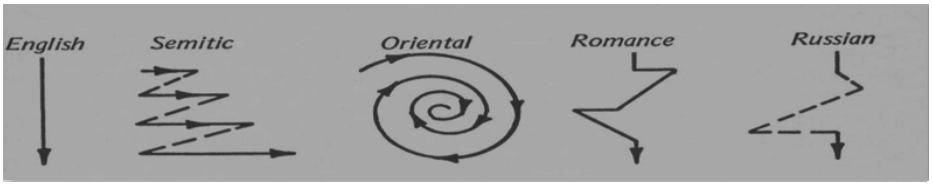


Fig.1: Diagrama de las diferencias transculturales de organización del párrafo (Kaplan, 1966: 15)

Esta investigación de Kaplan fue la primera en proponer la teoría de que la escritura está culturalmente influida. No nos detendremos en explicar cada uno de los diagramas, tarea que, por otra parte, consta ya en numerosos manuales, pero sí aludiremos a las representaciones del inglés y del español, que serán objeto de nuestro análisis en la segunda parte de este trabajo. Según Kaplan, los textos expositivos en inglés se desarrollan de forma lineal, mientras que los de las lenguas romances, al igual que los rusos, presentan una tendencia clara a la digresión y a la inclusión de materiales extraños al tema, resultando la subordinación irrelevante, en ocasiones, con respecto a la idea central del texto. Esto implica que existe para los escritores de los textos romances una mayor libertad para introducir materiales que los escritores de otros grupos considerarían extraños, pues en ellos el discurso se caracteriza por la digresión del tema central.

Si los años 70 siguen la línea establecida por Kaplan en estos primeros estudios de RC, en los 80 empiezan a aparecer investigaciones desligadas de la influencia de este investigador. Hinds es uno de los nombres propios de esta nueva hornada, quien trajo un nuevo aire a la RC por su impulso en la renovación de la metodología de las investigaciones transculturales y por su labor crítica con los trabajos precedentes llevados a cabo en esta disciplina. Hinds (1983: 186-187) someterá a revisión en sus estudios tanto las tesis de Kaplan como la metodología empleada en sus investigaciones, para centrarse en la interpretación de la audiencia y en la recepción de los textos. En un análisis del lenguaje expositivo japonés, este investigador descubre que el compromiso por parte del lector con el texto difiere en las distintas culturas. Partiendo de esta premisa, deduce en su estudio que los lectores ingleses esperan que el autor elabore textos claros y bien cohesionados de un modo deductivo, mientras que, por el contrario, los lectores japoneses harán una labor interpretativa para suplir las carencias organizativas que presente el texto, cargado de un componente mayor de inducción. Dicho de otro modo, en diferentes culturas el grado de responsabilidad que tiene el lector en la interpretación del escrito variará en distinto grado, igual que variará el esfuerzo que deba hacer el escritor para que el texto resulte coherente a través de transiciones y del uso de metatextos (Connor, 2002: 496). Esta visión permite reinterpretar la investigación en RC y con ello eludir la rigidez metodológica del modelo que hasta entonces había tenido esta ciencia.

En cuanto a las críticas al modelo de Kaplan expuesto en su artículo de 1966, Hinds critica que este investigador sólo se encargaba de estudiar la producción de los

estudiantes no nativos en su L2, pudiendo suceder que los errores cometidos por estos se debieran a la interlengua de los estudiantes u otros factores que podrían no relacionarse directamente con los usos retóricos y las convenciones culturales propias de la L1 del escritor. Para Hinds es esencial estudiar tanto las producciones de los aprendientes en su L1 como las de su L2, para poder considerar así cuales son los rasgos concretos en los que existe interferencia. Una segunda crítica ha sido la de utilizar un término genérico, como el de lenguas orientales, para englobar escritos procedentes de diferentes nacionalidades, lenguas y culturas, como la coreana, la china o la tailandesa. Finalmente, el etnocentrismo de la investigación, en la que se impone el inglés como norma y modelo a seguir –es directa y coherente, frente a las otras, tildadas de incoherentes y digresivas– por su direccionalidad, ha sido uno de los aspectos más criticados de esta primera fase de la RC, al que también alude Hinds en referencia a los estudios de Kaplan.

De estas y otras críticas y de la búsqueda de soluciones a los problemas en ellas planteadas, surge un renovado panorama en los años 80 y una segunda fase en los estudios de RC. Tales inquietudes provocan el desarrollo y la mejora de las posiciones teóricas mantenidas en esta disciplina, del objeto de estudio, de las herramientas de análisis empleadas en los estudios transculturales, de los mejores diseños de investigación y, en definitiva, de la metodología utilizada en las investigaciones (Trujillo: 2002: 55). En sus trabajos más recientes, Connor (2002, 2004) ha enunciado las cuatro grandes áreas de renovación de la RC en su segunda etapa, que han supuesto los hitos principales en la evolución de la disciplina: la lingüística textual contrastiva, el estudio de la escritura como una actividad cultural en la educación, estudios de caso de la escritura en el aula y estudios contrastivos de géneros específicos.

Esta ampliación del objeto de estudio y de la metodología empleada en RC supera el análisis lingüístico del texto para considerar los aspectos psicológicos, sociales y pragmáticos que afectan al discurso más allá del propio texto. Todo ello es posible gracias a un progresivo enriquecimiento multidisciplinar e interdisciplinario en base a las diversas teorías de la lingüística aplicada, la teoría de la relatividad lingüística, la retórica, el análisis textual, la tipología discursiva y el análisis del género. En cuanto al objeto de estudio, la RC evolucionará desde el análisis de la superestructura, la cohesión y la coherencia de los textos para considerar nuevos asuntos psicológicos y sociales permeables al estudio intercultural e interdisciplinar, como son las retóricas de poder (el lenguaje de las minorías: mujeres, inmigrantes, gays…) entre las distintas comunidades y en cómo se manifiestan estas entre los usos retóricos, las diferentes convenciones de escritura en los centros educativos de distintos países o los modelos socioculturales de escritura de los diversos colectivos profesionales y académicos, los géneros, de los cuales se analizan las similitudes y diferencias que presentan los textos de dos comunidades sociales en el nivel discursivo. De todo ello se deduce que el acercamiento al texto ya no puede ser únicamente lingüístico, sino que deben considerarse también la actividad humana y los usos pragmáticos y sociológicos del lenguaje (Connor, 2002; Trujillo: 2004).

De la lingüística del texto y del análisis del discurso se adaptarán buena parte de las herramientas metodológicas destinadas a analizar el texto, evolucionando la metodología cuantitativa –que había dominado en los estudios de las décadas precedentes– a nuevos modelos de investigación acomodados al objeto de estudio que se trate en la investigación, predominando los estudios etnográficos que examinan las relaciones sociales de los estudiantes en la escritura en el espacio del aula, las entrevistas que cotejan los procesos cognitivos usados en la composición y las expectativas de calidad de los textos en función los escritores o los estudios experimentales que tratan de probar una hipótesis, aunque estos últimos tengan una menor presencia (Connor, 1996: 153-165).

2. ESTUDIOS TRANSCULTURALES EN ESPAÑOL E INGLÉS

En este apartado final se hace un repaso por las investigaciones transculturales más relevantes de los textos en español e inglés, lo que permitirá describir las características discursivas más representativas de los escritos en lengua española en contraste con el modelo cultural de texto anglosajón. Recogiendo con actualidad las palabras de Leki (1991: 126) de hace casi 20 años, cuando revisaba los estudios realizados en el campo de la RC, se comprueba sin asombro que las investigaciones comparativas en RC del inglés y del español siguen siendo las más abundantes, aunque se haya incrementado porcentualmente en los últimos años el número de estudios llevados a cabo sobre otras lenguas europeas. Por mantener una coherencia lógica y con el fin de establecer unos patrones comunes a la evolución de la RC, en la presente exposición se compendian algunos de los trabajos más representativos realizados en RC desde su origen en la lengua española en contraste con la inglesa.

La investigación de Kaplan de 1966 que inauguraba los estudios en RC ya tenía presente el contraste entre la lengua inglesa y la española, hacinada en el conjunto de las lenguas romances. En un análisis cuantitativo centrado en la organización del párrafo –desde un punto de vista textual– de ensayos escritos en inglés por estudiantes universitarios no nativos de diferentes L1, Kaplan concluía con la afirmación de que las lenguas romances se caracterizan por la inclusión de digresiones frecuentes en torno a la idea central con respecto a la lengua inglesa, por lo que esta última resulta más directa y organizada en la exposición de los temas e ideas que conforman el texto. Demuestra este autor mediante este estudio que los hablantes de español transfieren en L2 las convenciones retóricas aprendidas en la escritura de su L1.

Las investigaciones posteriores, realizadas también mediante el análisis de los aspectos sintácticos del texto y con una prioritaria preocupación metodológica por la medición cuantitativa de los recursos lingüísticos utilizados, no hacen más que corroborar o refutar la hipótesis de Kaplan. Así, los trabajos de Santiago (1970) y Santana-Seda (1974) sirven para corroborar las tesis de Kaplan sobre la organización retórica de los

párrafos escritos por estudiantes americanos de lengua inglesa y española por aprendientes de Puerto Rico. Ambos siguen una metodología cuantitativa y llegan a unas conclusiones similares: el alto índice de estructuras coordinadas y construcciones aditivas por parte de los nativos de español. Otro de los resultados interesantes en que coinciden estos autores es en señalar el masivo uso de construcciones de tipo aditivo en español y el uso de párrafos formados por una o dos frases en los escritos en lengua española. Sin embargo, hay un rasgo metodológico fundamental que diferencia estas investigaciones. Santana-Seda es el primer autor en comparar las producciones escritas en la L1 española e inglesa, lo que parece consolidar la hipótesis de Kaplan de que las estrategias utilizadas en la composición en la L1 se transfieren al escribir en la L2 que se está aprendiendo.

No muy distanciado de estas investigaciones se encuentra el trabajo doctoral de Reid de 1998 recogido en su artículo de 1992, quien compara 184 escritos en inglés como LE del examen TOEFL de estudiantes no nativos con lengua materna árabe, china y española con hablantes de lengua inglesa. En un análisis computerizado de los elementos cohesivos del texto, la investigadora comprueba que el español está más cerca del árabe por el uso que se hace de las conjunciones coordinantes. Reid llega al resultado de que los escritores españoles escriben frases más largas debido al frecuente uso de la coordinación y utilizan un mayor número de pronombres y conjunciones en comparación con los escritores americanos, quienes hacen uso de una cantidad superior de nombres, preposiciones, pasivas y palabras con contenido. Al primero lo denomina Reid *estilo interactivo,* mientras que al segundo lo califica de *estilo informacional*, con lo que establece dos paradigmas sintácticos claramente diferenciados en ambas lenguas. Por otra parte, los resultados remiten al estudio de Santana-Seda y se engarzan con las primeras intuiciones de Kaplan, pues coinciden en la descripción de oraciones muy largas y elaboradas en español, conectadas mediante construcciones aditivas, que se desmarcan de la idea central del discurso.

Otra investigación que viene a confirmar los resultados de Kaplan de 1966 es la de Montaño-Harmón (1991). En estos años los estudios en RC habían ampliado y complementado su objeto de estudio y su metodología debido a la aparición de la lingüística textual y del análisis del discurso, pasando a estudiar la coherencia, la cohesión y los elementos metatextuales ordenadores del discurso en las producciones escritas de los nativos y no nativos, además de la organización retórica de los textos, como tradicionalmente se venía haciendo. Montaño-Harmón, valiéndose de estas nuevas herramientas, confirma que existe una diferencia sustancial en la construcción sintáctica del discurso y en los patrones retóricos preferidos por los escritores hispanohablantes con respecto a la lengua inglesa. Esta investigadora analiza las producciones escritas en español e inglés como L2 de estudiantes mexicanos y de estudiantes de lengua inglesa en L1 y de español en la escuela secundaria. Del análisis cuantitativo de los datos se concluye que las oraciones de los hablantes mexicanos resultan ser más largas en L1 y L2, además de ser, en su gran mayoría, oraciones ilativas o de continuación (*run-on sentences*). Estos escritores

utilizan la cohesión léxica para dar unidad al texto, especialmente mediante el uso de sinónimos que hilan el escrito de forma continuada, repitiendo con cierta frecuencia la misma idea a lo largo del discurso. La organización de los textos escritos por autores mexicanos se realiza por el uso de relaciones aditivas o de forma explicativa. Aparece también un mayor uso de digresiones en los escritores mexicanos, y a diferencia de lo que sucede con los de habla inglesa, se comprueba que estas digresiones son conscientes. Por su parte, los escritores nativos de lengua inglesa organizan el texto de forma lógica mediante el uso de enumeraciones y de conectores. Finalmente, Montaño-Harmón advierte que el estilo del texto de los escritores mexicanos se diferencia de los de habla inglesa por el empleo de un gran número de palabras y frases formales que le dan al texto una apariencia elaborada y compleja.

En la misma fecha, Lux y Grabe (1991) realizan una investigación con estudiantes universitarios ecuatorianos que escriben en español (L1) e inglés (L2) y estudiantes angloamericanos que escriben en inglés (L1) y español (L2). La investigación compara la sintaxis y la cohesión, además de otras tres variables: longitud de la palabra, longitud del ensayo y cláusulas coordinadas. El resultado de la investigación muestra como los estudiantes ecuatorianos utilizan un estilo altamente elaborado y abstracto en el que abunda el empleo de frases largas, preposiciones, nominalizaciones y cláusulas subordinadas (con frecuencia de adjetivas). Por ello, su estilo se define como más ornamentado y formal que el de los estudiantes de habla inglesa, caracterizado por un estilo informacional, menos interactivo que el de los escritores ecuatorianos, lo que coincide con las etiquetas acuñadas por Reid para estos grupos en su estudio de 1988. Las características observadas en los textos de los estudiantes hispanohablantes distan bastante de aquellas descritas en el análisis de Montaño-Harmón. Mientras que la escritura de los estudiantes mexicanos se describía como altamente digresiva y conversacional, la de los ecuatorianos se caracterizaba por su elaboración formal y por estar plagada de construcciones sintácticas complejas. Reppen y Grabe (1993) expresan en su artículo que esta diferencia es debida a la variable del nivel académico, ya que se está comparando a estudiantes inexpertos de secundaria con universitarios. Es decir, que en esta disimilitud opera el concepto social distintivo de la comunidad discursiva.

En base a la variable analizada en los estudios precedentes, Reppen y Grabe (1993) deciden comprobar los cambios que se producen en el estilo resultante de las producciones de estudiantes de primaria que escriben en inglés y español como lengua materna. Además, los aprendientes de habla hispana escriben también textos en inglés como L2. Los resultados confirman los estudios anteriores sobre la transferencia de los escritores de español desde su L1 a la L2 inglés. Los escritores de español utilizan un estilo más elaborado de escritura, escriben frases más largas, usan más estructuras coordinadas y más subordinadas que los hablantes con L1 inglés.

En los años 90 se evidencia un cambio de paradigma en las investigaciones en RC, que deja de centrarse en las descripciones estructurales lingüísticas para explorar la relación del lector y del escritor con el texto, sus percepciones del propósito comunicativo del escrito y las cuestiones pragmáticas del discurso. La necesidad de conocimiento en esta década de los textos profesionales dentro de la enseñanza de lenguas para fines específicos ha motivado el auge de los estudios de los géneros textuales en las distintas lenguas. El método tradicional de investigación en RC, consistente en el análisis textual cuantitativo de las producciones escritas de los estudiantes y la identificación de patrones lingüísticos en los textos ha quedado ya obsoleto. A partir de ahora los estudios se centrarán en identificar las diferencias en la macroestructura, la organización temática del discurso o el nivel de responsabilidad del escritor y del lector en la composición del texto, teniendo en cuenta que es la finalidad comunicativa la que rige la estructura del esquema del discurso y la que restringe la elección del contenido y el estilo. Esto implica que, por ejemplo, un abogado escribirá mejor un texto jurídico porque tiene una mayor preparación para ello que un agente de turismo, por su conocimiento de la comunidad discursiva a la que se dirige el mensaje, la macroestructura o los rasgos lingüísticos de este género. Así lo demuestra el estudio de Valero-Garcés (1996), quien analiza los patrones retóricos y otros macro y microtextuales en textos económicos escritos por hablantes de español e inglés. La investigadora concluye exponiendo que los españoles que escriben en inglés utilizan menos metatexto, de lo que se deriva la necesidad de un mayor esfuerzo interpretativo por parte del receptor del texto, "the reader, not the autor, is primarily responsible for effective communication" (Valero-Garcés,1996: 289). Otro dato que apoya esta tesis es la tendencia a hacer la conclusión explícita por parte del escritor de habla inglesa, quien lleva a cabo un resumen del texto y una evaluación de la conclusión, mientras que la conclusión en los textos españoles carece de esos elementos.

En esta misma línea, Moreno (1997) estudió el metatexto causal en la comprensión de las relaciones inter-oracionales de causa-efecto en artículos de investigación sobre economía y negocio en inglés y español. Los resultados del análisis de los textos determinan que no existen diferencias significativas en este terreno en los textos escritos por los hablantes de ambas lenguas, hecho que la autora justifica afirmando que las diferencias culturales no han primado sobre las imposiciones del género de la comunidad discursiva, que rompe así las barreras de las diferencias interculturales entre las retóricas de ambas lenguas. Como la propia autora comenta, esta similitud puede deberse a la influencia del estilo de escritura inglés en los textos económicos escritos en español (Moreno, 1997: 174).

En su tesis doctoral, Trujillo (2002) analiza el número de palabras, párrafos, cohesión del texto en número y tipo de marcadores del discurso y la estructura retórica de textos argumentativos, expositivos y narrativos escritos por estudiantes norteamericanos y españoles. El propósito último de este estudio pretendía explorar si las diferencias textuales que existen y han sido detectadas en los estudios clásicos entre el español y el

inglés se manifestaban al realizar la evaluación de estos textos por parte de examinadores externos. Con algunas coincidencias en los resultados con Moreno, llega a la conclusión de que no aparecen diferencias significativas en la evaluación de los textos escritos en inglés y en español, ni en la organización de los textos, ni existe tampoco ninguna diferencia en cuanto al número de palabras utilizado en las dos lenguas en los tres tipos de textos analizados, aunque si encuentra una diferencia considerable –especialmente en los textos argumentativos y expositivos– en el número de párrafos, con una mayor cantidad en los textos escritos en español. El investigador únicamente observa una diferencia sustancial en el número de marcadores del discurso entre las dos lenguas en los textos argumentativos y, especialmente, en relación con los marcadores conjuntivos.

Dentro del contraste intercultural de las preferencias retóricas de diversas culturas sobre los géneros, Pérez Ruiz (2001) analiza los resúmenes de los artículos médicos y lingüísticos de escritores profesionales publicados en revistas especializadas. Su trabajo sí encuentra diferencias significativas en el uso de los géneros en distintas lenguas a nivel lingüístico, retórico y pragmático. Quizás el más significativo sea la carencia acentuada de conectores en los textos escritos en español frente a los ingleses, lo que denota el uso de una *retórica implícita* por parte de los escritores españoles, frente a la *retórica explícita* empleada por los anglohablantes. Comprobamos que no es este un dato aislado sobre la responsabilidad que el lector tiene en la interpretación de un texto escrito en español en contraste con el de habla inglesa, sino que lo corroboran también otros estudios (Valero Garcés, 1996; Mendiluce Cabrera, 2005). El inglés tiene un mayor grado de explicitación, y lo consigue mediante el uso de marcadores, aunque señala esta autora que en español se utilizan más marcadores del metadiscurso con función persuasiva. En el nivel lingüístico refiere que en la sintaxis española abundan las conjunciones copulativas y causales, las construcciones aditivas (coordinadas) y explicativas (subordinadas), mientras que los textos ingleses se construyen mediante un esquema lógico-deductivo basado en la enumeración y utilizan profusamente los conectores. En lo pragmático, destaca en los escritos en inglés un mayor uso de escudos, lo que propicia un estilo más modesto y humilde al realizar aseveraciones que los textos españoles. Igualmente cabe resaltar la utilización de matizadores discursivos (verbos modales) en los textos ingleses, siendo éste un elemento mediante el cual se introducen juicios subjetivos en el discurso. En cuanto a la organización retórica del escrito, Pérez Ruiz afirma que las redacciones escritas por hablantes españoles constan de introducciones más largas, pues comienzan proponiendo una tesis que ocupa más de la mitad del texto. Se repiten también en esta investigación una serie de resultados que forman ya parte del acervo de las investigaciones en RC en español e inglés: que los párrafos españoles tienen estructuras más libres en cuanto a la presentación de la información, debido a que las frases tienden a ser más largas y elaboradas que las escritas en inglés, que el inglés está más orientado a la información, siendo el español más interactivo, o que los párrafos españoles demuestran una clara preferencia por las construcciones aditivas y explicativas.

La especificidad de los estudios transculturales de los géneros no sólo se realiza en sus componentes estructurales, como es el caso de la tesis de Pérez Ruiz, en la que se estudia el resumen de los artículos médicos y científicos, sino que también pueden fijarse en un aspecto concreto del discurso. Este es el caso del estudio contrastivo de Oliver del Olmo (2004), quien presenta una investigación sobre la atenuación retórica en el discurso médico del artículo de investigación y del caso clínico en inglés y español. La autora estudia las diferencias del sistema retórico de ambas lenguas. Las funciones retóricas que se analizan son categorías pragmáticas que tienen una función atenuadora en el discurso, porque según la investigadora, ésta resulta "básica para la comunicación escrita del conocimiento científico, su difusión y el entendimiento multilingüe e intercultural" (Oliver del Olmo, 2004: 12). Para ello se estudia la relación entre los niveles lingüísticos (léxico, morfológico y sintáctico) y las distintas categorías pragmáticas (escudos, aproximadores, expresiones de duda personal e implicación directa del autor y estrategias de desagentivación) con el fin de identificar las similitudes y diferencias en el uso de estos recursos entre el inglés y el español en los géneros caso clínico y artículo de investigación. Los resultados obtenidos por la investigadora coinciden con los de otros estudios previos, señalando que el inglés emplea un mayor uso de atenuantes dentro de este tipo de discurso, por lo que el lector puede percibir en lengua española un grado mayor de aseveración en el escrito frente al texto en inglés. Entre las causas de esta diferencia, la autora identifica el hecho de que el discurso en español, como en alemán, checo, búlgaro o finlandés, está más para el lector orientado al escritor y se centra en el contenido, por lo que implica una mayor complejidad de comprensión, como observamos también en algunos de los estudios anteriores.

Es importante también destacar la incidencia del empleo de estos elementos pragmáticos en el funcionamiento de los géneros y en la interpretación que hace el lector a partir de las expectativas que tiene. Esta es la principal dificultad cuando un escritor no nativo escribe en la lengua extranjera que está aprendiendo, ya que si desconoce los elementos del sistema, así como las expectativas del lector sobre el género en el que escribe, se pueden producir lamentables malentendidos con consecuencias muy negativas para la comunicación. Es el caso al que se refiere Albeola (2002) en su estudio, en el que se analiza el folleto bancario en inglés y en español, y en el que se observa que las diferencias entre ambas lenguas no son tan solo lingüísticas, sino también cognitivas y socioculturales. Mientras que los escritos ingleses dan prioridad a valores como la seguridad y el prestigio, los españoles optan por la experiencia, el liderazgo y la calidad sobre otros valores. Como señala la investigadora, estas distintas preferencias apuntan diferencias culturales en la concepción de este género, el folleto bancario. Esta exaltación de unos valores no apreciados por los posibles destinatarios puede provocar una serie de efectos no deseados en la audiencia, con el consecuente resultado práctico de la pérdida de clientes para el banco. Esto significa que los lectores nativos de una lengua tienen puestas en los textos unas expectativas previas, cuyo incumplimiento rompe con la percepción del propósito comunicativo emitido por el escritor. Estos textos, además

de tener una intención comunicativa, persiguen unos efectos perlocutivos en el receptor (venta de un producto, apertura de una cuenta bancaria, etc.), por lo que el conocimiento de las convenciones escritas en la lengua extranjera en la que se escribe, resultan fundamentales para establecer una comunicación eficaz.

3. CONCLUSIÓN

Como hemos observado a lo largo de este trabajo, la RC sigue aún vigente en nuestros días porque ha sabido reinventarse en cada nueva etapa y adaptarse a tiempo a las nuevas corrientes que iban surgiendo en la escritura, hermanándose si era necesario con otras disciplinas que aseguraran su desarrollo. Esta ciencia ha sabido evolucionar y dar respuesta a las nuevas necesidades que se le iban planteando a la sociedad en el uso transcultural de la escritura con renovadas perspectivas de futuro. Connor (2002, 2004) ha señalado cuales serán algunas de las posibles nuevas rutas que puede seguir la RC en lo venidero: el discurso feminista y el tratamiento de las minorías; la identificación diacrónica de la evolución de los modelos de escritura (p.e. cómo han evolucionado en los últimos 50 años las cartas de presentación en el ámbito laboral); el estudio del contexto y la audiencia aplicados a los nuevos medios de comunicación (páginas web y tecnologías en diferentes culturas) y, por último, ha indicado Connor la vigencia de los estudios empíricos en los modelos transculturales del texto y los diversos comportamientos en la escritura de las distintas comunidades discursivas en los ámbitos académicos y profesionales. Sin embargo, aún quedan muchas cuestiones por resolver en RC, siendo la más importante de ellas la de la metodología empleada, carente de un modelo teórico universal que permita el contraste de las investigaciones transculturales realizadas, así como la falta de recursos para desarrollar investigaciones a gran escala (Kaplan, 1996: 198; Connor, 1996: 173; Trujillo, 2002: 92).

BIBLIOGRAFÍA

Connor, U. (1996): *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second language writing*, Cambridge: Cambridge University Press.

— (2002): "New Directions in contrastive rhetoric", *TESOL Quarterly* 36/4, 493-510.

Hinds, J. (1983): "Linguistics and written discourse in particular languages: contrastive studies: English and Japanese", en R. B. Kaplan *et al.* (eds) *Annual review of applied linguistics* 3. Cambridge, England y New York: CUP, 78-84.

Kaplan, R. (1966): "Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education", *Language Learning* 16/1-2, 1-20.

Leki, I. (1991): "Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogies", *TESOL Quarterly* 25/1, 123-143.

Lux, P. y W. Grabe (1991): "Multivariate approaches to contrastive rhetoric", *Lenguas Modernas* 18, 133-60.

Montaño-Harmon, M.ª R. (1991): "Discourse features of written Mexican Spanish: current research in contrastive rhetoric and its implications", *Hispania* 74, 417-25.

Moreno, A. (1997): "Genre constraints across languages: causal metatext in Spanish and English RAs", *English for Specific Purposes* 16/3, 161-179.

Oliver del Olmo, S. (2004). *Análisis contrastivo español/ inglés de la atenuación retórica en el discurso médico. El artículo de investigación y el caso clínico,* Barcelona: Universitat Pompeu Fabra (tesis doctoral).

Pérez Ruiz, L. (2001): *Análisis retórico contrastivo: el resumen lingüístico y médico en inglés y español*, Valladolid: Universidad de Valladolid (tesis doctoral)

Reid, J. (1992): "A Computer Text Analysis of Four Cohesion Devices in English Discourse by native and Non-native Writers", *Journal of Second Languages Writing* 1/2, 79-107.

Reppen, R. y W. Grabe (1993): "Spanish transfer effects in the English writing of elementary school students", *Lenguas Modernas* 20, 113-28.

Santana-Seda, O. (1975): *A Contrastive Study in Rhetoric: An Analysis of the Organization of English and Spanish Paragraphs Written by Native Speakers of Each Language*, New York: New York University (tesis doctoral).

Trujillo, F. (2002): *RC y expresión escrita. Evaluación y estudio de textos en inglés y en español*, Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

— (2004): "Investigación en Retórica Contrastiva: Escritura y Cultura en conexión", [en línea]: <http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403trujillo.pdf> (conferencia ofrecida en la Universidad de Milán.)

Valero-Garcés, C. (1996): "Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economic Texts", *English for Economic Purposes* 15/4, 279-294.

LA LITERATURA EN LA CLASE DE E/LE: OBJETIVOS Y ACTIVIDADES

Juana Sanmartín Vélez
Universidad de Murcia

RESUMEN: Este trabajo pretende analizar los diferentes objetivos que han llevado tradicionalmente a incluir los textos literarios en la enseñanza de las lenguas extranjeras en general y cómo se ha plasmado esta intención en los diferentes enfoques metodológicos. Expondremos las líneas generales de las diferentes propuestas metodológicas que promueven la utilización de los textos literarios en la clase de ELE clasificándolas según los siguientes objetivos: literatura para enseñar lengua, literatura para desarrollar la competencia literaria y literatura para presentar referentes culturales, viendo cómo estas propuestas se llevan a cabo en diferentes materiales de enseñanza del español. Asimismo, veremos qué percepción tienen los estudiantes que han utilizado textos literarios sobre su utilidad para determinados fines.

1. INTRODUCCIÓN

Partimos de que cada actividad que introducimos en una clase tiene un objetivo y que forma parte de una secuencia didáctica. Y si no es así en una clase, en la que el profesor puede decidir programar alguna actividad aislada con un propósito incluso extra-académico, lo esperable es que cuando se incluyen determinadas actividades en una unidad didáctica tengan un sentido dentro de ella. Cuando encontramos una actividad de comprensión auditiva, casi ni nos preguntamos para qué sirve: damos por hecho que esa actividad nos servirá de alguna manera para que nuestros estudiantes desarrollen su capacidad de escuchar, para que aprendan vocabulario, para presentar determinados contenidos gramaticales o varios de estos objetivos al mismo tiempo. Pero ¿qué pasa con las actividades de literatura? ¿Nos preguntamos qué objetivo tienen? ¿Lo perciben nuestros alumnos?

Durante muchos años y muchos materiales, la literatura era considerada el modelo de lengua al que los estudiantes deberían aspirar y se utilizaba en diferentes tipos de ejercicios con determinados fines: presentación de vocabulario, ejercicios de práctica gramatical, comprensión lectora, etc.

En la enseñanza de lenguas extranjeras se han distinguido diferentes objetivos para el uso de la literatura. Consideramos que estos tres son los principales:

– enseñar lengua
– enseñar literatura
– enseñar cultura.

Conscientemente dejamos fuera la escritura creativa como objetivo de enseñanza. Aunque en algunas actividades se suele usar ésta para actividades de post-lectura, no pensamos que el papel de creador literario vaya bien a todos los estudiantes de un curso de lenguas modernas. No todo el que lee escribe. Son dos habilidades muy diferentes que no tienen porqué ir unidas. Además, el texto literario no es un texto con una finalidad comunicativa que ellos reconozcan como útil. Suelen excusarse diciendo que no podrían tampoco hacerlo en lengua materna.

1. LA LITERATURA PARA ENSEÑAR LENGUA

En lo que se ha dado en llamar "enseñanza tradicional" de idiomas, en la que normalmente se incluyen los métodos usados hasta mediados del S. XX, la enseñanza de lenguas se basaba en los métodos basados en la gramática y la traducción. La lengua se estudiaba desde un punto de vista descriptivo, con exposiciones sobre el funcionamiento del sistema gramatical de la lengua meta y ejercicios basados en fragmentos de obras literarias que podían consistir en completar los huecos de los textos literarios para practicar determinadas estructuras, hasta la traducción directa o inversa de diferentes fragmentos literarios. Podemos encontrar muestras de este tipo de enseñanza en materiales publicados en España en los años 80, sobre todo en los destinados a los cursos de niveles superiores. Con este tipo de actividades se dejaba fuera del aula gran parte de la comunicación, ya que sólo se presentaba un modelo de lengua centrado en las destrezas escritas. Se suponía que el estudiante sería capaz de transferir esos conocimientos a la lengua oral por él mismo o tras un período de estancia en un país donde se hablara la lengua objeto de aprendizaje. Asimismo, los textos literarios utilizados, principalmente autores clásicos, presentaban una imagen de la vida de España y los españoles plagada de lugares comunes un tanto alejada de la realidad.

Otra de las desventajas de este uso de los textos literarios para enseñar lengua es que no hay contexto; los textos son fragmentos breves o frases aisladas y, como

consecuencia, en muchos casos podemos encontrar que no hay una única respuesta válida, como en el caso de ejercicios gramaticales destinados a practicar los usos de los tiempos del pasado o las oraciones concesivas.

Este uso de la literatura como modelo de lengua hizo que, en décadas posteriores, los métodos estructuralistas la rechazaran como algo perteneciente a una época superada: si el énfasis de la enseñanza se pone en la lengua oral, no hay sitio para un modelo escrito; además, no se observa en el texto literario una finalidad comunicativa clara.

Pero podemos utilizar los textos literarios de otra manera en las aulas de lenguas extranjeras. El texto literario se puede convertir en un recurso más, un estímulo para actividades de lengua: tal y como llevamos a la clase un vídeo, un texto periodístico o una canción. Naturalmente, sin las explicaciones que tradicionalmente se asocian a la enseñanza de la literatura (biografía del autor, metalenguaje literario, contexto histórico, etc.).

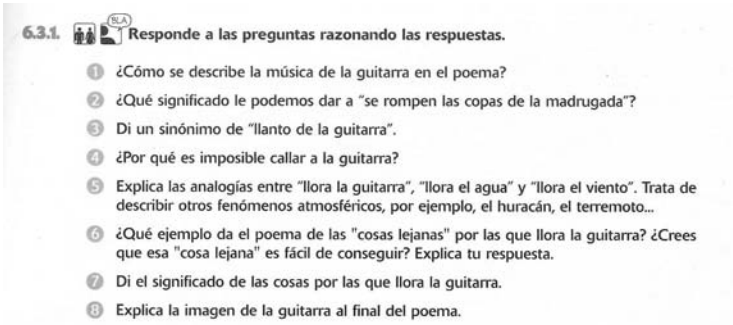
En la propuesta que nos hacen Duff y Malley (1990) establecen las siguientes pautas:

- El objetivo de estas actividades es que los estudiantes interactúen con el texto, con otros estudiantes y con el profesor en la realización de tareas que incluyen textos literarios.
- El texto es el elemento central, no los comentarios o la información sobre el texto. Si los estudiantes muestran interés, podremos proporcionar esta información, pero no es necesaria ni relevante para realizar la actividad.
- El estudiante se convierte en agente activo, no es un recipiente pasivo. Es vital que las actividades provoquen una interacción genuina entre el lector y el texto, preferiblemente reenviándolo al texto para hacer y rehacer comprobaciones; también puede provocar interacción entre los lectores ente ellos (incluido el profesor).
- Las actividades deberían ofrecer amplias oportunidades para que los estudiantes contribuyan y compartan sus propias experiencias, percepciones y opiniones. Por su propia naturaleza literaria, los textos proporcionan acceso al mundo de experiencias personales que cada estudiante lleva con él.
- Cada texto es capaz de sugerir el tipo de actividades. No deberíamos reducir nuestra propuesta de actividades a una lista de preguntas de comprensión lectora. La comprensión será un elemento más, un requisito para realizar las actividades.
- Los textos se pueden presentar de diversas formas. Algunas veces se pueden presentar al final de la actividad, se pueden mutilar o puede presentarse en fragmentos; se pueden presentar en conjunto con otros textos u otros medios

(imágenes, audiciones, etc.) y se pueden usar con fines diferentes a aquellos para los que fueron concebidos.

– El texto no es el único elemento en la actividad; se puede presentar sólo o en una secuencia didáctica, que puede incluir discusiones previas a la lectura, trabajo interactivo con el texto y cualquier tipo de actividad de post-lectura, incluidas la escritas.

En los ejemplos de actividades que utilizan textos literarios que hemos encontrado en diferentes manuales, hemos visto cómo las actividades que se incluyen como parte de la secuencia didáctica, la tipología de ejercicios que encontramos es bastante variada. Tomamos como ejemplo el ejercicio de Prisma B2, en la página 77. Después de proponer la lectura de un poema de García Lorca, y de proporcionar una síntesis biográfica del autor, se propone esta serie de preguntas:

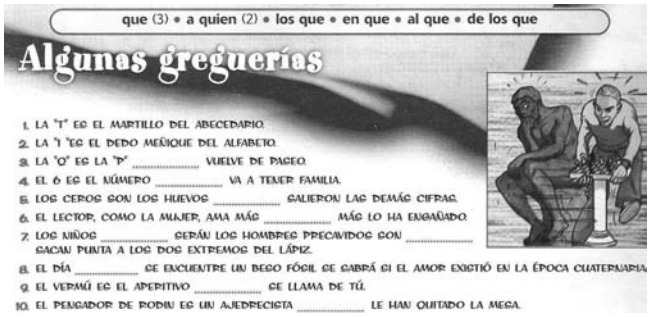


6.3.1. Responde a las preguntas razonando las respuestas.

1. ¿Cómo se describe la música de la guitarra en el poema?
2. ¿Qué significado le podemos dar a "se rompen las copas de la madrugada"?
3. Di un sinónimo de "llanto de la guitarra".
4. ¿Por qué es imposible callar a la guitarra?
5. Explica las analogías entre "llora la guitarra", "llora el agua" y "llora el viento". Trata de describir otros fenómenos atmosféricos, por ejemplo, el huracán, el terremoto...
6. ¿Qué ejemplo da el poema de las "cosas lejanas" por las que llora la guitarra? ¿Crees que esa "cosa lejana" es fácil de conseguir? Explica tu respuesta.
7. Di el significado de las cosas por las que llora la guitarra.
8. Explica la imagen de la guitarra al final del poema.

Encontramos actividades con diferentes fines: comprensión lectora, explicación de imágenes poéticas, buscar sinónimos, actividades de expresión escrita (aunque también podría ser expresión oral)... Y termina con una propuesta de escritura creativa, en la página siguiente, en la que los estudiantes tienen que escribir "*un poema similar intentando imitar el poema de Lorca ..".*

Con las Greguerías de Ramón Gómez de la Serna encontramos la siguiente actividad en el mismo manual, en la página 39.



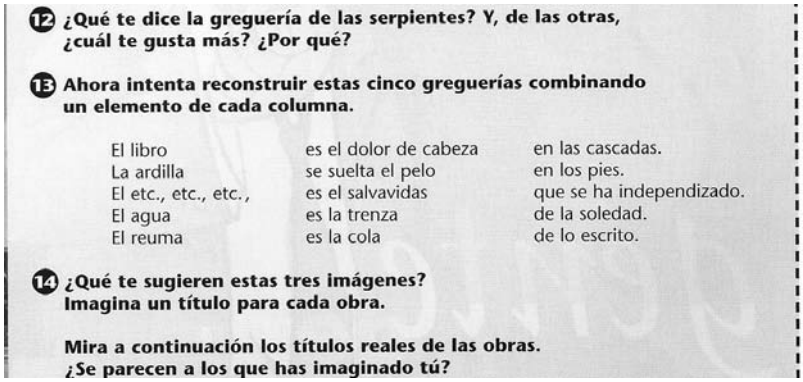
que (3) • a quien (2) • los que • en que • al que • de los que

Algunas greguerías

1. LA "T" ES EL MARTILLO DEL ABECEDARIO.
2. LA "I" ES EL DEDO MEÑIQUE DEL ALFABETO.
3. LA "O" ES LA "P" _____ VUELVE DE PASEO.
4. EL 6 ES EL NÚMERO _____ VA A TENER FAMILIA.
5. LOS CEROS SON LOS HUEVOS _____ CALIENTAN LAS DEMÁS CIFRAS.
6. EL LECTOR, COMO LA MUJER, AMA MÁS _____ MÁS LO HA ENGAÑADO.
7. LOS NIÑOS _____ SERÁN LOS HOMBRES PRECAVIDOS CON _____ SACAN PUNTA A LOS DOS EXTREMOS DEL LÁPIZ.
8. EL DÍA _____ SE ENCUENTRE UN BESO FÁCIL SE SABRÁ SI EL AMOR EXISTIÓ EN LA ÉPOCA CUATERNARIA.
9. EL VERMÚ ES EL APERITIVO _____ SE LLAMA DE TÚ.
10. EL PENSADOR DE RODIN ES UN AJEDRECISTA _____ LE HAN QUITADO LA MESA.

En esta, la finalidad es únicamente la práctica de determinadas estructuras gramaticales.

Y también de las Greguerías encontramos en Gente 2 las siguientes actividades:



12 **¿Qué te dice la greguería de las serpientes? Y, de las otras, ¿cuál te gusta más? ¿Por qué?**

13 **Ahora intenta reconstruir estas cinco greguerías combinando un elemento de cada columna.**

El libro	es el dolor de cabeza	en las cascadas.
La ardilla	se suelta el pelo	en los pies.
El etc., etc., etc.,	es el salvavidas	que se ha independizado.
El agua	es la trenza	de la soledad.
El reuma	es la cola	de lo escrito.

14 **¿Qué te sugieren estas tres imágenes? Imagina un título para cada obra.**

Mira a continuación los títulos reales de las obras. ¿Se parecen a los que has imaginado tú?

En esta actividad, a diferencia de la anterior, se proponen dos actividades basadas en el significado.

2. ENSEÑAR LITERATURA EN LOS CURSOS PARA EXTRANJEROS

Cuando hablamos de enseñar literatura a extranjeros ¿a qué nos referimos? ¿Cuál es el objetivo de esa clase de literatura? ¿Está relacionada con los intereses de los estudiantes? ¿Forma parte de un plan de estudios concreto? Y sobre todo: ¿les interesa a nuestros estudiantes la literatura en general y la española en particular?

Tradicionalmente aprendíamos y enseñábamos la literatura desde un punto de vista histórico. Se nos hace difícil hablar de determinados textos sin aludir al momento histórico en el que se producen, a la biografía del autor, a las corrientes artísticas y las circunstancias socioculturales que lo hacen posible. Normalmente tendemos a enseñar a nuestros estudiantes de la misma manera que hemos aprendido y nos cuesta separarnos de ese bagaje pedagógico. Podemos verlo en determinados materiales publicados con la finalidad de enseñar literatura española a extranjeros, materiales que no difieren mucho de los que se utilizan (utilizaban) en la enseñanza de la literatura a hablantes nativos en español. Suelen ser más sintéticos e incluir glosarios o traducciones de los términos más complicados. Lo que estamos enseñando ahí es historia de la literatura, y esto solo tiene cabida en contextos muy determinados.

Desde hace unas décadas, esta concepción tradicional cambia hacia lo que se ha dado en llamar "competencia literaria". Entre las propuestas destinadas a desarrollar

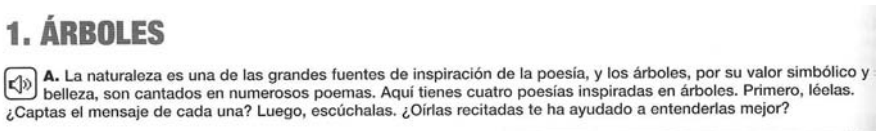
esa competencia literaria en la clase de lenguas extranjeras destaca la de Gillian Lazar (1993). A la hora de definir la competencia literaria Lazar recuerda que fue Jonathan Culler (1975) quien primero introdujo el término competencia literaria en el campo de la teoría literaria. Para Culler, que en aquel momento partió de teorías estructuralistas, la competencia literaria equivaldría a un sistema de convenciones que rige la interpretación de textos literarios; argumentaba que los lectores eficientes de un texto literario poseen una competencia literaria por la que tienen una comprensión implícita y una familiaridad con ciertas convenciones literarias que le permiten extraer significados literarios de las palabras de una obra. Por lo tanto, si el objetivo de nuestras clases es el desarrollo de esa competencia literaria tendremos que esforzarnos en hacer de nuestros alumnos esos "lectores eficientes". Con este objetivo tendremos que distinguir dos tipos de alumnos (aunque algunos, muchos, están en un punto intermedio). Entre nuestro público es habitual contar con lectores eficientes en lengua materna y otros que no lo son. Si contamos con que los alumnos que tenemos delante vienen con determinados bagajes lingüísticos, estratégicos y culturales diferentes y lo tenemos en cuenta para otro tipo de actividades, en las relacionadas con la literatura esa variedad es primordial. Si en las actividades de tipo lingüístico apelamos continuamente a los conocimientos previos de los alumnos en lengua materna, en las relacionadas con la competencia literaria la primera pregunta que hemos de hacernos será ¿tienen esa competencia literaria en la propia lengua? Si es así, nuestro trabajo se centrará en estimular la transferencia de una lengua a otra. Si no es así, el objetivo del curso es radicalmente diferente: se debería intentar construirla. Las actividades y métodos diferirán en cada una de las situaciones en la que nos encontremos. En el primer caso y en una primera fase, se pueden dirigir las actividades a expresar en español conceptos e ideas que ya poseen, referidos tanto a la historia de la literatura como a la teoría general sobre literatura (géneros literarios, recursos, figuras retóricas, etc.). En una fase posterior, podríamos intentar establecer paralelismos entre obras conocidas por los estudiantes y obras de la literatura española en las que queramos centrarnos, utilizar la intertextualidad para explotar los conocimientos compartidos. Esto puede hacerse a través de la lectura de fragmentos representativos que despierten en el alumno la curiosidad por sumergirse en las obras completas. Y es en este punto donde deberíamos intentar que el alumno transfiera las estrategias de lectura de sus hábitos en lengua materna a la lectura en la lengua meta. Si tomamos como ejemplo de estas estrategias la deducción del significado de palabras desconocidas por el contexto, hemos observado cómo, siendo una estrategia habitual en la lectura en lengua materna, no se suele transferir automáticamente a la lengua meta; los alumnos intentan realizar una comprensión exhaustiva del léxico que encuentran y se sienten bloqueados si no entienden absolutamente todas las palabras. Se comprende fácilmente que, con este comportamiento, la lectura se convierte en un ejercicio de léxico, la mayoría de las veces poco rentable, que le resta gran parte del atractivo. Si queremos que se centren en la "literariedad" del texto, deberíamos esforzarnos en proporcionarles herramientas que le permitan avanzar en la lectura sin tener que interrumpirla constantemente. En una

última fase y si las características del curso lo permiten, se puede abordar la lectura de obras de la literatura española que permitan al estudiante disfrutar de esa "competencia literaria" también en la lengua meta.

En el caso de que los estudiantes no posean esa competencia en su propia lengua, nuestra meta debería ser más modesta y nuestro objetivo podría ser que los estudiantes alcancen a vislumbrar la "literariedad" del texto, qué características hacen de él un texto literario. Para ello, deberíamos comenzar por actividades de sensibilización hacia el hecho literario a través de la comparación de diferentes tipos de textos, literarios y no literarios. Gillian Lazar propone una serie de ejercicios encaminados a reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos literarios; estimula a buscar figuras retóricas (metáforas, símiles, aliteraciones, repeticiones), léxico poético, mezcla de estilos y registros, etc. Es importante señalar aquí el papel de las convenciones que nos llevan a percibir un texto como literario o no, ya que nos enfrentamos de manera diferente a un texto que reconocemos como literario y a uno de otro tipo (por ejemplo, periodístico).

En fases posteriores, dependiendo de las características del curso (duración, nivel de los estudiantes, intereses, etc.), se puede abordar la lectura de textos situándolos en su contexto social, histórico y cultural. También aquí será importante estimular el uso de estrategias de lectura que faciliten la tarea a los lectores – alumnos. En este tipo de enseñanza, debemos ser conscientes de las limitaciones del curso y no marcar objetivos demasiado ambiciosos que puedan conducir al alumno a sentirse frustrado por la incomprensión de los textos.

Las actividades dirigidas a desarrollar la competencia literaria son las menos habituales en los manuales de cursos generales de español. Tampoco suele ser un tipo de actividad frecuente en los libros especializados en literatura para extranjeros que, como hemos dicho, no se diferencian mucho de los de literatura para nativos y suelen estar centrados en conocimientos sobre literatura. Encontramos un ejemplo de actividad dirigida a desarrollar la competencia literaria en Aula 5. En el apartado de Más cultura (al final del libro, como siempre) encontramos diferentes actividades relacionadas con la literatura cada una de ellas con diferentes fines. De entre ellas, comentamos aquí las de la página 170 y 171, dedicadas a los árboles. Las tareas que se proponen son las siguientes:



1. ÁRBOLES

A. La naturaleza es una de las grandes fuentes de inspiración de la poesía, y los árboles, por su valor simbólico y belleza, son cantados en numerosos poemas. Aquí tienes cuatro poesías inspiradas en árboles. Primero, léelas. ¿Captas el mensaje de cada una? Luego, escúchalas. ¿Oírlas recitadas te ha ayudado a entenderlas mejor?

B. Ahora, contesta a las siguientes preguntas.

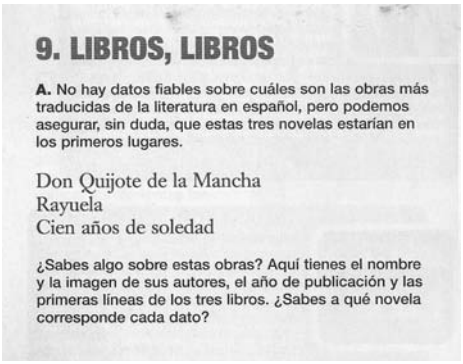
1. ¿Dónde sitúas geográficamente estos árboles? ¿Y a sus autores?
2. ¿Con qué tipo de paisaje los relacionas? ¿Paisajes salvajes, no tocados por el hombre, paisajes agrícolas, paisajes más humanizados...?
3. ¿Qué adjetivo de los usados por los poetas elegirías para resumir las sensaciones que te transmiten estos poemas?
4. ¿Qué poema te gusta más? ¿Por qué?

C. ¿Por qué no recitas uno de los poemas (o un fragmento) delante de la clase? ¿Lo leerás o lo harás de memoria?

D. En tu cuaderno, recrea al menos dos estrofas de uno de los poemas, el que prefieras. Busca, para algunas de las palabras del poema elegido, sinónimos o expresiones que expliquen su significado. ¿Qué te parece el resultado?

La atención de los estudiantes se dirige a que perciban la literariedad del texto: su sonoridad, qué sensaciones evocan, la diferencia con el vocabulario coloquial.

En Aula 4, página 16, encontramos una actividad llamada "libros, libros" en la que se incluye una reflexión sobre la lectura de literatura en lengua original.

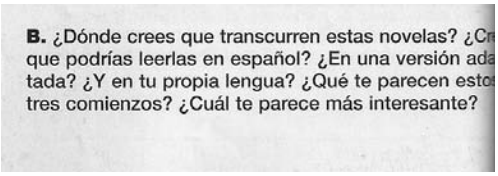


9. LIBROS, LIBROS

A. No hay datos fiables sobre cuáles son las obras más traducidas de la literatura en español, pero podemos asegurar, sin duda, que estas tres novelas estarían en los primeros lugares.

Don Quijote de la Mancha
Rayuela
Cien años de soledad

¿Sabes algo sobre estas obras? Aquí tienes el nombre y la imagen de sus autores, el año de publicación y las primeras líneas de los tres libros. ¿Sabes a qué novela corresponde cada dato?



B. ¿Dónde crees que transcurren estas novelas? ¿Cr
que podrías leerlas en español? ¿En una versión ada
tada? ¿Y en tu propia lengua? ¿Qué te parecen esto
tres comienzos? ¿Cuál te parece más interesante?

3. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

En el Diccionario de términos clave (Instituto Cervantes) define la competencia intercultural como *la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.*

Esta competencia ha tenido diferentes consideraciones desde que se definió la competencia comunicativa, no siempre con la misma relación con lo estrictamente lingüístico; en algunas definiciones de la competencia comunicativa se ha incluido en la competencia sociolingüística y en otras, como la del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002), se contempla como una competencia no lingüística, sino incluida en las competencias generales del individuo, que comprende conocimientos declarativos (el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural), destrezas, la competencia existencial, y la capacidad de aprender. Los conocimientos declarativos se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). *Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo*.

En los *Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2007) este conocimiento se incluye en los "Referentes culturales"; se hace un inventario de estos conocimientos declarativos que en última instancia, habrán de permitir al alumno, "*comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua".* En cuanto a la literatura, establece el siguiente inventario dividido en tres fases (por razones de espacio, incluimos sólo un fragmento del inventario):

3. Productos y creaciones culturales

3.1. Literatura y pensamiento

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
■ Grandes autores y obras literarias de proyección internacional	■ Grandes autores españoles e hispanoamericanos	■ Cronología de la historia de la literatura española (orígenes, grandes movimientos y tendencias): del *Poema del Mío Cid* a la literatura de la postmodernidad
■ Importancia de Cervantes y el *Quijote* en la historia de la literatura universal	■ El reflejo de los grandes hitos históricos en la literatura *la llegada de Colón a América y los cronistas de Indias, la reafirmación de las independencias nacionales y la novela de la tierra, la historia hecha relato en los Episodios Nacionales, la pérdida de las colonias y la generación del 98, la poesía de José Martí, la novela de la revolución mexicana, el ciclo del dictador, la Guerra Civil*	■ Cronología de la historia de la literatura en Hispanoamérica (orígenes, grandes movimientos y tendencias): de la *Crónica de Indias* al *post-boom* de la literatura hispanoamericana
■ Valor e impacto de los grandes personajes y obras de la literatura en la cultura y en el lenguaje populares: el caso especial del *Quijote*		

Hay que destacar la importancia de este documento. Es la primera vez que contamos con un inventario de contenidos culturales tan específico, tan al detalle, por lo menos en lo que a literatura se refiere. Además, tenemos que señalar la novedad en su presentación: no es un contenido declarativo exclusivamente metaliterario (autores, datos históricos y cronología sólo se ven en la fase de consolidación), sino sobre la contribución de la literatura a la configuración de la identidad cultural de una comunidad. Si echamos un vistazo al apartado *Personajes, espacios y mitos del la literatura de los países hispanos*, veremos cómo los contenidos que se establecen tienen un gran valor connotativo incluso para los no especialistas: don Juan, la Celestina, son personajes que

se erigen en prototipos de determinados comportamientos humanos y que incluso han creado adjetivos: donjuanesco, celestinesco, quijotesco...

Y, analizando las actividades que encontramos en nuestros manuales, vemos que éste parece ser el objetivo de la mayoría de ellas. De hecho, la mayoría no se incluye en la secuencia didáctica como elemento necesario para la consecución de sus objetivos, sino que se sitúan en apartados específicos destinados a los conocimientos culturales al final de cada unidad, dando la impresión de ser un contenido anecdótico (e innecesario para la consecución de los objetivos lingüísticos).

Pongamos como ejemplo esta actividad de Aula 5:

El esquema de actividad que suele repetirse con pocas variaciones es el siguiente:

- Una actividad de prelectura cuyo objetivo es contextualizar el tema del que se va a hablar, activar el vocabulario y los conocimientos previos en general.
- Una actividad de lectura, generalmente de comprensión del texto: preguntas sobre determinados detalles o de comprensión general.
- Una actividad de continuación para que el estudiante busque más información, compare con sus conocimientos de asuntos similares, etc.
- Suele haber integración de destrezas de manera más o menos natural.
- Se incluye un apunte biográfico del autor como dato cultural.

Son actividades encaminadas a enseñar los referentes culturales y a promover la conciencia intercultural (suelen hacer un llamamiento a la comparación con sus lugares de origen / sus culturas).

4. Y LOS ALUMNOS ¿QUÉ OPINAN?

En una encuesta realizada a un grupo de estudiantes que había participado en un curso de literatura española se preguntó sobre la utilidad del estudio de la literatura. Queríamos saber si los estudiantes tenían alguna percepción sobre el cumplimiento de los objetivos que se habían marcado para el curso, entre los que se encontraban (expresados por escrito al comienzo del curso):

- Familiarizar al estudiante con las obras más representativas de la literatura española.
- Contextualizar dichas obras en el panorama literario mundial.
- Familiarizar al estudiante con los personajes literarios que se han convertido en referentes culturales para la sociedad española.
- Proporcionarle el léxico específico para hablar de literatura en español.
- Proporcionarle estrategias de lectura para enfrentarse a textos literarios españoles.

Como podemos observar, no encontramos entre ellos ninguno de tipo léxico o gramatical. Aun así, en la encuesta se les preguntó sobre la utilidad de la literatura para aprender vocabulario. Sólo dos alumnos dieron una baja puntuación a este punto. Todos los demás valoran altamente (4 y 5 en una escala del 0 al 5) el uso de la literatura para:

- mejorar la comprensión lectora
- aprender más vocabulario
- conocer la cultura española a través de algunos personajes
- conocer mejor la literatura en general
- poder hablar de literatura en español.

Aunque somos conscientes de que el resultado responde a una percepción subjetiva, podemos observar que los alumnos aprecian el uso de los textos literarios y los encuentran útiles para todos los fines preguntados. Se incluyó una pregunta de respuesta libre sobre la utilidad de estudiar literatura en una lengua extranjera. Destacamos algunas respuestas:

- *"Estudiar literatura en una lengua extranjera ofrece perspectivas diferentes del mundo y la vida. Podemos entender mejor la cultura y la historia española por los ojos de los autores nativos en sus propias palabras".*
- *"El vocabulario sobre la literatura y los temas en general sobre la literatura me ha parecido lo más útil".*
- *"Lo menos útil: la información sobre los autores que no tiene relación con su obra".*

5. CONCLUSIÓN

Si la valoración de los alumnos es tan positiva y el uso de los textos literarios es tan versátil, creemos que este recurso está desaprovechado en el aula de E/LE. En el análisis de los materiales más usados (se han revisado para este trabajo todos los niveles de Gente, Prisma y Aula), no hemos observado demasiados ejemplos: sólo Prisma los incluye como parte de la unidad didáctica y no más de dos por nivel. En Gente y Aula 5 se incluyen regularmente textos literarios, pero se incluyen en el apartado dedicado a la cultura, aunque las explotaciones que se hacen de los textos responden a diferentes objetivos, muchas veces de tipo lingüístico. No hemos encontrado ninguna actividad que active en la lengua meta las destrezas de comprensión de textos literarios en una lengua extranjera. Nos parece que un recurso como éste debería incluirse con más frecuencia en las actividades de tipo lingüístico y que debería promoverse el uso de actividades destinadas a transferir o construir la competencia literaria de nuestros alumnos. En palabras de Matilde Martínez Sallés (1999) son *textos auténticos y comunicativos pero de mayor calidad, con varias lecturas posibles y, además, sin la banalidad de los textos pedagógicos.* Siempre que tengamos claro el objetivo que pretendemos con las actividades que se propongan, creemos que está más que justificado el uso de textos literarios en clase de E/LE.

BIBLIOGRAFÍA

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Corpas, J., A. Garmendia y C. Soriano (2005): *Aula 4*, Barcelona: Difusión.

Corpas, J. *et al.* (2007): *Aula 5*, Barcelona: Difusión.

Duff, A. y A. Malley (1990): *Literature*, Oxford: Oxford University Press

Equipo Prisma (2004): *Prisma Avanza*, Madrid: Edinumen.

Instituto Cervantes: *Diccionario de términos clave en E/LE*, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>

—: *Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa

Lazar, G. (1993): *Literature and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press-

Martin Peris, E. y N. Sans Baulenas (2004): *Gente 2*, Barcelona: Difusión.

Martínez Sallés, M. (1999)*:* "Los retos pendientes en la didáctica de la Literatura en ELE", *Mosaico* 2, 19-22, [en línea]: <http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/ensenar/Mosaico035.pdf>

LUCHANDO CONTRA LOS ESTEREOTIPOS ESPAÑOLES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA BRITÁNICA. PERSPECTIVA DE UNA AUXILIAR DE CONVERSACIÓN

Ana Sanmiguel Mariño
The Fitzwimark School / *Universidad de Oviedo*

RESUMEN: La enseñanza del español en el Reino Unido está en auge. A pesar de esto, la mayoría de docentes y diseñadores de materiales son ingleses, por lo que los auxiliares de conversación se convierten también en profesores de cultura. Y es que en España no comemos *paela* todos los domingos, ni somos amantes de los *torous*, ni *es* mucho calor, como puede pensar la mayoría de los alumnos. De ahí la idea de estudiar los textos que aparecen tanto en los exámenes de comprensión escrita de los *General Certificate of Secondary Education* (GCSEs) como en los manuales que preparan a los alumnos de año 11[1] para dichas pruebas. ¿Podemos, entre todos, crear una imagen más real de lo español?

1. INTRODUCCIÓN

		1995	2000	2005	2008	2009	2010
1	Francés	350.027	344.305	272.167	202.136	188.764	177.618
2	Alemán	129.386	134.356	105.259	76.802	73.475	70.169
3	Español	40.762	51.264	62.489	67.108	67.089	67.707
4	Galés	11.835	13.323	14.902	15.485	15.253	15.755
7	Polaco	237	276	405	3.052	3.649	4.087
9	Árabe	1.882	1.807	1.738	2.610	3.129	3.166
	Total LE	558.990	572.937	486.298	395.687	379.855	366.111

Figura 1. Número de alumnos que cada año se presentan al GCSE de una Lengua Extranjera. Estadísticas del *Centre for Information on Language Teaching and Research* (CILT, el centro de información sobre la enseñanza de idiomas)

1 Año 11 equivale a 4º de la ESO en el sistema educativo español.

Si analizamos las estadísticas que nos ofrece el CILT (Figura 1), no tardaremos en observar que el número de alumnos que se decantan por una lengua extranjera para sus GCSE desciende continuamente. Las causas son muy diversas, aunque se podrían resaltar las siguientes: internacionalización del inglés, desinterés por parte de los alumnos, y decisión del último gobierno de ofertar los idiomas como asignaturas optativas a partir de los 14 años. Y mientras la mayoría califican estos datos de alarmantes, unos pocos optimistas "argumentan que el descenso en la elección de lenguas está ralentizándose". Eso sí, "el número actual de alumnos que continúan con ellas hasta los GCSEs es comparativamente tan pequeño que, siendo realistas, no hay mucho más descenso posible", explica *The Independent* (la traducción es mía).

A pesar de todo esto, se puede decir que el español está de moda, pues desde el año 1995 ha aumentado en más del 50% el número de alumnos que lo eligen para sus GCSEs. Además, ya casi ha dejado atrás al alemán, y se está acercando de forma llamativa – y peligrosa para muchos – al francés, idioma que, resalta la editorial de *The Guardian*, por primera vez no aparece en la lista de las diez asignaturas más populares. Y es que, como apunta el editorial del conservador *The Times* (citado por el Blog de la BBC), "a día de hoy, el francés parece menos importante que el español o el mandarín, que han vivido un pequeño aumento en el número de matrículas. De todos modos, un descenso de casi un 50% desde 1999 en el número de inscritos para francés nos debe preocupar" (la traducción es mía). Sin embargo, otros, como Iain Dale, lingüista y político también conservador, tienen otra perspectiva, más positiva para nosotros: "a pesar de todo, puede que se nos pueda acusar de conservadurismo en la enseñanza de idiomas. A lo mejor en vez de empeñarnos en seguir confiando en el francés y el alemán deberíamos animar a los colegios a ofertar más cursos de español, árabe, mandarín y ruso" (la traducción es mía).

No obstante, la realidad es que el alemán se mantiene casi exclusivamente en las Sixth Forms[2] y que en algunos colegios el español ya se está introduciendo en la educación primaria, o como opción desde el primer curso de la secundaria – cuando anteriormente todos empezaban con francés y únicamente a los mejores se les daba la opción más adelante de cursar también una tercera lengua. Afortunadamente, nuestra lengua es escogida por aproximadamente el 50% de los alumnos, con lo que la diferencia en el número total de alumnos de todas las edades cursando ambas lenguas es menor. Además, esto nos indica que la tendencia es a que el número de alumnos examinándose de español en sus GCSEs siga aumentando, y el de alumnos con francés y alemán disminuyendo.

Pero no todo evoluciona al mismo ritmo, y el problema que se encuentran todos esos alumnos cuando llegan al aula es la escasez de profesores nativos de español, resuelto ya en el caso de otros idiomas, como el francés. ¿Qué consecuencias puede tener esto? No es nuestro objetivo, ni muchísimo menos, poner en tela de juicio la formación

2 Sixth Form: equivalente al Bachillerato español.

o profesionalidad de dichos docentes, pero parece obvio que, no sólo lingüísticamente – los alumnos suplican que alguien les enseñe expresiones idiomáticas – sino sobre todo culturalmente, las lagunas en el aprendizaje de las nuevas generaciones pueden ser importantes. De ahí que en muchos casos se valore especialmente el papel de los auxiliares de conversación. Y es que esta figura no sólo obliga a todos los alumnos, incluyendo aquí incluso a aquellos más tímidos a hablar delante de un nativo, ni proporciona una excusa para salir del aula unos minutos, sino que puede ser también una excelente fuente de conocimientos culturales.

Pero incluso si el número de docentes nativos aumentara, éstos no se encontrarían con un camino de rosas. Curiosamente, los manuales que se utilizan – la serie *Listos* en la mayoría de los casos – han sido diseñados por y para ingleses y, en vez de seguir el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o el Plan Curricular del Instituto Cervantes, se guían por su propio currículum y las exigencias de los exámenes del GCSE. Esto perjudica también, claramente, a las editoriales españolas.

Y hablando de los GCSEs, ¿qué se encuentran los alumnos en los exámenes? Precisamente en los textos presentes tanto en dichas pruebas como en los manuales que preparan a los alumnos para ellas, y en lo estereotipos o conocimientos culturales que estos trasmiten a los alumnos británicos, se centrará el resto de este trabajo. Y es que puede que sea más sencillo empezar por ahí si queremos introducir a los alumnos en la cultura hispana.

2. LOS GCSES

Los GCSEs son unos exámenes nacionales que tienen lugar en Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Gibraltar[3] y a los que se presentan los alumnos al finalizar la enseñanza secundaria, generalmente con 15 ó 16 años. El sistema puede resultar un poco complicado, debido a las múltiples opciones a tener en cuenta. Primeramente, cabe destacar que existen varios modelos diferentes, siendo los principales en Inglaterra OCR[4], AQA[5] y Edexcel. Cada uno de ellos propone exámenes para las distintas asignaturas del currículum, y es el departamento el que decide a cual se presentan sus alumnos, de la misma manera que designan el manual a utilizar. Por lo tanto, en un mismo colegio los alumnos pueden hacer su GCSE de español de OCR y de francés de Edexcel, por ejemplo.

Al menos sobre el papel, el nivel es el mismo y la certificación equivalente. La única diferencia, a priori, sería que uno se adapte más o menos al estilo de un determinado

3 Escocia tiene un sistema educativo independiente, aunque el *Standard Grade* es equivalente a los GCSE.

4 OCR: siglas que corresponden a *Oxford Cambridge and RSA Examinations*.

5 AQA: siglas que corresponden a *Assessment and Qualifications Alliance*.

alumno. En el caso del español, todos ellos evalúan independientemente las capacidades del alumno en las cuatro destrezas: comprensión y expresión oral y escrita, aunque de distintas maneras. Así, por ejemplo, para la producción oral se les puede pedir o no que lleven preparado un pequeño discurso, y la expresión escrita se puede hacer durante el curso, o en una la misma fecha oficial que las comprensiones.

Finalmente, y como sucede en la mayoría de las asignaturas, también se diferencia a los alumnos, teniendo en cuenta su nivel, en *fundation* y *higher*. El primero de los términos se refiere a los alumnos que tienen más problemas con la materia y optan a una calificación entre la C y la G, y el segundo a aquellos que han alcanzado un dominio superior de la lengua y aspiran a obtener unos mejores resultados, entre A* y D. De nuevo se puede mezclar, y un alumno que sea muy bueno con las comprensiones y un poco más flojo expresándose puede hacer dos partes de un nivel, y las otras del otro. En este caso, es el profesor, después de hablar con el alumno, quien decide.

2.1. Análisis de las pruebas

Para este estudio, nos centraremos en las pruebas de OCR para comprensión lectora destinadas a los alumnos *higher.* Más concretamente, analizaremos los textos que se propusieron en las convocatorias de los años 2000 a 2004 y 2006 a 2010.

Cada una de las pruebas consta de tres secciones, entre las que se puede percibir un aumento de la dificultad. De esta manera, los alumnos *fundation* tienen que llevar a cabo los ejercicios planteados en las dos primeras, mientras que los *higher* realizan la dos y la tres. Esto quiere decir que han de completar seis o siete ejercicios, cada uno de ellos basado en un texto diferente. Como ya hemos dicho, lo que nos ocupa son los textos que se proponen a los alumnos *higher*, y que pasamos a analizar.

Ya en el año 2000 aparece una oferta de trabajo para formar parte de la plantilla de TVE (pág. 5). Pero si exceptuamos este temprano ejemplo, vemos que las primeras pruebas se llenan de textos sobre la drogadicción, y cuando presentan a una persona, se trata de personajes ficticios, como es el caso de las cantantes Mónica Dicaprio (también en el 2000. pág. 8) o Rosa (en el 2001. pág. 10), cuyo padre "era un gran matador que perdió la vida en la histórica plaza de Ventas" –que no Las Ventas. Curioso cómo utilizan un apellido conocido –aunque no español– y que a pesar de inventarse también a la protagonista del segundo fragmento, hagan referencia al estereotipo español más extendido por todo el mundo: el toreo.

Es en 2003 cuando las cosas comienzan a cambiar. Así, aparece un interés creciente por los problemas medioambientales y las nuevas tecnologías, y vemos la primera aparición de un personaje real: John Lennon (pág. 8). Remarcablemente, no se trata de alguien hispano, sino inglés, a quien los alumnos conocen perfectamente.

Posteriormente, en 2004, crean a *Ray Mooney* (pág. 6) –clara referencia al delantero inglés Way Rooney que incluso se puede interpretar también como un juego de palabras con el sustantivo *money*– y presentan, igualmente, un artículo titulado "Tragedia en los Pirineos durante la Vuelta a España" (pág. 12). Se trata de la primera referencia real a un gran acontecimiento cultural de nuestro país, pero desgraciadamente para narrar el fallecimiento de tres fotógrafos que seguían la carrera. Y, para que nos quede bien claro que los alumnos no saben de qué se trata, les ponen un pie de página explicando La Vuelta a España: "a cycle race through Spain over several days". Es decir, "carrera ciclista por España durante varios días" (la traducción es mía). A pesar de esto, es de valorar la referencia al color oro del maillot de líder –rojo en la actualidad– y a los Pirineos, siempre decisivos en la ronda española. Apuntar también que vuelven a jugar con los nombres de los ciclistas. Así, mezclan a Santiago Botero y Eric Zabel para crear a Santiago Zabel, y al británico David Millar lo convierten en David Johnson.

Pasamos a 2006 y vemos que se siguen inventando a personajes –en este caso una actriz llamada Teresa López (pág. 4)– aunque también le dedican un espacio al canario (pág. 12), que "es el pájaro doméstico más común en España porque canta tanto". Posteriormente hacen también referencia a lo atractivo de su colorido para los niños, y lo fácil que resulta para una persona mayor cuidarlos, pero con la primera de las razones uno se pregunta: ¿acaso no están diciendo que los españoles somos tan ruidosos y amantes de la fiesta que incluso elegimos la especie de pájaro que compramos por su tendencia a ser buenos cantores? Por otro lado, se hecha en falta una pequeña referencia al gentilicio "canario", aunque se tratara de una pequeña anotación a pie de página.

Llegamos a 2007 y nos encontramos con una de las pruebas culturalmente más ricas. Así, hablan de La Tomatina de Buñol (pág. 4) y de uno de los deportes más españoles: la pelota vasca (pág. 8). En el primero de los casos, se describe dicha fiesta y se dan consejos para los asistentes. Llamativamente, y a pesar de que ya se dice en el texto, de nuevo aparece una anotación en inglés explicando que se trata de "a tomato-throwing festival" (en castellano, "un festival de lanzamiento de tomates", o, citando al propio texto, "una batalla de tomates"). También en la explicación de la pelota vasca tenemos una anotación que nos indica que "vasco" significa "basque (a region in Spain)", es decir, "vasco (una región en España)" (la traducción es mía), aunque en ningún momento se explica por qué este deporte recibe dicho calificativo.

Ya en 2008 (pág. 10) nos encontramos con otra referencia real y no estereotípica: un pequeño texto en el que "Pedro Duque habla de sus aventuras en el espacio", y que contrasta con el que aparece un año después, biografía de "Cristina Sánchez, matador de toros" (pág. 14). De nuevo el estereotipo taurino, aunque en este caso sí que se habla de la "plaza de toros de Las Ventas de Madrid". Llama la atención, sin embargo, que los alumnos que hicieron este examen el año pasado, al hablar conmigo de los toros

preparando sus GCE Advanced Levels (de aquí en adelante A levels)[6] se sorprendieran de que al final de la faena se matara al animal. También en el 2009, aparece un guiño a la cultura británica más internacional con un texto que nos explica por qué Harry Potter ha llegado a ser tan popular (pág. 6). Desde luego, en este caso se trata de un personaje mucho más familiar para los alumnos de 15 ó 16 años que nuestra Cristina.

Finalmente, en 2010, nos encontramos con un artículo sobre un "concierto por los niños de Latinoamérica" (pág. 14), en el que se explica la difícil situación en la que viven estos niños, resaltando que la razón "más fundamental" es la "falta de enseñanza". Quizás así los jóvenes ingleses se sientan afortunados. Aunque de nuevo se inventan a "David González, cantante mexicano". Y termina el examen – en año de mundial y en medio de un país plagado de banderas – con un artículo titulado "Manolo, superaficionado" (pág. 16), en el que el protagonista es Manolo el del bombo, que de repente se ha pasado a la batería. Eso sí, mantienen el nombre de su bar, "Museo Deportivo".

Es decir, vemos que se puede apreciar una clara evolución, y un aumento de las referencias culturales reales. A pesar de esto, la presencia de un texto o –como máximo– dos relacionados con la cultura –sobre todo española, no tanto latino-americana– no parece demasiado. Por lo demás, abundan las referencias al mundo taurino, que no es tan popular en España como ellos se creen, y no se mencionan las diferencias entre las distintas comunidades o regiones. Igualmente, hemos visto que el resto de referencias culturales no son, en general, tan positivas.

Por otro lado, puede resultar efectivo e interesante tratar temas globales y sociales como la drogadicción o la protección del medio ambiente. No obstante parece que se podrían tratar desde una perspectiva diferente. Así, se les puede dar información sobre los hábitos de los jóvenes españoles, tratar iniciativas ecológicas españolas o, al hablar de las adicciones, mencionar el botellón, por ejemplo. Esto sí se hace posteriormente con los alumnos que preparan los A levels, que se encuentran con una gran falta de base.

Finalmente, queda la duda de si los alumnos realmente saben cuáles son referencias reales y cuáles no. Posiblemente sí sean capaces de asociar a Ray Mooney con Way Rooney, pero pocos podrán decirnos si Pedro Duque es un personaje real o ficticio, y parece más que probable que no se tomen en serio el artículo sobre Manolo. Y es que resulta entendible que con la tensión de un examen uno no se pare a planteárselo, pero también es cierto que cuando se utilizan pruebas de años precedentes tanto para ver el nivel de los alumnos (y decidir si son *fundation* o *higher*) como para que éstos practiquen y se acostumbren al tipo de examen, sí que los profesores se lo pueden comentar, para que así les vayan sonando ciertos nombres. Otra opción sería utilizar siempre referencias reales.

6 GCE Advanced Level o A levels: exámenes que se podrían considerar equivalentes a nuestra PAU, aunque allí los alumnos se tienen que presentar tanto al final del año 12 (1º de Bachillerato) a lo que se conoce como AS, como al finalizar el año 13 (2º de Bachillerato) a los A2.

3. LOS MANUALES

Para preparar los exámenes, los diferentes institutos han de elegir un manual. En la mayoría de los casos se decantan por la serie *Listos*, de la editorial inglesa Heinemann. Se trata, como ya hemos dicho, de una serie diseñada y publicada por y para ingleses. Éste es, posiblemente, el motivo de su éxito. Así, vemos que no se hace referencia alguna a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, sino que siguen su propio currículum y las especificaciones de los exámenes nacionales. Incluso en la página Web tienen la planificación de las diferentes sesiones en función del modelo elegido. Como curiosidad, los temas que se trabajan para los GCSE –agrupados así o de manera ligeramente diferente– son los siguientes:

- Información personal.
- De compras.
- La comida y la bebida.
- Los pasatiempos.
- Mi colegio.
- Mi casa.
- Mi región.
- Mis vacaciones.
- Carrera, trabajo y experiencia laboral.

Centrándonos de nuevo en *Listos*, cabe apuntar que esta serie está compuesta por 4 manuales*: Listos 1, Listos 2, Listos 3 Verde* y *Listos 3 Rojo*. Los dos primeros introducen al alumno en el idioma, mientras que los dos últimos los preparan directamente para los GCSEs, siendo la diferencia entre ellos el nivel. Así, *Listos 3 Verde* está orientado a los alumnos *fundation*, pero destinatarios de *Listos 3 Rojo* son aquellos que se preparan para el examen *higher.* De ahí que sea éste el libro que aquí nos interesa analizar con detenimiento.

3.1. Análisis de *Listos 3 Rojo*

Para mantener la coherencia con las pruebas analizadas, nos centraremos ahora en *Listos 3 Rojo.* Sólo con ojear la contraportada vemos que este manual "ha sido diseñado para alumnos estudiando para el nivel *higher"* (la traducción es mía) y que contiene:

- una completa cobertura de los temas del GCSE.

- una sección de *Repaso* al comienzo de cada capítulo que ayuda a los alumnos a revisar el contenido de los cursos anteriores.
- secciones *Hablar* y *Trabajo de Curso* en cada capítulo, que preparan a los alumnos para el examen oral y los trabajos de curso.
- lectura y escritura diferenciadas al final del libro, que proporcionan una práctica extra invaluable.
- explicaciones de gramática integradas y actividades prácticas que promueven los conocimientos gramaticales.
- tres paquetes de evaluación que ofrecen materiales diseñados de acuerdo con los programas de AQA, OCR y Edexcel para la preparación de los exámenes.

Pasamos a ojear el índice o tabla de materias y vemos que el manual se divide en 10 módulos, cada uno de ellos subdivido a su vez en una o dos secciones de repaso, cuatro o cinco unidades, una sección de vocabulario y otra de hablar, siendo la extensión de cada sección siempre de dos páginas. Para finalizar aparecen las ya mencionadas secciones *Trabajo de curso* y *Leer y Escribir*, un apéndice de gramática –en inglés– y dos de vocabulario (español-inglés e inglés-español respectivamente).

Si nos centramos ahora en los textos y el componente cultural presente en ellos, nos encontramos ya en el bloque 1, unidad 3 (pág. 14) con tres pequeños fragmentos en los que tres españoles presentan sus pueblos: Bilbao, Sitges y Canfranc. Se trata de tres municipios reales, pero incluso a los españoles los dos últimos nos pueden resultar desconocidos. Además, son tres lugares relativamente próximos, ubicados todos ellos en el noroeste peninsular.

Llegamos al bloque 3, unidad 1 (pág. 39), y nos encontramos con una oferta de ecoturismo en la Laguna de San Rafael (la Patagonia, Chile), y en la página siguiente con un cuadro que nos muestra la temperatura cambiante y no tan soleada como ellos esperarían en Santander. En la página de al lado vemos también descripciones de la Feria de Málaga, la de Abril y las Fallas, tres fiestas del sur y, sobre todo en el caso de las ferias, no tan diferentes entre ellas. También en este bloque, destinado a las vacaciones, vemos cartas que mandan amigos que estuvieron de viaje en lugares de América Latina, como La Habana, Costa Rica o México (pág. 45).

Después, en el bloque 4, "En ruta", aparecen también referencias a los talgos (pág. 53) y un mapa del metro de Madrid (pág. 55). También en el 6, "En casa y en el trabajo" tenemos una imagen de unos jamones serranos (pág. 85), así como menciones a programas de la televisión española como "El Precio Justo", "Música Sí", "Estadio 2" o las telenovelas, y a cantantes como Jennifer Lopez o Azúcar Moreno (todas ellas en la página 90).

Igualmente en la unidad 1 del bloque 7 (pág. 98-99), "De compras", nos encontramos con el Corte Inglés –primer grupo de distribución en España– y el abanico, las castañuelas, o la muñeca sevillana, primera gran referencia al estereotipo flamenco.

A continuación, nada más comenzar el módulo 8 (pág. 110) nos encontramos con títulos de películas para que los alumnos las clasifiquen. Hay títulos como *Toy Story, Shrek* o *Drácula* que se mantienen, y otros que han sido traducidos, y que en el libro se traducen literalmente del inglés. Así, *Star Wars* es *La Guerra de las Estrellas* en vez de *La Guerra de las Galaxias*. ¿Para ayudar al alumno quizás? En el mismo bloque (página 116) aparecen también revistas como *Don Balón*, *Pc Actual*, *Top Music*, *Mujer 21* o *Solo Moto*, y se inventan a la cantante Rosa Flores (pág. 117), que bien podría pertenecer al conocido clan de los Flores.

Posteriormente, en el módulo 9 (pág. 133) hay un artículo sobre los problemas de circulación en Quito –verdad o mentira, al menos siguen introduciendo aspectos latinos– y en el apéndice *Trabajo de curso* un gran texto publicitario sobre Barcelona "la bella" (pág. 154). Por un lado, parecen mezclarlo con Andorra La Bella, y por otro, dan información de una de las ciudades más turísticas de España, y que muchos extranjeros conocen, en vez de ampliar su cultura hablando de algún lugar un poco más desconocido.

Para terminar, en el apéndice *Leer y Escribir* (pág. 174) nos mezclan al desconocido (Iván) Zarandona, jugador que no llegó a jugar en primera división, con celebridades internacionales como Antonio Banderas, Shakira o Enrique Iglesias.

De nuevo, vemos que las referencias culturales no son excesivamente abundantes, aunque sí hay más referencias a todos los países de habla hispana, y no sólo a España. Por otro lado, el mundo taurino sigue estando muy presente y se mezclan sitios y personas realmente conocidos con otros sobre los que incluso los nativos nos tenemos que documentar. En cuanto a los temas sociales, no están tan presentes como en el caso de los exámenes.

4. CONCLUSIONES

Es necesario reconocer que este estudio se podría extender, tanto analizando también las pruebas que presentan AQA y Edexcel, los otros dos modelos más utilizados, como examinando no sólo la comprensión lectora, sino también la comprensión oral. Quizás también se podría ver cómo mejorar culturalmente los exámenes de nivel *foundation*. A pesar de esto, ya es posible extraer algunas pequeñas conclusiones.

Visto todo lo anterior, es *normal* que al decirles a los pocos alumnos que deciden seguir con español para los A levels que vamos a hablar de comida griten al unísono

"*paela"*, aunque luego pregunten si siempre se hace con marisco o también es posible utilizar carne. Tampoco debería llamarnos la atención que se sorprendan al descubrir que no todos vamos a los toros, o que en Asturias la climatología no es tan diferente de la de su país. ¿Acaso no resulta triste que alumnos que realmente muestran interés por la asignatura e incluso se plantean cursarla en la universidad tengan esas lagunas? Así mismo, no parece sorprendente –aunque sí preocupante– que a la hora de preparar los dos temas culturales que les piden llevar al examen –normalmente un personaje público y una ciudad o región– tengan problemas, e incluso se vean en la necesidad de pedir ideas.

Y aunque los auxiliares de conversación pueden ayudar, y será más fácil y económico que poner siempre a profesores nativos, también a través de los textos –tanto en manuales, como en materiales de apoyo o exámenes– se puede ir familiarizando a los alumnos con nuestra cultura. Y es que ya existen publicaciones de editoriales españolas que la reflejan bastante mejor. Lo único que deberían hacer es dejarse guiar un poco por el Marco Común de Referencia para poder recurrir a ellos con mayor comodidad de lo que supone su utilización con la situación actual.

Así, no sólo se les enriquecería, sino que igual conseguiríamos interesar a más alumnos. Y es que todos los que estudiamos lenguas nos sentimos hasta cierto punto atraídos por la cultura, y de la fascinación que sintamos por la misma, por viajar al país correspondiente y sumergirnos en ella, va a depender en gran medida nuestro éxito o fracaso con el idioma. Sería, pues, una manera de conseguir el objetivo de "hacer el currículum más interesante" que sugiere la editorial del *Telegraph* (la traducción es mía). Asimismo, les facilitaríamos en gran medida la transición de una etapa a otra –queja no poco frecuente al menos en la asignatura que nos concierne. También les ayudaría a la hora de veranear en nuestro país, pues no vendrían con ideas erróneas que les pueden hacer equivocarse en situaciones delicadas.

Al mismo tiempo, y un poco egoístamente quizás, podrán enseñar a sus progenitores y, sobre todo, a sus hijos lo que saben, y así poco a poco ir cambiando la imagen –no siempre tan positiva como nos gustaría– que de nuestro país tienen no sólo en Inglaterra, sino en gran parte del extranjero. Y es que en España no comemos *paela* todos los domingos, ni somos amantes de los *torous*, ni *es* mucho calor, ni nos pasamos el día de *siesta* a *fiesta*. Cierto, en todos los países existen estereotipos sobre otras nacionalidades, pero es también parte del trabajo de un profesor o diseñador de materiales conseguir eliminarlos, al menos en los niños o jóvenes que estudian la lengua de ese país. Nadie dice que vaya a ser fácil o rápido, pero entre todos, podemos.

BIBLIOGRAFÍA

BBC (Reino Unido): Daily View: Decline in students taking language GCSEs, [en línea]: <http://www.bbc.co.uk/blogs/seealso/2010/08/daily_view_decline_in_students.html>

Calvert, Michael (2002): *Listos 3 Rojo*, Oxford: Heinemann.

Dale, Iain (Reino Unido): Why Languages Matter, [en línea]: <http://iaindale.blogspot.com/2010/08/why-languages-matter.html>

CILT (Reino Unido): What are the national trends in GCSE exam entries for languages?, [en línea]: <http://www.cilt.org.uk/home/research_and_statistics/statistics/secondary_statistics/gcse_exam_entries.aspx>

Heinemann (Reino Unido): Listos for Key Stage 4. Free materials, [en línea]: <http://www.pearsonschoolsandfecolleges.co.uk/Secondary/ModernLanguages/Spanish/ListosforKeyStage4/FreeResources/FreeResources.aspx>

Telegraph (Reino Unido): GCSE Results: Language Lessons, [en línea]: <http://www.telegraph.co.uk/comment/telegraph-view/7962723/GCSE-results-Language-lessons.html>

The Guardian (Reino Unido): GCSE Results: Togues Tied, [en línea]: <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2010/aug/25/modern-language-decline>

The Independent (Reino Unido): Leading Article: The Insularity of our National Curriculum, [en línea]: <http://www.independent.co.uk/opinion/leading-articles/leading-article-the-insularity-of-our-national-curriculum-2061013.html>

University of Cambridge (2000): *General Certificate of Secondary Education. Spanish. Reading (Higher Tier)*, Cambridge: OCR.

— (2001): *General Certificate of Secondary Education. Spanish. Reading (Higher Tier)*, Cambridge: OCR.

— (2002): *General Certificate of Secondary Education. Spanish. Reading (Higher Tier)*, Cambridge: OCR.

— (2003): *General Certificate of Secondary Education. Spanish. Reading (Higher Tier)*, Cambridge: OCR.

— (2004): *General Certificate of Secondary Education. Spanish. Reading (Higher Tier)*, Cambridge: OCR.

— (2006): *General Certificate of Secondary Education. Spanish. Reading (Higher Tier)*, Cambridge: OCR.

— (2007): *General Certificate of Secondary Education. Spanish. Reading (Higher Tier)*, Cambridge: OCR.

— (2008): *General Certificate of Secondary Education. Spanish. Reading (Higher Tier)*, Cambridge: OCR.

— (2009): *General Certificate of Secondary Education. Spanish. Reading (Higher Tier)*, Cambridge: OCR.

— (2010): *General Certificate of Secondary Education. Spanish. Reading (Higher Tier)*, Cambridge: OCR.

TEXTOS EN LA ENSEÑANZA DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS A ESTUDIANTES PORTUGUESES

Marta Saracho Arnáiz

1. INTRODUCCIÓN

Este es un trabajo de reflexión acerca la enseñanza de unidades fraseológicas en general y, en particular, de las expresiones idiomáticas, desarrollado en el ámbito del aula de Español Legua Extranjera[1]. Las unidades fraseológicas por estar presentes con bastante frecuencia en la lengua escrita y oral, son importantes en la enseñanza-aprendizaje de ELE y, por ello, deben ocupar un lugar destacado en las estrategias y planificaciones del profesor de ELE, el cual recurrirá a los textos, entre otros materiales, para explotar sus clases. Así, pensamos que los textos constituyen un material muy valioso de *input* en el aula y, si son utilizados siguiendo una metodología y con habilidad, podrán ser un verdadero aliado de profesores y alumnos para lograr mejores resultados a la hora de consolidar unidades fraseológicas y, en general, unidades léxicas.

En primer lugar, vamos a delimitar las unidades fraseológicas en las que nos vamos a centrar: las expresiones idiomáticas *(perder los papeles)*. Dejamos de lado, en este trabajo, las colocaciones (*feliz encuentro*) y los dichos o refranes (*dos no discuten, si uno no quiere*).

2. CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

Sabemos que los trabajos de investigación sobre este tema en español son limitados, pero, aún así, existen diferentes maneras de definir y clasificar este tipo de unidades. Así, algunos autores, las han llamado también expresiones pluriverbales convencionalizadas[2].

1 ELE

2 Penadés Martínez, I. (1999), *La enseñanza de las unidades fraseológica*s, Madrid, Arco Libros

Debemos tener en cuenta que el profesor de ELE tiene que manejar conceptos claros que pueda transmitir a sus alumnos de manera fácil y práctica. Por ello, será de gran ayuda caracterizar de manera sucinta este tipo de unidades. Las expresiones idiomáticas se caracterizan por estar formadas por un mínimo de dos palabras[3], aunque pueden tener más palabras de diversas clases gramaticales y, en el caso de las locuciones[4], pueden cumplir varias funciones en la oración (*dar grima, quedarse in albis, a troche y moche*). Además, el significado de las expresiones idiomáticas no es el resultado de la suma de las partes (el significado de *perder los papeles* no es la suma de *perder* + *los papeles*), sino otro que no tiene que ver, en muchos casos, con el significado de las palabras aisladas[5]. Por otro lado, estas unidades presentan un alto grado de idiomaticidad en la lengua, es decir, están fijadas por el uso y, por tanto, convencionadas por los hablantes de esa lengua. Todo ello conduce a que el significado de las expresiones idiomáticas sea muy especial para los hablantes de una lengua, de español, en este caso y, por eso, las expresiones idiomáticas son únicas en cada lengua y no se pueden traducir[6], ya que su significado está empapado de la idiosincrasia de esa lengua. Además, las expresiones idiomáticas no pueden formar por sí solas una oración, sino que para ello necesitan el auxilio de otras palabras.

3. ENSEÑAR EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN CLASE DE ELE

Parece innegable que los profesores de ELE enseñamos expresiones idiomáticas en nuestras clases. No obstante, en este punto cabría hacerse algunas preguntas como, ¿cuándo se enseñan este tipo de unidades en la clase de ELE? y ¿cómo se enseñan?

Antes de contestar a estas preguntas formularemos algunas creencias que nos parecen bastante generalizadas sobre la enseñanza-aprendizaje de la expresiones idiomáticas. En primer lugar, que las expresiones idiomáticas deben darse en niveles avanzados, es decir, cuando los alumnos ya han adquirido un dominio importante del idioma, estarán aptos para entender, interiorizar y utilizar este tipo de unidades. La segunda idea, muy extendida también, es que son unidades difíciles de enseñar y difíciles de aprender. Esta última posiblemente unida a la primera, ya que si son unidades que presentan cierta complejidad en su enseñanza-aprendizaje, se deberían reservar para los últimos niveles, los más elevados.

3 No confundirlas con las colocaciones

4 Higueras clasifica laas expresiones idiomáticas en locuciones, comparaciones fijadas, timos o muletillas, frases hechas y complejos fraseológicos con casillas vacías.

5 Puede darse en algunos casos que el significado sí tenga una parte del significado de uno de los elementos, pero el resultado final es siempre un significado nuevo.

6 Presentan imágenes muy particulares propias del carácter y de la cultura de la comunidad de hablantes de esa lengua.

Se puede decir que hay una gran parte de verdad en ello, puesto que, efectivamente, se enseñan expresiones idiomáticas sobre todo en los últimos niveles de ELE[7]. Y ello nos parece que se debe a varios motivos, de los que el principal será la dificultad que sienten los profesores a la hora de enseñar estas unidades a los alumnos, ya que la gran mayoría no dispone de una metodología adecuada. Pero además, los manuales de ELE de niveles iniciación (A1 y A2) tampoco introducen en su programación expresiones idiomáticas[8]. Normalmente los manuales empiezan a tratar este tipo de unidades a partir del nivel B1-B2, algo que nos parece equivocado[9]. A ello hay que añadir una traba más que los profesores han detectado desde el principio y es la gran dificultad que los alumnos sienten en memorizar estas expresiones. A ello cabría añadir la falta de materiales para trabajar en el aula las expresiones idiomáticas: falta de textos apropiados y variados, libros que faciliten las explicaciones de significado, diccionarios completos que contengan la mayor parte de las expresiones, ejercicios en general.

4. UNA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

Las expresiones idiomáticas son unidades léxicas con un significado concreto. Nos parece acertado acercarnos a las teorías del aprendizaje del léxico para entender cómo funciona nuestro cerebro. Parece cierto que el cerebro humano posee una especie de almacén donde se guardan las palabras aprendidas, pero en ese lugar llamado lexicón no se fijan las palabras una detrás de otra en una secuencia linear. En ese almacén se encuentran las palabras formando redes de conexiones múltiples, y esas redes constituyen el anclaje de una palabra o unidad léxica. Es decir, aprendemos léxico porque establecemos relaciones varias entre ese término y otras palabras, imágenes o sensaciones y a mayor número de relaciones más segura está la palabra en nuestro lexicón y, en consecuencia no se dará el olvido. Higueras[10] dice a respecto de la adquisición de léxico "(…) se trata de un proceso cualitativo, gradual, multidimensional, procesual y dinámico, en el que el aprendiente teje una intrincada red de relaciones (...)". Esto quiere decir que el aprendizaje de una palabra o unidad léxica es algo complejo que requiere que insistamos en el término/unidad presentándolo de maneras variadas al alumno con la intención de que este sea capaz de crear las asociaciones suficientes para que pueda interiorizarlo, es decir, que lo aprenda.

7 C1, C2. Véanse los exámenes DELE para estos niveles.

8 Es una excepción Así me gusta 1 (A1/A2) que introduce las expresiones idiomáticas en la Unidad 8.

9 El Marco Común de Referencia para la Lengua aconseja introducir las expresiones idiomáticas desde los primeros niveles de enseñanza-aprendizaje.

10 Higueras, M. (2006), *Estudio de las colocaciones y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Monografías de ASELE nº 9. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

Seguimos la metodología que Penadés Martínez propone para la enseñanza de las unidades fraseológicas[11]. En primer lugar, presentar la expresión idiomática y explicar su significado. En segundo lugar, presentarla aislada y en contexto. A continuación se presentarían otras unidades o expresiones sinónimas y antónimas. Por último, señalaríamos su registro y su frecuencia. Todos estos pasos conducen a que el alumno establezca un buen número de asociaciones entre la expresión idiomática, su significado y otras expresiones, palabras o aspectos extralinguísticos.

Esta propuesta se podría completar añadiendo a esta metodología el origen de la expresión idiomática, si ello es posible. De esta manera creamos un punto más de relación y aumentamos el vocabulario y el significado de la expresión. Un procedimiento que serviría de ayuda para elaborar ejercicios y agrupar un cierto número de expresiones idiomáticas sería escoger un tema que reuniera un número significativo de expresiones. Por ejemplo, los animales *(ser astuto como una raposa, rápido como un lince, parecer un mono de imitación, ser lento como una tortuga/caracol, llevarse como el perro y el gato, etc*.). El hecho de estar agrupadas en un tema, animales, es un elemento más de relación para que el alumno las recuerde. En resumen, crear actividades variadas en las que se practiquen varias competencias. Finalmente, sería muy útil realizar una actividad de evaluación de la forma, el significado y el uso de las expresiones idiomáticas dadas, como dice Higueras: "… En esta fase el estudiante evalúa si realmente ha percibido y ha aprendido la forma, el significado y el uso de un elemento lingüístico…".[12] En esta fase el alumno comprueba si ya conoce de manera completa las unidades dadas en clase.

5. MATERIALES Y TEXTOS

La metodología es una guía que nos permite comprender cómo debemos conducir la enseñanza y esperar unos resultados. Sin embargo, los profesores, para llevarla a cabo, necesitamos materiales diversos y además, tenemos que presentarlos al alumno de manera adecuada para que resulte en aprendizaje.

En este punto hablaremos de textos como una forma de *input* muy importante para la enseñanza-aprendizaje de expresiones idiomáticas.

No es fácil encontrar textos que trabajen las expresiones idiomáticas. Ya en los manuales de ELE de niveles superiores encontramos muchos ejercicios y frases, pero muy pocos textos. Parece que no es fácil encontrar textos que sean rentables para este fin. Pero, a pesar de todo, podemos encontrar recursos interesantes en revistas y perió-

11 Penadés Martínez, I. (1999) *La enseñanza de las unidades fraseológicas,* Madrid, Arco Libros.
12 Higueras, M., *Obra citada*, pág. 94.

dicos, en textos publicitarios y, de manera muy especial, en los textos literarios y en los audiovisuales.

Para suplir la falta de actividades y también de textos de los niveles iniciales, proponemos adaptar algunas actividades que abundan en los manuales. Por ejemplo, en un correo electrónico podemos introducir una o dos expresiones idiomáticas que, aunque no estén en el texto, se adapten al contexto, y después, trabajar con ellas (Ej*: pasarlo bomba, estar hecho polvo, etc.*). Otra posibilidad es recurrir a Internet donde podemos encontrar algunos textos acompañados de ejercicios (*Ej: "Ayer tuve un día de perros y llegué a casa hecha polvo. Soy la directora de una gran empresa pero algunos trabajadores no trabajan nada, por eso ayer les eché una bronca. Pero uno de ellos me montó el número y me dijo que no podían trabajar más y que además yo no era una buena jefa. Tuve que despedirlo. Ahora algunos empleados me dan la espalda y otros me hacen la pelota para que no les despida")*[13].

Los periódicos son una fuente de textos de temas variados. Será necesario buscar textos rentables, es decir, que no sean excesivamente extensos y que contengan un número aceptable de expresiones significativas. Por ejemplo, en un texto sobre la enfermedad de alzhéimer[14] encontramos algunas expresiones:*"a trompicones" y "estar a tiro de piedra"*.

Los periódicos nos ofrecen textos con un gran variedad temas y de géneros, lo que abre posibilidades en las actividades del aula. En otro ejemplo, en una entrevista a una conocida cantante[15] encontramos las siguientes expresiones, *"chupar rueda de alguien", "estar hasta la peineta", "tener mano larga", "ponerse el mundo por montera", "tener duende"*.

Podemos encontrar bastantes expresiones idiomáticas en el lenguaje periodístico y también en los titulares de los periódicos.

Los textos publicitarios son también un recurso muy rentable para obtener expresiones idiomáticas. En un anuncio en la prensa de Iberia*, "En Iberia seguimos ajustando el cinturón a nuestros precios"* jugando con la expresión *"apretarse el cinturón"*. La publicidad en prensa, carteles, televisión o radio es una fuente de expresiones idiomáticas que podemos utilizar para elaborar el material con este tipo de unidades léxicas.

Los textos literarios son un excelente soporte para trabajar las expresiones idiomáticas y el léxico, en general. Es cuestión de elegir adecuadamente los fragmentos para

13 En http://www.elenet.org/aulanet/aula/coloquialismos.pdf.
14 ABC suplemento de Salud nº 23, 11/09/2010.
15 *El País* http://www.elpais.com/articulo/ultima/Soy/folclorica/elpepiult/20100912elpepiult_2/Tes.

nuestro objetivo didáctico[16]. Además, la literatura nos ofrece la posibilidad de poder acudir a textos más antiguos o más actuales, a estilos más formales o coloquiales, lo que nos permite variar y ofrecer a nuestros alumnos expresiones idiomáticas diversas. Existen en el mercado algunos manuales que han seleccionado textos literarios y vienen acompañados de ejercicios léxicos que pueden ser una ayuda en la clase de ELE.[17]

Pero son, sin duda, los textos audiovisuales, si se eligen con buen criterio, los que más rentabilidad nos pueden ofrecer a la hora de obtener un número importante de expresiones idiomáticas en un documento. Voy a referirme a una serie de TVE, "Amar en tiempos revueltos"[18] y a una tertulia política y "Los Desayunos de TV". En el primer caso, se trata de la vida de varios de personajes, en el marco histórico de la España franquista. Desde el punto de vista de la trama, puede resultar muy atractivo para los alumnos y, además, podrá ser muy rentable en clase por su vertiente cultural. Pero lo más interesante es que en esta serie encontramos un gran número de expresiones idiomáticas en contexto. Al oír (entonación) y ver (gestos) a los personajes, los alumnos contextualizan más las expresiones y completan mejor su significado. Es cierto que no será fácil para el profesor encontrar un criterio que clasifique todas las expresiones idiomáticas, por ejemplo, de un capítulo, pero sí podrá hacerlo fragmentando el capítulo, partiendo de dos o tres expresiones de la serie para realizar, después, otras actividades, escritas, por ejemplo, con otras expresiones. En el segundo caso, "Los Desayunos"[19] puede resultar muy interesante en clases de ELE para fines específicos o adultos en general. La variedad de los temas, la calidad de los invitados, la actualidad de los temas que se discuten, lo hacen muy atractivo, pero además, podemos obtener muestras de lengua muy interesantes. Es otra fuente de expresiones idiomáticas pero en un medio más formal, lo que aporta también muchos datos sobre el uso y la frecuencia de las expresiones idiomáticas. A partir de la tertulia, el profesor propondrá diversos ejercicios.

Por último, ya que estamos trabajando el léxico, podemos utilizar los textos como punto de partida para que los alumnos aprendan a utilizar los diccionarios, con todas las dificultades con las que se van a encontrar, en el caso de las expresiones idiomáticas.

Internet también nos proporciona material para la enseñanza de expresiones idiomáticas. El blog *Expresiones españolas para Erasmus en apuros*[20], aunque con un número reducido de expresiones, puede ser una gran ayuda debido al enfoque que utiliza. En

16 *Manuales para la enseñanza del español LE con ejercicios de léxico, Curso de lectura, conversación y redacción (nivel superior)* de José Siles Artés y J. Sánchez Mazas.

17 Siles Artés et alii, *Curso de Lectura Conversación y Redacción*.

18 Amar en tiempos revueltos, Serie de TVE, http://www.rtve.es/television/amarentiemposrevueltos.shtml.

19 Los Desayunos de TVE, tertulia informativa presentada por Ana Pastor, http://www.rtve.es/noticias/los-desayunos-de-tve.

20 Blog Expresiones españolas para Erasmus en apuros. Español útil que no suele venir en los libros. http://erasmusv.wordpress.com/.

primer lugar presenta la forma de la expresión idiomática y sus variantes, después su origen y significado y, finalmente, otras expresiones idiomáticas relacionadas. Este blog de carácter informal incluye también expresiones del mundo juvenil y, por ello, sirve para explicar el uso y las variedades diastráticas *(Ej: poner cara de póquer*, http://erasmusv.wordpress.com/2008/03/06/poner-cara-de-poquer/).

En resumen, los textos son materiales fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de las expresiones idiomáticas y del léxico, en general. Se pueden utilizar de varias maneras, textos como punto de partida de ejercicios, o textos como consolidación y ampliación, pero son en definitiva un *input* precioso en la clase de ELE. Higueras dice: "Mediante la lectura y la audición continuada de textos orales y escritos se amplía el conocimiento que tiene el alumno de unidades léxicas ya conocidas, es decir, se produce un incremento del aprendizaje cualitativo"[21].

Por todo lo expuesto, concluimos que los profesores debemos: dar más importancia a que los alumnos profundicen su competencia léxica, y ello significa también un cambio de actitud a la hora de planificar y elaborar las clases por parte del profesor; incluir las expresiones idiomáticas desde los primeros niveles en la enseñanza-aprendizaje de español; utilizar una metodología adecuada para que los alumnos aprendan el léxico y no lo olviden; utilizar textos escritos, auditivos y audiovisuales como punto de partida de otras actividades de léxico o como consolidación de las mismas; recurrir a todas las estrategias a nuestro alcance para que el alumno consiga introducir en su lexicón las expresiones idiomáticas que les enseñamos y pueda usarlas de manera competente.

BIBLIOGRAFÍA

Higueras, M. (2006): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñaza en español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Penadés Martínez, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco Libros.

Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de Fraseología Española*, Madrid: Gredos.

Arbonés, C. *et al.* (2005): *Así me gusta 1*, Madrid: En Clave ELE.

Siles Artés, J. (2002): *Curso de Lectura, Conversación y Redacción, Niveles Elemental y Superior*, Madrid: SGEL

21 Higueras, M. *Obra citada,* pág. 95

Páginas web

Blog expresiones españolas para erasmus en apuros <http://erasmusv.wordpress.com>

Los desayunos de TVE, <http://www.rtve.es/noticias/los-desayunos-de-tve>

Amar en tiempos revueltos, <http://www.rtve.es/television/amarentiemposrevueltos.shtml>

LA LIBERTAD DE SOPORTES EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL: UN PASO A LA MOTIVACIÓN Y A LA CREATIVIDAD

Asunción Serrrano Rodríguez
Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho

RESUMEN: Partiendo de una idea expuesta el XIX Congreso ASELE celebrado en Cáceres, por Antonio Chenoll, quien proponía que el aprendiz de E/LE recurriera en su producción, a la herramienta WEB 2:0 que mejor se adaptase a su tipo de inteligencia, la autora de la presente comunicación, pretende dar a conocer una experiencia educativa llevada a cabo en la Universidade do Minho, durante los años lectivos 2008/2009 y 2009/2010, en base a la citada premisa.

Los objetivos marcados se centraron en el recurso a la libre elección de soportes WEB 2:0, con el propósito de motivar a un alumnado que en el marco de la enseñanza reglada, se encuentra por primera vez con la imposición de un enfoque comunicativo y una evaluación continua que le obliga a trabajar por destrezas. Asimismo, mediante la divulgación y publicación de los resultados, se pretende animar a otros colegas a que recojan la idea de Chenoll, para que se acerquen a sus alumnos, estimulando la riqueza en la tipicidad de su producción escrita y oral, en primer lugar, y en segundo, para que comprueben el principio de relevancia: los seres humanos dirigen su atención hacia aquello que es más relevante para ellos (Sperber y Wilson 1994:68).

Se expondrán muestras de trabajos de distinto ámbito textual, realizadas por los aprendientes mediante el uso de distintas herramientas multimedia, así como las conclusiones éticas y didácticas derivadas de dicha experiencia, que permitió logros a distintos niveles, como la motivación hacia la asignatura y el desarrollo de la triple perspectiva del alumno como agente autónomo, social y multicultural que recoge el PCIC en sus objetivos generales.

En la vastedad del mundo se asienta nuestra ciudad y, en la ciudad, entre un anonimato de construcciones, el lugar del domicilio. Dentro de cada casa hay un rincón para agazaparse y todavía, al fin de ese reducto, aparece la pantalla del ordenador, el último alvéolo. La intimidad que antes se confiaba a un oído traslúcido pasa hoy a los grandes salones del ciberespacio y millones de personas transfieren allí sus secretos, desatan sus inhibiciones, ofrecen su privacidad en las noches de Internet, abocadas al universo que ha inaugurado una tecnología impensable.

(Vicente Verdú: *Internautas*, El País: 2000)

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2000, el escritor y periodista Vicente Verdú publicaba en el diario El País una serie de artículos, como "Internautas" o el "Anónimo" en los que se hacía eco de una nueva vía de comunicación propiciada por una nueva tecnología llamada Internet.

Transcurrida una década, comienzan a ser cada día más los autores que como Dougiamas (2007), afirman que este nuevo sistema de comunicación ha cambiado la forma como se educa. Tanto es así, que en campo de la lingüística aplicada y más concretamente, en la enseñanza de 2L, ya existen publicaciones que sintetizan la investigación desarrollada en los últimos años dentro de este ámbito. Sieloff (2008) se une a dicha afirmación, testimoniando cómo, a través de la simple combinación de texto, imagen, sonido y vídeo, las nuevas tecnologías que usamos a diario, han empezado a cambiar las prácticas educativas en todo el mundo. Esta misma autora, recoge la opinión de otros investigadores, como Warschauer (2005), Shaffer, Squire, Halverson y Gee (2004), según los cuales, dicha tecnología está transformando la interacción humana, nuestro modo de pensar, de solucionar problemas, de aprender e incluso de crear conocimiento.

¿Qué ventajas y beneficios puede aportar entonces esta nueva tecnología y esta nueva forma de interacción a nuestra labor cómo docentes de E/LE? La respuesta nos la ofrecen distintos autores; siguiendo con Sieloff, nos permite un intercambio de información y de crear nuevas significaciones de forma colaborativa, de distintas maneras y a distintos ritmos con el objetivo último de la inclusión. Es decir, tal como apuntaba Chenoll (2008) en el XIX Congreso ASELE (2008), son los aprendientes quienes eligen el tipo de herramienta analógica o digital que más se adapta a su estilo de aprendizaje y a sus múltiples inteligencias (Gardner 2003), de modo que la nueva tecnología, se transforme en un estímulo que al mismo tiempo, les ofrezca cada uno de la atención que su diversidad requiera, como apuntan Fernández, Cabero, Córdoba (2007).

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO

> *If we are to improve our knowledge of teaching and its contexts, and of how we influence the quality of educational experience for others, we first need to listen for the voices.*
>
> Mc Niff 2001

La presente comunicación, visa por consiguiente, relatar una experiencia instaurada en el marco de la investigación en acción y desarrollada durante los años lectivos 2008/2009 y 2009/20210, en los que se comenzó a utilizar la plataforma virtual BlackBoard como herramienta de la asignatura de E/LE en las licenciaturas de Lenguas Aplicadas, Lenguas y Literaturas Europeas, Negocios Internacionales y Relaciones Internacionales de la Universidade do Minho.

El estudió se centró en ofertar al alumno, la libertad de soportes, tanto a nivel analógico, como digital, en la entrega de sus tareas semanales de evaluación continua, a través de la plataforma *e-learning* ofertada por el citado centro de enseñanza.

Pero, ¿por qué centrar el objeto de este estudio en el uso de la plataforma virtual en la enseñanza de E/LE dentro del ámbito de la enseñanza superior reglada? Tras las experiencias desarrolladas, la respuesta a esta pregunta, se figura simple: porque es una herramienta viable, dispuesta de forma gratuita tanto para profesores como para alumnos, de acceso controlado, que permite incorporar a su vez todas las herramientas gratuitas de la web 2.0 y en general, es de fácil manejo.

Desde el Renacimiento, autores como João de Barros, pasando por Comenius (1658), hasta nuestros días, como es el caso de Tufte (1990), y ya desde el marco del cognitivismo, se viene relacionando el papel de la imagen en la enseñanza de 2L. Algo similar ocurre con la música (McMullen y Saffran, 2004), y los sonidos (Guberina, 1954). Aún hoy permanece vigente aquella recomendación del supra citado humanista moravo, quien nos recomendaba en su "*Orbis sensualium pictus*", que los alumnos aprendieran por sí mismos a través de los sentidos.

La experiencia desarrollada, me ha permitido comprobar no sólo la vigencia de esta máxima, como su aplicabilidad entre aquellos alumnos que se muestran más reticentes a realizar cualquier tipo de producción en la lengua extranjera.

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El inicio de la experiencia se basó en la reformulación de la pregunta Whitehead (1989): ¿ cómo puedo mejorar mi práctica lectiva ?, a la que decidí añadir: *en el contexto de la enseñanza de E/LE en la enseñanza superior*.

Ante tal desafío opté por una metodología centrada en la investigación en acción, pues como advierte Mc Niff (2001), es la indicada para el aprendizaje de los profesores que estudian su própria práctica lectiva y revierte directamente en la calidad del aprendizaje que los alumnos desarrollan en la sala de aula. Esta idea coincide el enfoque ético contemporáneo de Howe y Moses (1999), pues como apunta Ávila de Lima (2007), los fenómenos sociales no se describen desde fuera, sino a través de la interacción que se establece entre investigadores e investigados. De la misma manera, Dewey (1916) afirma que en el transcurso del aprendizaje, las relaciones educativas deberían darse partiendo de la independencia y libertad de espíritu de todas las partes implicadas. Mc Niff concluye también que para mejorar nuestro conocimiento de la enseñanza y del contexto, lo primero que necesitamos es oír las voces de nuestros alumnos.

3.1. El alumno como aprendiente autónomo

Aunque Howe y Strauss (2000), citados por Sieloff (2007), definan a los nacidos a partir de 1982 como nativos digitales, muy pronto advertí que los alumnos estaban lejos de dominar herramientas informáticas de uso habitual, como los programas Word, o Power Point, diccionarios on-line o traductores automáticos, pues en su trayectoria académica, no habían utilizado este tipo de herramientas como complemento de aprendizaje. En este punto, seguí el consejo de Norris y Ortega (2006), e intenté activar como primera tarea los conocimientos previos.

Así pues, partiendo de unas primeras tareas realizadas en papel o cartulina, semana a semana, se intentó estimular el uso hasta entonces para muchos alumnos, de nuevos programas informáticos y herramientas de la *WEB 2.O*. El objetivo era múltiple: por un lado se pretendía un desarrollo equitativo de destrezas; por otro, que de forma gradual, el alumno adquiriese una autonomía gradual en el manejo como usuario de TIC, lo que en último lugar, les permitiría elegir la herramienta más adecuada a su estilo de aprendizaje y a la expansión de su creatividad según su/s tipo/s de inteligencia emocional.

3.2. El alumno como agente social

Las dificultades técnicas que en un primer momento podrían haber supuesto un obstáculo a la línea de acción propuesta a los alumnos, pronto se convirtieron en un aliado por diferentes motivos: quienes manifestaban dificultades, trababan amistad con los más adelantados, de forma que unos y otros sentían algún tipo de compensación personal, ya fuera por la creación de lazos de amistad en un caso, o por la satisfacción de dominar nuevas herramientas informáticas, en otros.

Dicho trabajo colaborativo, volviendo a Norris y Ortega originó un cambio en mi papel como docente y en el de los aprendientes, pues este nuevo proceso de negociación,

desarrolló un ambiente de solidaridad y un sentido de pertenencia al grupo que asistía a las clases de español.

A través a los distintos cuestionarios que en sucesivas ocasiones administré en clase, fueron muchos los alumnos que quisieron testimoniar una especie de atmósfera protectora en la que se sentían al enviar sus trabajos mediante la plataforma de *e-learning*. Unos, por saber que únicamente la docente tenía acceso a ellos, y otros, por saber que éstos sólo eran expuestos en clase bajo su consentimiento expreso.

Este sistema de trabajo, fue estimulando una apertura gradual en la participación de los alumnos, hasta un punto en que en la totalidad de las tareas semanales, éstos se involucraban como protagonistas de las mismas, ya fuera a nivel individual o por grupos. De hecho, en las últimas tareas de cada semestre, los alumnos optaban voluntariamente por trabajar en grupo. Es decir, al explorar, como afirma Johnson (citado por Norris y Ortega) nuevas perspectivas de sus propias vidas, las diferencias y similitudes entre sus experiencias de vida y las de sus compañeros de clase, consiguieron crear un nuevo espacio de negociación que parte de su trabajo virtual para el espacio de la clase y fuera de ella.

3.3. El alumno como hablante multicultural

A partir del momento en que el aprendiente decide abrirse a los demás, exponiéndose e involucrándose de forma personal en el trabajo, las diferencias culturales, se transforman en una plusvalía. De hecho, esto ocurrió con alumnos procedentes de países de lengua portuguesa, como Cabo Verde o Mozambique y de países con presencia de una gran comunidad portuguesa, como es el caso de Venezuela.

Asimismo, el hecho de que el grupo formado por los alumnos de la asignatura de español, asistiese con expectación a las presentaciones de las tareas semanales realizadas por sus compañeros, produjo un hecho sobre el que Norris y Ortega (2006:260), así como otros autores, cada día llaman más la atención: el *input* del profesor, es sólo uno de los modelos de lengua. Las producciones de los alumnos, pasan a igualar el escalafón de la producción del profesor, de modo que el docente y los compañeros, se transforman al unísono en modelos a respetar y a recrear.

4. CONCLUSIONES

Ofrecer al aprendiente de E/LE en enseñanza presencial, las ventajas de la producción textual a partir de herramientas virtuales, enmarcadas en una plataforma *e-learning*, no sólo contribuye, como se ha demostrado, a ampliar su competencia comunicativa,

sino también, a desarrollar la triple perspectiva del alumno como agente autónomo, social y multicultural que recoge el PCIC (2007) en sus objetivos generales.

La implicación a nivel personal y de grupo, favorece una autoexploración del individuo y de sus formas de interacción social. La protección que brinda el espacio virtual de la plataforma, *e-learning,* se transforma según citan Norris y Ortega, en un puerto de abrigo (Prattt1991; Canagarajah, 1997), o parafraseando a Verdú, transfieren allí sus secretos, desatan sus inhibiciones, ofrecen su privacidad gracias a una tecnología que sin embargo, ha dejado ya de ser impensable.

Tras expresar las frustraciones que en algunos casos, han venido acarreando en su papel de alumno por experiencias educativas anteriores, los aprendientes van dejando de lado y de forma paulatina, las estrategias de resistencia que pudieran enarbolar contra la figura docente.

Esto ocurre porque la experiencia se ha desarrollado bajo la perspectiva de lo que Denzin (citado por Ávila de Lima) llama la ética del cuidado, a partir de unas relaciones participadas, transformativas y emancipadoras en base a una reciprocidad simétrica entre docente y discente.

El investigador, asume el reto de proteger a los aprendientes bajo su responsabilidad, con el compromiso de respetar su privacidad en el contexto que ambos participantes comparten.

En cuanto al factor individuo/grupo, el respeto hacia la diversidad, y a la inclusión del individuo en el grupo con el intuito de reforzar el sentido de pertenencia, ha provocado una interacción basada en el diálogo. Autores como Norris y Ortega, nos recuerdan precisamente que la interacción oral es la herramienta por excelencia para aprender lenguas y que una vez creadas las condiciones para que exista el diálogo, se sientan las bases para que surja una solidaridad social, que es la base de la democracia.

Esto significa, que al intentar dar voz a los alumnos y permitir que se expresaran sus frustraciones y anhelos, a través de esta experiencia centrada en la libertad de soportes para la creación textual, de una forma, que no sabría calificar si intencionada o no, me he acercado a la investigación radical por la que abogan autores como Schostak y Schostak (2008).

Finalmente y para concluir, me complace expresar la satisfacción profesional por haber conseguido reformular mi práctica educativa ahondando en uno de los pilares de la sociedad en que llevo a cabo mi labor docente, en la educación.

Por consiguiente puedo afirmar, pues así se desprende de los cuestionarios anónimos que los alumnos han querido rellenar de forma desinteresada, que esta experiencia educativa ha revertido favorablemente en su proceso de aprendizaje de E/LE, al haber

adquirido a la vez, nuevas competencias transferibles (véase la importancia del concepto de transferibilidad en el desarrollo de la competencia cognitiva en Sanz de Acedo, 2010) a otras asignaturas y campos de su vida extra-académica.

Ante toda problemática en la sala de aula, tal como ocurre en la sociedad, Schostak y Schostak (2008: 23), nos *ofrecen una clara disyuntiva: intentamos encajar a la gente en el sistema y si no funciona, la excluimos o cambiamos el sistema*. Yo he optado por esta última al intentar cambiar el sistema llevando a cabo una experiencia educativa en la sala de aula.

BIBLIOGRAFÍA

Afonso, N (2005): *Investigação naturalista em educação,* Porto: Edições ASA.

Ávila de Lima, J. M (1996): "O papel do professor nas sociedades contemporâneas", *Educação, Sociedade & Cultura*, 6 47-72.

Diniz-Pereira, J.E. y K.M. Zeichner (2005): "Pesquisa dos Educadores e Formação Docente Voltada para a Transformação Social", *Cadernos de Pesquisa* 35/125, 63-80.

Fisiak, J. (1981): *Contrastive linguistics and the language teacher*, Oxford: Pergamon Press.

Gardner, H. (2003): *La inteligencia reformulada*, Barcelona: Paidós.

Gardner, M. (1995): *Inteligencias Múltiples*, Barcelona: Paidós.

Grangeat, M. (coord.) (1999) *A metacogição, um apoio ao trabalho dos alunos*, Porto: Porto Editora.

Instituto Cervantes (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el españo*l Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols.).

Johnson, G. C. y E. Stevens (2002*):* "Moving from the personal to the political in teachers' reflective practice"*, Queensland Journal of Educational Research* 18/1, 7-22, [en línea]: <http://education.curtin.edu.au/iier/qjer/qjer18/johnson-g.html>

Kemmis, S. (1985): "Action research", en T. Husen y T. Postlethwaite (orgs.), *International encyclopedia of education: research and studies*, Oxford: Pergamon, 35-42.

Kemmis, S. y R. McTaggart (1988): *The Action research planner*, Geelong: Deakin University Press.

Larsen-Freeman, D; Long, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.

Lima de Ávila, J. (2006): *Fazer investigação*, Porto: Porto Editora.

Mc Niff J. (2001): *Action research and the Professional learning of teachers*, Palestina: Qattan Foundation,

Moure, T. (2001) *Universales del lenguaje y linguo-diversidad*, Barcelona: Ariel.

Norris, J. M. y L. Ortega (2006): *Synthesizing research on language learning and teaching,* Philadelphia: John Benjamins.

Nunan, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*, Cambridge/New York: CUP.

Ortega, L. (2009): "Agente y prestidigitador: El profesor de lenguas y las diferencias individuales en el aula", en A. Barrientos Clavero *et al.* (eds.)*, El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE,* Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.

Sanz de Acedo, M. L. (2010): *Competencias cognitivas en educación superior,* Madrid: Narcea.

Schostak, J. R. y J. F. Schostak (2008): *Radical Research,* Oxon: Routledge.

Schostak, J. F. (2002): *Understanding, designing and conducting qualitative research in education,* Philadelphia: Open University Press.

Sieloff, S. (ed.) (2008): *Mediating Discourse Online,* Amsterdam: John Benjamins.

Sperber, D. y D. Wilson, (1994): *La relevancia,* Madrid: Visor.

Vieira, F. (1998): *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*, Braga: IE, Universidade do Minho.

— (2010): *Pedagogy for Autonomy in Language Education: a Re(ide)alistic Practice in Tesol Arabia Conference*, Dubai.

Enlaces consultados

http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

http://www.elpais.com/articulo/portada/Dougiamas/creador/Moodle/Internet/cambia/educa/elpepisupcib/20081204elpcibpor_3/Tes/

https://elearning2.uminho.pt/webapps/login/

MÉTODOS Y TEXTOS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS DE E/LE EN HOLANDA

Fermín Sierra Martínez
Universiteit van Amsterdam

RESUMEN: En esta comunicación se pasará revista a los métodos de enseñanza del español usados en las diferentes universidades holandesas con una especial atención a los textos complementarios elaborados por los profesores de dicha materia por cuanto que suponen una tarea creativa importante. Creemos de interés, por tanto, analizar dicho material, sus características y los criterios que se siguen para su elaboración y aplicación.

Permítasenos comenzar con un resumen de cómo se distribuyen las clases de español dentro de la carrera de Filología Hispánica en 4 de las principales universidades de Holanda: Universidad de Amsterdam, Universidad de Utrecht, Universidad de Groningen (Groninga), Universidad de Nijmegen (Nimega)[1].

En todas ellas encontramos que la enseñanza del español se imparte principalmente en los tres cursos del denominado Bachelor, o sea en el Grado. Prácticamente las 4 universidades trabajan en sistema de semestres aunque Utrecht habla de bloques. Los semestres suelen estar distribuidos en periodos de 16 semanas, repartiéndose las clases, en la mayoría de las universidades, en 7semanas de clase + 2 semana "libre" + 7semanas de clase, usándose la semana 8 para evaluaciones intermedias. Utrecht, como indicamos, usa periodos/"bloques" de 10 semanas en las que se incluyen los exámenes.

1 Nos faltaría aquí la Universidad de Leyden, con la cual fue difícil comunicarse y la que, por otra parte, está más dedicada al estudio de las cultura de los países latinoamericanos, como allí se denomina.

Deseo expresar también mi más profundo agradecimiento a los profesores Anna Escofet Vidal (Univ. Amsterdam), Kristi Jauregi (Univ. Utrecht), Bob de Jong y Pilar García Jiménez (Univ. Groningen) y Marlyn Nas (Univ. Nijmegen), por su desinteresada, amable y buena colaboración. Gracias a ellos ha sido posible recabar toda la información que en este trabajo se ofrece.

Amsterdam distribuye la enseñanza del idioma (TV en holandés):

	1er. Semestre	2º. semestre
1er. año	TV Ia primeras 7 semanas TV Ib segundas 7 semanas	TV II
2º. año	TV III	TV IV
3er. año	TV V	X

Utrecht la distribuye en 6 bloques:

	1er. Semestre		2º. Semestre	
1er. año	TV 1	TV 2	TV 3	X
2º. Año	TV 4	TV 5	TV 6	X
3er. año	X	X	X	X

Groningen a su vez la distribuye:

	1er. semestre	2º. Semestre
1er. año	TV 1	TV 2
2º. Año	Rapportage I (Traducción español)	Rapportage II (Lingüística)
3er. año	Estancia obligatoria en España (intercambio con Univ. Sevilla)	Rapportage III (Cultura)

Por último Nijmegen las distribuye (curso dividido en 4 periodos de 7 semanas):

	1er. .semestre (1, 2 periodos)		2º. semestre (3, 4 periodos)	
1er. año	B1[5]	B1	Gramática	
2º. año	B2		X	
3er. año	B3		X	

Una vez vistos los niveles y distribución de los cursos, pasamos a la parte que más interesa en este trabajo. Y es la de los textos que se usan, tanto los clásicos (métodos elaborados por conocidas editoriales) como los elaborados por los profesores.

En el primer apartado, métodos clásicos, tenemos que la Univ. de Utrecht y Groningen usan, para el aprendizaje de las cuatro destrezas en el primer curso –todos dentro del Marco Europeo de Referencia–, *Gente* (Difusión); Nijmegen usa *Rápido* (Difusión) y para B2 hace estudiar *Guía didáctica del discurso académico*…. de G. Vázquez[2]. Y hemos dejado Amsterdam en último lugar por cuanto aplican el método titulado *Así es*[3], prácticamente elaborado por los propios profesores lo que lo convierte, a nuestro parecer, en uno de los pocos métodos realizados en Holanda. De aquí que nos detengamos en describirlo someramente. Salió la primera edición en 2001 como necesidad de un método más adaptado a las características del alumnado holandés. A pesar de que en la mayoría de los métodos se daban y se dan adaptaciones y añadidos "en holandés", no estaban pensados primariamente en este alumnado específico. Se hizo una revisión del mismo en 2005 , convirtiéndose en un éxito de aplicación , tanto en Holanda como en Bélgica e incluso en las clases de E-LE para adultos. Es un método comunicativo, contrastivo, de uso progresivo del idioma, con textos originales en español para la comprensión oral, elaborado en dos niveles *Así es 1* y 2*,* compuesto cada nivel de dos libros uno *Teksts* (textos) más 2 CDs para su audición, y otro *Oefenboek* (ejercicios) relacionados con las cuatro destrezas lingüísticas, en el que varios de ellos han de ser realizados con la ayuda de la red/en línea, debiendo trabajar así con material real.

La gramática se imparte siguiendo la que se halla integrada en los métodos, en general, y se la acompaña y complementa con un libro de gramática específico. En Ámsterdam para el 1er. y 2º. curso, y en Nijmegen para el 1er. curso, se usa el libro de gramática confeccionado por un grupo de profesores en Holanda, *Moderne Spaanse grammatica*[4]. En esta última universidad también se les recomienda *A New Reference Grammar of Modern Spanish* En Groningen, se usa *Grammatica in Gebruik,* indicándose literalmente en las instrucciones que se les da a los alumnos para la preparación de las clases, que: "las explicaciones y ejercicios de la *Gramática in Gebruik* tienen como fin el estudiar y practicar mejor la gramática tratada en *Gente*"[5]. En Utrecht aplican la gramática *Prisma Gramática Spaans*[6] de P. Slager como obra de referencia, si bien en el bloque de TV4 los estudiantes han de trabajar con los libros *El subjuntivo I*, de Pilar Díaz y Ma. Luisa Rodríguez y *Los tiempos del pasado del indicativo*, de Paula Gonzalo.

Y pasemos al apartado del material propio[7] que las universidades estudiadas van creando o adaptando para sus necesidades pedagógicas.

2 Véase bibliografía.

3 Véase también bibliografía.

4 Para la referencia bibliográfica completa de ls libros en esta parte del trabajo, véase bibliografía.

5 La cita es traducción nuestra, directa del holandés.

6 Tanto *Grammatica in gebruik* como *Prisma Grammatica Spaans* están también elaboradas específicamente en Holanda.

7 Dadas las características de este trabajo, no nos será posible describir *in extenso* dicho material, por lo que solo indicaremos algunas de sus características y su finalidad fundamentales.

La universidad de Ámsterdam, además del material original que va ofreciendo a lo largo del curso, ha creado un programa digital, interactivo, *Manantial*, para el aprendizaje de vocabulario. Además tiene confeccionados varios "readers/silabus" para la lectura comprensiva y aprovecha dos programas digitales: *Markin* para la corrección, en línea, de textos escritos y *AUNA* para la comprensión oral.

En la Universidad de Utrecht, los alumnos han de crear un reportaje audiovisual a partir de uno de los libros que han de leer. Han de escogerlo de una lista dada con novelas del Premio Planeta. Puede ser puesto en "Youtobe" desde el que puede ser comentado. Además se trabaja en la creación de una revista electrónica (tipo "blog") que se publica una vez ha sido corregida. Los alumnos de TV4 y TV5 también trabajan con readers digitales desarrollando determinadas tareas o han de realizar trabajos concretos, todo ello referido al aprendizaje de las destrezas lingüísticas. A esto hay que añadir que los alumnos de TV3 y TV5 utilizan sesiones de videoconferencia/comunicación con profesores en preparación de las universidades de Granada y Valencia.

Utrecht, incluso, está inmersa en el proyecto internacional NIFLAR (Networked Interaction in Foreign Language Acdquisition and Research), en el que participan además de esta universidad, las de Granada, Coimbra (Portugal), Olomus (Chequia), Concepción (Chile), Instituto Nerski (Rusia), que tiene como leguas metas el español, el portugués, el neerlandés y el ruso[8].

Groningen usa la plataforma digital *Blackboard* –lo que hacen en general todas las otras universidades– como base de comunicación, control y apoyo en el trabajo de los alumnos. En *Blackboard* aparecen anuncios, los esquemas de trabajo semanales: destrezas, documentos, prácticas "on-line", y una sección denominada "content collection" en la cual los alumnos meten sus carpetas de trabajo o "dossier" digital obligatorio (sirve de control) y en la que se ponen los comentarios con correcciones. Se ha señalado anteriormente que en esta universidad a las actividades a desarrollar desde el 2º curso se les denomina "rapportages" por cuanto el alumno ha de actuar directamente y presentar sus trabajos, usando para ello un blog/cuaderno de bitácora digital, accesible a todos y desde el cual se puede ver y compartir lo hecho.

La Universidad de Nijmegen también se ayuda de *Blackboard*, en principio para intercambiar información y textos a usar a través de pequeños grupos/foros desde donde han de ver y leer los textos de sus compañeros pudiendo comentarlos por escrito.

Para el aprendizaje de las cuatro destrezas lingüísticas se ha creado material específico por nivel. B1 usa 3 "silabus" (en papel) para destrezas escritas. B2 usa 4 "silabus" que combinan trabajos para el aprendizaje de destrezas orales y escritas con

8 Según me comunica Kristi Jauregi, Pedro Barros García y Francisco Medina de la Torre presentarán el proyecto NIFLAR durante el desarrollo del congreso.

complementación de elementos gramaticales. En cuanto a los temas que se tratan en los cuatro periodos en que se divide el nivel, este curso por ejemplo, tratan de: 1er. per. *Jóvenes*; 2º. per. *Sociedad española*; 3er. per. *Hispanoamérica*; 4º. per. *Inmigración*, y se elaboran a partir de textos relacionados con el tema a tratar. En el nivel B3 se trabaja fundamentalmente la traducción neerlandés-español y viceversa, a partir de textos diversos. Digamos que las otras universidades también dedican una parte del programa de E/LE a la traducción y así Ámsterdam lo hará en TV5, Utrecht, en TV4 y TV6, usando material virtual que ofrece el Cervantes, y Groningen lo imparte e el 2º. Curso en el denominado "Rapportage I".

En resumen, la actividad creativa en las universidades holandesas con respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera va más allá de la simple búsqueda, y/o adaptación de textos y materiales para las clases a impartir. Se da una clara intencionalidad de mejora y aplicación novedosa de nuevas técnicas pedagógicas creadas explícitamente para los alumnos de habla neerlandesa, lo que hasta no hace mucho, no se producía.

BIBLIOGRAFÍA

Burt, J. y C. Benjamin (2000): *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, Londres: Arnold.

Castro, F. (2002): *Grammatica in Gebruik. Spaans. Leer –en oefenboek*, Alsmeer: Intertaal.

Díaz, P. y M.ª L. Rodríguez (2002): *El subjuntivo I. Nivel intermedio,* Madrid: Edinumen.

Gonzalo, P. (2004): *Los tiempos del pasado del indicativo*, Madrid: Edinumen.

Hallebeek, J., A. Van Bommel y K. Van Esch (2004): *Moderne Spaanse grammatica*, Gronningen/Houten: Wolters-Noodhoff.

Lie-Lahuerta, C. y A. Escofet Vila (2005): *Manantial. Spaanse vocabulaire*, Ámsterdam: Faculteit der Geesteswetenschappen. Universiteit van Amsterdam.

Linde, M. van der, K. van Esch y Anna E. (2007): *Así es 1. Tekstboek,* Gronningen/Houten: Wolters-Noodhoff.

— (2007): *Asi es 1. Oefenboek,* Gronningen/Houten: Wolters-Noodhoff.

Matte Bon, F. (1997): *Gramática comunicativa del español*, Madrid: Edelsa (2 vols.).

Nas, M. (2007/2008): *Taalvaardigheid Spaans. Schriftelijke vaardigheden - Bachelor 1. Perioden 3&4*, Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen

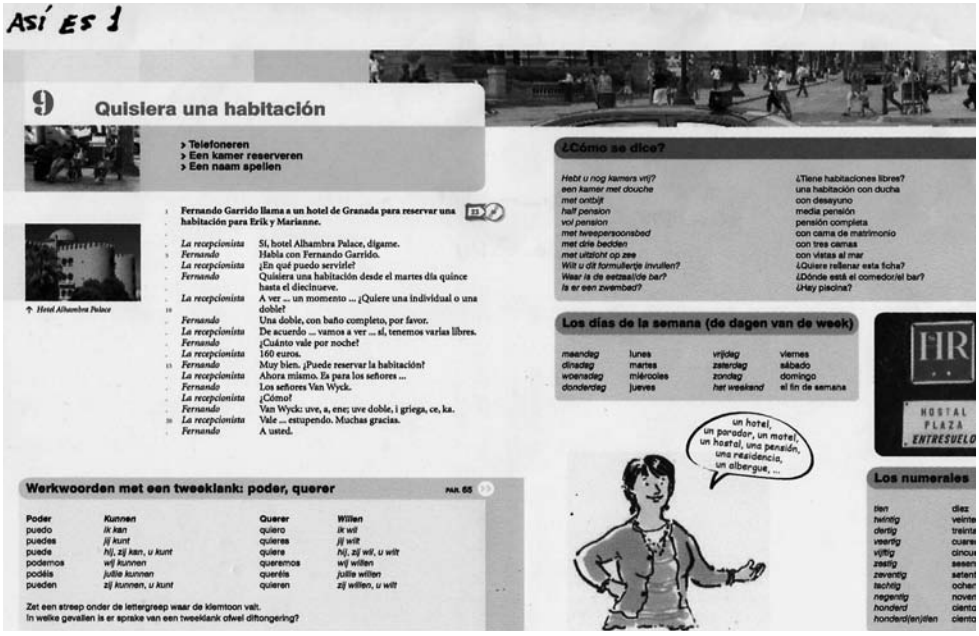
—: *Destrezas comunicativas. Escritura, conversación y gramática - Bachelor 2. Periode 3*, Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen

Slager, P. (2005): *Prisma Grammatica Spaans.* Utrecht: Het Spectrum.

Vázquez, G. (2004): *Guía didáctica del discurso académico escrito*. Madrid: Edinumen

ANEXOS

(Univ. de Amsterdam: página de *ASI ES 1*)



ASÍ ES 1

9 Quisiera una habitación

› Telefoneren
› Een kamer reserveren
› Een naam spellen

Hotel Alhambra Palace

Fernando Garrido llama a un hotel de Granada para reservar una habitación para Erik y Marianne.

La recepcionista	Sí, hotel Albambra Palace, dígame.
Fernando	Habla con Fernando Garrido.
La recepcionista	¿En qué puedo servirle?
Fernando	Quisiera una habitación desde el martes día quince hasta el diecinueve.
La recepcionista	A ver ... un momento ... ¿Quiere una individual o una doble?
Fernando	Una doble, con baño completo, por favor.
La recepcionista	De acuerdo ... vamos a ver ... sí, tenemos varias libres.
Fernando	¿Cuánto vale por noche?
La recepcionista	160 euros.
Fernando	Muy bien. ¿Puede reservar la habitación?
La recepcionista	Ahora mismo. Es para los señores ...
Fernando	Los señores Van Wyck.
La recepcionista	¿Cómo?
Fernando	Van Wyck: uve, a, ene; uve doble, i griega, ce, ka.
La recepcionista	Vale ... estupendo. Muchas gracias.
Fernando	A usted.

¿Cómo se dice?

Hebt u nog kamers vrij?	¿Tiene habitaciones libres?
een kamer met douche	una habitación con ducha
met ontbijt	con desayuno
half pension	media pensión
vol pension	pensión completa
met tweepersoonsbed	con cama de matrimonio
met drie bedden	con tres camas
met uitzicht op zee	con vistas al mar
Wilt u dit formulier/je invullen?	¿Quiere rellenar esta ficha?
Waar is de eetzaal/de bar?	¿Dónde está el comedor/el bar?
Is er een zwembad?	¿Hay piscina?

Los días de la semana (de dagen van de week)

maandag	lunes	*vrijdag*	viernes
dinsdag	martes	*zaterdag*	sábado
woensdag	miércoles	*zondag*	domingo
donderdag	jueves	*het weekend*	el fin de semana

un hotel, un parador, un motel, un hostal, una pensión, una residencia, un albergue, ...

HOSTAL PLAZA ENTRESUELO

Werkwoorden met een tweeklank: poder, querer PAR. 65

Poder	Kunnen	Querer	Willen
puedo	*ik kan*	quiero	*ik wil*
puedes	*jij kunt*	quieres	*jij wilt*
puede	*hij, zij kan, u kunt*	quiere	*hij, zij wil, u wilt*
podemos	*wij kunnen*	queremos	*wij willen*
podéis	*jullie kunnen*	queréis	*jullie willen*
pueden	*zij kunnen, u kunt*	quieren	*zij willen, u wilt*

Zet een streep onder de lettergreep waar de klemtoon valt.
In welke gevallen is er sprake van een tweeklank ofwel diftongering?

Los numerales

tien	diez
twintig	veinte
dertig	treinta
veertig	cuarenta
vijftig	cincuenta
zestig	sesenta
zeventig	setenta
tachtig	ochenta
negentig	noventa
honderd	ciento
honderd(en)tien	ciento diez

(Univ. de Ámsterdam: pagina de *MANANTIAL*)

Intro Page 1 of 1

Manantial

Spaans vocabulaire

Startpagina

Carmen Lie-Lahuerta & Anna Escofet Vila

m.m.v. Jan de Jong, Arjen Florijn, Heidi Duin
Onderwijsinstituut Taal- en letterkunde, Dienst ICT, Leerstoelgroep Tweede-taalverwerving
Faculteit der Geesteswetenschappen Universiteit van Amsterdam

© **2005 Faculteit der Geesteswetenschappen, Universiteit van Amsterdam**
Alle rechten voorbehouden. Niets uit dit programma mag op welke wijze dan ook worden vermenigvuldigd, aangepast, openbaar gemaakt en/of doorgegeven, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Faculteit der Geesteswetenschappen, UvA.
Auteurs: drs. C.Lie-Lahuerta en drs.A.Escofet, Leerstoelgroep Tweedetaalverwerving

Let op! De knop "Vorige oefening" gedraagt zich soms onvoorspelbaar bij heen en weer bladeren door

Uitleg bij Manantial	Spaanse lettertekens	Weergave op het beeldscherm	Ga naar hoofdmenu	Stuur ons een bericht	Evaluatie-formulier

(Univ. de Groningen: Esquema clases *TV 1*)

Esquema de las clases y de las tareas extra (no está terminado)

	Clases	**Gramática:** *GiG + Extra en Nestor* → (Blackboard) **Vocabulario temático:** *TW + Gente en Nestor*	***Lectura***	***Escribir***
Semana 1	***Clase B (2 horas)*** Introducción al curso ***Clase A (3 horas)*** ***Lección 1: Gente que estudia español*** ***Clase C Apoyo***	**Gramática (*GiG*)** **p. 9-11** La pronunciación **Vocabulario (*TW*)** Lección 1: 1,2	**Lezen**: L T: gente que lee: 'Capítulo 1' (p. 99-101)	
Semana 2	***Clase B (2 horas)*** *Tareas: gente que estudia español* ***Clase A (3 horas)*** **Lección 2: *Gente con gente*** ***Clase C Apoyo***	**Gramática (*GiG*):** T1: ej. 1 t/m 5 T5: ej. 1 t/m 4 T10: ej. 3, 4, 5 **Extra (*Nestor*)** ser-estar- haber **Vocabulario (*TW*)** Lección 7: 1, 2 Lección 9: 3	LT gente que lee: capítulo 2	Entregar la próxima semana en la clase A: ejercicio 18 (p. 15 del Libro de Trabajo): escribe cosas sobre tu familia y sobre ti.
Semana 3	***Clase B (2 horas)*** *Tareas: **Gente con gente*** ***Clase A (3 horas)*** ***Lección 3: gente de vacaciones*** ***Clase C Apoyo***	**Gramática (*GiG*)** T2: ej. 1 t/m 6 T4: ej. 1 t/m 6 **Vocabulario (*TW*)** Lección 10: 4 Lección 11: 1-3 Lección 17: 2 Lección 18: 2-4	LT gente que lee: capítulo 3 (págs. 107-109)	**Escribir (inleveren)**: en siguiente clase de García/ de Jong. Elegir: a)un texto sobre las fiestas en tu país con las fechas en que se celebran y una descripción de la fiesta (mira LT, ejercicio 20) b)¿cómo te gusta pasar las vacaciones?
Semana 4	***Clase B (2 horas)*** *Tareas: **gente de vacaciones***			

(Univ. de Nijmegen: *Destrezas comunicativas: Destrezas orales:* Programa y objetivos. "Silabus" Bachelor 2, periodo 3. Marly Nas)

Programa y objetivos

Hispanoamérica

Sem	Actividades del curso *Destrezas orales* B2	
	En clase	Después: en casa/ en grupos
ANTES	• Leer *El poder latino* hacer las tareas correspondientes • Hacer los ejercicios de gramática sem 1	
1	• Discutir resultados examen oral periodo 2 • Tratar *El poder latino* y tareas • Pasar por lista de países hispanohablantes	• Hacer lista de preferencia de países hispanoamericanos (el *ranking* 1-2-3) • Leer *América Latina: de la complacencia a la demencia* y *Los siete pecados capitales de América Latina* y hacer las tareas correspondientes • Leer *Frente a frente con el horror* y *Se suicida un ex coronel chileno (...), Scilingo guarda silencio* (...) y *Scilingo: "Tenían que morir felices (...)"* y hacer las tareas correspondientes • Hacer los ejercicios de gramática sem 2
2	• Introducir tarea de presentación • Tratar *América Latina: de la complacencia a la demencia* y *Los siete pecados capitales de América Latina* • Tratar *Frente a frente con el horror* y *Se suicida un ex coronel chileno (...), Scilingo guarda silencio (...)* y *Scilingo: "Tenían que morir felices (...)"*	• Buscar en internet periódicos del país hispanoamericano escogido o adjudicado (veáse enlace "Kidon media-link" en BB) • Hacer lista de temas actuales del mismo país • Leer *De presentatie* • Leer *La comunicación no verbal* • Hacer los ejercicios de gramática sem 3
3	• Ejercicios de presentación (ACV): comunicación verbal/no verbal	• Buscar en internet periódicos del país hispanoamericano escogido o adjudicado (veáse enlace "Kidon media-link" en BB) • Preparar conversación con compañeras sobre el tema, el contexto y los argumentos de presentación • Leer *Los músicos, las nuevas víctimas* y hacer las tareas correspondientes • Hacer los ejercicios de gramática sem 4
4	• Discutir la información sobre la presentación (en grupos, por bloque de países); cada estudiante da feedback a sus compañeras • Tratar *Los músicos, las nuevas víctimas*	• Leer *Cantando a los traficantes* y hacer las tareas correspondientes • Hacer los ejercicios de gramática sem 5
5	• Tratar *Cantando a los traficantes*	• Preparar breve presentación de 5 minutos • Leer *Cinco falacias sobre la democracia en América Latina* y hacer las tareas correspondientes. • Hacer los ejercicios de gramática sem 6
6	• Breves presentaciones (± 3 estudiantes) • Tratar *Cinco falacias sobre la democracia en América Latina*	• Leer *Cinco falacias sobre la democracia en América Latina* y hacer las tareas correspondientes. • Hacer los ejercicios de gramática sem 7
7	• Breves presentaciones (± 4 estudiantes) • Tratar *Cinco falacias sobre la democracia en América Latina*	• Repasar los ejercicios, releer los textos, prepararse para el examen oral: presentación individual, por bloque de países
Ex	• Examen 3	

4 Destrezas comunicativas B2

CINCO MUJERES CON DELIBES O LA EVOLUCIÓN DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Dolores Soler-Espiauba Conesa
Formadora de Profesores de E/2L, Bruselas y Máster de la UNED

RESUMEN: Hemos seleccionado 5 novelas del recientemente fallecido escritor Miguel Delibes, cuya prosa nos parece un auténtico caudal de enriquecimiento, tanto lingüístico como cultural, para los estudiantes de E/LE, rastreando, a través de 5 personajes femeninos, la evolución de la mujer en la sociedad española, en la segunda mitad del siglo XX. Analizaremos la situación y el comportamiento de estos personajes en cuatro ámbitos concretos, intentando comprender cómo ha funcionado esta sociedad en sus diferentes etapas y cuál ha sido a través de ellas el papel de la mujer, procurando establecer en el aula el debate intercultural. El habla de las mujeres de Delibes, la relación sexo/dinero, el contraste mujer urbana/mujer rural y las implicaciones políticas de Delibes a través de estos cinco personajes serán los ámbitos explorados.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es en primer lugar rendir homenaje a Miguel Delibes, que tantas horas de placer procuró con su lectura, a menudo compartida con nuestros estudiantes, a los que hemos elegido por vocación la enseñanza del español . Nuestro segundo objetivo, analizar en el aula de cultura de ELE la evolución de la mujer en España en la segunda mitad del siglo XX, a través de estos 5 personajes femeninos. Enfocamos este trabajo de análisis, con ciertas necesarias adaptaciones en cada caso, a los niveles B2, C1, C2, con un tiempo idóneo de un cuatrimestre para realizarlo.

Los 5 personajes femeninos que he seleccionado son:

Desi, La criadita pueblerina de "La hoja roja" (*HR)*

Carmen, la provinciana frustrada de "Cinco horas con Mario" (*5H)*

Régula, la guardesa del Cortijo de "Los Santos Inocentes" (*SI)*

Ana, esposa y musa de Delibes en "Señora de rojo con fondo gris" (*SR)*

Laly, la "progre" de la Transición en "El disputado voto del Sr Cayo" (*DV)*

Según Montesa y Garrido:

> El texto literario es un lugar de encuentro, una permanente provocación al lector, porque el horizonte que se ofrece en la construcción imaginaria de la literatura se amplía cada vez más y, lo que empieza por una "comprensión", puede llegar a ser una "cosmovisión" (Antonio Garrido, Salvador Montesa, 1992)

Y añaden más adelante:

> A través del texto, y por las enormes posibilidades que tiene de recrear contextos diversificados, personajes de distintos niveles culturales, sociales y geográficos y situaciones que muy de tarde en tarde tendría oportunidad de vivir el estudiante, va a poder este entrar en contacto con el vocabulario, con las estructuras gramaticales, con la amplísima gama de denotación y connotación del idioma, con todos los recursos posibles de expresividad" (...) "El problema no está en la dificultad de los textos. Está en el enfoque que de ellos se haga, en el proyecto de trabajo que se organice y, evidentemente, en la selección del material que se proponga (Montesa y Garrido:1990:454).

Los textos son testigos privilegiados de épocas desaparecidas, junto con la fotografía y el cine, y no solamente en cuanto al funcionamiento de la sociedad y de sus individuos, sino a la manera en que éstos expresaban sus deseos, sus frustraciones, sus afectos, en una palabra, sus sentimientos. El texto, según Paredes (1990: 212) es, como lo explica su propia etimología, "una textura, un tejido hecho de lenguaje intencionado, que se proclama por sí mismo". Y cita a Alonso Zamora Vicente: "Los textos colocan al autor dentro de la peripecia sociocultural que los produjo". Este sería, para mí, el 3er objetivo de este trabajo, dar a conocer a nuestros estudiantes el contexto sociocultural, económico y político en el que nacieron las novelas de Delibes, en el que vivieron sus inolvidables y casi reales personajes femeninos, qué avatares atravesaron y qué características tenía la lengua en que se expresaban.

Opina Mª José Hernández (1991:13) que "Gracias a la competencia lectora que el alumno posee en su propia lengua y gracias a los conocimientos de español adquiridos podrá, en mayor o menor medida, hacerse con el mensaje del texto, pero la inexistencia

de actividades que le ayuden a optimizar el proceso le hará más difícil la tarea". Afirma en el mismo sentido Marta Sánz (2006:9)

> Diseñar actividades que presenten texto y contexto como realidades indisolubles y que ayuden al estudiante a utilizar el conocimiento cultural como estrategia de interpretación textual y, simétricamente, la lectura de los textos como fuente de información, representa toda una aventura para el docente de lenguas extranjeras que quiera trabajar con los textos literarios (...).

Será indispensable, pues, formular preguntas, presentar hipótesis, verificarlas o desecharlas a lo largo de la lectura, relacionar partes del texto, anticipar los posibles contenidos, intercambiar opiniones en el aula, mostrar acuerdo o desacuerdo, *visualizar* personajes, situaciones y lugares, crear *retratos*, para finalizar estableciendo comparaciones con lecturas del mismo género en las diversas culturas presentes en el aula, y comentar las dificultades de léxico específico.

La novela de Miguel Delibes, según Sobejano (1981), se integra en el grupo de la novela existencial de postguerra, habiendo seguido las corrientes del realismo y neorrealismo social de los 50, los movimientos de innovación y ruptura de los 60 y el apogeo de la narrativa experimental de los 70, volviendo en las últimas décadas al respeto de los elementos tradicionales del relato.

Los personajes que ocupan el primer plano en la obra de Delibes, pueden ser calificados de marginados, violentos, oprimidos o indecisos, y viven a menudo en la enajenación y el desencanto, incluso en situaciones extremas de sufrimiento, ante la inminencia de la muerte; se trata en la gran mayoría de los casos de *perdedores.* Ante el cadáver de Mario, oímos el comentario de un amigo:

> No es un muerto, es un ahogado.

Usan frecuentemente estos personajes el monólogo, como lo hicieron los de C.J. Cela en *Pascual Duarte* o los de Carmen Laforet en *Nada,* monólogo que puede alcanzar una muy personal reiteración melódica, porque los personajes de Delibes no los leemos, los escuchamos. *5H*, por ejemplo, es un texto oral, una novela para ser leída en voz alta.

En cuanto a sus personajes femeninos, ocupan un lugar significativo en todas sus novelas, mostrándonos una auténtica gama de cambios revolucionarios desde 1947 hasta 1983, partiendo de una situación de dependencia y sometimiento extremos, hasta llegar a la explosión de las ideas feministas, cambios económicos, sociales y políticos, no sin pasar por estados intermedios de malestar e inquietud, y hasta de rechazo del sistema, que nos parecen representativos de cada época. Entre la Carmen, ama de casa convencional y provinciana de *5H* y la Laly, divorciada y militante de izquierdas del *DV,* hay sólo 30 años de diferencia, pero parece haber más de un siglo.

2. APLICACIONES DIDÁCTICAS

Los aspectos socioculturales que a través de estas 5 novelas nos van desvelando estos personajes, son fundamentales para comprender las etapas por las que ha pasado España hasta llegar a ser el país democrático dentro de la UE que es en la actualidad, y también para provocar la intervención de los alumnos en un contexto intercultural, insistiendo en las diferencias y semejanzas que puedan observarse con sus propias sociedades y culturas.

Las limitaciones de tiempo y espacio propias de una comunicación en un congreso nos han obligado a reducir a cuatro los campos de análisis en el aula de E/LE de la obra del escritor vallisoletano:

2.1. Contraste entre mujer urbana y mujer rural

2.2. Características del lenguaje de los personajes femeninos de Delibes

2.3. Relación sexo/dinero en las mujeres de Delibes

2.4. Implicaciones políticas de Delibes a través de sus personajes femeninos

El docente interesado podría encontrar otros campos de investigación, tales como *Gestualidad y lenguaje corporal en las mujeres de Delibes, Verborrea y Silencio en las mujeres de Delibes, Usos fraseológicos de hombres y mujeres en la obra de Delibes, Mujer y Naturaleza en las novelas de Delibes,* entre otras muchas posibilidades.

2.1. Contraste entre mujer urbana y mujer rural

Delibes escribió sus primeras novelas en unos años en que la población rural de España superaba a la de las ciudades, proporción que se ha invertido en nuestros días de una manera dramática, ya que el campo y la cultura agrícola se han visto abandonados en sus aspectos más tradicionales. En *El disputado voto del Sr. Cayo,* este y su esposa son supervivientes de una rara especie en un pueblo castellano en el que sólo quedan 3 habitantes, dos de ellos no se hablan, y el tercero, la esposa del Sr. Cayo, es muda. Dado que aún se dan muchos casos de abandono rural como el citado a lo largo y a lo ancho de la península, nos parece tener esta obra un real valor antropológico y cultural.

Un personaje clave femenino es La Régula, la guardesa de los *SI,* esposa, madre y hermana, que vive su triple función con una abnegación y honestidad conmovedoras. Trabajar y cuidar de los demás parecen ser el único objetivo de su vida, así como proteger a la hija minusválida, La Niña Chica, al hermano "inocente", el Azarías ("Mientras yo viva, un hijo de mi madre no morirá en un asilo") y a su marido, Paco el Bajo, explotado por los amos. Su hija adolescente, Nieves, a quien desearían poder enviar a la

escuela, porque su inteligencia lo merece, se ve obligada a trabajar como doncella en el cortijo, renunciando a su porvenir en la ciudad.

Régula, a pesar de su educación elemental, posee, como otros personajes rurales de Delibes, la cordura y la dignidad suficientes para saber que existen dos mundos, tanto en el Cortijo como en la España de los sesenta, y que lo mejor es no mezclarlos. Es de antología la escena en que el señorito Iván, durante un banquete, convoca a sus *siervos* para que demuestren, ante un invitado extranjero reticente, que han aprendido a firmar:

> - Ahora te toca a ti, Régula. Y volviéndose al francés: -Aquí no hacemos distingos, René, aquí no hay discriminaciones entre varones y hembras como podrás comprobar. Y la Régula, con pulso indeciso, dibujó penosamente su nombre. - Esto, para que lo cuentes en París, René, que los franceses os gastáis muy mal yogur al juzgarnos, que esta mujer, por si lo quieres saber, hasta hace cuatro días firmaba con el pulgar. (...) Hala, podéis largaros, lo hicisteis bien. (*S.I.* pág. 143)

Régula morirá analfabeta y pobre, pero su sueño de que los hijos aprendan y vayan a la ciudad, se acabará tal vez cumpliendo, ya que asistimos a un lento proceso de rebeldía de estos contra el sistema feudal en que viven.

Un personaje femenino de transición entre los dos mundos es la señorita Miriam, hermana de Iván e hija de la Marquesa, que parece mostrar cierta sensibilidad ante la miseria que rodea a los criados, saliendo a menudo en su defensa. Los adjetivos que el autor le adjudica son significativos: *compadecida, impresionada, sorprendida, atónita, recelosa, sobrecogida, espeluznada, espantada.* Y otro personaje de transición *inter-clases*, aunque en sentido contrario, es Doña Purita, la esposa infiel del Administrador del cortijo, que sólo sueña con encontrar un lugar en el mundo de los poderosos, convirtiéndose en la amante de Iván, quien se burla despiadadamente de su falta de clase y de cultura.

Desi, la criadita casi adolescente que cuida al viejo Don Eloy en HR nos parece hoy un personaje decimonónico. Como tantas otras muchachas pueblerinas, ha abandonado en los años 50 la aldea y la miseria de su familia. No tiene dónde caerse muerta, pero con su sueldo miserable va comprándose un mes tras otro pequeñas piezas para el ajuar, ya que su único sueño es casarse. Las criaditas pueblerinas como la Desi han desaparecido de nuestro entorno, pero nuestros ancianos son cuidados actualmente por mujeres latinoamericanas o marroquíes, con la misma ternura y abnegación que empleaban, a su manera, Desi, y tantas otras *Desis*, y reemplazando muchas veces a la familia que se desinteresa del anciano o la anciana, como en el caso de Don Eloy. Cabría reflexionar en el aula, observando la realidad de nuestro entorno, sobre qué es lo que ha cambiado en este terreno en nuestra sociedad en estos últimos sesenta o setenta años:

Las evocaciones del pueblo y de sus habitantes por parte de Desi, desde su silla de la cocina, junto al fogón, nos describen la vida rural de aquella España de mediados de siglo, mejor que cualquier tratado de antropología.

Años más tarde, en *DV,* es Laly, la activista de izquierdas que pretende liberar con sus ideas feministas a hipotéticas campesinas esclavizadas, quien descubre pasmada la vida apacible, llena de tesoros de ingenio y de economía, de la anciana esposa del Sr Cayo, muda por más señas, y única representante femenina de la aldea. Y nos parece lógica la renuncia al mitin que tan profesionalmente había preparado Laly. "Una mujer vieja, de espaldas vencidas, enlutada, con un pañolón atado bajo la barbilla y una lata entre las manos temblorosas. - Aquí ella, es muda. Dijo el Sr Cayo a modo de presentación".

Cabe preguntarse si el dibujante Forges no se habrá inspirado en Delibes para sus personajes de viejas campesinas, tradicionales y eternas.

Laly es el prototipo de la *progre* de la Transición, aunque protege maternalmente a sus dos compañeros de campaña que han sido brutalmente agredidos, y que regresan convencidos de su fracaso en la campaña electoral en el pueblo del Sr Cayo : *Hemos venido a redimir al Redentor,* afirma uno de ellos. Las teorías feministas de Laly caen también en picado cuando el Sr Cayo recuerda su compromiso matrimonial:

> - De regreso de una de estas romerías, el año que llevé el pendón, o sea, el 23, que ya ha llovido, nos comprometimos. Yo la aupé a ella al borrico y la dije: "Sube". Y ya se sabía, que era así la costumbre, si ella subía era que sí y si ella no subía era que no. Pero ella subió y para diciembre nos casamos.

Paradójicamente, reconoce el Sr Cayo que su mujer es la única que lee en el hogar, aunque minutos antes haya afirmado que la conversación femenina carece del menor interés, refiriéndose a su ideal condición de muda: "- Claro que para lo que hay que hablar con una mujer..".; "-Pero vamos a ver, Usted ¿qué es lo que hace aquí en invierno? ¿Lee? - A mí no me da por ahí, no señor. Eso, ella.

Idealiza Delibes a la *Señora de rojo,* mujer urbana e intelectual:

> Narraba las cosas con ingenio; nunca se perdía (...) De todo sacaba partido, lo animaba con tal magia que era imposible sustraerse a su hechizo; hubiera sido capaz de sostener la atención del auditorio durante semanas. Pero, al margen de sus dotes de observación, creaba; tenía una imaginación espumosa. A menudo traté de animarla para que escribiera, pero ella se burlaba de mí. ¡Me hubiese gustado tanto que lo intentara!

Tres mujeres urbanas y dos mujeres campesinas, cinco mundos diferentes: clase media alta la de Ana, clase media-media la de Carmen, universo político de la Transición

el de Laly, submundo proletario-rural el de Régula y Desi, cinco fantásticos retratos de una España que existió.

2.2. Características lingüísticas

Se ha calificado el estilo de Delibes como *la grandeza de lo sencillo,* aunque *sencillo* en este caso, no sea sinónimo de *fácil.* Escribe A. Muñoz Molina (*El País,* 23.03.10):

> A Miguel Delibes los escritores más jóvenes habíamos empezado a no leerlo porque nos parecía demasiado español y demasiado castellano, cuando nosotros aspirábamos tan ansiosamente a ser cosmopolitas (...) Pero quien más se parecía en sus actitudes a un novelista inglés o americano era Miguel Delibes, que vivía retirado escribiendo y dando largos paseos por el campo. Era escritor porque escribía libros y no porque interpretara el personaje público de escritor a la manera española, francesa o latinoamericana.

Y Gregorio Salvador, en su discurso de homenaje a Delibes en la Real Academia (15.04.10) afirmaba, después de calificar su prosa de *oro molido*: "Delibes añadió a su afición a la caza, la caza de palabras y con su fidelidad absoluta al habla de sus personajes, reales o recreados, ha dado autoridad literaria a muchas voces olvidadas del viejo castellano". Y añade: "El monólogo de la viuda de Mario, los diálogos del viejo Eloy, las consideraciones del Sr Cayo con los pretendientes de su voto, los personajes infantiles o adolescentes, todos hablan como tienen que hablar".

Luis Mateo Díez, también en su discurso-homenaje en la Real Academia, afirma (15.04.10):

> La pretensión de Delibes no es otra que la de llamar a las cosas por su nombre y saber el nombre de las cosas. Delibes es un caso extremo del escritor que escucha y al hacerlo, retiene el fulgor de la naturalidad de las palabras. Pocos escritores contemporáneos han tenido en nuestra lengua ese don de transmutar lo coloquial en literario. La verdad verbal de las historias de Delibes deriva de ese don.

Delibes es, además de un escritor, un lingüista, como demuestran sus observaciones durante sus viajes a Chile y Argentina, y como tal, un excelente modelo utilizable en el aula de ELE. Así y todo no se le puede achacar a este autor el haber sido únicamente un "narrador tradicional". En la década de los 60 sorprendió a muchos poniéndose al día respecto a la novela occidental y asimilando técnicas narrativas rompedoras. *5H* ha sido calificada como una de las novelas más innovadoras de la lengua castellana. Afirma A. Muñoz Molina (*Babelia,* 20.03.10) que Delibes poseía un oído tan exacto para los nombres de las cosas, animales y plantas, como para los matices del habla y "el resultado tiene el poderío y la originalidad de una completa invención literaria".

Analiza Manuel Alvar la muy particular tipografía de *Los santos inocentes* con las siguientes palabras:

> Es un cuento infantil que camina resollando, sin apoyos ortográficos; coma, punto y coma, pero ni un solo punto, ni unas comillas para los textos reproducidos. Sólo unos blancos que son del impresor, no del hombre que está narrando a los niños, porque en la conversación tampoco hay blancos. Y como en los cuentos infantiles, onomatopeyas, repeticiones continuadas, el bueno y el malo muy bien definidos (Alvar: 51).

Es este con certeza uno de los aspectos que más pueden interesar a nuestros estudiantes de lengua: Ausencia de puntuación, latiguillos y refranes, reiteraciones, aliteraciones, frases hechas, vulgarismos, regionalismos, y hasta el difícilmente soportable *laísmo* vallisoletano de Delibes, que podríamos calificar de *genético,* pero que *chirría, chirría*.[1]

> "Sé que *la* dabas dinero y ella lo cogía"; "Dobla la colcha de manera que *la* cubra medio cuerpo"; "Huele a colillas, pero no *la* importa"; "Yo *la* decía Ese chico me necesita"; "son los tuyos que *la* traen recuerdos"; "A Valen *la* limpian el cutis en Madrid una vez por semana"

Con la publicación del *DV* asistimos a la irrupción de la lengua coloquial más vulgar y grosera, incluso en boca de las mujeres, lo que fue la prueba del fuego de la liberación femenina en los años setenta, y Miguel Delibes, el castellano purista, la reproduce con una rara perfección. Aunque muy bien dosificada, puesto que si en Rafa es absolutamente sistemático el empleo de palabras groseras y hasta obscenas, y en Víctor son estas más episódicas y discretas, en Laly sólo las observamos cuando las circunstancias la exasperan: "- No seáis coñazos, joder".; "¡Vete a la mierda, maricón!"; "Os advierto que a mí el coñazo no me lo dais"; " - "No te acerques a mí, cacho puto". Y a lo largo de toda la novela encontramos expresiones coloquiales que se consagraron por aquellos años y que en su mayoría han perdurado hasta hoy: Un "mal rollo"; "enrollarse"; "mierda" (por borrachera); "la hostia"; "chorradas"; "son la pera"; "majo, maja"; "la has cagado"; "virguerías"; "cojonudo"; "mangar"; "carroza"; "quedón"; "ostras"; "una parida"; "tío/tía"; "pasarse un pelín";

2.3. Relación sexo/dinero

La insatisfacción de Carmen, como muy oportunamente subrayó Carmen Martín Gaite en su conferencia "Sexo y dinero en 5 horas con Mario" (1991) no es sino su "sed atrasada" de dialogar, de conversar con Mario. Justo en el momento en que ya no puede obtener respuesta, se desahoga, se aturulla, se autodefine como "una tarabilla". Frente al muro de silencio del marido, se vuelca en una auténtica incontinencia verbal,

reivindicando su derecho a "quedar encima". Pero esta insatisfacción de Carmen la lanza también a los brazos de Paco, su antiguo pretendiente, que la lleva en su Tiburón y la llama "pequeña". Carmen se hunde en una total paradoja al afirmar:

> "Si yo me hubiese casado con él, Mario, a estas horas, lo que quisiera"; "Tú siempre fuiste un apático, mucho amor mío, mucho mi vida, y luego nada entre dos platos"; "A las mujeres nos gustan los hombres con más arrestos, que defendáis lo que es vuestro, que os matéis por nosotras, si fuera preciso. Que la mujer y la novia deben ser sagradas, ni tocarlas, ni que las toquen".

Con una afectada mojigatería, parece Carmen despreciar el acto sexual:

> Esas porquerías, ni frío ni calor (...)

Sin embargo, parece muy consciente del efecto que su cuerpo puede producir en los demás hombres y se vanagloria de ello en varias ocasiones. Los pechos de Carmen, el suéter estrecho que señala escandalosamente su *poitrine*, pechos demasiado pugnaces para ser luto. "La *poitrine* ha sido mi gran defecto. No son pechos de viuda, son un descaro". Y continúa: " Eliseo San Juan, el de la tintorería, no hay vez que salgo, sobre todo si es con el suéter azul: qué buena estás, qué buena, cada día estás más buena". "Los hombres, por si no te has enterado, todavía me miran por la calle, y sobre todo Eliseo, que si yo le diera pie".

Pero en el fondo lo que erotiza a Carmen en su relación con los hombres es el dinero: El coche de lujo, la ropa, el olor a tabaco caro, el perfume, todo lo que provoca la comparación con la austera bici que sirve de transporte a Mario, con sus tacones gastados, con su bañador meyba hasta la rodilla y con su tacañería.

> Yo me dije. Cuando me case, lo primero un coche. Lo que más me duele, Mario, es que por unos miles de pesetas me quitaras el mayor gusto de mi vida, que no te digo un Mercedes, pero un Seiscientos, si lo tienen hoy hasta las porteras, que les llaman ombligos, porque los tiene todo el mundo.

Y así podemos comprender que, aunque siempre atrincherada en los más rígidos principios de la moral católica, se haya dejado llevar, por su ex pretendiente Paco, a la escena erótica que transcurre dentro del *Tiburón rojo* de sus sueños. La frase de Paco "Veinticinco años soñando con estos pechos, pequeña", es el estallido final del monólogo, cuando Carmen se confiesa "como anestesiada, como tonta" y jura, histérica, a su marido muerto, que "no ha hecho nada malo".

Mucho menos complicada, la Desi, que tiene un novio haciendo la mili, como casi todas las muchachas de esa generación, y sueña con "la noche aquella", refiriéndose a la futura noche de bodas, cuando su amiga la Marce, también chica de servicio, le confiesa:

"-Para la noche aquella yo me mercaré un camisón transparente como el de mi señorita". " -¡Serás capaz! Eso es muy indecente". " - ¡Mira esta! En la noche aquella ya no hay decente ni indecente".

Pero la Desi sigue defendiendo su honestidad con bravura, ante los avances de su novio, el Picaza: "-¡Se acabó! ¿Es que no vas a aprender nunca a dejar quietas esas condenadas manos?" Y sólo las falsas promesas de matrimonio del muchacho consiguen despertar en ella un asomo de sensualidad.

¿Qué pueden pensar nuestros estudiantes de ELE de estas rígidas y pautadas relaciones amorosas, lograrán situarlas en su tiempo y espacio reales o las juzgarán más bien propias de la prehistoria, cuando observan el comportamiento de los jóvenes españoles actuales? ¿Consideran tal vez, dependiendo de cada cultura, que puede haber alternativas al actual "todo está permitido" de las culturas occidentales?

El mísero salario que ganaba Desi le ayudaba a soñar con su futura vida de casada "En tan sólo dos años había juntado dos mudas, dos toallas, tres sábanas, una colcha azul y una maleta para su ajuar". ¿Quedan en nuestros campos, en nuestros pueblos desertados por los jóvenes, muchachas como la Desi? Ciertamente no, pero situaciones de soledad y desamparo como la suya son fáciles de detectar hoy día en nuestras ciudades llenas de inmigrantes, que juntan un euro tras otro, privándose de muchas cosas, para enviar ayuda a sus familias.

La vida sexual de la Régula está condicionada por el cuchitril que comparte el matrimonio de guardeses con sus tres hijos y, sobre todo, por los terribles berridos nocturnos de la hija minusválida: "- Para quieto, Paco, que el Rogelio anda desvelado. Y si Paco el Bajo insistía, ella: -Ae, para quieto, que no estamos para juegos. Y de súbito sonaba el desgarrado berrido de la Niña Chica y Paco se inutilizaba, pensando que algún mal oculto debía de tener él en los bajos para haber engendrado una muchacha inútil y muda como la hache". Delibes parece constatar aquí que a los pobres se les niega hasta el derecho a la alegría del sexo y que incluso viven sus consecuencias como un castigo a tal atrevimiento.

Tal vez por eso, el consejo que dan Paco y Régula a su hija adolescente, Nieves, testigo involuntario de las infidelidades de Doña Purita con el Señorito Iván es desinhibirse, permanecer sorda y muda cual estatua de sal, no vaya a ser que las consecuencias vayan a recaer también sobre ellos, como parece exigir la lógica de su destino:

> - Padre, Doña Purita andaba anoche abrazándose en el cenador con el Señorito Iván ¡Madre qué besos! -Tú calla la boca, niña. ¿Sabe alguien más que los viste juntos? -¿Quién lo iba a saber? Eran ya más de las doce. -De esto, ni una palabra ¿oyes? En estos asuntos de los señoritos, tú, oír, ver y callar.

2.4. Implicaciones políticas

La Guerra Civil aparece de una manera implícita o explícita en la mayor parte de las narraciones que se escriben entre el final de la misma, 1939 y 1975, año en que, según Rodolfo Cardona, se exorciza el fantasma de la Guerra con la *Reivindicación del Conde Don Julián,* de J. Goytisolo, y hasta que en los 90 aparece una nueva serie de novelas con dicho tema en la pluma de autores como: Javier Cercas, Almudena Grandes o A. Muñoz Molina.

Presentan las novelas de este período una sociedad estancada, con una atención primaria a su realidad concreta (Cardona, 1976:19) *El Jarama, La colmena, Tiempo de silencio, Señas de identidad, Cinco horas con Mario.* Si bien Delibes no figura entre los escritores tácitamente comprometidos contra el sistema, hay un claro rechazo del mismo en muchas de sus páginas y una crítica a menudo contundente de la realidad social y sobre todo de la injusticia social presente. Trascendiendo de lo particular a lo general, Carmen y Mario, en *5H,* son un claro paradigma de las *dos Españas* (Bustos, 1990:120), la ideología preconciliar y la posconciliar. Se cuestiona aquí el sistema político y religioso de la España de los sesenta: "*Cinco horas con Mario* es un constante e indirecto machaqueo contra el orden dictatorial" (Antonio Astorga, ABC 13.03.2010), al igual que en *DV* y sobre todo en *SI*, que como un largo poema, cuenta la vida de unos seres pobres e incultos, sometidos a la voluntad de los amos de las fincas donde trabajan, duro ataque a las estructuras sociales del mundo agrario y feudal de los sesenta y a la clase política española.

Y no deja de sorprender la frivolidad de Carmen al hablar de esta Guerra: "¿Te acuerdas cuando los italianos llegaron a Madrid? Qué tipazos, las chicas se despepitaban por ellos, dicen que Mussolini escogió los más altos"; pero Carmen Sotillo está segura de sí misma y sabe adónde va. Se apoya en la religión, en su madre, en sus amigas, en la guerra que han ganado. Durante el velatorio manda a la cocina al bedel amigo de Mario "porque un bedel no debe estar donde están los catedráticos", y piensa que "resultaba inmoral que le lloraran las criadas y los cajistas de imprenta, y los hijos no. Alardea Carmen de una falta de cultura propia de una derecha cerril: "Los libros sólo sirven para coger polvo", "tus libros y tu periodicucho no nos han dado más que disgustos"; "¡Con lo que a mí me hubiera gustado que escribieras novelas de amor!"

> Leer y pensar es malo, cariño, convéncete. Las personas que piensan mucho son como infantiles ¿no te has fijado? La mayoría de los chicos son hoy medio rojos, tienen la cabeza llena de ideas estrambóticas sobre la libertad; En definitiva ¿para qué va a estudiar una mujer, Mario, si puede saberse?¿Qué saca en limpio con ello? Hacerse un marimacho, ni más ni menos; Y trabajar, Mario ¿desde cuándo trabajan las señoritas?"; "Que todavía me acuerdo de tu conferencia, vaya un trago, que no hay quién te entienda.

La Señora de rojo, en un contexto muy diferente, se permite varias alusiones a "*aquel hombre"* (El Dictador) que parece *inmorible* más que inmortal, responsable de que una de sus hijas y su joven esposo hayan sido encarcelados, acusados de propaganda antifranquista, en el seno de un grupo politizado durante la dictadura. (pg. 35) :

> En aquellas sombrías reuniones era ella la que aportaba un poco de esperanza. *Ese hombre no va a ser eterno*, recuerdo que dijo la primera vez.

La Señora de rojo, aunque parece contraria al Régimen, atraviesa serena el cautiverio de sus hijos, sin aspavientos ni acusaciones, y nunca aparenta perder la esperanza de verlo extinguirse en un plazo razonable. Las alusiones a las pésimas condiciones de detención son únicamente reveladoras del estado de ánimo del autor, Delibes: "¡Oh, Dios! qué duras aquellas mañanas de invierno en Carabanchel".

Es igualmente suya, del autor, una de las frases iniciales de la carta: "Ana me lo comunicó ayer. Ha terminado la pesadilla, los han soltado". La *pesadilla* no parece haber afectado nunca al talante sereno y equilibrado de la Señora de rojo, que desgraciadamente no llegará a conocer su fin.

¿*Perdedoras* estas cinco mujeres de Delibes? Nuestra respuesta es afirmativa, pues hasta la serena y perfecta Señora de rojo acaba *perdiendo* la vida, sin haber cumplido medio siglo. Esta noción de *perdedor*, tan literaria y tan hermosa, merecería ser discutida también en el aula, ampliando el campo de estudio a otras literaturas, a otras y otros protagonistas de novelas universales.

La obra de Miguel Delibes presenta, además, a efectos didácticos, la gran ventaja, a la hora de ser presentada a estudiantes de E/LE de haber sido llevada al cine en muchas ocasiones, ya que sus novelas poseen un carácter muy cinematográfico, habiendo originado películas de muy buena calidad, como *Los Santos Inocentes,* de Mario Camus. "La imagen de los personajes de *Los santos inocentes* en la puerta de la casona, es sin duda uno de los iconos del cine español" (Mario Camus, ABC, 13.03.10). Han sido adaptadas igualmente al cine y al teatro otras novelas que figuran en la bibliografía adjunta.

3. CONCLUSIÓN

Debemos perder el miedo al texto literario, normalizando su utilización en el aula de lengua extranjera, ya que esta práctica, según M. Sanz (2006:21), "había sido relegada por las versiones más radicales del enfoque comunicativo, que restringía la lengua a su faceta instrumental" y debemos considerar este aprendizaje como proceso interactivo. Una correcta dosificación del tiempo dedicado a la lectura de un texto largo puede aliviar la dificultad inicial del texto largo, si ponemos en marcha estrategias para

la adquisición del vocabulario, apoyándonos en el contexto, y considerando el valor intrínseco de la palabra. Tras la muerte de Miguel Delibes afirmó el actual Ministro de Educación, Ángel Gabilondo: "Era un hombre que seguía y perseguía las palabras con auténtica y emocionante pasión", esta su pasión es compartida por todos los que aquí estamos, todos los que trabajamos en esta hermosa labor de dar a conocer el español y lo español. Y con igual pasión supo Delibes dar testimonio, en unos años en que el silencio reinaba en este país, de los hombres y mujeres que lo habitaban y cuyo "formato" sociológico ya no existe, pero que han pasado a formar parte de nuestra historia y de nuestra cultura. Hagámoslos revivir, e intentemos comprender el mundo en que vivieron, en nuestras aulas de lengua, cultura y literatura.

FUENTES

Delibes, M. (1959): *La hoja roja*. Barcelona: Argos Vergara.

— (1981): *Los santos inocentes.* Barcelona: Crítica.

— (1966): *Cinco horas con Mario.* Barcelona: Destino

— (1978): *El disputado voto del Sr Cayo*, Barcelona: Destino

— (1991): *Señora de rojo sobre fondo gris* .Barcelona: Destino (reedición en Austra, Barcelona, 2010).

BIBLIOGRAFÍA

Alonso de los Ríos, C. (1971): *Conversaciones con M. Delibes,* Madrid: Ed. Magisterio español.

Alvar, M. (2009): "Prólogo" a *Los santos inocentes* ("La crítica"), Barcelona: Crítica.

Bustos, M.ª L. (1990): *La mujer en la narrativa de Delibes*, Valladolid: Secretariado de Publicaciones Universitarias.

Cardona, R. (ed.) (1976): *Novelistas españoles de posguerra*, Madrid: Taurus,

Cruz Piñol, M. (2006): "La literatura y su lugar en el aula de E/LE. Recursos en Internet para la elaboración de actividades".. *Carabela* 59, 119-130, [en línea]: <http://www.ub.es/filhis/culturele/carabela.html):

Centro Virtual Cervantes: *Bibliografía didáctica del español como lengua extranjera* del Centro Virtual Cervantes, descriptor *literatura,* [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/obref/bele/>; http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca>; <http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/lite_www.htm>; <http://jamillan.com/obras.htm>; <http://www.letralia.com/itin/>; <http://www.eldigoras.com/lite.html>; <http://

www.cervantesvirtual.com/bib_autor/contemporaneos.shtml>; <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martinez.shtml>; <http://www.cervantesvirtual.com/biblioteca_multimedia.shtml>

Bibliografía didáctica del español como lengua extranjera del Centro Virtual Cervantes (descriptor "literatura"): <http://cvc.cervantes.es/obref/bele/>; http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca; http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/lite_www.htm; http://jamillan.com/obras.htm; http://www.letralia.com/itin/; http://www.eldigoras.com/lite.html; http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/contemporaneos.shtml; http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martinez.shtml; http://www.cervantesvirtual.com/biblioteca_multimedia.shtml.

García Posada, M. (1986): "Carmen Sotillo, 20 años más tarde", *Sábado Cultural, ABC* (9.06.86).

García Velasco, A. (1991): "El disputado voto del Sr Cayo, técnica narrativa, lenguaje y contemporaneidad", en *Actas del V Congreso de Literatura Española contemporánea*, Málaga, 247-257.

Garrido, A. (1991): "Teoría narrativa delibesiana", en Cristóbal Cuevas García (ed.), *Miguel Delibes: El escritor, la obra y el lector (Actas del V Congreso de Literatura Española Contemporánea)*, Barcelona: Anthropos, 337-345.

Garrido, A. y S. Montesa. (1992): "El texto como lugar de encuentro. Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas", *Cable* 9, 22-28.

Gómez Yebra (1991): "Retrato de la mujer ideal: señora de rojo sobre fondo gris", en Cristóbal Cuevas García (ed.), *Miguel Delibes: El escritor, la obra y el lector (Actas del V Congreso de Literatura Española Contemporánea)*, Barcelona: Anthropos, 325-335.

Gullón, A.(1981): *La novela experimental de Miguel Delibes,* Madrid: Taurus

Gullón, R. (1976): "Una educación sentimental", Madrid: Revista de Occidente 7 (3ª época), 80-87.

Hernández Blasco, Mª José (1991): "Del pretexto al texto", *Cable* 7, 9-13.

Marías, J. (1980): *La Mujer en el siglo X,.* Madrid: Alianza editorial.

Martín Gaite C. (1992): "Sexo y dinero en Cinco horas con Mario, encuentro con Miguel Delibes", Madrid, conferencia en la Fundación Juan March (26.05.92).

Mateo Díez, L. (2010): "Un día en la obra de Miguel Delibes", Madrid, Homenaje póstumo de la RAE a Miguel Delibes (17.04.2010).

Martínez Torrón, D. (1982): *El naturismo de M. Delibes (Estudios sobre Miguel Delibes),* Madrid: Ed. Universitaria complutense, 113.

Montesa, S. y A. Garrido (1994): "La literatura en clase de lengua", Actas del II congreso nacional de ASELE, Málaga: Universidad de Málaga, 449-457

Muñoz Molina, A. (2010): "Delibes, a lo lejos", El País (20.03.2010).

Paredes Núñez, J. (1990): "El comentario de textos literarios y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera", en R. Fente, José A. de Molina y A. Martínez (eds.), Actas del I Congreso Nacional de ASELE, Granada: Universidad de Granada.

Plaza, Nuria (1988): "Consideraciones sobre el análisis de cuatro novelas contemporáneas. Propuesta práctica interdisciplinaria", en Ángela Celis y J.R. Heredia (coords.), Actas del VII Congreso de ASELE, Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, 555-561.

Pedraza Jiménez, F.B. (1988): "La literatura en la clase de español para extranjeros", en Ángela Celis y J.R. Heredia (coords.), Actas del VII Congreso de ASELE, Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, 59-66.

Salvador, Gregorio (2010): "Delibes y la lengua", Acto de homenaje a Miguel Delibes en la Real Academia de la Lengua Española (15.04.2010).

Sanz Pastor, M. (2006): "Didáctica de la literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto", *Carabela* 59, 5-25.

Sobejano, G. (1981): *Cinco horas con Mario, de la novela al drama.* Madrid: Espasa Calpe.

Sobejano, G. (1976): "Direcciones de la novela española de postguerra", en Rodolfo Cardona (ed.), *Novelistas españoles de postguerra*), Madrid: Taurus.

ADAPTACIONES CINEMATOGRÁFICAS DE LA OBRA DE M. DELIBES

"El camino", Ana Mariscal, (1963)

"La mortaja", Antonio Páramo, (1974)

"Retrato de familia", A. Giménez Rico (1976)

"El Camino" (miniserie), Josefina Molina (1977)

""La guerra de papá", Antonio Mercero (1977)

"Los santos inocentes", Mario Camus (1984)

"El disputado voto del Señor Cayo", A. Giménez Rico (1986)

"El tesoro", Antonio Mercero (1990)

"La sombra del ciprés es alargada", Luis Alcoriza (1990)

"Las ratas", A. Giménez Rico (1998)

"Una pareja perfecta", Francesc Betriu (1998)

LA ADECUACIÓN AL MARCO EN LAS LECTURAS CREADAS *AD HOC* PARA LA ENSEÑANZA DE ELE (2): UNA PERSPECTIVA INTERTEXTUAL[1].

Beatriz P. Suárez Rodríguez
Universidade de Vigo

RESUMEN: En este congreso, presentamos dos comunicaciones complementarias en las que vamos a trabajar con un tipo de textos creado *ad hoc* para la enseñanza de ELE, la "serie narrativa graduada de ficción" desde dos perspectivas diferentes: interna y externa. En la primera comunicación Ana Fernández Soneira se ocupa del primer caso y analiza los mecanismos de coherencia y cohesión presentes en los textos a través de casos prácticos.

En esta segunda comunicación es complementaria de la primera y añade un punto de vista externo. Aquí, trabajamos con las mismos obras tratadas en el anterior trabajo, pero poniendo atención en el análisis de las "series narrativas graduadas de ficción" creadas por las editoriales para potenciar la comprensión lectora en los aprendientes de español como lengua extranjera en relación con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas.*

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Como docentes de ELE, estamos acostumbrados a trabajar con material impreso específico para la enseñanza del español a extranjeros de todo tipo: manuales, gramáticas, diccionarios, lecturas de ficción. Habitualmente somos capaces de determinar si, por ejemplo, los manuales o las gramáticas se adecuan o no al nivel de ELE para el que

1 Esta comunicación es la segunda parte de un trabajo conjunto. La primera parte, firmada por Ana Fernández Soneira, aparece en el primer volumen de estas Actas.

están diseñados y somos también capaces de llevar a cabo los reajustes necesarios, en el aula o fuera de ella, para que material y alumno "vayan al mismo ritmo".

Ahora bien, no sucede lo mismo con las lecturas de ficción creadas *ad hoc* para aquellos alumnos extranjeros que desean disfrutar de su ocio entregándose al placer de la lectura. Es muy posible que el alumno lea este tipo de obras fuera del aula; por otro lado, en los textos de ficción, de carácter no explícitamente didáctico, la creatividad del autor prima sobre cualquier otra característica.

Entonces, una de las primeras preguntas que podemos hacernos es hasta qué punto el autor debe controlar su proceso creativo para adaptarse a las exigencias del currículo. Sin duda, la respuesta no puedes ser tajante; pero, sin duda también, un autor de obras con fines tan específicos como estos sí tiene que ajustarse a ciertos esquemas. Así, las editoriales de este tipo de obras (lecturas de ficción creadas *ad hoc* para la enseñanza de ELE) suelen indicar en las portadas o contraportadas de los libros el nivel de ELE para el que están destinadas, y este nivel viene fijado, al menos desde el 2002 por el Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación[2] (en lo sucesivo MCER)

Queríamos, pues, saber, si los niveles de ELE con los que las lecturas de ficción aparecen clasificadas se ajustaban o no a lo que el MCER determinaba. Para ello escogimos la serie de lecturas graduadas *Lola Lago detective* y la examinamos en sus tres volúmenes iniciales: Vacaciones al sol (nivel A1)[3], Una nota falsa (A2)[4], La llamada de La Habana (A2+)[5]. Estas breves novelas policíacas tienen algunas características que nos parecían significativas: son posteriores a la publicación del MCER; están escritas por las mismas autoras; los personajes protagonistas (los integrantes de la agencia de detectives Lola Lago) se repiten; están graduadas por niveles; están concebidas como material complementario de los manuales de la editorial (en nuestro caso, empleamos Aula como manual de clase, por lo que estas lecturas suponen un buen complemento)

En un primer momento, el MCER fue la obra de consulta obligada para poder determinar si las novelas Lola Lago eran adecuadas cada una para el nivel al que estaban destinadas. Sin embargo los alumnos de los niveles A1-A2 (que son aquellos a los que están destinados las tres novelas estudiadas) parecen tener pocas competencias a la hora de enfrentarse a estos textos… O, al menos, lo que se les exige, y por tanto se les ofrece en sus manuales de clase, tal vez no sea suficiente para capacitar a los alumnos para poder leer estas obras. Partamos de la base de que los estudiantes de una lengua

2 Consejo de Europa (2001), traducción al español (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.

3 Miquel, L. y Sans, N. (2003): "*Lola Lago detective": vacaciones al sol*. Barcelona. Difusión.

4 Miquel, L. y Sans, N. (2003): "*Lola Lago detective": una nota falsa*. Barcelona. Difusión

5 Miquel, L. y Sans, N. (2003): "*Lola Lago detective": la llamada de La Habana*. Barcelona. Difusión

extranjera siempre, o habitualmente, especialmente en los primeros estadios del aprendizaje, poseen mayores habilidades comprensivas que expresivas; siendo esto así, un alumno que pueda expresarse, tanto de manera oral como escrita, en un punto "z", al menos comprenderá también ese punto "z".

Teniendo en cuenta lo dicho en el párrafo anterior, comprobemos lo que el MCER indica que un alumno debe ser capaz de comprender por escrito en los niveles A1-A2. Si hablamos de comprensión lectora en general, el alumno de A1 "es capaz de comprender texto muy breves y sencillos., leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita"[6]; por su parte, el alumno de A2 "comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional. Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos y si contienen vocabulario sencillo"[7]. Pero, el alumno de estos niveles también debe ser capaz de leer correspondencia[8], leer para orientarse[9], leer en busca de información y argumentos[10] y de leer instrucciones[11]. Por tanto, podrá comprender textos que incluyan estos aspectos y, precisamente, la novela puede, y lo hace, incorporar cualquier otro tipo de texto. Pero, lo decíamos antes, el alumno también tiene capacidad para comprender textos orales[12], lo que, a nuestro juicio, supone comprender textos escritos de características similares; la novela es, precisamente, un género tan versátil que también reproduce ficcionalmente ese tipo de textos orales. Lo mismo, por supuesto, sucedería con la conversación[13] y con la

6 MCER, 2002:71

7 MCER, 2002:71

8 El alumno de A1 "comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales" mientras que el de A2 comprende cartas personales breves y sencillas así como tipos de carta y faxes de uso habitual sobre temas cotidianos. (MCER, 73)

9 El alumno de A1 "reconoce nombres, palabras, y frases muy básicas que aparecen que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes". El alumno de A2 comprende señales y letreros que parecen en lugares públicos y localiza información específica en listado y también puede encontrar información predecible en material de uso cotidiano, como horarios o menús. (MCER, 73)

10 Un alumno de A1 "es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo si hay apoyo visual". El alumno de A2 identifica información concreta en cartas, catálogos y artículos breves. (MCER, 73)

11 El alumno de A1 "comprende indicaciones escritas breves y sencillas" mientras que el de A2 comprende normas expresadas de manera sencilla o instrucciones, escritas muy claramente, de aparatos de uso frecuente (MCER, 73)

12 En una interacción oral general, un alumno de A2 puede participar en conversaciones sencillas, Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realiza afirmaciones sencillas y puede responder a otras afirmaciones. Todo esto siempre que el tema sea cotidiano. El alumno de A2 participa de conversaciones directas, breves y sencillas que aborden temas cotidianos, como el ocio o el trabajo; participa en conversaciones con cierta soltura en situaciones "tipo" o conversaciones muy breves, plantea y contesta preguntas, intercambia información e ideas sobre temas cotidianos, pero, no puede mantener una conversación por su cuenta. (MCER, 76)

13 El alumno de A1 es capaz de presentarse, saludar, despedirse, preguntar por otras personas, reaccionar ante noticias, comprender expresiones cotidianas sobre necesidades básicas… El alumno de A2 sabe expresar sus gustos, realiza invitaciones, acepta o rechaza invitaciones, sabe disculparse y aceptar disculpas, emplea

interacción escrita[14]. Así, los alumnos del estadio A pueden interactuar de manera oral y escrita para abordar temas muy sencillos sobre aspectos muy cotidianos en intercambios muy breves, por tanto, serán capaces de leer textos que emulen esas situaciones: las novelas cortas.

Parece claro que hay cierta fisura entre lo que el MCER indica que los alumnos de cada nivel están capacitados para comprender y el propio concepto de novela, ya que, en principio, el tipo de texto al que un alumno de A1 puede enfrentarse se limita a lo cotidiano escrito con sencillez y brevedad. Sin embargo, la serie *Lola Lago detective* inserta en su sencilla trama policial breves y sencillos diálogos en los que los personajes se saludan, se despiden, se presentan, se invitan a café, aceptan las invitaciones, hablan del clima, indican la hora, describen a otros físicamente, expresan sus gustos y aversiones, opinan, sospechan, piden y dan información sobre datos personales tales como direcciones, edad, profesión…. Nada de esto se aleja sustancialmente de lo que el MCER apunta a propósito de los aprendientes del nivel A, muy al contrario, el contexto de lo detectivesco es idóneo para integrar de manera natural estos asuntos básicos en una ficción literaria. Por otro lado, desde el MCER se nos dice qué le debemos exigir a los alumnos en función del nivel en el que se encuentren o quieran acreditar y ofrece unos descriptores con el fin de homogeneizar esas exigencias, pero eso no quiere decir que el alumno vaya un poco por encima de esos requisitos mínimos exigibles, evaluables.

Como ya se ha indicado, partimos del MCER como documento base para valorar las lecturas de la serie *Lola Lago* y determinar en qué medida se ajustaba cada obra al nivel para el que estaba destinada. Sin embargo, dado que se trata de una obra de referencia para todo el contexto europeo, los descriptores para cada nivel, como no podía ser de otro modo, son muy generales; por ese motivo tomamos como referencia para nuestro análisis el *Plan curricular del Instituto Cervantes*[15] (en lo sucesivo PCIC) ya que en este documento sí podemos encontrar descriptores específicos para el español.

fórmulas básicas de cortesía y se desenvuelve en intercambios sociales muy breves. Por otro lado, mientras que el alumno de A2 puede participar, con restricciones en conversaciones informales, conversaciones formales y reuniones de trabajo, para el alumno de A1, no hay descriptores en esas situaciones. Alumnos de uno y otro nivel, con diferente grados de dificultad, están capacitados para colaborar oralmente para lograr un objetivo tal como reparar un coche, discutir sobre un tema…; pueden interactuar para obtener bienes y servicios; son capaces de intercambiar información y pueden entrevistar y ser entrevistados.(MCER, 76-81).

14 En general, por escrito, el alumno de A1 puede solicitar y obtener información sobre cuestiones personales y el de A2 es capaz de escribir notas breves y sencillas sobre temas relacionados con las necesidades inmediatas. Un alumno de A1 puede escribir postales breves y sencillas; el de A2 escribe caras personales muy sencillas de agradecimiento o disculpa. A la hora de enfrentarse a la elaboración de notas, mensajes o formularios, Un alumno de A1 puede escribir números, fechas, su nombre, nacionalidad… y otros datos personales necesarios para cubrir formularios como tarjetas de biblioteca; el alumno de A2 toma mensajes breves y sencillos si el interlocutor los repite, y escribe notas y mensajes propios, sencillos, relativos a necesidades inmediatas. (MCER 82)

15 Instituto Cervantes (2007-2008): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, A1, A2, B1, B2, C1, C2*, Madrid, Biblioteca Nueva.

De los trece bloques[16] en los que se estructura cada uno de los tres volúmenes[17] del PCIC, nos hemos basado principalmente en el bloque 5, funciones, aunque ocasionalmente hemos hecho referencia a los bloques 2, gramática; tácticas y estrategias pragmáticas; 9, nociones específicas. La idea de analizar cada obra de la serie *Lola Lago* desde la perspectiva de cada uno de los trece bloques es tan interesante como imposible en un trabajo con una extensión tan limitada, por eso, hubo que seleccionar un único punto de vista.

Pensemos en una frase como "Está en la mesa, *creo".* que podemos leer en la página 8 del libro *Vacaciones al sol* de la serie destinado al nivel A1. Si analizamos el ejemplo teniendo en cuenta la perspectiva gramatical, notaremos que la expresión es adecuada para el nivel A1, pero si tomamos en cuenta las funciones, vemos como esta expresión es propia del nivel B2. Por otro lado, si un alumno extranjero buscara el significado del verbo *creer* en el diccionario, le resultaría complicado entender que, en el ejemplo, *creo*[18] significa *supongo*, *no estoy seguro*… Las funciones presentan más dificultades de comprensión si no han sido estudiadas y explicadas previamente que otros elementos, por eso pensamos que una obra que contenga casos de funciones que se alejan del nivel de lengua de los lectores a los que está destinada presentará problemas de comprensión que el lector difícilmente podrá resolver por sí solo.

2. ANÁLISIS DE LAS OBRAS

Como se ha ido comentando a lo largo de este trabajo, la serie Lola Lago detective consta de varios volúmenes clasificados por niveles: *"Lola Lago detective vacaciones al sol* (A1), "*Lola Lago detective": una nota falsa (A2*[19]*)*, *"Lola Lago detective": la llamada de La Habana* (A2+), *"Lola Lago detective":¿Eres tú María?* (B1)*, "Lola Lago detective": poderoso caballero.* (A2), *"Lola Lago detective": por amor al arte* (A2*), "Lola Lago detective": lejos de casa* (A1), sin embargo nos ocuparemos aquí de los tres primeros citados.

16 1-objetivos generales; 2-gramática; 3-pronunciación y prosodia; 4-ortografía; 5-funciones; 6-tácticas y estrategias pragmáticas; 7-géneros discursivos y productos textuales; 8-nociones generales; 9-nociones específicas; 10-referentes culturales; 11-saberes y comportamientos socioculturales; 12-habilidades y actitudes interculturales; 13-procedimientos de aprendizaje.

17 Volumen 1, bloque A, niveles A1-A2; volumen 2, bloque B, niveles B1-B2; volumen 3, bloque C, niveles C1-C2.

18 *creer (Del lat. credĕre). 1. tr. Tener por cierto algo que el entendimiento no alcanza o que no está comprobado o demostrado. 2. tr. Dar firme asenso a las verdades reveladas por Dios. 3. tr. Pensar, juzgar, sospechar algo o estar persuadido de ello. 4. tr. Tener algo por verosímil o probable. U. t. c. prnl. 5. tr. Dar asenso, apoyo o confianza a alguien. ¿Nunca me habéis de creer? U. t. c. intr. Creemos EN él. 6. tr. creer en Dios. 7. prnl. Dar crédito a alguien. Creerse DE su gran amigo*.(DRAE, en Red, 18-10-210)

19 Es interesante señalar que en el catálogo de Difusión del 2010 esta obra aparece clasificada como de nivel A1.

2.1 "Lola Lago detective": vacaciones al sol (A1)

Si vamos a hacer un análisis gradual de las obras de la serie *Lola Lago* para tratar de determinar si se mantiene la correlación entre los niveles en los que se encuadran los libros y los criterios que el PCIC establece para cada nivel, parece lógico que el estudio de la primera de las obras sea el más exhaustivo, ya que no podemos externos tanto como sería necesario para comparar las tres obras detalladamente y ya que es en el nivel A1 donde se establece una frontera imaginaria que delimita los recursos y saberes lingüísticos de los que dispone el lector de A1. Así pues, si en este primer nivel hubiera grandes desajustes entre las funciones recogidas en el texto y lo que marca el PCIC para ese nivel, cabría esperar que los niveles siguientes presentaran cada vez mayores desajustes, pues irían aumentado la dificultad.

A continuación, presentamos los ejemplos tomados de la obra "*Lola Lago detective": vacaciones al sol* (A1). Indicaremos primero el ejemplo y debajo la función con la que se correspondería en ese nivel, a continuación se indica la función y el nivel con los que ese ejemplo encaja. Sólo se muestran ejemplos en los que las funciones no se ajusten al nivel que les corresponde.

2.1.1. Ejemplo 1

Texto: *Te puedes bañar y tomar el sol, descansar, comer bien y… y podemos hablar horas y horas. Podemos explicarnos lo que ha pasado estos últimos 10 años* ¿qué te parece? *(9)*

Función: 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos/2.4 Valorar

Nivel: **(A1)** 1. ¿Está bien? (221) / (**A2)** 1. ¿qué tal + SN? ¿Qué tal el examen? 2. ¿(Esto) está bien/mal? (221)/ **(B1)** 3. ¿Qué te parece? a) +SN+inf *¿Qué le parece* el sueldo? (193)

Como vemos en el ejemplo, la función de expresar opiniones y, concretamente, de valorar, se expresa en el nivel A1 mediante la fórmula interrogativa ¿está bien? No será hasta el nivel B1 cuando nos encontraremos con el verbo *parecer* para expresar la función valorar. En este caso, pues, hay un salto de dos niveles.

2.1.2. Ejemplo 2

Texto: *Está en la mesa,* creo. *(8)*

Función: 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos/ 2.14 Expresar falta de certeza y evidencia

Nivel: **(A1)** 1. Creo que…*Creo que la profesora se llama Carmen* (223) / **(A2)** 1.No estoy seguro (223) / **(B2)** 3 *O + creo* / imagino /supongo/digo yo / *Tendremos terminado el trabajo el martes, supongo* (206)

En este caso, el alumno de un nivel A1 cuenta sólo con una fórmula para expresar la función 2.14 (*creo que*) al llegar al nivel B2 el repertorio se amplía a ocho. La que nosotros recogemos es la tercera. La expresión que parece en el ejemplo supone un salto cualitativo de tres niveles, por lo que el grado de desajuste es alto.

2.1.3. Ejemplo 3

Texto:

a) *Paco* tiene que hablar *con Lola. Quiere decirle que esta tarde no va a venir a la oficina. (8)*
b) *Sí, pagamos los impuestos, pero no sólo hay que ser bueno,* hay que parecerlo*. (8)*
c) *[…] No está de vacaciones pero ya está mucho mejor. Piensa en el caso Nilsson.* Hay que empezar *a trabajar. (9)*

Función: 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos / 2.17. Expresar obligación y necesidad

Nivel: **(A1)** ∅ / **(A2)** 1. Tienes que + inf / Tengo que *hacer los deberes* / 2. Hay que +inf / Hay que *comprar el billete antes de subir al autobús*.(224)

El lector de A1, siguiendo al PCIC, si tenemos en cuenta lo requerido en el bloque de gramática, sólo tiene que conocer los presentes de los verbos regulares. Así pues, introducir el verbo *tener* y el verbo *haber* ya supondría un desajuste desde esta perspectiva. Por otro lado, los significados de estos verbos (posesión y existencia) tampoco aclararían la función que desempeñan en los ejemplos: obligación y necesidad. Finalmente, para el nivel A1 no hay descriptor de la función 2.17, es decir, un hablante de este nivel no tiene por qué saber expresar esta función.

2.1.4. Ejemplo 4

Texto:

A las doce suena el teléfono. ¿Un nuevo cliente?
—Lola, una llama para ti. Elisa
—¿Elisa?¿qué Elisa?
—Ni idea*… Dice Margarita muy seria (8)*

Función: 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos/ 2.21. Expresar desconocimiento.

Nivel: **(A1)** 1. No sé / a) +SN / *No sé los verbos irregulares* / b) +inf / *No sé pronunciar perro* (225) / **(A2)** 1. No sé + SN / inf./ *No sé explicar el problema* (225) / **(B2)** 4. *Ni idea* (212)

En este caso, sí hay descriptor para la función 2.21 en el nivel A1, pero no se corresponde con la expresión que vemos en el texto. Por otro lado, los niveles A1 y A2, como es lógico, cuentan con inventario menor para esta función y así vemos como en el nivel B2 la expresión que buscamos se corresponde con el exponente 4. Pero, a pesar del desajuste y del salto cualitativo, no parece que en este ejemplo ni el dos resulte imposible que el lector deduzca el sindicado de las expresiones ya que hay elementos similares en los inventarios de su nivel. Por el contrario, sí parece complicado deducir obligación de los verbos *tener* y *haber* del ejemplo 3.

2.1.5. Ejemplo 5

Texto: *No me llames "nena" Paco, no me gusta,* no lo soporto. *Y menos hoy…(8)*

Función: 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos / 3.3. Expresar aversión

Nivel: **(A1)** ∅ / (A2) 1. Odio+SN/inf. / *Odio la música Pop* (228) / (B1) 2. No soporto/ a) +SN/inf No soporto *estar solo* (217)

Este caso nos parece muy curioso. Como vemos en el ejemplo, el aprendiz de español del nivel A1 puede expresar gustos, deseos y sentimientos, pero no es necesario que sea capaz de expresar aquello que le causa aversión… Parece lógico que el docente que enseña a sus alumnos a expresar gustos también enseña a expresar aquello que disgusta. En el PCIC aparece la fórmula (*no) me gusta* para expresar lo contrario de *me gusta* pero no hay exponentes para la función *3.3 expresar aversión,* lo cual nos hace pensar algo que ya se indica en los preliminares de la obra, que no debemos acercarnos al PCIC desde una perspectiva dogmática, prescriptiva, sino descriptiva. Desde el PCIC se dan pautas sobre lo que es lícito exigir a un alumno de un nivel determinado, pero los docentes no podemos hacer compartimentos estancos a la hora de enseñar[20] y, tal vez, los autores tampoco a la hora de escribir.

20 Dado que la serie *Lola Lago* está publicada en Difusión y que nosotras usamos el manual *Aula* con nuestros alumnos, comprobamos en algunos casos si las fichas gramaticales del manual podrían ayudar a los lectores de *vacaciones al sol.* En el caso de expresar gustos, el alumno aprende a hablar de aquello que le gusta mucho, o bastante, que le encanta o que no le gusta, no le gusta mucho, o no le gusta nada (Aula, 45) o incluso de lo que le gusta más o menos de una persona un lugar… (Aula, 69). No sería raro que el docente ampliara la información para abarcar expresiones de desagrado. En el caso de las perífrasis el manual Aula 1 explica *tener que + infinitivo* como fórmula que expresa necesidad. (37). Como vemos, es plausible que un lector que sea alumno de ELE en un nivel A1 esté recibiendo input que le permita comprender funciones que no se justen a su nivel.

2.1.6. Ejemplo 6

Texto: *Piensas venir en avión, ¿no? (9)*

Función: 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos / 3.10.Expresar planes e intenciones

Nivel: **(A1)** 1. Marcador temporal referido al futuro + pres.ind **/** *Esta noche hago los deberes* (230) / **(A2)** 1. Marcador temporal referido al futuro + fut./ *El año que viene estudiaré ruso* / 2. Voy a + inf / *voy a fumar menos* (230) / **(B1)** 1. Pienso +inf / *Este verano* pienso ir de vacaciones *al sur de España* (221).

El lector que se encuentra con este verbo y que conozca su significado tal vez tenga dificultades para comprender que, en este caso, se está hablando de planificar un viaje. Vemos como esta función sólo parece formulada así en el nivel B1.

2.1.7. Ejemplo 7

Texto: *Lola sólo llama a Margarita Srta Margarita cuando está muy enfadada. —Encima de tu mesa.* ¿Estás de mal humor Lola? *(20)*

Función: 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos / 3.17. Expresar enfado e indignación.

Nivel: **(A1)** ∅ **/ (A2)** 1.Estoy (bastante/muy) enfadado (231) / **(B1)** 4. *Estoy de (muy) mal humor* (227)

Como sucedía con la función 3.21, el alumno de A1 puede expresar gustos deseos y sentimientos, pero aquellos referidos al enfado o a la indignación, porque en este caso los descriptores para esta función aparecen a partir del nivel A2[21] y el exponente que aparece en el ejemplo a partir de B1.

2.1.8. Ejemplo 8

Texto: *—Te puedes bañar y tomar el sol […] ¿Qué te parece?*
—Es que *el trabajo… (9)*

21 Tal y como se mostró en la exposición en el congreso, en el ejemplo: *[-Ah, no lo sabes… Me he casado. Bueno, hace ya siete años. Ingvar es mi marido. Es danés. Y tenemos un niño, Max.]-* No me digas*. Dios Mío, ¡Cómo pasa el tiempo! (15)* la expresión *no me digas* se corresponde con la función 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos / 3.27. Expresar sorpresa y extrañeza que carece de descriptor para el nivel A1 y cuyo exponente para el ejemplo que nos ocupa aparece en el nivel B2 (232).

Función: 4.Influir en el interlocutor./ 4.7. Responder a una orden petición o ruego./4.7.2 eludiendo el compromiso

Nivel: **(A1)** ∅ **/ (A2) 1**. No sé/ *[- ¿me ayudas mañana a pintar la casa?- No sé.* (234) **/ (B1) 1.** Bueno / No sé**,** *es que*…/ *[-¿Puedes prepararme un informe con los últimos datos?, por favor -No, sé,* es que *no está Pedro y él toda la información* (242).

Este ejemplo nos ha parecido un caso muy complicado. Por una parte, como ha sucedido en otros ejemplos, la función con la que se corresponde el ejemplo no tiene descriptor para el nivel A1; por otro lado, el exponente que aparece en el ejemplo podría corresponderse también con la función *4. Influir en el interlocutor.4.17. Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación*[22]. Un caso similar lo encontramos en el ejemplo: **¿**Por qué no *vienes unos días? (9)* que podría corresponderse con la *función 4. Influir en el interlocutor.4.13. Proponer y sugerir*[23] o con la función *4. Influir en el interlocutor.4.18. Aconsejar*[24].

2.2. "Lola Lago detective": una nota falsa (A2)

La segunda obra de la serie que analizamos está destinada a lectores con nivel de ELE A2 como mínimo. Es decir, estos lectores son capaces de abordar la lectura de *Vacaciones al sol* sin problemas, por tanto, aquellas funciones que en el volumen de nivel A1 se presentaban con desajustes, pueden parecer ahora de nuevo sin que ello comporte mayor dificultad para los receptores del nivel A2. Por este motivo, tratamos sólo casos que no hayamos visto en el nivel A1.

2.2.1. Ejemplo 9

Texto: *En el ascensor, Lola se mira en el espejo. No está muy guapa:* tiene media cara como un balón de fútbol. Está cansada y tiene mal color *(6)*.

Noción Específica: 1. Individuo: dimensión física.1.2. Características físicas.

Nivel: **(C2)** 14 Tener ~ buena / mala ~ cara. (464)

22 En este caso sí habría descriptor para el nivel A1 (*1. No, (muchas) gracias*) pero tendríamos que avanzar hasta el nivel B1 para encontrar el exponente del ejemplo (. 1(No), (no), (muchísimas gracias) es que…/ *No, muchas gracias, es que ya he comido* / 2. (No), lo siento + es que…/ *No, lo siento. Es que tengo que estudiar* / 3. Pues/ bueno + es que … **/** *Pues es que tengo mucho trabajo(251))*

23 En este caso, no hay descriptor para el nivel A1 y el exponente del ejemplo lo encontramos en el nivel A2: 1.¿Vamos a..?/ 2.¿Vienes a…? / 3.Enunciado interrogativo/ 4. ¿Quedamos…?/5. *¿Por qué no..?*/ 6. ¿qué tal si..? (236)

24 Como en el caso anterior, se carece de descriptor para el nivel A1 y habría que buscar el exponente en el nivel A2, en el punto 4: *¿Por qué no?* **/**¿Por qué no vamos a comer? (238)

Al principio de este trabajo se habló de la posibilidad de algunos apartados además de la funciones para comprobar si los ejemplos estudiados se ajustaban o no a las pautas que el PCIC indicaba para cada nivel. Hemos escogido este fragmento para mostrar un caso en el que recurrimos a las nociones específicas en nuestro análisis. Sin duda, desde el nivel A1 hay descriptores relativos a esta función; curiosamente, además, desde ese nivel A1 aparecen exponentes como: *tener los ojos –claros/oscuros/azules/verdes/negros/ marrones* [sic], si embargo ni siquiera en el nivel C1 encontramos la expresión exacta que buscamos: *tiene mala cara,* aunque sí la que más se aproxima. Parece lógico pensar que en casos como este la gradación por niveles es aún más complicada de establecer que en el caso de las funciones, pues un alumno de A2 quizás es capaz de comprender una noción que se sitúa 3 niveles por encima del suyo

2.2.2. Ejemplo 10

Texto: *Pero, ¿no es Tony el hombre de tus sueños?*
—Sí, bueno…, es diferente**…**, *Víctor es tan guapo, canta tan bien.*

Función: 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.2.12. Presentar un contraargumento.

Nivel: **(A2)** 1. Sí, es verdad, pero…/*[-ir al gimnasio es bueno.] -Sí, es verdad, pero es aburrido.*/ 2. Sí, estoy de acuerdo, pero…/ *[-Peter estudia mucho y hace siempre los deberes] -Sí, estoy de acuerdo, pero no habla con nadie español* (233) / **(B2)** 1. Bueno / ya, pero…/ *[-Inténtalo, parece un trabajo interesante] -Ya, pero exigen saber tres idiomas y yo sólo hablo dos.* (204)

Tácticas y estrategias pragmáticas: 3. Conducta interaccional. 3.1.Cortesía verbal atenuadora. 3.1.1.Atenuación del acto amenazador

Nivel: **(A2)** ∅ **/ (B2)** 5. Reparaciones: concesión como minimización del desacuerdo: *Bueno, sí,* pero…/ Bueno, vale, pero… (306)

El ejemplo 10 es una buena muestra de que, en ocasiones, es necesaria una lectura transversal del PCIC para poder encontrar el exponente exacto que buscamos. No hemos localizado la expresión exacta *sí, bueno…, es diferente*, sin embargo su significado podría encajar en la función 2.12, de la que no hay descriptor para el nivel A2, o en la táctica y estrategia pragmática 3.1.1, de la que tampoco hay descriptor para este nivel. En cualquier caso, parece claro que este ejemplo se situaría fuera del nivel que le corresponde.

2.2.3. Ejemplo 11

Texto: *Paco y Miguel son dos chicos maravillosos pero siempre llegan tarde. Miguel es muy tímido y* se pone enfermo *cada vez que sale con una chica*

Función: 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos 3.19. Expresar nerviosismo

Nivel: **(A2)** 1.Estoy nervioso (231)/ **(B2)** 1. *Me pone* nervioso / histérico … / *Me pone histérico que no me avises cuando vas a llegar tarde*. (229)

Función: 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos. 3.17.Expresar enfado e indignación

Nivel: **(A2)** 1. Estoy (bastante / muy enfadado) (231) / (**C2**) 5. Me pongo / *me pone enfermo* / de un humor de perros… / *Me puso de un humor de perros que me quisieran cobrar por sentarme en la terraza.(212)*

Parece claro que en *ponerse enfermo* equivale a *ponerse histérico* expresión que desempeña la función de *expresar nerviosismo* y que se corresponde con el nivel B2. Sin embargo, el exponente exacto sólo lo encontramos en el nivel C2 en la función de expresar enfado e indignación, que, sin duda, no encaja en nuestro ejemplo. Así pues, lo más apropiado sería incluir *enfermo* a la serie *me pone nervioso* / *histérico* / enfermo…de la función 3.19 ya que, como desde el PCIC se afirma, los descriptores no constituyen repertorios cerrados, ni compartimentos estancos.

2.2.4. Ejemplo 12

Texto: *—Esto es muy serio chicos –dice Lola.*
—Sigue, por favor –dice Miguel. (24-5)

Función: 6. Estructurar del discurso. 6.22. Indicar que se puede reanudar el discurso.

Nivel: **(A2)** ∅ **/ (B1)** [Conversaciones cara a cara y telefónicas, presentaciones públicas] 1. Continúa (por favor)2. *Sigue*, sigue (por favor) (272)

Lo que nos ha sorprendido en el ejemplo 12 no es ya el salto de nivel hasta un B1, algo nada excepcional, como estamos viendo, sino el hecho de que no haya descriptor para la función 6.22 en el nivel A2. Un alumno de nivel A2 deber ser capaz de mantener conversaciones cara a cara telefónicas, breves y sencillas, eso sí, como sabemos y, sin duda, en algún momento su interlocutor interrumpirá momentáneamente la comunicación, de modo que se verá obligado a instarle a continuar. Es una situación comunicativa muy frecuente y básica, sin embargo el PCIC no registra esta función para el nivel A2.

3. MARCAS DE GRADACIÓN POR NIVELES: LOS TIEMPOS VERBALES EN *LA LLAMADA DE LA HABANA* (A2 +)

A medida que iba avanzado en mi lectura del último volumen de la serie que estábamos analizando, me fui dando cuenta de que el *Vacaciones al sol* me había parecido menos complicada que *Una nota falsa* así como de que *La llamada de La Habana* era la menos sencilla de las tres, lo cual era lógico, pues cada una de ellas debía mostrar un grado de dificultad mayor que la anterior. Podría pensarse, a priori, que la gradación por niveles se basa en la complicación progresiva de las funciones, pero no fue así, porque, realmente, en todos los niveles hay desajustes y los de A2+ no eran mayores que los de A2, sin embargo la lectura de A2+ es la más complicada. La respuesta: el uso de los tiempos verbales.

Así, en el nivel A1 sólo tienen que conocer el presente de indicativo y sólo con los valores de presente actual y presente durativo. Sólo en A2 pueden usar el presente con valor de futuro. Por otro lado, sólo se recogen los verbos irregulares *ser, estar, haber ir (*129). En el nivel A2 deben conocer, además de lo indicado para el presente, el pretérito perfecto, el indefinido, el imperfecto y el imperativo afirmativo. En la obra *Vacaciones al sol,* sólo no sigue esta pauta en cuatro casos en los que se usa presente con valor de futuro, tres casos en los que usa pretérito perfecto, y un caso en el que se usa el indefinido irregular tan frecuente *hizo*[25]. En *Una nota falsa,* estos son los casos en los que aparecen tiempos verbales que no son los aconsejados para el nivel A2: *1- No te preocupes (10)*; *2- Si supiera tocar la guitarra, haría una canción*; *3- Tú dirás (14)*; *4- Me gustaría hablar con él (23)*; *5- Que descanses (24)* ;*6- Divide y vencerás (30)*. El nivel A2+, en realidad, no existe, pues el Insistuto Cervantes no lo recoge…, por lo tanto es imposible determinar si *La llamada de la Habana* sigue las pautas del PCIC, aún así, encontramos en esta obra la presencia de presentes de subjuntivo, futuros y condicionales… Algo no muy de extrañar para una obra que se sitúa en la resbaladiza frontera entre el nivel A2 y el B1[26].

La siguiente tabla resume y ejemplifica con claridad cómo es el uso de los diferentes tiempos verbales el aspecto que permite establecer la gradación por niveles de las obras analizadas:

25 Se usan también otros verbos con presentes irregulares que no serían "propios" de este nivel.

26 En el nivel B1, el alumno debe conocer ya todos lo pasados, el futuro imperfecto, el condicional simple, y el presente de subjuntivo.

Vacaciones al sol **A1**	*Una nota falsa* **A2**	*La llamada de la Habana* **A2 +**
Predominio del presente de Indicativo	Predominio presente Incorporación leve pasados, imperativo	Incorporación notable imperfecto y contrastes pasados
Unos minutos después, sale *del hotel una curiosa pareja: un hombre muy alto, con el pelo blanco, que* habla *poco y lentamente y una mujer muy bajita, muy morena y que* habla *todo el tiempo. Son Nilsson y Lola que* se van *a cenar* (14)	1) *Miguel es muy tímido y se pone enfermo cada vez que sale con una chica. Y ayer* estuvo *en el cine con una amiga (7)* 2) *Sube tres pisos a pie y entra en casa. Mira la nevera y ve que sólo hay un yogur, y un poco de fruta. Esta semana no* ha tenido *tiempo de hacer la compra. (22)*	Salí *de aquí a las siete,* fui *al supermercado. Por la noche* estaba invitado *a casa de unos amigos y* quería *llevarles algo. Luego me* fui *a casa.* Había *mucho tráfico y tardé mucho.* Es *que* vivo *en Pozuelo. (14)*

LIBROS DE NOTAS, CONFESIONARIOS, DOCTRINAS Y CATECISMOS, POEMAS Y OBRAS DE TEATRO, ENTRE OTROS TEXTOS PARA LA ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA LINGÜÍSTICA MISIONERO-COLONIAL. EL CASO DE FILIPINAS.

JOAQUÍN SUEIRO JUSTEL
Universidade de Vigo

RESUMEN: Presentamos una actividad poco conocida y reconocida: la elaboración de textos para la enseñanza/aprendizaje de lenguas que realizaron los misioneros durante la época colonial en Filipinas. Creemos que una perspectiva histórica es muy interesante para que los actuales investigadores y docentes de segundas lenguas sepan valorar la trascendencia y progreso que en ese campo ha tenido la enseñanza de una lengua no materna. Pretendemos desterrar la muy extendida y errónea creencia de que hasta el S-XIX no puede hablarse de metodología rigurosa en la enseñanza-aprendizaje de lenguas o de que los métodos que hasta entonces se hubiesen empleado se basasen únicamente en la memorización de reglas gramaticales, de series léxicas o de autores literarios clásicos acompañadas de la traducción de textos escritos. Acostumbrados en su mayor parte al estudio y aprendizaje de, al menos, una lengua no materna (el latín) tuvieron que adaptarse a realidades sociales y lingüísticas muy diferentes de las que estaban habituados, por lo que tuvieron que proceder a estudiar y elaborar materiales (textos) de modo muy novedoso y distinto a la tradición pedagógica europea contemporánea.

1. INTRODUCCIÓN: LA LINGÜÍSTICA MISIONERO-COLONIAL

Se conoce con el nombre de lingüística misionero-colonial la subespecialidad historiográfica que recoge los estudios sobre las obras gramaticales y lexicográficas (además de sobre otras cuestiones conexas como la metodología de enseñanza de lenguas y la política lingüística) escritas fundamentalmente por los europeos en América, Asia y

África. Y decimos fundamentalmente, porque el objeto de estudio de esta disciplina no se agota aquí, sino que se amplía con el estudio de todas las obras de carácter lingüístico escritas en situación de dominio colonial (intra-europea, asiática, americana etc.).

Esta disciplina es muy reciente. El interés por las obras escritas por misioneros y colonos no tiene más de dos décadas. Nosotros vamos a referirnos al ámbito de la lingüística misionero-colonial española y, más concretamente, a la realizada en Filipinas (Vid. Sueiro Justel 2003). En este ámbito son múltiples las razones que llevan a los investigadores a volverse hacia los trabajos elaborados por misioneros y colonizadores. Hemos de señalar que estamos hablando de una actividad que se extiende a lo largo de territorios enormes, con realidades sociales preexistentes muy diversas y en un tiempo muy dilatado, más de trescientos años. A pesar de ello, podemos fijarnos en los objetivos que se plantean los estudiosos y en sus motivaciones a la hora de estudiar la obra lingüística colonial, lo que nos ayudará a entender y caracterizar esta disciplina. En primer lugar, las obras analizadas constituyen datos históricos de innegable valor que forman parte de la historia de las diferentes especialidades lingüísticas de las potencias europeas. En segundo lugar, las obras gramaticales y léxicas son documentos excepcionales para estudiar las lenguas de América, África o Asia, –en muchos casos constituyen el único testimonio con el que se cuenta para conocer lenguas desaparecidas– y son, también, documentos impagables sobre el estado del español –en nuestro caso– en sus aspectos gramaticales o léxicos, en el momento de llevarse a cabo la colonización, así como documentos históricos que explican el nacimiento y formación de las variedades dialectales del español que entra en contacto con otras lenguas.

En tercer lugar y dado que la producción filológica y la política lingüística suelen estar íntimamente relacionadas (Vid. Sueiro Justel 2002a), el estudio de las mismas nos permite comprobar el éxito o el fracaso de la voluntad del legislador o de la práctica sociolingüística del momento; claro que también nos encontraremos situaciones de abierta contradicción entre la voluntad del legislador y los intereses del poder político, que van en una dirección y la contundencia de los datos reales que muestran otra dirección.

En cuarto lugar no hay que olvidar que esta enorme producción filológica constituye un ejemplo único y aporta datos muy valiosos sobre la forma en que se llevaron a la práctica métodos de aprendizaje y enseñanza de lenguas (Vid. Sueiro Justel 2002b), bien siguiendo los que los humanistas más innovadores preconizaban en momentos en los que la tradición latina de aprendizaje y enseñanza adquiría nuevos derroteros o bien como manifestación de procedimientos innovadores fruto de la intuición y necesidades educativas en situaciones novedosas. En este sentido, es de gran interés, también, el poder comprobar cómo estos misioneros lingüistas se enfrentan a la elaboración de materiales, a la codificación de lenguas siguiendo y rompiendo los modelos que tenían –clásicos normalmente– y se aplican a la tarea de recoger en enormes léxicos y vocabularios los datos que su trabajo de campo les proporcionaba. En quinto lugar, el estudio

de la lingüística en ultramar nos facilita claves para comprender mejor la evolución del conocimiento lingüístico y de algunos de los rasgos y conceptos más importantes de la tradición gramatical occidental, como los estudios tipológicos. Por último, no es desdeñable la aproximación a este objeto de estudio con un interés por la traducción o la historia de la traducción (Sueiro Justel 2002c, 2002d y Sueiro Justel 2004). Hablantes fronterizos y herederos de una larga tradición peninsular de estar habitando en los límites de las lenguas, los misioneros y colonos serán agentes de aculturación y mestizaje cultural al verter textos de unas lenguas a otras, llegando a ser, en más de un caso, autores teóricos de tratados traductológicos. Son muchas, pues, las razones para dedicarse a estos estudios y es mucha la tarea pendiente de realizar. Aunque sea un estudio parcial, veamos, rápidamente, qué sucedió en Filipinas.

2. LOS ESPAÑOLES EN FILIPINAS: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Las noticias más antiguas que tenemos en Europa procedentes de oriente del país de Ma-yi, como lo denominaba, se deben al geógrafo chino Chao Yu Kua en un códice del siglo XIII. Colin (1900-1904 = 1663) identificará las islas Filipinas con las Maniolas que Ptolomeo había incluido en sus *Tablas de Geografía*, a pesar de las diferencias de latitud y longitud y del número de islas que el cronista jesuita del XVII atribuye a errores de cálculo de geógrafo de la antigüedad.. De este relato del griego se hace eco también Diodoro Sículo en el siglo I a.C. Este es, básicamente, el conocimiento que tienen los europeos del archipiélago asiático, con anterioridad a la llegada de los españoles en marzo de 1521 en una expedición al mando de Magallanes. Estas islas primeramente fueron llamadas *de San Lázaro*, después se denominarían *De Poniente*, y por último serían bautizadas como *Filipinas,* a raíz de que el general Ruy López de Villalobos diese el nombre de Filipina a la isla de Leyte en honor del príncipe heredero, el futuro Felipe II. El nombre se extenderá luego a todo el archipiélago, sobre todo a partir de 1565 cuando Legazpi lleva a cabo su conquista, sometimiento y pacificación.

Las razones que explican el interés de la Corona española por establecerse en Filipinas son fundamentalmente de de índole económica, de índole estratégica y de índole ideológica. Además, frente a la colonización americana, lo que singulariza la presencia española en Filipinas es el hecho de que los españoles a su llegada no se encontraron con un pueblo homogéneo sino con un conjunto de comunidades muy variadas y dispersas frecuentemente enfrentadas entre ellas. No existían grandes núcleos de población ni organizaciones sociales o políticas destacadas sino multitud de asentamientos que, con diferentes niveles de desarrollo, no ofrecieron en ningún caso gran resistencia a la invasión española. El jesuita Colín (1900-1904 = 1663) en su crónica de la conquista da cuenta de la enorme variedad de tribus que agrupa en tres grandes etnias, la de origen malayo, la indonesia y la negrita. A ellas habría que añadir la presencia muy destacada

de los chinos, que comerciaban con las islas y muchos de los cuales se instalaron en ellas, y la población musulmana, procedente de diversos países asiáticos. Son numerosos los testimonios de los primeros años de la conquista que aluden a la fragmentación política del archipiélago. Es de señalar que, al menos, la organización social de cada tribu estaba fuertemente jerarquizada y tenía carácter hereditario. Sobre esta estructura social, los españoles trataron de organizar una administración que facilitase la aculturación indígena y la actividad colonial. Poco a poco, y no sin grandes esfuerzos y de manera no completa, fue diseñándose un plan de actuación del que podemos resaltar tres zonas o enclaves, que tuvieron gran importancia porque permitía el agrupamiento de la población, y su asistencia religiosa, educativa, y sanitaria; se posibilitaba la recaudación de impuestos, la organización del trabajo, del comercio, de los cultivos, etc., se organizaba mejor la defensa, se podía simplificar el panorama lingüístico, etc. Estos tres enclaves fueron los siguientes: Manila capital, donde se asentará la mayor parte de la población española que pase a las islas, dando lugar a una ciudad rica en contrastes y mestizajes, las Alcaldías Mayores, equivalentes a nuestras capitales de provincias y las reducciones de indios, el último eslabón de la presencia española en tierras filipinas. Prácticamente el único español presente en estas reducciones o asentamientos era el misionero que los evangelizaba

3. PANORAMA LINGÜÍSTICO EN FILIPINAS

Cuando llegaron los españoles al archipiélago se encontraron con tres grandes grupos étnicos: los malayos, los negritos y los indonesios. A ellos habría que añadir los "moritos", musulmanes así denominados por los españoles en recuerdo de los musulmanes peninsulares, instalados un siglo antes de la llegada de los españoles, sobre todo en Mindanao, Mindoro y en el sur de Luzón. También es necesario tener presente a la numerosa colonia de chinos o sangleyes, que comerciaban con las islas, muchos de los cuales se instalaban en ellas; esta presencia es sentida desde el comienzo de la presencia española, como una amenaza para la estabilidad del archipiélago. A todos estos pueblos citados anteriormente, habría que sumar otros muchos asiáticos, africanos y europeos, que muy pronto se instalaron o tenían intereses en este enclave asiático. La enorme variedad y fragmentación lingüística y política que se encontraron los españoles en las islas es lo primero que llama la atención a los cronistas que acompañaban a los colonizadores.

Ahora bien, los pueblos filipinos suponían un sinnúmero de comunidades locales aisladas entre sí, en una situación política y económica fragmentada en la que funcionaban como una multiplicidad de grupos, sin constituir una sociedad integral. En ellos, la vitalidad y supervivencia de las lenguas no dependía únicamente de la cantidad de hablantes sino de un amplio conjunto de factores como el sentimiento de identidad étnica y de pertenencia a una comunidad. Lejos de ser simple, el panorama lingüístico

del archipiélago era muy complejo por la llegada constante de otros pueblos. Leamos la relación que el Padre Murillo hace del panorama de Manila del siglo XVI, en la que nos damos cuenta de las dificultades del castellano en Filipinas:

> no hay en el mundo ciudad donde concurran tantas naciones como en esta, pues además de los españoles, y los tagalos, indios naturales de esta tierra, hay otros muchos indios de las Islas de lenguas diferentes, como son los Pampangos, los Camarines, los Bisayas, los Ilocos, los Pangasinanes y Cagayanes; hay criollos o morenos que son negros atezados, naturales de la tierra; hay muchos cafres y otros negros de Angola, Congo y el África; hay negros del Asia, Malabares, Coromandeles y Canarines. Hay muchísimos sangleyes o chinos, parte Christianos y la mayor parte Gentiles; ay Ternates, y Mardicas, que se retiraron aquí de Ternate; ay algunos Japones, Borneyes, Timores, Bengalas, Mindanaos, Joloes, Malayos, Javos, Siaos, Tidores, Cambayas, Mogoles y de otra islas y reinos del Asia; ay bastante número de Armenios, algunos Persas, y Tártaros, Macedones, Turcos y Griegos. Ay gentes de todas las naciones de Europa, Franceses, Alemanes, Olandeses, Genoveses, Venecianos, Irlandeses, Ingleses, Polacos y Suecos. Ay de todos los Reynos de España, y de toda América, de suerte que el que estuviere una tarde en el Tuley o puerto de Manila, verá pasar por él todas estas naciones, verá sus trajes y oirá sus lenguas, lo que no se logrará en ninguna otra Ciudad de toda la Monarquía española y con dificultad en alguna otra parte de todo el orbe (Texto de Murillo sin citar procedencia, transcrito por Pastells 1932, t.VII: LXIX).

Ante tal diversidad étnica y lingüística de la población, así como la dispersión geográfica de las diferentes naciones y tribus filipinas, los españoles emprendieron a lo largo del archipiélago una ingente tarea de reunir a los diferentes colectivos humanos en *pueblos* o *asentamientos*. Los enclaves que fueron creando permitían, en primer lugar, una atención asistencial a la población, que de otra manera sería imposible; en segundo lugar, facilitaba la evangelización y "civilización", la aculturación, en definitiva, al tiempo que se dotaba a la colonia de una mínima organización, con unidades jurisdiccionales que facilitaban el funcionamiento de la justicia, la administración civil, la recaudación de tributos, la administración pastoral y religiosa, etc. La concentración trajo consigo también cambios económicos y sociales muy importantes en la manera de explotar los campos y otras riquezas del suelo, la aparición de oficios urbanos, el surgimiento de burguesías, etc. Este diseño administrativo implantado por los españoles a lo largo de los siglos en Filipinas es el que, en gran medida, perdura hoy en día. Y todavía hoy el mapa lingüístico del archipiélago filipino es extremadamente complejo. Repasemos las principales familias lingüísticas que se encontraron los españoles:

El *tagalo*, también llamado *tagalog, tagal, tagala*, se habla en la isla de Luzón. Hablado como lengua materna en la actualidad aproximadamente por el 19,4 % de la población filipina. El *ilocano*, también llamado *iloco* e *ilocán*, es la lengua dominante en todas las provincias del norte de Luzón. Lo habla el 12,17 % de la población. El *pangasinán* predomina sólo en la parte central de Pangasinán, al oeste de Luzón. Es hablado

sólo por el 2,67 % de la población. El *Kapampangán*, llamado también *pampango*, *pampanga* y *pampangán*, es la lengua predominante en Pampanga. Lo habla el 3,33 % de los filipinos. El *bicolano* o *bicol* predomina en Albay, Camarines del Sur, Catanduanes, Sorsogon, mitad sur de Camarines del Norte y en algunas ciudades de Masbate; zonas situadas hacia el sureste de Luzón. Lengua hablada por el 7,63 % de la población. El *cebuano*, también llamado *sebuano, sugbuhanon, sugbuanon, cebú* o *cebuán* es la lengua que predomina en Agusan, Bohol, Buikidnon, Cebú, Davao, Lanao del Norte, la mitad oeste de Leyte, Misamis occidental, Misamis oriental, Negros oriental, Surigao, Zamboanga del Norte, Zamboanga del Sur y en algunas ciudades de Cotabato. Es hablado por el 24,74 % del país […] El *hiligaynon*, conocido también como *ilongo, hiligayna* y *panayan*, es la lengua que predomina en Capiz, Iloilo, Negros occidental, Romblón y en algunas ciudades de Cotabato, Mindoro occidental y Mindoro oriental. Lo habla el 12,34 % de los filipinos. El waray, samar-leyte, leytean, samareño, samaron, visayo de Samar y Leyte, es la lengua que predomina sólo en Samar y en la mitad este de Leyte. Hablado por el 6,25 % de la población. Las otras lenguas representan el 11,44 % de los hablantes del archipiélago

Ante esta situación de falta de unidad lingüística, la política llevada a cabo por los españoles tuvo unos rasgos peculiares que la diferenciaron de la seguida en América.

4. LA SINGULARIDAD DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN FILIPINAS. LA ETAPA DE APROXIMACIÓN

En los primeros encuentros de los españoles con los habitantes de las islas Filipinas se utiliza, como ya había acontecido en América, el lenguaje de signos y gestos. Son numerosos los testimonios de los cronistas que recogen los primeros encuentros en los que se utiliza este sistema universal de comunicación.

Pero lo que diferencia la llegada de los españoles a América y a Filipinas es que en este archipiélago los españoles contaron desde el principio con algún intérprete que les facilitó la comunicación. Mientras que en América era la primera vez que llegaban los europeos y por lo tanto no había ninguna posibilidad de encontrar a nadie que hablase o entendiese alguna lengua europea, en Asia, en cambio, los españoles se encontraron con indios que conocían el portugués, dado que los marinos de esta nación ya habían andado por aquellas tierras.

A diferencia, pues, de la conquista que llevan a cabo los españoles en América, la que se realiza en Filipinas supone en muchos casos un contacto con nativos que previamente ya habían tenido contacto con otros pueblos, incluso europeos. Ello tuvo ventajas evidentes, pero también algún inconveniente a la hora de vencer recelos y suspicacias ya instalados en los indígenas. Pasada esta primera fase de aproximación, con noticias

de apresamientos, matanzas, toma de esclavos, etc., se pasó pronto a una fase de asentamiento, diríamos que precario. Quizá la fecha de 1571, año en el que Legazpi funda oficialmente Manila, pueda marcar un hito al señalar el comienzo de una cierta organización administrativa. Los españoles agruparán a los indígenas en poblados o asentamientos, pero la separación entre las dos comunidades, las indígenas por un lado y la española por otro, fue considerable. Abundaron los recelos y las desconfianzas, por lo que se agrandaron las barreras idiomáticas: Dada esta separación en los asentamientos de nuevos poblados, teniendo únicamente algunas ciudades como lugar de convivencia de aculturación, no es de extrañar que los misioneros empezasen a aprender, a estudiar y a codificar las lenguas de los filipinos. También se empieza muy pronto a formar intérpretes y traductores. El papel que éstos desempeñarán a lo largo de la presencia española en Filipinas fue más importante que en América, dadas las enormes barreras idiomáticas que permanecieron a lo largo de trescientos años en el archipiélago asiático.

5. LA APLICACIÓN DEL CORPUS LEGISLATIVO Y LA POLÉMICA DE LA EXPANSIÓN DEL CASTELLANO

En lo que se refiere a la actividad legislativa de la Corona española, no hay lo que se podría denominar un corpus de legislación específica ni una atención particular al archipiélago asiático. En todo caso podríamos hablar de una cierta desatención. A pesar de que muchos documentos silencian el nombre de Filipinas, la legislación más importante dictada por la Corona española y las instrucciones de los superiores de las órdenes religiosas, por ejemplo, establecen su aplicación en América y, muchas veces en forma de apéndice, en las Islas Filipinas. La situación de partida, pues, desde este punto de vista de la teoría legal, es igual a la del resto de las colonias: por un lado la Corona establece desde el principio la necesidad de introducir el castellano y por otro apoya la política de la Iglesia de evangelizar en las lenguas nativas. Pero como las condiciones que los españoles encontraron en Filipinas fueron diferentes de las del continente americano, el resultado lingüístico colonizador fue también muy diferente. Para bien y para mal, la conquista, asentamiento y colonización filipina parte de la experiencia previa desarrollada en México. Muchos de los aspectos de la tarea llevada a cabo por misioneros y administración civil en el archipiélago asiático parten de los resultados experimentados en tierras americanas, lo que si bien trajo consigo un considerable ahorro de esfuerzos y de guerras de sometimiento, por otro –dada la muy diferente realidad– provocó no pocos inconvenientes.

Desde el comienzo de la actividad religiosa, los misioneros se dieron cuenta de la necesidad de acercarse a la realidad lingüística y cultural de los nativos. Pero los religiosos no sólo se acercaban a la lengua de los nativos, sino también al conocimiento de sus costumbres y de sus mentalidades, a las que había que adaptar los mensajes religiosos que se les quería transmitir. Los religiosos, una vez dominada la lengua, traducían y

componían en ella canciones o poemas. En palabras de Aduarte, al referirse a Blancas de San José

> En la doctrina que les predicaba se acomodaba a su capacidad natural, pero con mucho orden y concierto, y estaba muy mal con los ministros que por predicar a los indios ponían poco cuidado en hacer los sermones, y decía: si no podemos nosotros sacar un sermón desconcertado, ¿cómo le podrán percebir los indios, que decís que tienen menos capacidad? […] Y porque es uso suyo, cuando reman en sus embarcaciones o tienen otras juntas de muchos, cantar para engañar y aliviar su cansancio y, no teniendo otros, usaban de sus cantares antiguos profanos, y aun nocivos, y les compuso muchos en aquella lengua y modo de verso, pero a lo divino (Aduarte 1640: t. II: 27-28).

Los misioneros trataron de organizar la enseñanza, tanto de las lenguas nativas como de la lengua española, la latina y las materias religiosas en sus colegios y seminarios. La escuela religiosa adquiere un papel destacado en el proceso de aculturación, que partiendo de un sistema educativo idéntico al de América, adquiere en Filipinas rasgos de singularidad, dominada como estaba por las diferentes órdenes religiosas.

A medida que fueron pasando los años, el español no se abría paso en la sociedad filipina. Las causas han sido analizadas y estudiadas por diferentes autores. La inmensa mayoría de los filipinos no tuvieron ocasión de hablar nunca con ningún hispanohablante, ni siquiera con el misionero que tiene más cerca, con el que habla en su propia lengua. Tras más de trescientos años de administración española, la presencia de los hispanohablantes es hoy prácticamente residual o inexistente, aunque la huella de la lengua española sea indudable. El caso es que el castellano no logró abrirse paso en Filipinas y son muchos los testimonios recogidos por Merino (1948) en los que se vierten acusaciones a los religiosos a los que se les responsabiliza de la escasa implantación que consiguió el español en el archipiélago asiático. Es cierto que en América –y en Filipinas– hubo sacerdotes y religiosos regulares que hicieron caso omiso de las órdenes –ya muy tajantes desde Carlos II– de impartir doctrina en castellano y se mostraron indiferentes, cuando no hostiles a la enseñanza del español, manteniendo de manera muy drástica su convicción de adoctrinar en lenguas nativas. Pero el fracaso de la extensión del castellano, impulsada por la misma legislación que en América, no puede ser achacada de ninguna forma a los religiosos que catequizaron Filipinas y aprendieron sus lenguas y enseñaron la castellana. En este archipiélago concurren una serie de factores y circunstancias que es muy necesario tener presentes. Si los misioneros llevaban a cabo su actividad de forma muy aislada y si no existió nunca un número considerable de colonos españoles –y, por lo tanto, de población mestiza– y si no llegó a existir un sistema educativo que incentivase el aprendizaje del español, se debe probablemente a que la actividad económica española en el archipiélago no fue lo intensa ni lo rentable ni lo atrayente para los colonos, como lo fue en América. Baste un dato: en 1601 los españoles en Filipinas no llegaban a 500. Esta escasa presencia de población civil española y, por lo tanto, de un

nulo o escaso mestizaje, la pobre implantación de una industria y la ausencia de actividades económicas que atrajesen a colonos peninsulares a instalarse a lo largo de las islas Filipinas explican el escaso avance de la lengua en aquellas tierras.

Los religiosos, ante la batería legislativa (sobre todo posterior a 1770) contraria a la práctica docente en lenguas nativas que vienen desarrollando, se dirigen al Rey pidiendo flexibilidad a la hora de aplicar dicha legislación. La aplicación de las leyes dictadas por la Corona, en lo que a la enseñanza se refiere, fue muy tibia, por no decir inexistente. A las dificultades presupuestarias y de dotación de maestros y materiales, que aparecen reflejadas en bastantes documentos de la época, habría que añadir el escaso o nulo entusiasmo que entre los nativos –excepto las élites urbanas en contacto con la administración y colonos españoles– despertaba el estudio del castellano. Incluso los maestros, reclutados por los religiosos, eran obligados, bajo la amenaza de multas, a abandonar sus lenguas y expresarse sólo en castellano:

Este fue el panorama que se mantuvo hasta más allá de la presencia española en el archipiélago filipino. De ahí que el paso de una escolarización obligatoria pública, más formal que real, en castellano a otra en inglés –muy bien planificada desde los niveles básicos a los universitarios– se produjese sin resistencias (no como en el caso de Puerto Rico, por ejemplo), cuando no con entusiasmo. La sustitución tanto del idioma como del sistema de enseñanza fue defendida, incluso, por una minoría intelectual completamente castellanizada que a principios del siglo XX opta por la instrucción en inglés y realiza la defensa del idioma de los norteamericanos en sede parlamentaria, utilizando para ello un impecable español. Con la presencia norteamericana los filipinos descubren incentivos económicos para aprender el idioma que no encontraron en el caso del español: en el siglo XX aprendiendo inglés el pueblo siente que el proceso de transculturación en este caso le va a permitir mejorar el nivel de vida, incorporarse a la órbita de un país de capitalismo desarrollado y abandonar el aislamiento en el que hasta entonces estaba confinado.

6. CONSECUENCIAS DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA

La aplicación práctica de la política lingüística española en Filipinas resulta significativamente diferente a la llevada a cabo en América. Partimos de una legislación semejante, pero aplicada en una realidad y circunstancias muy diferentes que arrojan unos resultados también muy distintos. Podemos deducir que la realidad lingüística no fue transformada radicalmente por la aplicación de determinadas disposiciones legislativas, sino que más bien fue la realidad la que impuso modificaciones y alteraciones en los textos normativos, en su aplicación y en el nivel de eficacia que alcanzaron. Quizá en el caso filipino más que señalar etapas, como en América, habría que hablar de *una única forma, de una única estrategia* de llevar a la práctica la política lingüística.

El castellano se introdujo, fundamentalmente, en Manila y en alguna otra ciudad. Ni siquiera los "principales" o gobernadores locales hablaban todos el castellano, siendo la nota dominante la escasez de filipinos hispanohablantes que pudiesen aportar semejante mérito para acceder a cargos públicos. La situación en la capital fue algo diferente. La castellanización fue mayor que en el resto del territorio, pero no comparable a la que se produjo en América

Lo cierto es que al final de la presencia española en Filipinas, tan sólo un 10% de la población hablaba castellano, según datos que aporta Villoria Andreu sin citar fuentes (Villoria 1998: 128). Pero la aculturación del pueblo filipino –y es opinión compartida por la totalidad de los autores consultados–, sino total sí que estaba más extendida que el idioma. Quizá, por ello, haya que hablar, en el caso de Filipinas, de una hispanización de carácter no lingüístico, de una occidentalización –con la síntesis o mezcla que ello conlleva– en los aspectos religiosos (cristianismo con pervivencias paganas prehispánicas), culturales, políticos y jurídicos. Lo que desde el punto de vista español pudo considerarse un fracaso, debido a la escasa o nula persistencia del idioma y otros valores hispanos en el archipiélago, para otros autores que pretenden representar la visión de la población indígena, tal fracaso supuso una enorme ventaja de evidentes signos positivos para la población. Son muchos los análisis sociológicos y antropológicos que ponen de relieve los rasgos negativos que para las poblaciones indígenas han supuesto las políticas de aculturación e "integración" en las estructuras sociales coloniales o postcoloniales: Los procesos que se dan en la "integración" en la llamada sociedad nacional y en el colonialismo, se describen con categorías negativas como deculturación, la disolución de las estructuras sociales tradicionales (*destribalización*), la enajenación, el desarraigo, la proletarización y similares (Zimmermann 1999: 74).

7. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS

La tarea lingüística que llevan a cabo misioneros y colonos durante los procesos de evangelización y asimilación cultural, supone un hito en la historia de la metodología de la enseñanza de las lenguas. Por un lado, dado el prestigio que conlleva el poseer una gramática, al codificar las lenguas indígenas, consiguen elevar los idiomas de los nativos a la "misma categoría" que la de las lenguas clásicas y la de las vulgares europeas, siendo muchas de las gramáticas amerindias o filipinas anteriores, en muchos casos, a algunas de las gramáticas de los principales idiomas europeos. La expansión europea a partir de finales del XV y el encuentro de los españoles con otras naciones y otras lenguas supone la aparición de un nuevo contexto, la ruptura de una tradición más o menos lineal (desde el punto de vista eurocéntrico) y revoluciona los conocimientos históricos, científicos, culturales, antropológicos, políticos, religiosos, etc. y, particularmente, lingüísticos). Hasta el siglo XV, fundamentalmente, en Europa estaba asentada la idea

de que las lenguas clásicas, despojadas de los cambios y variaciones propias del uso, constituían sistemas perfectos desde el punto de vista de la "lógica" y que las gramáticas suponían el método más perfecto (por no decir casi único) de alcanzar su conocimiento y su dominio. La codificación de una lengua le confiere a ésta un enorme prestigio y la gramática constituye, por lo tanto, el método adecuado de enseñanza de la misma tanto para nacionales como para extranjeros. En palabras de Sánchez Pérez:

> Si la gramática es el logro más destacable que una lengua puede alcanzar, si la gramática sintetiza los valores de la lengua […] es lógico concluir que adquirir la gramática de un idioma implica prácticamente adquirir ese idioma. Cambiar lo que podría ser un fin en un medio para el logro de ese mismo fin constituye una ampliación de las premisas ya establecidas. Y si la gramática es el eje fundamental en torno al cual gira una lengua, se hace preciso afirmar que las lenguas *deben aprenderse a través de sus gramáticas* (Sánchez Pérez 1992:9).

Por otro lado, dadas las condiciones en las que se lleva a cabo tanto la enseñanza/aprendizaje de las lenguas indígenas por parte de los misioneros como la enseñanza/aprendizaje del español por parte de los nativos, los religiosos no tuvieron más remedio que poner en marcha tradiciones pedagógicas alternativas a la gramatical, con la elaboración de manuales de conversación, léxicos y vocabularios, traducciones de textos de muy diversa índole, etc., de forma parecida a como se realizan –muchas veces en fechas posteriores– en Europa para la enseñanza y aprendizaje de lenguas europeas. También en el trabajo de aprender y enseñar lenguas aparecen técnicas que podríamos considerar "modernas" y que surgieron muchas veces de la propia tradición indígena y de la aplicación del sentido común a la tarea que realizaban, además de gramáticas y diccionarios, aparecen cartillas, abecedarios, canciones, dibujos e ideogramas, etc. estarán presentes en la docencia de los lingüistas misioneros. La lingüística que se realiza en el ámbito colonial abarca, por una parte el aprendizaje y enseñanza de las lenguas nativas, pero también y de manera destacada, la enseñanza del español. Y en este ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera la actividad de los misioneros tuvo también una gran trascendencia. Es en Europa, y en América y en Filipinas, donde se toma conciencia de este fenómeno que hasta entonces había pasado desapercibido. La tarea filológica llevada a cabo en el continente americano primero y en Asia a continuación tiene, pues, de entrada dos repercusiones de carácter didáctico. Por un lado hace confluir dos tradiciones pedagógicas, la "gramatical" y la de "uso", con la consiguiente elaboración de materiales didácticos que ambas tendencias comportan, y, por otro lado, impulsa el estudio del español como lengua extranjera. Este último aspecto fue sobre todo de carácter práctico, ya que la enseñanza del castellano iba dirigida a niños, hijos de caciques y en menor medida a adultos sin formación previa de ningún tipo. Ello se llevó a cabo a través de los vocabularios, diccionarios, gramáticas escolares, traducciones de gramáticas castellanas a lenguas nativas, manuales de conversación, traducciones, etc.

Son muchos los rasgos que caracterizan la actividad lingüística que tuvo lugar en la administración colonial y que podemos atribuir a la realizada por los españoles en Filipinas. Señalaremos los más significativos. En primer lugar, los nativos son considerados seres humanos menores de edad a los que hay que proteger, educar, salvar, evangelizar, es decir, convertir en seres humanos plenos. La enseñanza lingüística se pondrá, pues, al servicio de una actividad más compleja. Los misioneros se acercan a sus lenguas y se admiran ante la riqueza y complejidad de sus lenguas, comprueban la ausencia de estudios lingüísticos propios, carecen de tradición escrita por lo que no tienen escritos literarios que proponer como modelos. Los misioneros inician la codificación de las lenguas con el modelo que conocían (el clásico latino, fundamentalmente la gramática latina de Nebrija) pero lo aplican a lenguas muy diferentes: lenguas aglutinantes y no flexivas, con la consiguiente ruptura del modelo gramatical. Instauran un nuevo concepto de regla gramatical, el uso más extendido frente a la norma escrita de los textos europeos. Por primera vez, para elaborar materiales lingüísticos nos encontramos con trabajos de campo y con atención a todo lo que de ello se deriva, en concreto, preocupaciones comunicativas y pragmáticas:

> Y así fue que dejando a ratos la gravedad de sus personas se ponían a jugar con ellos (los niños) con pajuelas y pedreçuelas los ratillos que tenían por descanso; y esto hacían para quitarles el empacho con la comunicación; y traían siempre papel y tinta en las manos, y en oiendo el vocablo al indio, lo escrivían y *al propósito que lo dijo*. (Subrayado nuestro) A la tarde juntábanse los religiosos y comunicavan los unos a los otros sus escritos y, lo mejor que podían, conformavan a aquellos vocablos el romance que les parecía convenir. Y acontecióles que lo que oi les parecía que avían entendido, mañana les parecía no ser así (Mendieta 1973: vol. I 134)

Con el paso del tiempo, hay gramáticas de autores anteriores, pero:

> El arte o gramática de la lengua índica está reducida a preceptos no muchos ni difíciles. Hay, además, ya publicados otros muchos escritos elegantes y copiosos, con cuya lección puede aprovecharse el estudioso discípulo…leyéndolos y aprendiéndolos de memoria y con frecuentes ejercicios escritos de imitación, crecerá mucho el conocimiento del lenguaje; por lo cual son muy útiles las cátedras de lengua índica públicamente establecidas. Pero todas estas son palestra y sombra de combate más bien que lucha verdadera. Hay que ir a la realidad y tratar seriamente con los indios en frecuentes pláticas, donde oyéndolos y hablando con ellos se hará el habla familiar; después hay que pasar a los sermones, y dejando aparte la vergüenza y el miedo, hay que errar muchas veces para aprender a no errar. Al principio será preciso llevar de memoria los conceptos y las palabras, más adelante, las palabras seguirán solas a los conceptos (Acosta 1954: IV, 519)

Subyace a estas consideraciones una concepción comunicativa de la lengua y una consideración metodológica del aprendizaje en la que prima la imitación como medio de lograr la comunicación. Para ello fomentaban actividades y tareas que propiciasen el aprendizaje de la lengua, utilizando diversos materiales como libros de lectura que había que saberlo de memoria (catecismos o doctrinas o libros de rezos…) con método audiovisual ya que usaban a los nativos como cinta magnetofónica:

> Este aprendizaje de memoria debía hacerse con la más correcta pronunciación, acentuación y entonación, pues disponía el misionero de una especie de cinta magnetofónica para escuchar el modelo propuesto y reproducirlo con exactitud: se trataba de las voces de los feligreses que podía escuchar el misionero novel cuantas veces quisiera, pues además de la recitación de las oraciones, sabemos que repetían en voz alta las preguntas y respuestas del catecismo (Tormo 1978:392)

Además, manejaban otros textos como los *Libros de notas* en los que recogían frases y expresiones, modos de decir o listas de palabras, matices de significados o léxicos específicos, todo ello recogido de informantes orales, *Vocabularios* no sólo de traducción bilingüe, sino que muchos recogían usos y contextos de empleo de acepciones, *Gramáticas* muy diversas, escolares, de iniciación, teóricas, *Manuales de conversación*, desde los más genéricos hasta los más específicos (confesionarios, para soldados y militares, para jueces, para la industria del tabaco, etc.), *Textos traducidos* de temas muy diversos, predominando los religiosos: memoriales de vida cristiana, vidas de santos, confesionarios, libro de preparación para la comunión, libros de urbanidad y buenas costumbres, libros de agricultura, de construcción, etc. Asimismo, los misioneros utilizaron como textos algunas *Obras de teatro* (adelantándose a la práctica pedagógica europea posterior), *Canciones y poemas* (sentencias, proverbios, cantos de mar, epitalamios, farsas y sainetes donde se critican costumbres locales, acertijos, cantos de guerra, canciones amorosas, etc.), muchas veces realizando o propiciando *Juegos Florales* como el que recoge Pastells de 1621:

Entraron en competencia más de 250 composiciones latinas, griegas, italianas, castellanas, portuguesas, vizcaínas, tagalas, visayas y mexicanas, de varios géneros de metros, en que hubo mucho que ver y pudieran parecen en la Universidad más rica de poetas de Europa…luego se fueron leyendo las composiciones premiadas y algunas otras, muchas de religiosos de Santo Domingo y San Francisco y San Agustín; las demás de capitanes y estudiantes y soldados, quedando todos admirados de que lo último del Orbe y donde más se trata de guerras que de letras tenga tan excelentes poetas (Pastells 1931 VI, CXLIII-IV)

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, J. de (1954 = 1588): "De procuranda Indorum Salute o Predicación del Evangelio en las Indias", en *Obras*, estudio preliminar y edición del P. Francisco Mateos. Madrid: BAE, Ediciones Atlas.

Aduarte, D. y M. Ferrero, M. (ed.) (1962 = 1640): *Historia de la Provincia del Sancto Rosario de la Orden de Predicadores en Philippinas, Japón y China*. Madrid: C.S.I.C. (2 vols).

Blancas de San José, F. (1997 = 1610): *Arte y reglas de la lengua tagala*, estudio y edición crítica de Antonio Quilis. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica. A.E.C.I.

Colín, F. y Pablo S. J. Pastells Vila (1900-1904 = 1663): *Labor evangélica, ministerios apostólicos de los obreros de la Compañía de Jesús. Fundación y progresos de su provincia en las islas Filipinas*. Madrid. Reeditada por P. Pastells con gran número de notas y documentos en Barcelona: Imprenta y Litografía de Henrich y Compañía, 3 vols.

Mendieta, Fray J. de (1973): *Historia Eclesiástica Indiana*, edición y estudio preliminar de F. Solano y Pérez Lila. Madrid: Ed. Atlas (BAE, 260-261).

Merino, M. (1948): *Los Misioneros y el castellano en Filipinas*. Madrid: Ediciones Jura.

Pastells y Vila, P. (1925-1936): *Historia General de Filipinas*. Barcelona: Compañía de Tabacos de Filipinas (9 vols).

Sánchez Pérez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid. Sociedad General Española de Librería.

Sueiro Justel, J. (2002a): *La política lingüística española en América y Filipinas (siglos XVI-XIX),* Coruña: Editorial Tris-Tram.

— (2002b) *La enseñanza de idiomas en Filipinas (siglos XVI-XIX)* Coruña: Editorial Toxosoutos (Colección Lingüística nº 6).

— (2002c): "La mediació lingüística durante la colonización espanyola de Filipinas (Siglos XVI-XIX)", en O. Díaz Fouces, A. García González y J. Costa Carreras (eds.), *Traducció i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Llibres de l'Index.

— (2002d): "Fray Andrés López, un teórico de la traducción del siglo XVII en la lingüística española en Filipinas", en E. Sánchez Trigo y O. Díaz Fouces (eds.), *Traducción & Comunicación*, V.3. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, 125-162.

— (2003): *Historia de la lingüística española en Filipinas (1580-1898),* Coruña: Editorial Axac.

— (2004): "Las lagunas léxicas en la teoría y práctica traductora de Fray Andrés López (siglo XVII)", en M.ª J. García Domínguez et al. (eds.), *Lengua Española y Traducción,* Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 231-254.

Tormo Sanz, L. (1978): "Método de aprendizaje de lenguas empleado por los franciscanos en Japón y Filipinas (ss. XVI-XVII)", *Archivo Ibero-Americano* XXXVIII/149-152, 377-405.

Villoria Andréu, S. y J. Villoria Prieto (1998): "Los otros traductores: el intérprete en el descubrimiento y colonización de Filipinas ", *Estudios Humanísticos. Filología* 20, 103-130.

Zimmermann, K. (1999): *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*. Madrid/Frankfurt am Main : Iberoamericana/Vervuert.

DE LA EXPRESIÓN ORAL A LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

J. Agustín Torijano
Universidad de Salamanca

RESUMEN: El trabajo trata de reflexionar sobre la esencia de la producción escrita como destreza del proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto en su oposición a la oralidad como en cuanto fuente de errores morfosintácticos y léxicos que dificultan el aprendizaje de un idioma. Igualmente, se analizan las relaciones entre los tipos de textos propuestos para la práctica del aprendizaje y los problemas que pueden derivarse de determinados tipos de ejercicios, que condicionan necesariamente el éxito o el fracaso del proceso.

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya casi un siglo, F. de Saussure (1915) se refería a la escritura como *el disfraz y la fotografía* de lo real, es decir, de lo oral, idea que lo llevaba a pensar que la función del lenguaje escrito no sería sino la de representar el lenguaje oral. En otras palabras, el lenguaje oral sería el *natural*, mientras que el escrito sería el *artificial*, idea coincidente con el criterio de *destrezas primarias* y *secundarias* del que hablaremos más adelante.

La actualidad o antigüedad de la idea saussureana, sin embargo, se relativiza al contrastarla con la teoría clásica aristotélica, expuesta en su *Perí Hermenéias* (o *De Interpretatione*). Afirmaba el Estagirita (h. -384 – -322) que las "palabras habladas" son "*signos* de las impresiones o afectos del alma", mientras que las "palabras escritas" serían *signos* de las habladas. Conforme a esta teoría, por tanto, la escritura sería un conjunto de "signos de signos".

Volviendo a Saussure, parece innegable cierta la herencia pedagógica de la Lingüística occidental, decantada claramente por el llamado *phonocentrismo*:

> El objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; ésta última es la que constituye por sí misma el objeto de la lingüística.

La actitud *phonocentrista* influyó sobremanera en la enseñanza de la lectura y de la escritura, de modo que pedagogos y psicólogos estaban convencidos de que era necesario llegar a un alto grado de dominio de lo oral para poder abordar lo escrito. Los niños tenían problemas con la ortografía porque sufrían problemas de dicción, y aún hoy, en ciertos tipos de enseñanza, se sostiene que la conciencia fonológica –practicada en el silabeo o en lo que podemos llamar segmentación fonémica– es casi un requisito para aprender a leer. Incluso muchos expertos en literatura infantil defienden que es necesario *traducir* los textos al uso oral para hacerlos más accesibles a los niños.

Como hipótesis diametralmente opuesta, se sitúa un *graphocentrismo,* que concede la máxima importancia al hecho de poder leer y escribir en otra lengua, independientemente de la capacidad oral de comunicarse. En épocas no demasiado remotas, todavía se consideraba posible aprender francés (o inglés) si se disponía de las siguientes herramientas: la lectura de una buena edición de las obras completas de Victor Hugo (o de William Shakespeare), un diccionario bilingüe y un cuaderno, pese a que el estudiante fuera incapaz de comunicarse oralmente, ejemplificado siempre en la imposibilidad de "pedir un café en un bar" de París (o de Londres).

Esta teoría parecía verse confirmada por los testimonios de personas de renombrada fama que se consideraban modelo de brillantez intelectual. Así, por ejemplo, es famoso el caso del escritor y pensador español Miguel de Unamuno, quien, según sus propios testimonios, aprendió noruego (o "[…] dano-noruego, no norso-danés", como precisaría el autor de *Niebla*) con las obras teatrales de H. Ibsen que le prestaba el también escritor Ángel Ganivet, o con los ensayos del danés Søren Kierkegaard.

También constituía un referente el caso del neurólogo y psiquiatra austriaco S. Freud, quien aseguraba[1] haber aprendido español leyendo directamente *El Quijote*, por lo cual se atribuía la capacidad de revisar y autorizar la traducción de sus obras a nuestro idioma.

1 En carta fechada en Viena, el 7 de mayo de 1923 a su editor en España, L. López-Ballesteros y de Torres, Freud afirmaba: "Siendo yo un joven estudiante, el deseo de leer el inmortal Don Quijote en el original cervantino me llevó a aprender, sin maestros, la bella lengua castellana. Gracias a esta afición juvenil puedo ahora –ya en edad avanzada– comprobar el acierto de su versión española de mis obras, cuya lectura me produce siempre un vivo agrado por la correctísima interpretación de mi pensamiento y la elegancia del estilo. Me admira, sobre todo, cómo, no siendo usted médico ni psiquiatra de profesión, ha podido alcanzar tan absoluto y preciso dominio de una materia harto intrincada y a veces oscura".

Sin la necesidad de estos casos extremos, es verdad que una inmensa mayoría de aprendices de una L2 apenas pueden superar una frase de diálogo en conversación, pero son capaces de leer e incluso de escribir en un segundo idioma. Este *graphocentrismo* parece mantenerse en la recurrencia a lo escrito de todos los aprendices de segundas lenguas, que entienden mejor lo que se les dice si (además) lo ven por escrito, o, en su defecto, deletreado para recomponer la forma mentalmente, quizá para poder buscarlo en un diccionario, también escrito, quizá porque ése fue el medio por que aprendieron la forma a la que se enfrentan.

Esta preponderancia de la escritura, lejos de haber desaparecido, sigue encontrando defensores que ponen de manifiesto las características de las producciones escritas frente (o sobre) las orales. Así, por ejemplo, L. Tolchinsky en 1989 afirmaba que

> no podemos seguir pensando que la escritura simplemente transcribe lo oral. […] No hay ninguna característica del sistema de escritura alfabético que explique por qué en […] hebreo, en francés, en español o en catalán ciertas formas verbales son preferidas para lo escrito, por qué en los textos escritos se tiende a usar sujetos léxicos completos en lugar de anáforas, y nombres en lugar de pronombres. La mayoría de estas diferencias reflejan, en realidad, contrastes entre un uso cotidiano y un uso formal de la lengua.

O, en otras palabras, contrastes entre "lengua cotidiana" y "lengua de los domingos", según las gráficas descripciones de C. B. Benveniste (1982), autor de una serie de estudios dedicados a demostrar que los hablantes de francés, adultos y niños, invitados a aprender a escribir tienen ideas preconcebidas acerca de cómo debe ser el lenguaje escrito[2].

Intentar hacer prevalecer lo escrito sobre lo oral, o viceversa, no es sino defender un aprendizaje incompleto y deficitario. Los casos se multiplican para ratificar la necesidad de equilibrar todas las destrezas que intervienen en el Proceso de Enseñanza/Aprendizaje, porque de lo contrario aceptaremos hablantes parciales.

Así les sucede a quienes padecen la ausencia del soporte escrito, como ocurre con los inmigrantes de primera generación que intentan aprender la lengua del país de un modo tal que pone de manifiesto carencias tan primarias como el desconocimiento

2 Para ello, solicitaron a un grupo de adolescentes casi analfabetos que contaran una historia para una grabación y que luego intentaran escribirla. Muchos de esos jóvenes aprendieron a transcribir las grabaciones, de manera que se obtuvieron dos versiones escritas, una en "modalidad oral" y la otra, en "modalidad escrita", propiamente dicha. En la primera de ellas, era fácil encontrar todos los elementos del lenguaje coloquial, mientras que la segunda presentaba un estilo formal y hasta ceremonioso. Y aunque ésta estaba plagada de errores ortográficos que dificultaban apreciar sus rasgos formales, lo cierto es que aquéllos jóvenes casi iletrados habían usado tiempos verbales "de lengua escrita", aposiciones, ultracorrecciones, etc., que ellos mismos rechazaron en su propia versión oral.

absoluto de la ortografía de palabras consideradas básicas, por lo que deben considerarse analfabetos funcionales de una lengua que, oralmente, sí conocen. El panorama de fracaso –o de aprendizaje deficitario– se agrava con los hijos de esos mismos emigrantes que, aunque aprenden en la escuela la nueva lengua, mantienen la familiar de sus padres (muchas veces de sus abuelos), pero también sin soporte escrito, por lo que el problema se repite aunque a la inversa.

En el otro extremo encontramos a los miles de estudiantes españoles que estudian y han estudiado inglés durante muchos años, y que, en caso de ser capaces de leerlo y escribirlo, su pronunciación normalmente dista mucho de parecerse a lo ideal, generalmente por una excesiva sujeción a la forma escrita, potenciada como soporte fundamental en los primeros años de estudio. También se aducen razones de diferencias entre los sistemas vocálicos y consonánticos entre el español y el inglés, pero una equilibrada exposición a la lengua, combinando escritura con fonética, reduciría sensiblemente la parte de fracaso atribuido a la existencia de tales diferencias.

2. LA PRODUCCIÓN ESCRITA COMO DESTREZA

Tomado como base el esquema elemental de la comunicación oral (un emisor envía un mensaje a un receptor), las destrezas (o, más actualmente, canales) comunicativas o lingüísticas se reducirían a dos:

– la expresión oral, y

– la comprensión oral-auditiva.

Según este mismo criterio, éstas serán las dos destrezas *primarias*, debido a que se producen en el medio oral-auditivo, pero si se proyectan sobre el medio visual (o escrito) entonces surgen las otras dos:

– la comprensión lectora, y

– la expresión escrita,

consideradas *secundarias*, con lo que se completa el esquema de las cuatro destrezas comunicativas o canales.

Según otros criterios, las destrezas también se clasificaron en destrezas *activas* (o *de producción*) y destrezas *pasivas*, *receptivas* (o *de reconocimiento*), aunque, según G. Yule (1996), la comprensión oral y la comprensión lectora fueron consideradas destrezas *pasivas* en el estructuralismo.

En la actualidad, la Pragmática ha cambiado el estatus de estas dos últimas, poniendo de relieve su carácter activo, ya que aquí la descodificación no es entendida como una *recuperación* del significado sino como la re–*construcción* de éste por medio del proceso llamado interpretación textual (inferencias creativas y expectativas), que es de aplicación tanto a la comprensión lectora como a la oral-auditiva. La diferencia entre ambas reside en el hecho de que mientras en la comprensión lectora el canal de información es sólo el visual, en la comprensión oral están activados, además, el canal paralingüístico, el kinésico y el proxémico.

Retomando la división de destrezas *primarias* (la comprensión auditiva y la producción oral) y *secundarias* (la comprensión lectora y la PE), aclaremos que estos términos no se refieren tanto a la importancia relativa que lo oral ha cobrado sobre lo escrito, como a una mera cuestión de orden.

En efecto, como decíamos más arriba, la calificación de *primarias* y *secundarias* se refiere más bien al orden normal de su adquisición, debido, quizá, a que la fase máxima de dominio absoluto de una lengua, al menos para un nativo, no es ya sólo poder comunicarse sino ser capaz de crear literatura en esa lengua y eso, al menos por ahora, sigue vinculándose a lo escrito, al menos como forma previa a una eventual lectura, declamación o representación teatral. Parece fuera de toda duda que las personas aprenden a hablar su LM antes que a escribirla y en algunos casos –extremos, aunque existentes– las destrezas primarias son las únicas que se adquieren.

Así, por ejemplo, algunos científicos, como E. Lenneberg[3] en 1967, demostraron que personas con determinados problemas cerebrales pueden desarrollar cierto lenguaje oral aunque no escrito, proceso que no ocurre al revés. Esta teoría parece ratificarse por el hecho de que todavía existen lenguas habladas en el mundo que no tienen forma escrita y cuyos hablantes, en el caso de poder adquirir un alfabeto, deben hacerlo en una lengua diferente a la suya[4].

Podríamos resumir que escribir es más difícil que hablar, afirmación que parece confirmar que la PE sea la destreza lingüística con la que los propios hablantes nativos tienen más problemas y que no acaba de ser dominada por todos. Intentemos saber a qué se debe este hecho mediante un acercamiento a la descripción de los rasgos, los perfiles, las características que hacen a la PE más difícil, y, por tanto, más susceptible al error.

3 Citado por J. Norrish (1983).

4 Éste es el caso, por ejemplo, de muchos pueblos aborígenes de Australia y Nueva Zelanda, que hasta hace relativamente poco tiempo hablaban en sus idiomas nativos pero tuvieron que aprender a escribir en inglés para ciertos fines.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA: DIFERENCIAS CON LA PRODUCCIÓN ORAL

En la enseñanza tradicional, afirma R. Stembert[5], escribir era una finalidad en sí, o, dicho de otro modo, se escribía para escribir[6]; las tareas se graduaban de acuerdo con las adquisiciones gramaticales y léxicas y muchas veces desarrollaban un papel de apoyo y de evaluación de aquellas adquisiciones. Como veíamos al principio, la metodología solía consistir en imitar modelos, literarios en la mayoría de los casos, de forma tal que, según el nivel, el alumno seguía un itinerario que iba de las descripciones a las argumentaciones pasando por las narraciones y similares. El único destinatario era el profesor, que subrayaba los errores.

Posteriormente, los enfoques actuales han puesto de relieve los aspectos más comunicativos del acto de escribir, según los cuales la progresión ya no es eminentemente lingüística, sino que se apoya en los actos de habla y tiene en cuenta la *situación*, por lo que se considera fundamental tener muy presente información sobre *quién* escribe, *a quién*, *a propósito de qué*, *por qué*, etc. Ahora los textos que producen los alumnos atienden a intencionalidades comunicativas y/o corresponden a lemas que forman parte de sus intereses. En la mayoría de los casos, son producciones funcionales: cartas formales, mensajes usuales, peticiones, comentarios, reclamaciones, etc., si bien desde el punto de vista metodológico pocas cosas han cambiado y se sigue recurriendo a los modelos de siempre.

La práctica de actividades lúdicas en la clase de lengua debe llevar al alumno a compaginar lo lingüístico y lo cultural, la lengua y la "literatura", lo que sirve para ayudarlo a mejorar su dominio de la lengua al mismo tiempo que le permite acceder a obras "literarias", y a mejorar sus habilidades lectoras.

Desde luego, los talleres de producciones escritas constituyen actividades en las que entra en juego un conjunto de conocimientos y habilidades; serían, por tanto, actividades denominadas de *destrezas integradas*, que ponen en movimiento otras competencias y otras potencialidades del estudiante, a fin de que la actividad le interese y vea, como decíamos antes, la utilidad de su trabajo. Es de especial utilidad y eficacia, por tanto, desarrollar estas *destrezas integradas* que tomen como pretexto el desarrollo de un material con visos de realidad, con el propósito de ejercitar uno o varios aspectos morfosintácticos problemáticos.

5 Comunicación titulada "Taller de producciones escritas", presentada con motivo del *Congreso sobre la enseñanza de las segundas lenguas*, celebrado en Salamanca en 1993 y organizado por el Consejo de Europa y la Universidad de Salamanca.

6 Lo que recuerda aquella frase –no exenta de cinismo– del ya citado escritor Miguel de Unamuno cuando afirmaba: "El ajedrez procura una suerte de inteligencia que sirve únicamente para jugar al ajedrez".

Para ello, son muy recomendables lo que J. A. Adam denomina *textos prescriptivos* (*injonctifs*), es decir, aquéllos que están concebidos para "hacer hacer", y constituidos por medio de pautas de acción o invitaciones a ésta, como forma de superar los típicos textos narrativos o argumentativos, modelo de práctica para la que los estudiantes suelen estar más avezados.

Pertenecen a este tipo de textos los que se refieren a instrucciones de montaje, modos de empleo, recetas de cocina, prospectos de medicamentos, consignas y reglamentos, reglas de juegos, guías-itinerarios, horóscopos, boletines meteorológicos, etc., si bien es cierto que no todos en el mismo grado[7].

En ellos, y especialmente en los llamados *de instrucciones*, abundan los imperativos de acción y de omisión, los infinitivos en perífrasis con verbos de obligación ("debe agitarse", "debe usted tener cuidado", etc.), así como los subjuntivos en subordinadas sustantivas del tipo "es conveniente que..", "es necesario que.."., etc.

Por su importancia para la ejercitación integral de aspectos morfosintácticos en las composiciones escritas, J. A. Adam establece tres fases de actuación:

1. *fase inicial:* descripción de la situación previa, como por ejemplo los ingredientes de una receta de cocina, los materiales necesarios para realizar una tarea mecánica, las partes de un aparato, etc.
2. *transformaciones:* también denominadas "micro-proposiciones" especialmente las formas verbales, entre las que destacan el imperativo, el infinitivo, el futuro, etc.
3. *fase final*: resultado de las acciones programadas en las fases anteriores.

Ofrecen resultados muy interesantes aquéllos cuya instrucción es algo similar a esto: "Escribid las instrucciones del juego del "Tres en raya", o del ajedrez o del deporte de origen canadiense llamado *lacrosse,* pero en dos niveles: para el público en general y para niños"[8], o, por ejemplo, "Escribid las instrucciones para hacer una foto, transferirla al ordenador y enviarla por correo electrónico" para personas mayores o para personas que no han tenido mucho acceso a un ordenador.

7 Citado en M. Siguán, (coord.) (1989). J. A. Adam diferencia tres subtipos de *textos prescriptivos:*
1. Un ejemplo de *texto prescriptivo* perfecto sería el decálogo del monte Sinaí;
2. Menos prescriptivo sería el texto del *modo de empleo* o las *instrucciones* de un aparato, por lo que lo llama, precisamente, *texto de instrucciones*;
3. El último tipo lo constituyen los llamados *textos predictivos,* representados por textos sobre los ya citados horóscopos, o boletines meteorológicos.

8 Los ejemplos son interminables. Las profesoras Itziar Idiazábal y Arantza Bilbao, del Departamento de Filología Vasca de la UPV, de Vitoria, llevaron a cabo una práctica similar con el juego del parchís para comparar resultados en español y en vasco, descrito en "Un ejemplo de producción de textos prescriptivos en euskara y en castellano por niños bilingües. Consecuencias didácticas", *in* M. Siguán, (coord.) (1989).

De características muy similares, pero de mayor dificultad, podemos también llevar a cabo prácticas de *destrezas integradas* múltiples.

Así, por ejemplificarlo con una actividad de buenos resultados, imaginemos que la clase produce demasiados errores con los comparativos, algo que suele ocurrir independientemente de la L1 de los estudiantes: en términos generales, por las confusiones entre "mejor que" y "mejor de", o, con alumnos de lenguas afines, como puedan ser los lusófonos, por las interferencias del tipo **mejor do que, *mais grande do que*, o las confusiones de *mais con mas*/*más*, etc. Si el nivel medio lo permite, y después de haber practicado cierta mecánica de formas y usos, el profesor puede pedir a la clase que se involucre en una actividad que afecte a otras facetas de la gramática. El tema dependerá mucho del nivel de la clase, de las experiencias previas del profesor y, por supuesto, del ambiente cultural al que pertenezcan los estudiantes.

Sin embargo, y en una sociedad de la imagen como en la que estamos inmersos, parece que lo escrito se asocia a conceptos como lento, aburrido, plano, etc., por lo que haría falta motivar más a los estudiantes para fomentar el aspecto lúdico de la escritura y las motivaciones lingüísticas o utilitarias de ésta, dado que un estudiante puede escribir con la finalidad de divertirse, o de despertar en él el interés por la utilización creativa del lenguaje, lo que no elimina el aspecto comunicativo.

Desde esta perspectiva, ya no se trata de comunicar *stricto sensu*, sino de compartir algo, de fomentar una complicidad entre el que escribe y su lector, complicidad en su reconocimiento de las intenciones, la identificación de recursos... Eso significa una atención particular hacia el código y el mensaje, es decir un dominio de los recursos lingüísticos y también una especial atención hacia sus utilizaciones, más en particular en el terreno de la literatura.

Partiendo de esta base, pero buscando un aspecto más práctico y aplicable a la realidad del aula (y prescindiendo de la "escritura creativa" como composición literaria de tipo artístico –porque presenta una casuística que en escasas ocasiones afectan al estudiante de una L2–), podría decirse que, fuera de las exigencias artificiales de la clase, los contextos funcionales o necesidades comunicativas de escribir que tiene una persona pueden dividirse en dos tipos:

(a) lo que cada uno escribe para sí mismo, y

(b) lo que escribe dirigido a los demás.

(a) En el caso de notas escritas para el propio estudiante, tales como recordatorios, apuntes de clase, etc., el receptor de ese mensaje, obviamente, es él mismo y, debido a esto, esa escritura diferirá considerablemente de la de otros tipos en las que el emisor (autor) y el receptor (lector) son personas diferentes. La información dada es compartida (conocida) en mucho mayor grado en el primero de los

casos, por lo que la necesidad del autor de asegurarse de que el significado de su mensaje está totalmente claro no es tan imperiosa como en el caso del autor que debe transmitir información a un lector en diferido, en el tiempo o en el espacio.

(b) En la escritura para los otros, en cambio, es fundamental dejar constancia de cierta información básica para que el *texto* tenga la eficacia comunicativa pretendida. Esta necesidad, obvia cuando se trata de un emisor y un receptor diferentes, se hace también evidente incluso en el caso anterior, siempre que el intervalo de tiempo transcurrido entre la redacción de la nota y su lectura sea mayor que el que se suponía en un principio, y pueda dificultar su interpretación como pueden saber muchos estudiantes por propia experiencia.

El problema, entonces, para el que escribe es el de dejar suficientemente claro lo que quiere que los demás entiendan. En la comunicación escrita no existen, como es sabido, las ayudas adicionales que son habituales en la conversación, como los gestos, la entonación y hasta repeticiones del mensaje[9], tan habituales y tan necesarios en el lenguaje oral, y que forman parte de los actuales estudios pragmáticos de la kinésica y la proxémica. Por esta razón, el que escribe está obligado a asegurarse de que la información que quiere transmitir es clara y sin ambigüedades.

Los hablantes están acostumbrados a operar con un tipo de comunicación estructurado de una forma sólo aproximada, no exacta ni precisa, que necesariamente se ha construido sobre una considerable cantidad de redundancias, lo que asegura que la intención del hablante queda clara en el mensaje; esto es necesario dado que el discurso es por naturaleza efímero y transitorio (*verba volant*) y, a menos que grabemos nuestros sonidos articulados, la lengua oral no es referente de sí misma.

Pero la escritura es diferente. La escritura es permanente y si el lector se olvida de cómo había empezado una frase, un párrafo o una página, puede volver atrás. Aunque el lector establece una forma de diálogo con el autor, éste está obligado por la inamovilidad de sus palabras escritas. No hay posibilidad de cambiarlas aunque sí de emitir nuevos mensajes que pueden rectificar lo anterior, pero ya será otra emisión, no aquélla. Es fundamental notar que de ningún modo el lenguaje escrito es mejor que el hablado ni viceversa. Son, como decimos, diferentes y complementarios. Leer la transcripción (lenguaje escrito) de una conversación (lenguaje oral), o escuchar una conversación escrita previamente, si no se hace con maestría o con cierto talento dramático, demuestra

9 No obstante, ya en 1935 el ya citado escritor y filólogo M. de Unamuno, se hacía eco de esa carencia expresiva de la escritura, para lo cual sugería lo siguiente: "La coma, el punto y coma, el punto final, los puntos suspensivos, los guiones, los paréntesis, las interrogaciones, las admiraciones, los diferentes tipos de letras, todo ello no acierta a representar los matices de la expresión hablada. Sería acaso menester poner entre renglón y renglón de letras una especie de pentagrama, un sistema de signos, en cierto modo musicales, que nos dieran sentidos que la mera escritura literal –de letras– no nos da" (*La raza vasca y el vascuence. En tono a la lengua española.* Madrid, Espasa. 1974).

no sólo que cada forma de comunicación tiene su propio estilo, sino también que hay un estilo para cada medio, lo cual afecta a las características de la enseñanza de una lengua, según se fomenten unas destrezas u otras.

Tradicionalmente, y salvo las modernidades que imponen la informática y la telefonía móvil[10], en el medio escrito la información se transmite sin ninguna ayuda extralingüística. Parece deducirse de esto que debe prestarse más atención a la lengua como código –en cuanto sistemas gramaticales y léxicos– que en el caso del discurso oral. Cuando la escritura era la única forma de almacenar información, era vital construir sentencias gramaticalmente aceptables y escribir correctamente, entendiendo por tal, también la ortografía.

En los casos de idiomas de mucha extensión geográfica, como el inglés, el español o el portugués, sus dialectos pueden ser, más o menos, comprensibles por todos los anglófonos, hispanohablantes o lusófonos, respectivamente, en la lengua oral[11], pero sus gramáticas se basan en un idioma estándar.

Una de las consecuencias de estas peculiaridades puede ser el hecho de que, a lo largo de la historia de la enseñanza, se haya prestado mucha más atención a la escritura, de ahí que los errores cometidos al escribir tiendan a ser considerados indicativos de algún tipo de fracaso más grave. Aquí, incluso más que en la producción oral, se corre el

10 Dada la actualidad de que vuelve a gozar una escritura de nueva generación, la necesidad expresiva ha creado los emoticonos, es decir, 'iconos de emociones', muy conocidos por los internautas que, en sus *chats* o conversaciones en grupos, acompañan sus textos con pequeños dibujos formados por letras y otros signos para matizar la información escrita –para evitar malentendidos por la naturaleza del soporte comunicativo– y acercar más el texto a un estilo conversacional.

Así, por ejemplo, no es difícil encontrar emoticonos como los siguientes:

=) :-| :-O etc.,

cuyos significados, más claros con un giro de la página a la derecha, transmiten valores de 'sonrisa, buen humor', 'inexpresividad' o 'ese comentario no me ha hecho gracia', y '¡sorpresa!', respectivamente. A esto debe añadirse la norma tácita de la restricción en el uso indiscriminado de palabras escritas totalmente en mayúsculas, que representan un tono elevado o encrespado, por lo que se reserva para discusiones o exclamaciones.

11 Oscar Wilde (1854-1900) ironizaba sobre el asunto con aquellas famosas palabras sobre las modalidades del inglés británico y americano: "The English have really everything in common with the Americans except, of course, language".

Más actualizadas aun son las palabras del director de cine británico Ken Loach (1936) quien, al hablar de su película *My name is Joe* (1998), afirmaba: "La labor de [el guionista] Paul Laverty ha sido muy concienzuda: estuvo investigando durante meses en los barrios de Glasgow (Escocia) para ambientar la película y nos salió tan pegada a estos escenarios que tuvo que ser subtitulada cuando se presentó al Festival de Cine de Nueva York, porque el habla escocesa resultaba incomprensible para los americanos" (El País, 22 de noviembre de 1998).

Incluso más aún lo es la noticia aparecida el pasado domingo 28 de octubre en el periódico *El País*, sobre una serie televisiva portuguesa titulada *Morangos com açúcar (Fresas con azúcar)*, reciente ganadora de un Premio Ondas. La serie, que ya está en otros países como Rumanía o Brasil, se emite doblada también en este último país "porque los brasileños casi entienden tan mal el portugués de Portugal como los españoles", afirmaba el corresponsal Miguel Mora.

peligro de que el estudiante de una L2 se concentre más en no producir errores que en el verdadero objetivo de una PE real, es decir, ejercitar y mejorar su comunicación integral.

Muchos profesores de español como LM (es decir, lo que se conoce como "profesores de lengua", por antonomasia) tienden ahora a considerar la fluidez y la capacidad de manejar la lengua escrita y hablada como algo superior y prioritario a una servil adhesión a las reglas de ortografía. La actitud puede ser útil también para los profesores de segundas lenguas, pero lo que probablemente sea más importante es ayudar a nuestros estudiantes a evitar que cometan errores de una u otra manera.

4. INFLUENCIA DEL CONTEXTO EN LOS ERRORES

Uno de los aspectos más problemáticos de la PE, una vez que el estudiante ya ha sido capaz de empezar a escribir más libremente, sin pautas ni guías, radica en la tarea ya mencionada de escribir en diferido y su finalidad. La mayoría de los cursos y exámenes actuales apuestan claramente por evitar la tradicional descontextualización de los trabajos escritos, de manera que así los estudiantes están mucho más motivados cuando se les pide crear PE en contextos apropiados a sus circunstancias y en los que ellos puedan sentirse más cómodos, pese a lo cual nada nos evita tener que enseñarles modelos hasta de los trabajos más sencillos o próximos a ellos. Es obvio que el estilo de una carta informal será totalmente diferente (o deberá serlo) de la forma de una instancia o de una solicitud de trabajo, que no se parecerán mucho a un anuncio de una bicicleta de segunda mano ni a un informe de un experimento químico.

Pero proporcionar un receptor o eventual lector de las PE de nuestros estudiantes puede tener casi más importancia que la elección del tema mismo, en lo que afecta a lo ya comentado de compartir o dar por conocida o no cierta información, dependiendo de la relación existente entre el autor y el lector.

Obsérvense estos tres enunciados, posibles temas de PE:

{1} (a) "Escribe una carta en la que cuentes tus últimas vacaciones".

(b) "Escribe una carta a un amigo que vive en una ciudad cercana y cuéntale tus últimas vacaciones".

(c) "Escribe una carta a un amigo de otro país y cuéntale lo que hiciste en tus últimas vacaciones".

Efectivamente, el enunciado (a) es, contra lo que podría parecer, más difícil y más susceptible de provocar errores, dado que el estudiante debe crear una serie de informaciones que cualquiera debe conocer. El enunciado (b) le proporciona la posibilidad de asumir una cantidad de información cultural compartida con su amigo, mientras que en

(c) el estudiante puede explayarse dando información básica cultural que no tiene por qué ser compartida por el amigo extranjero.

Analicemos, con el mismo propósito, estos otros enunciados, muy frecuentes y muy recurridos:

{2} (a) "Describe dos costumbres que te gustaría cambiar y explica por qué".

(b) "Describe el día más feliz de tu vida y di qué es lo que te hizo tan feliz".

(c) "Tienes la oportunidad de viajar gratis a cualquier país del mundo. Explica las razones a favor del país que eliges".

(d) "Acabas de ver un accidente de tráfico en la calle. Escribe un pequeño informe para la policía".

Es importante recordar que el análisis de una PE sólo es adecuado para obtener la información que deseamos de una manera parcial. El tema de la redacción mostrará, en efecto, sólo los errores correspondientes a la lengua necesaria para escribir sobre lo que quiere el profesor. Pero debemos preguntarnos qué ocurre con los errores que no aparecen en el escrito y, de alguna manera, esperábamos encontrar. Y quizá la respuesta esté en nuestra mano: si el tema de la PE que nosotros hemos planteado no exige, digamos obligatoriamente, el uso de ciertas formas gramaticales o léxicas, es lógico que, por mucho que las esperemos, no aparezcan, con lo que nosotros mismos como profesores o examinadores estamos enmascarando un problema.

Con no demasiada dificultad descubriremos que al escribir sobre alguno de los temas de {2}, habrá muy pocas oportunidades para usar el *presente continuo*, por lo que serán pocos o ninguno los errores que cometan nuestros estudiantes sobre esa forma. Por otra parte, en los enunciados (b) y (d) los tiempos verbales predominantes serían el *indefinido* y algunos casos del *imperfecto*, especialmente en este último, para describir acciones como éstas:

"Cuando el conductor hablaba con los pasajeros...", o

"Cuando yo iba cruzando la calle..."

Sin embargo, también podemos observar que en el tema (c) es probable que estemos favoreciendo un error en el uso desde el mismo título, porque el alumno puede escribir, por ejemplo: "Creo que elijo Japón porque...", en lugar de practicar con las formas del *condicional*, que sería más adecuado.

En otro contexto (J. A. Torijano, 2003) hemos hecho referencia a los problemas derivados de aspectos tan físicos como los materiales de trabajo con que el estudiante

instrumentaliza su contacto con la L2 y sirva ahora como muestra de este problema, una anécdota presentada por F. Matte Bon[12], que se comenta sola:

{29} LESSON 2

TEACHER: *This is a chair.*
Chorus
of Students: *This is a chair.*
TEACHER: *Mango.*
STUDENT: *This is a mango.*
TEACHER: *Table.*
STUDENT: *This is a table.*
TEACHER: *That.*
STUDENT: *This is a that.*
TEACHER: *No, think please!*
STUDENT: *This is a think please.*
TEACHER: *No, a thousand times no!* (Pause).
Very bright
Student: *That is a table.*
TEACHER: *Ah! Correct... Eye.*
STUDENT B: *I is a table.*
STUDENT C: *I am a table.*
(The teacher leaves the classroom)

5. CONCLUSIONES

Debemos insistir, a modo de conclusión, en la idea de que el profesor ha de ser consciente de que es posible evitar partes de la lengua, gramaticales o léxicas, de las que los estudiantes no están seguros, estrategia a la que los nativos recurrimos continuamente, por lo que el profesor o el examinador debe pensar cuidadosamente qué quiere descubrir sobre el dominio de la lengua de un estudiante cuando prepara un examen y formula un enunciado sobre el que escribir. En ese momento tiene que decidir la orientación y la finalidad de sus materiales y las instrucciones que los acompañan, y por tanto elegir si quiere

(a) descubrir qué partes de la lengua el estudiante no ha aprendido todavía, hecho verificable por la presencia de estrategias de sustitución o, simplemente, ausencia de respuestas;

12 El profesor Francisco Matte Bon tuvo la amabilidad de informarme de que en la página 121 de Renzo Titone (1992): *Grammatica e glottodidattica*. Roma, Armando Armando, se cita la anécdota, aparecida en la p. 20 del artículo de G. Mathieu "Pitfalls of Pattern Practice, an Exegesis", en *Modern Language Journal*, XLVIII, 1, de enero de 1964.

(b) saber cómo utiliza el estudiante los recursos a su alcance para expresar ideas, porque, si quiere estar seguro de lo que hace, utilizará aquellas formas ya aprendidas y asumidas plenamente;

(c) favorecer una respuesta lingüística no defensiva. Esto ocurre cuando el examen o la práctica se ha elaborado como una herramienta de diagnóstico para poder usar los datos del AE a fin de descubrir otras áreas que necesitan enseñarse o re-enseñarse.

Quizá eso sería suficiente, dado que no podemos pretender en ningún momento que el AE pueda indicarnos cómo hacer para asegurarnos de que nuestros estudiantes vayan a aprender realmente lo que nosotros queremos. Ya en 1972, H. George notaba que una de las formas más eficaces de tratamiento de los errores podría ser tolerarlos, aceptarlos, por el hecho de que representan un conocimiento incompleto del sistema y que el tiempo que pasamos corrigiendo errores no podemos dedicarlo a avanzar en otros contenidos de la lengua. Este avance sería muy conveniente para ayudar al estudiante en su estudio, más que obligarlo a copiar mecánicamente formas correctas.

Creemos que esta opinión de H. George, un punto extremada, debe ser matizada y equilibrada por cada profesor y adaptada a las necesidades de cada clase y aun de cada alumno. Porque si un estudiante comete errores sistemáticos en el verbo *ser* o en determinadas construcciones de *subjuntivo* / *indicativo*, de nada nos servirá avanzar contenidos que de una u otra forma dependen de lo que no saben, por lo que se impondrá detenernos en la enseñanza puramente nueva y dedicar nuestro tiempo a afianzar lo inestable.

A este propósito, sirvan como sugerencia algunos pasos pautados para cumplir estándares de Producción Escrita llevados a cabo con mucho éxito en un buen número de Universidades de Estados Unidos para fomentar las destrezas activas como la escrita:

1. Crear una lista de ideas para escribir
2 Organizar juntas las ideas relacionadas para mantener un foco consistente.
3. Encontrar ideas para escribir historias y descripciones en cuadros o libros.
4. Comprender los fines de varios materiales de referencia (diccionario, enciclopedia, atlas).
5. Usar un ordenador para esbozar un borrador, revisar y editar lo escrito.
6. Revisar y evaluar lo escrito para mejorar el sentido y la claridad.
7. Corregir pruebas de escritura, tanto las propias como las de otros estudiantes con una plantilla.
8. Revisar los borradores originales para mejorar la secuenciación (el orden de los hechos) o para añadir posibles destalles en las descripciones.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles: *Categorías, De Interpretatione*, Madrid: Editorial Tecnos. (Introducción, traducción y notas de Alfonso García Suárez, Luis M. Valdés Villanueva y Julián Velarde Lombraña).

Arnal, C. y A. Ruiz de Garibay (1999): *Escribe en español,* Madrid: SGEL (Col. "Español por destrezas").

Artuñedo Guillén, B. y Mª T. González Sainz (1997): *Taller de escritura. Cuaderno de actividades. Niveles intermedio y avanzado,* Madrid: Edinumen.

Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera,* Madrid: Arco/Libros (Cuadernos de Didáctica del Español/LE).

Benveniste, C. B. (1982): "*Nuevos aportes sobre los procesos de lectura y escritura*" en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, S.XXI.

Buitrago, A. y J. A. Torijano (2000): *Guía para escribir y hablar correctamente en español,* Madrid: Espasa.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Corder, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

George, H. V. (1972): *Common Errors In Language Learning: Insights from English,* Rowley: Newbury House.

Graves, D. H. (1987): *Writing: Teachers and Children at Work* (Versión española: Manzano, P. (1991): *Didáctica de la escritura,* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Ediciones Morata (col. Pedagogía).

Lado, R. (1957): *Linguistics across Cultures: Applied linguistic for Language Teachers.* Ann Arbor, University of Michigan Press. [(1973): *Lingüística contrastiva, lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá].

López Morales, H. (1993, 2ª): *Sociolingüística,* Madrid: Gredos.

Norrish, J. (1983): *Language Learners and Their Errors,* Londres: MacMillan Publishers (Col. *Essential Language Teaching Series*).

Saussure, F. (1915): *Cours de linguistique générale.* (Versión española: Alonso, Amado (1981): *Curso de lingüística general.* Buenos Aires, Losada).

Siguán, M. (1989): "Aprendizaje de lenguas extranjeras", en M. Siguán (coord.), *La enseñanza de la lengua (XIVC Seminario sobre "Educación y lenguas")*, Barcelona: ICE de la U. de Barcelona / Horsori.

Tolchinsky, L. (1989): "Lengua, escritura y conocimiento lingüístico", en M. Siguán (coord.), *La enseñanza de la lengua (XIVC Seminario sobre "Educación y lenguas")*, Barcelona: ICE de la U. de Barcelona / Horsori.

Torijano Pérez, J. A. (2003): *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: expresión escrita,* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

— (2004): *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco/Libros

Vieiro Iglesias, P., M. Peralbo Uzquiano y J. A. García Madruga (1997): *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura.* Madrid: Visor (Colección Aprendizaje, 124).

Yule, G. (1996): *The Study of Language,* Cambridge: Cambridge University Press.

¿CÓMO ENSEÑAR UNA PRAGMÁTICA DEL TEXTO A ESTUDIANTES DE ELE?

An Van de Casteele
Vrije Universiteit Brussel

RESUMEN: El tema del presente artículo atañe a la enseñanza de una pragmática discursiva a estudiantes de lingüística que también son aprendientes del español como lengua extranjera. La enseñanza de una pragmática del texto requiere un enfoque multidisciplinar, integrando tanto aspectos lingüísticos como estilísticos y discursivos. La corrección lingüística es un factor esencial en la composición de un texto bien construido y comprensible. Pero a esta calidad lingüística se añaden otros elementos imprescindibles como un buen dominio del tema, un ordenamiento claro de las ideas y una redacción o formulación coherente, bien cohesionada del discurso. Nos detendremos en este estudio en los diferentes mecanismos de cohesión y coherencia textual. Comentaremos el valor referencial que comportan las expresiones lingüísticas y examinaremos el papel discursivo que asumen los marcadores. A título de ilustración, ofreceremos algunas sugerencias de práctica docente.

1. INTRODUCCIÓN: DEFINICIÓN DE TEXTO

Antes de comentar los conceptos de cohesión y coherencia textual resulta útil recordar unos elementos básicos en la definición de un texto o discurso. Halliday y Hasan (1976:1) definen el texto como "*any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole*", o sea "cualquier pasaje, hablado o escrito, de una longitud cualquiera y que semánticamente constituye un conjunto unitario". En esta interacción lingüística oral o escrita intervienen dos partidos complementarios: un emisor y un receptor. En el discurso oral, ambos suelen estar presentes, mientras que en el discurso escrito la interacción se realiza más bien de un modo indirecto, no inmediato. Esencial en la pragmática discursiva es el traslado del interés en las formas lingüísticas a una

focalización en el proceso comunicativo. Así, el texto se considera como una actividad lingüística comunicativa en la cual la interacción de los actores (emisor y receptor) asume un papel céntrico. Se enfoca el lenguaje en uso. Conviene por lo tanto estudiar el contexto que rodea al acto comunicativo. Esto implica considerar el texto como un proceso y no como un producto acabado.

Volvamos al texto y sus peculiaridades semántico-pragmáticas. Halliday y Hasan subrayan que para poder considerar un pasaje como un texto, debe contener una unidad semántica, una unidad del significado y no de la forma. No toda sucesión de oraciones ofrece como resultado un texto. Los factores semánticos y pragmáticos claramente asumen un papel importante. Sabemos que cada texto posee una determinada finalidad comunicativa, ya que emite un mensaje en un determinado contexto. Para aclarar cómo el texto funciona como una unidad semántica Halliday y Hasan acuden al concepto de textura. Se define como el factor que reúne las oraciones y que así provee unidad al texto. Comporta dos aspectos, uno interno y otro externo. La cohesión, la vertiente interna de la textura, indica la manera cómo los componentes integrantes de un texto se unen, mientras que la coherencia se refiere a la relación que tiene el texto con los elementos extra-textuales. Así, el texto o discurso se define como una estructura jerárquica con varios niveles y unidades. La organización informativa de estos niveles y unidades se realiza mediante diferentes recursos lingüísticos. A lo largo de este estudio, discutiremos los procedimientos referenciales. ¿Cómo se introducen referentes nuevos en un discurso? ¿Cómo se remite a entidades ya introducidas? Dicho esto de otra manera, se estudiará la progresión informativa en el texto. También ofreceremos un breve repaso del papel informativo que asumen los marcadores discursivos en un texto y mostraremos cómo enseñamos estos contenidos a nuestros estudiantes y qué tipo de ejercicios les proponemos.

2. LA COHERENCIA DISCURSIVA

Definimos primero el concepto de la coherencia. Concierne la unidad de sentido que posee un texto. Las partes constitutivas en un texto coherente presentan una unidad temática y persiguen un objetivo informativo general. Givón (1995: 61) opina que la coherencia discursiva se relaciona con la continuidad de los elementos en un discurso: "*coherence is the continuity or recurrence of some element(s) across a span (or spans) of text*". Givón comparte esta idea con De Beaugrande y Dressler (1981), quienes postulan que el sentido de un texto depende de la continuidad de los sentidos. Arguyen que

> a "senseless" or "non-sensical" text is one in which text receivers can discover no such continuity, usually because there is a serious mismatch between the configuration of concepts and relations expressed and the receivers' prior knowledge of the world. We would define this continuity of senses as the foundation of coher-

> ence, being the mutual access and relevance within a configuration of concepts and relations (De Beaugrande y Dressler 1981: 84).

Grosz y Sidner (1986: 175) subrayan un aspecto adicional: la intencionalidad de un discurso.

> Intentions play a primary role in explaining discourse structure, defining discourse coherence, and providing a coherent conceptualization of the term "discourse" itself.

Las intenciones parecen importantes en la determinación de la estructura del discurso y su coherencia. Lo precisan de la manera siguiente:

> some of the purposes that underlie discourses, and their component segments, provide the means of individuating discourses and of distinguishing discourses that are coherent from those that are not (Grosz y Sidner 1986: 175).

Significa que el objetivo comunicativo perseguido en algún discurso permite determinar si se trata de un discurso coherente o no. Concluyen diciendo que un discurso sólo puede ser coherente si su propósito se ve compartido por todos los participantes y a condición de que cada enunciado contribuya de modo directo o indirecto a la persecución del objetivo comunicativo general del discurso.

Reinhart (1980), a su vez, indica tres requisitos complementarios un discurso coherente: la conectividad, la consistencia y la relevancia. Con el concepto de la conectividad se refiere al nivel sintáctico: indica la concatenación lineal de las diferentes oraciones en un discurso. La consistencia es el factor semántico que postula que cada oración debe relacionarse de manera consistente con lo dicho previamente. La relevancia, por fin, es el requisito pragmático que relaciona lo textual con lo contextual. Esta triple definición del concepto de coherencia discursiva deja claro que el concepto de coherencia es multifactorial, ya que incorpora tanto aspectos sintácticos, semánticos como pragmáticos.

Portolés (2007[4]) relaciona el concepto de coherencia con el principio de pertinencia, comentado detenidamente por Sperber y Wilson (1995[2]) en su estudio *Relevance: communication and cognition*:

> Los hablantes no pretenden construir discursos coherentes, sino realizar discursos pertinentes, esto es, discursos que permitan al interlocutor obtener las inferencias que se desean comunicar (Portolés 2007[4]: 30).

La autora insiste claramente en la finalidad comunicativa del texto. En realidad, lo que hicieron Sperber y Wilson (1995[2]) en su trabajo sobre la pertinencia fue lo siguiente: reunieron las cuatro máximas conversacionales de Grice (1975) (la de cantidad,

cualidad, relación y modo[1]) en un solo principio. Según el principio de la pertinencia, comunicarse implica que la información expuesta por el emisor debe ser relevante, o sea, que vale la pena el esfuerzo de atención que se requiere del receptor. Este mismo principio comporta dos condiciones complementarias: una suposición es relevante en un determinado contexto, en primer lugar, a condición de que el número de efectos contextuales sea alto y, en segundo lugar, si el esfuerzo necesario para procesar esta suposición en el contexto comunicativo resulta pequeño (*cf*. Sperber y Wilson 1995[2]: 125). Lo ilustran con el ejemplo siguiente: "*Jones ha comprado The Times*". Una hipótesis posible es que Jones se ha comprado un ejemplar del periódico. Pero, no resulta la única posibilidad. La frase también podría interpretarse de la manera siguiente: que Jones ha comprado la compañía que publica el periódico *The Times*. Ahora bien, las dos condiciones comprendidas en el principio de pertinencia nos conducen a la primera interpretación, porque ésta parece más evidente y supone un esfuerzo interpretativo menor que la segunda hipótesis. Resumiendo, se elegirá aquella hipótesis con el número más alto de efectos contextuales a cambio de un esfuerzo interpretativo débil.

Con todo, podríamos concluir que la coherencia se considera como una propiedad de anclaje textual que se relaciona con la intencionalidad comunicativa del discurso.

3. MECANISMOS DE COHESIÓN DISCURSIVA

La cohesión discursiva constituye la vertiente interna de la textura y se define como una relación semántica entre un elemento de un discurso y otros esenciales en la interpretación de este elemento (*cf.* Halliday y Hasan). Una relación cohesiva se establece entre dos o más expresiones y da lugar a una cadena cohesiva. Son los lazos interpretativos entre los diferentes elementos textuales los que instauran cadenas cohesivas. Las partes integrantes en una cadena suelen llamarse eslabones (*cf.* Escavy Zamora 2009). A continuación comentaremos unos mecanismos de cohesión discursiva.

3.1. Referencia y correferencia

Un primer aspecto es la referencia. Se trata de un mecanismo lingüístico mediante el cual una expresión lingüística remite a un referente, o sea una entidad extra-lingüística. Para poder identificar un referente, el receptor dispone de varias fuentes de infor-

1 La máxima de cantidad indica que conviene proporcionar la cantidad de información necesaria. Implica una contribución completa sin ofrecer elementos superfluos. La máxima de cualidad se refiere a la verdad: no se puede mentir u ofrecer informaciones inciertas. La máxima de relación indica que lo que se dice debe ser pertinente y con la máxima de modo se refiere a la claridad en la exposición.

mación. Puede basarse en el contexto lingüístico. El cuento siguiente permite explicar el procedimiento:

> Érase una vez una bella joven que, después de quedarse huérfana de padre y madre, tuvo que vivir con su madrastra y sus dos hijas. Las tres mujeres eran tan malas y tan egoístas como feas, y explotaban a la hermosa muchacha. Era ella quien hacía el trabajo más duro de la casa. Además de cocinar, fregar, etc., también tenía que cortar leña y encender la chimenea. Y como sus vestidos estaban siempre manchados de ceniza, todos la llamaban Cenicienta (*La cenicienta*).

En la primera oración se emplea la expresión *una bella joven* para introducir al referente y se retoma con el sintagma *la hermosa muchacha*, los pronombres *ella* y *la*, el morfema de la tercera persona del singular en el verbo *tenía*, etc. Estas referencias posteriores se denominan referencias anafóricas, porque remiten a un antecedente mencionado antes en el discurso (*cf*. Leonetti 1999). La anáfora se caracteriza por una relación de correferencia, que puede formalizarse de varias maneras. El sintagma anafórico puede reproducir el antecedente literalmente (como en el ejemplo *Fuimos al concierto de Ricky Martin. El concierto fue muy divertido*.) o incluir un sinónimo (la expresión *una bella joven* retomada por *la muchacha* o *la chica*), o un hiperónimo (*el perro* retomado por *el animal*) o una descripción del referente (*India* y *el país de las vacas sagradas* o *Zapatero* y *el presidente del Gobierno*).

Un caso particular es la anáfora asociativa. Se trata de una anáfora indirecta. La identificabilidad de una entidad depende de la mención previa de otro sintagma nominal (que también se llama antecedente) con el que se establece una asociación (*cf*. Leonettit 1999 y Escavy Zamora 1999). A título de ilustración unos ejemplos:

> Estamos construyendo una casa. Para la cocina utilizaremos materiales de buena calidad.

Aún sin haber mencionado antes una cocina, se admite el uso del artículo definido, lo cual significa que la identificabilidad de la cocina no se realiza por correferencia, sino por otro mecanismo, el de asociación. La mención de una casa activa la asociación con una cocina, con un cuarto de baño, etc. sin que haya correferencia entre el antecedente (casa) y la segunda expresión (cocina).

En ejemplo siguiente,

> Subí al autobús y el conductor cerró la puerta.

hablando de un autobús, son claramente deducibles expresiones como "el conductor, la puerta, los pasajeros, el billete," etc. Estas asociaciones resultan posibles gracias al conocimiento enciclopédico de los hablantes. Se trata de algún conocimiento compartido

por el locutor y el interlocutor, lo cual permite establecer relaciones referenciales entre las dos expresiones. El primer término "una casa" o "el autobús" desencadena una serie de asociaciones, funciona como un disparador (*trigger* según Hawkins 1978). Las expresiones dependientes del disparador se denominan los asociados (los *associates*).

También hay otro tipo de fuente informativa para identificar un referente: la situación extralingüística ligada a la enunciación. Nos lleva a los deícticos. Su referencia se realiza en base a la situación comunicativa (*cf*. Eguren 1999). Los elementos deícticos son señaladores: muestran entidades en el espacio, el tiempo o en el contexto enunciativo. En el ejemplo ¿*Podría sentarme aquí?*, la persona del discurso *yo* y el adverbio *aquí* son deícticos. Son expresiones con las cuales se podría referir a cualquier persona o cualquier lugar en el mundo, pero en el presente contexto enunciativo resulta posible asignarles un referente específico. Con todo, la referencia depende claramente del contexto en que se haya pronunciado. Ahora bien, la deixis suele asociarse con las personas del discurso (*yo, tú, nosotros, vosotros, usted*) o con sintagmas demostrativos como *esta mesa*, *aquella silla*. Sin embargo, existen otras expresiones definidas que se basan en información situacional y no lingüística para establecer la referencia. Es así en los ejemplos siguientes:

> ¿Quieres cerrar la puerta?
>
> Pásame la sal, por favor.

En estos casos el artículo definido desempeña el valor de un deíctico.

Por fin, el tercer tipo de fuente informativa para establecer la referencia de una expresión lingüística es el registro permanente del interlocutor (*cf*. Leonetti 1999). Contiene entidades que todos reconocemos como únicas: *el sol, la luna, el papa*, etc. En estos casos la unicidad no se remite a una mención previa en el discurso, tampoco se relaciona con la presencia del objeto denotado en la situación extralingüística, sino que se define gracias a los conocimientos generales o enciclopédicos del interlocutor. Puede tratarse de conocimientos compartidos con toda la humanidad o con una comunidad particular.

En el ejemplo *La tierra gira alrededor del sol*., para definir la tierra y el sol nos basamos en los conocimientos enciclopédicos que todos compartimos. Para definir la luna en *"En 1969 Armstrong aterrizó en la luna"*., conviene considerar nuestro planeta. En otros ejemplos cabe entrever la entidad como única en una comunidad determinada. Lo ilustran:

> El presidente del Gobierno anunció nuevas medidas para fomentar el empleo.
>
> Hablé con el decano.
>
> ¿Dónde está la catedral?

En estos tres casos, el conocimiento enciclopédico remite claramente a una comunidad particular. "*El presidente del Gobierno*" de la primera oración emitida en un contexto español, se refiere obviamente al presidente del Gobierno español. Con la segunda, empleada en el contexto de una clase nuestro, nos referimos al decano de la Facultad de Letras en nuestra universidad. Y, por fin, en una ciudad suele haber una sola catedral.

Ahora bien, en clase les enseñamos a nuestros estudiantes estas diferencias en el procesamiento referencial con la ilustración siguiente. Se trata de un cuento de Gabriel García Márquez, del cual recopilamos el primer párrafo:

> Hugo, un ladrón que sólo roba los fines de semana, entra en una casa un sábado por la noche. Ana, la dueña, una treintañera guapa e insomne empedernida, lo descubre in fraganti. Amenazada con la pistola, la mujer le entrega todas las joyas y cosas de valor, y le pide que no se acerque a Pauli, su niña de tres años. Sin embargo, la niña lo ve, y él la conquista con algunos trucos de magia. Hugo piensa: «¿Por qué irse tan pronto, si se está tan bien aquí?» Podría quedarse todo el fin de semana y gozar plenamente la situación, pues el marido –lo sabe porque los ha espiado– no regresa de su viaje de negocios hasta el domingo en la noche. El ladrón no lo piensa mucho: se pone los pantalones del señor de la casa y le pide a Ana que cocine para él, que saque el vino de la cava y que ponga algo de música para cenar, porque sin música no puede vivir (*Ladrón de sábado*).

En este párrafo observamos varias expresiones indefinidas que sirven para introducir un nuevo referente en el discurso: *un ladrón, una casa, un sábado*. *La dueña* de la segunda frase indica la dueña de la casa. Otro ejemplo de una anáfora asociativa es *la cava* de la frase final del párrafo. La asociación con la casa resulta evidente. En suma, el análisis de este párrafo nos permite enseñar a los estudiantes los diferentes tipos de procesamiento referencial y el cuento también resulta muy útil para examinar cómo la información se va agregando en un discurso. Esto nos lleva al aspecto siguiente: el del equilibrio entre información dada y nueva.

3.2. Continuidad y progresión informativa

Sabemos todos que un texto bien construido obedece a reglas de organización que por una parte garantizan la progresión informativa y por otra parte aseguran la continuidad. Se busca un equilibrio entre la introducción de elementos nuevos y la exigencia de retomar elementos ya conocidos. En los estudios discursivos la información conocida o supuestamente conocida se denomina soporte o tema y la información nueva es el aporte o el rema. Así, en la oración: "*Este chico se llama Paco*"., *este chico* constituye la información temática y *se llama Paco* es rema. En muchos casos el tema y el rema corresponden con el sujeto y el predicado de una oración, pero también puede ser distinto.

En la oración "*Con materiales auténticos los estudiantes aprenden más*"., la parte *con materiales auténticos* es tema, y *los estudiantes aprenden más* es el rema.

Daneš (1974: 114) define la progresión temática como sigue:

> By this term we mean the choice and ordering of utterance themes, their mutual concatenation and hierarchy, as well as their relationship to the hyperthemes of the superior text units (such as the paragraph, chapter, …) to the whole text, and to the situation. Thematic progression can be viewed as the skeleton of the plot.

Ahora bien, la progresión informativa se efectúa de manera adecuada a condición de que se reproduzca a lo largo del texto información conocida y se añadan elementos nuevos. Este sistema permite dosificar el desarrollo de la información en un discurso. Adam (1990: 45) refiere al respecto al "*équilibre délicat entre une continuité-répétition d'une part, et une progression de l'information, d'autre part*". Combettes (1986 : 69) precisa que

> l'absence d'apport d'information entraînerait une paraphrase perpétuelle ; l'absence de points d'ancrage renvoyant à du « déjà dit » amènerait à une suite de phrases qui, à plus ou moins long terme, n'auraient aucun rapport entre elles.

En otras palabras, debe haber un aporte constante de información nueva que se añade a una parte conocida. Ahora bien, si lo nuevo no se vincula con lo conocido, no hay continuidad en el discurso y la coherencia textual se ve afectada. Subrayamos todavía que no se requiere una vinculación literal, pero de todos modos debe haber enlaces entre las diferentes partes. Esto nos conduce a la noción de cadena referencial. El término cadena sólo puede justificarse si comporta más de dos eslabones, señala Schnedecker (1997). Conviene precisar además que el encadenamiento referencial puede resultar bastante complejo. Las cadenas pueden estar interrumpidas por otras y retomarse para desenvolverse después. Combettes (1983) distingue tres tipos de progresión temática. La progresión lineal es un sistema evolutivo en el cual el rema se convierte en el tema de la proposición siguiente. La progresión de tema constante indica el desarrollo de un mismo tema al cual van agregándose varios remas. La progresión con temas derivados o estallados, por fin, implica más variación. Se desarrollan varios temas que conllevan a su vez subtemas. Cabe subrayar que el grueso de los discursos se caracterizan por presentar una estructura temática bastante complicada y a menudo los tres tipos de progresión temática se entremezclan, ofreciendo así textos jerárquicamente muy complejos.

3.3. Marcadores discursivos como recursos cohesivos

Pasamos a otro mecanismo en la cohesión discursiva, el de los marcadores discursivos. Antes de describirlos señalamos la profusión terminológica en el dominio (*cf*. Garcés Gómez 2008 y Vázquez Veiga 2003). Existen varios términos para indicar estos recursos lingüísticos: *marcadores* / *conectores* / *operadores* / *partículas* / *enlaces discursivos* / *pragmáticos* / *textuales* / *extraoracionales*. La heterogeneidad no sólo se nota en la terminología sino también en las funciones discursivas que pueden asumir. En grandes líneas, los marcadores discursivos sirven para señalar las relaciones lógicas entre las distintas partes constitutivas del texto y así contribuyen a la determinación del sentido de un texto, visto que ordenan las diferentes partes del texto. En el análisis sintáctico los marcadores suelen desempeñar un papel marginal, porque varios no cumplen una verdadera función sintáctica en la oración. Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4057) apuntan al respecto:

> Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

En cuanto a su aporte semántico, los marcadores no tienen un significado conceptual, sino que aportan un significado de procesamiento. Significa que la interpretación de un marcadores depende de las inferencias hechas por el interlocutor. Ahora bien, conviene distinguir varios tipos de marcadores. Recordamos brevemente la clasificación establecida por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4080-4199) en la *Gramática descriptiva* de Bosque y Demonte, pero insistimos en que sólo es una posibilidad de clasificación y que otras también tienen su validez.

Así, de acuerdo con Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4080-4199), el primer grupo de marcadores discursivos comporta los estructuradores de la información. Se utilizan para indicar la organización informativa del discurso y se subdividen en tres categorías. Los comentadores (*pues, pues bien*, etc.) sirven para aportar un nuevo comentario que se distingue claramente de lo dicho anteriormente. Los ordenadores (*en primer lugar, por una parte, de un lado,* etc.) señalan la ordenación informativa e indican esencialmente dos tipos de informaciones: o bien indican el primer, el segundo, … miembro de una secuencia ordenada o bien presentan cada elemento como un subcomentario en una serie. Los digresores (*por cierto, a propósito*) introducen comentarios suplementarios, secundarios.

El segundo grupo une tres tipos de conectores. Por lo general, un conector vincula un miembro del discurso con otro mencionado anteriormente. Los conectores aditivos (*además, encima*, etc.) unen dos miembros con una orientación argumentativa similar,

mientras que los conectores contraargumentativos (*en cambio, por el contrario,* etc.) vinculan dos partes con un significado opuesto. Ciertos atenúan lo dicho, otros niegan el primer miembro. Los conectores consecutivos (*por tanto, por consiguiente, de ahí,* etc.) presentan el segundo elemento como una consecuencia de la parte anterior.

El tercer conjunto agrupa los reformuladores. Se emplean para proponer otra formulación de un miembro anterior, porque la primera formulación resulta insatisfactoria y no transmite la intención comunicativa deseada. Se distinguen cuatro subtipos. Los reformuladores explicativos (*o sea, es decir,* etc.) sirven para explicitar o aclarar un miembro que pudiera ser mal entendido. Los reformuladores de rectificación (*mejor dicho, más bien*, etc.) se utilizan para corregir o mejorar la información mencionada en el miembro anterior. Los reformuladores de distanciamiento (*en cualquier caso, de todos modos,* etc.) señalan que lo dicho no resulta tan pertinente y lo sustituyen por una nueva formulación. Los reformuladores recapitulativos (*en suma, en conclusión*, etc.) introducen un miembro que sintetiza lo mencionado anteriormente.

El cuarto grupo es el de los operadores argumentativos que comportan los operadores de refuerzo argumentativo (*en realidad, en el fondo*, etc.). Sirven para reforzar como argumento el miembro del discurso en el que se encuentran. Los operadores de concreción (*por ejemplo, en particular*, etc.), a su vez, presentan el miembro como un ejemplo particular. El miembro en el que se incluyen tiene un valor generalizador.

Los marcadores conversacionales concluyen la lista, se refieren a las diferentes funciones discursivas que pueden identificarse en una conversación y se subdividen en cuatro grupos. Todos subrayan el valor interactivo, orientado al interlocutor, del mensaje transmitido. Los marcadores conversacionales de modalidad epistémica (*claro, desde luego, por lo visto*, etc.) conllevan una aserción por la que el mensaje se considere como evidente o comprobado. Los marcadores conversacionales de modalidad deóntica (*bueno, bien, vale*, etc.) reflejan actitudes del emisor que implican la voluntad del mismo. Los marcadores conversacionales enfocadores de la alteridad (*hombre, mira, oye,* etc.) suelen ser interjecciones que marcan una intervención en el intercambio conversacional. Los marcadores conversacionales metadiscursivos (*bueno, eh*, etc.), por fin, señalan intentos del emisor para construir una conversación. Focalizan el proceso de formular el discurso.

Lo interesante del estudio de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro está en el gran número de ejemplos descritos y los diferentes valores destacados, pero también merece la pena mencionar la gran validez de diccionarios como *El diccionario de partículas discursivas en español*, editado por Briz, Pons Bordería y Portolés (2008), el volumen editado por Santos Río (2003) y otras muchas obras sobre el tema.

4. APLICACIÓN EN UNA TAREA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Ahora bien, lo más difícil para nuestros estudiantes, que son aprendientes del español como lengua extranjera, consiste en reconocer las diferentes matices de cada marcador. Conviene estudiar en qué circunstancias se prefiere tal marcador y cuáles son las condiciones que requieren el empleo de otro. Un estudio de los diferentes tipos de marcadores en un corpus parece particularmente útil para ofrecerles unas respuestas a esta problemática.

Así, les propongo a mis estudiantes una tarea de investigación científica que elaboran en pequeños grupos de cuatro o cinco personas. El objetivo de la tarea consiste en estudiar las características sintácticas y los valores semántico-pragmáticos de los marcadores. Cada grupo debe estudiar el comportamiento sintáctico, semántico y pragmático de una serie de marcadores pertenecientes a un determinado tipo: o bien los reformuladores, o bien los ordenadores, etc. Empiezan con una descripción de las propiedades generales del marcador, por la cual pueden basarse en el ya citado artículo de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999). No puede tratarse de una simple recopilación de la información expuesta en el estudio, sino que les pedimos a los estudiantes incluir también una reflexión personal y una estructuración propia del contenido. Después sigue una parte empírica en la que cada estudiante se concentra sobre el empleo de un marcador específico, elaborando un estudio de corpus. Realiza su estudio analítico basándose en ejemplos encontrados en corpora en línea[2]. El estudiante examina unos cien ejemplos y analiza detenidamente las propiedades sintácticas, semánticas y pragmáticas de su marcador. En la parte final del trabajo, les pedimos a los estudiantes del grupo que reúnan sus observaciones y que intenten formular unas generalizaciones contrastando los contextos de uso de los cuatro o cinco marcadores estudiados en su grupo. El interés de la discusión en el grupo al final de la tarea está en el hecho de que funciona como una retroalimentación para los análisis individuales. Contrastando sus resultados con los hallazgos de los demás miembros de su grupo, el estudiante a veces se da cuenta de que ciertos aspectos podrían analizarse de otra manera o que podría profundizar en algunos elementos. Así, puede mejorar de modo sustancial ciertas partes de su paper añadiendo otros puntos de vistas y ahondando en algunas facetas. Con esta posibilidad de revisar el texto y el análisis, la versión final del *paper* que entregan los estudiantes resulta mucho mejor, tanto en la cantidad de los aspectos investigados como en la calidad, visto que los análisis se elaboraron de una manera más completa y crítica integrando también las perspectivas de los demás compañeros.

2 Los estudiantes se sirven esencialmente del Corpus de Referencia de la Real Academia Española o del Corpus del español de Davies.

5. CONCLUSIÓN

En fin de cuentas, con este "discurso" intentamos ofrecer algunas ideas, algunas propuestas de una enseñanza de una lingüística del texto a estudiantes del español como lengua extranjera. Vimos que la claridad expositiva de un discurso, tanto escrito como oral, se debe tanto a la precisión en el contenido como a la organización y la redacción o expresión misma del discurso. Un discurso puede definirse como un tejido con diferentes partes enlazadas (*cf*. Adam & Petitjean 1989). Se trata de un encadenamiento de diferentes secuencias que avanzan hacia una finalidad. Recordamos al respecto la definición propuesta por Adam (1990: 49): "*un texte est une suite configurationnellement orientée d'unités (propositions) séquentiellement liées et progressant vers une fin*".

En este artículo destacamos el papel de las diversas expresiones referenciales y los marcadores discursivos como mecanismos en la cohesión textual. Los recursos referenciales enlazan las expresiones lingüísticas con la realidad extralingüística. Discutimos los diferentes mecanismos para retomar un referente mediante sinónimos, pronombres, etc. y comentamos cómo aseguran la continuidad del texto y estudiamos también cómo se añaden elementos nuevos en un discurso. Los marcadores, por su parte, son recursos multifuncionales que explicitan la concatenación entre las diferentes unidades del texto. El carácter heterogéneo de la clase de los marcadores no sólo se refleja en la proliferación de denominaciones empleadas para designar esto recursos cohesivos, sino también en los diversos usos discursivos que pueden desempeñar.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, J. M. (1990): *Eléments de linguistique textuelle*, Bruselas/Liège: Mardaga.

Adam, J. M. y A. Petitjean (1989): *Le texte descriptif*, París: Nathan.

Briz, A., S. Pons Bordería y J Portolés (2008): *Diccionario de partículas discursivas en español*, Valencia: Servei de publicacions de la Universitat de València.

Combettes, B. (1983): *Pour une grammaire textuelle*, Bruselas/París: De Boeck/Duculot.

— (1986): "Introduction et reprise des éléments d'un texte", *Pratiques 49*, 69-84.

Danes, F. (1974): "Functional sentence perspective and the organization of the text ", en F. Danes, *Papers on Functional Sentence Perspective*, Praga/La Haya: Academia/Mouton, 106-128.

De Beaugrande, R. y W. U. Dressler (1981): *Introduction to text linguistics*, Londres: Longman.

Eguren, L. (1999): "Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas ", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, vol. I, 929-972.

Escavy Zamora, R. (1999) "La anáfora asociativa como mecanismo de cohesión textual", *Revista de investigación lingüística 2*, 111-128.

— (2009): *Pragmática y textualidad*, Murcia: Universidad de Murcia.

Garcés Gómez, M.ª del P. (2008): *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*, Madrid: Iberoamericana.

Givon, T. (1995): "Coherence in text vs. coherence in mind", en M. A. Gernsbacher y T. Givon (eds.), *Coherence in Spontaneous Text*, Ámsterdam: John Benjamins, 59-100.

Grice, H. P. (1975): "Logic and conversation", en P. Cole y J. Morgan (eds.), *Speech acts: syntax and semantics*, New York: Academic Press, 41-58.

Grosz, B. y C. L. Sidner (1986): "Attention, intentions and the structure of discourse", *Computational linguistics 12*, 175-204.

Halliday M.A.K. y R. Hasan (1976): *Cohesion in English*, Londres: Longman.

Hawkins, J. (1978): *Definiteness and indefiniteness. A study in reference and grammaticality predication*, Londres: Croom Helm.

Leonetti, M. (1999): "El artículo", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, vol. I, 787-890.

Martín Zorraquino, M.ª y J. Portolés Lázaro (1999): "Los marcadores del discurso", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, vol. III, 4051-4213.

Portolés, J. (2007[4]): *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.

Reinhart, T. (1980): "Conditions for text coherence", *Poetics Today 1*, 161-180.

Santos Río, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Schnedecker, C. (1997): *Nom propre et chaînes de référence*, París: Klincksieck.

Sperber, D. y D. Wilson (1995[2]): *Relevance: communication and cognition*, Oxford: Blackwell.

Vázquez Veiga, N. (2003): *Marcadores discursivos de recepción*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

EL REGISTRO INFORMAL ESCRITO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA: ANÁLISIS DEL GÉNERO DEL CORREO ELECTRÓNICO

Cristina Vela Delfa
Nieves Mendizábal de la Cruz
Universidad de Valladolid

RESUMEN: En la actualidad, nadie discute la presencia del correo electrónico en la práctica discursiva cotidiana (Yus, 2010), tanto como medio de interacción personal como profesional. Por ello, su uso como texto de referencia en las actividades de enseñanza/aprendizaje del español lengua extranjera, se está convirtiendo en algo inexcusable. Como texto del ámbito de la vida cotidiana aparece en los descriptores de la competencia discursiva del PCIC[1] en todos los niveles a partir del B1. El correo electrónico está asumiendo un espacio privilegiado en los diferentes materiales impresos de ELE. Tomando como referencia el libro del alumno del nivel B2 publicado por la editorial Everest[2] nuestro objetivo en este artículo es el análisis de las características discursivas del género del correo electrónico para su aplicación didáctica en la enseñanza del español.

1. INTRODUCCIÓN

El correo electrónico nos brinda la posibilidad de trabajar con un género textual de reciente aparición, pero lo suficientemente consolidado como para poder reflexionar, a partir de la noción de género, sobre el desarrollo de la competencia discursiva de los discentes. La introducción de estos textos en las prácticas docentes nos ofrece, además,

1 Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Niveles de Referencia para el español. Edelsa. 2007. B1-B2, páginas 322-386 y C1-C2, páginas 315-381.

2 Ridruejo, E. Hoyos, C., Mendizábal N., Vela, C. (2010). Hablamos español. Método de español para extranjeros. Everest. Instituto de la Lengua.

muestras de lengua que ilustran ciertos rasgos característicos del registro coloquial en textos de soporte escrito, adaptables a un abanico amplio de niveles de competencia lingüística.

La particularidad de este género discursivo, frente a otros modelos epistolares, estriba en el carácter informal de su estilo. Como sucede con otros cibergéneros, las condiciones contextuales que rodean a la situación de comunicación han permitido la filtración de ciertos rasgos textuales considerados, típicamente, del dominio de la oralidad. Sin embargo, frente a otros géneros electrónicos, como por ejemplo, las conversaciones escritas o chats o los sms, el correo electrónico está ganando terreno en contextos de interacción considerados más serios, principalmente de carácter profesional e institucional, puesto que permite generar textos más elaborados y de mayor extensión. Tanto en contextos personales como profesionales la propia dinámica del correo electrónico –su rapidez de transmisión, el soporte electrónico de la pantalla, el carácter privado– ha propiciado la relajación ortográfica y gramatical de los mensajes (Yus, 2001). Tal situación ha llevado a numerosos autores a hablar de géneros híbridos entre la oralidad y la escritura (Vela Delfa, 2003). Sin embargo, desde nuestra perspectiva, resulta preferible clasificar estas muestras textuales como integrantes de un registro informal escrito, emergente en la red.

2. EL CORREO ELECTRÓNICO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

En el Plan curricular del Instituto Cervantes se asume la responsabilidad de inventariar los géneros que han de integrar la competencia discursiva de los alumnos de español, así como de establecer su reparto por niveles de dominio de la lengua. Esta labor implica la minuciosa observación de los productos textuales que emplearán los alumnos como agentes sociales. Es decir, conlleva un reflexión profunda sobre la dimensión social de la noción de texto y género (López Alonso & Séré, 2001: 15) que resulta fundamental a la hora de abordar enfoques metodológicos basados en el desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes.

Como cambian las sociedades cambian los géneros que las conforman, y así, la irrupción de los géneros textuales emergentes en la red o cibergéneros constituyen un cambio reciente que no ha pasado desapercibido para la enseñanza de español lengua extranjera. Por ello, el PCIC incluye, entre los géneros de la vida cotidiana de transmisión escrita, junto con adivinanzas, anécdotas, anuncios publicitarios en vallas, prensa escrita, propaganda, biografías, cartas al director, en periódicos, revistas, cartas personales, faxes, etc., el tratamiento de mensajes electrónicos (PCIC: 330-336).

Los correos electrónicos no son los únicos cibergéneos que aparecen en el inventario del Instituto Cervantes, tienen su sitio, igualmente, los mensajes breves en foros virtuales y los blogs (bitácoras). Parece que el Plan Curricular se hace eco de todos aquellos entornos de CMO (Comunicación Mediatizada por Ordenador) susceptibles de la participación de los estudiantes, es decir, aquellos que deben formar parte de su competencia discursiva.

El género del correo electrónico se incluye en todos los niveles de referencia a partir del B1, distinguiendo tipos según sus funciones comunicativas y ámbitos de empleo. A diferencia de otras propuestas de clasificación de los correos electrónicos (Yus, 2010, Vela Delfa, 2006, López Alonso, 2003), el PCIC establece dos grandes tipos de mensajes, los formales y los personales, para hacer después distinciones en función de los actos de habla que se desarrollan en cada tipo. Así, dentro de los correos formales diferencia entre formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo y, entre los de carácter personal, de agradecimiento, excusa, invitación, expresión de experiencias y puntos de vista.

La distribución establecida en el PCIC queda reflejada en la siguiente tabla:

GÉNERO DEL CORREO ELECTRÓNICO EN EL PCIC		
Nivel de referencia	Funciones comunicativas/ámbito de uso	Destrezas
B1	*Mensajes electrónicos personales* de extensión media que desarrollen secuencias narrativas –anécdotas, acontecimientos, experiencias– o expresen sentimientos.	Expresión escrita/ Comprensión escrita/ Interacción
B2	*Mensajes electrónicos personales* extensos, con secuencias narrativas más elaboradas, como las noticias, y la expresión de puntos de vista complejos.	Expresión escrita/ Comprensión escrita/ Interacción
	Mensajes electrónicos profesionales: solicitudes de trabajo, cartas comerciales, etc.	Expresión escrita
C	*Mensajes electrónicos* complejos y extensos en ámbitos de actuación más específico: *comerciales y profesionales*	Expresión escrita/ Comprensión escrita/ Interacción

El PCIC va aumentando el grado de dificultad de los textos introducidos según los niveles de referencia. Primero sugiere trabajar con correos electrónicos personales breves, los correos electrónicos profesionales con un registro más formal y una estructura textual más elaborada se introducen en el B 2 y se consolidad en el C. Se trata, como vemos, de un género que se adapta bien a distintos niveles de referencia, debido a la versatilidad de los actos de habla que pueden realizarse y los distintos niveles de dificultad que puede reflejar la lengua empleada, desde los registros más coloquiales a otros más formales.

Además, en el PCIC se propone el empleo del correo electrónico tanto como input en las tareas de comprensión o como objetivo en las tareas de producción. Además, creemos que debido al carácter interactivo del género su empleo también es útil para practicar las destrezas de interacción que implican el desarrollo de estrategias comunicativas destinadas a la gestión de los intercambios comunicativos, entre ellas, las estrategias de cortesía.

3. LAS CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS DEL GÉNERO DEL CORREO ELECTRÓNICO

Para poder abordar género del correo electrónico en la clase de ELE es necesario plantearse algunas preguntas teóricas previas, entre ellas, las siguientes: (I) ¿debemos considerar el correo electrónico como un género independiente o una simple continuidad de las epístolas postales?, (II) en el caso de considerarse un género independiente, ¿cuáles son sus propiedades contextuales y textuales? Y (III) de entre esas propiedades, ¿cuáles resultan relevantes para la clase de ELE?

En cuanto a la primera cuestión, asumimos el marco teórico de la *New Rethoric* para abordar el análisis de los géneros discursivos, en ella, desde una dimensión eminentemente social un género discursivo abarca una clase de actos comunicativos (*events*) que comparten un mismo grupo de propósitos (Swales, 1990: 58). Cada comunidad discursiva reconoce estos propósitos comunicativos, y sobre ellos establece el esquema básico que restringe la elección del contenido y el estilo del texto, y que conforma el prototipo textual que guía los procesos de producción y recepción textual. Los géneros, son, en este sentido parte de la competencia lingüística y cultural de los individuos.

En tal marco, el correo electrónico puede entenderse como un género emergente dentro de la CMO con cierto grado de relación respecto a otros modelos epistolares, pero con rasgos característicos que legitiman un análisis independiente –Ivanova, (1999), Melançon (1996), Vela Delfa (2006)–. Marcoccia (2003), en un trabajo de conjunto sobre los géneros electrónicos, también defiende esta postura. Afirma que concebir el correo electrónico como una simple versión digital de la correspondencia privada resulta insostenible, ya que pueden encontrarse gran número de elementos individualizadores; entre ellos nombra seis: 1) su brevedad, 2) la particular forma de las aperturas, 3) su carácter interactivo y dialógico, 4) sus propiedades paratextuales 5) su particular estructura temporal y 6) su escasa planificación.

Algunas de estas propiedades remiten a cuestiones de índole contextual, mientras que otras refieren a propiedades textuales. En los estudios sobre la CMO las propiedades particulares de sus géneros tienden a explicarse a partir de sus peculiares condiciones de producción/recepción. Así, en los trabajos sobre el correo electrónico, dos son los

elementos que han polarizado los análisis. Por un lado, la manera en que este género se maneja dentro del binomio sincronía/asincronía. Por otro lado, las restricciones relativas a las fuentes paralingüísticas.

La gestión temporal de estos intercambios que, si bien se manejan en un marco de interacción asincrónico, gozan de gran flexibilidad y rapidez, llegando, en ocasiones a modelos cuasincrónicos, es la responsable de la filtración de rasgos propios de la oralidad en textos de carácter escrito. Para muchos autores en el correo electrónico estamos ante una "virtualización de la lengua hablada" en la que se realiza en la escritura una simulación de la lengua oral, normalmente más informal (Salazar, 2001). El carácter informal de la mayoría de los intercambios, su relación con el ámbito privado, el grado de conocimiento de los interlocutores, su carácter interactivo o dialógico también contribuye a esta coloquialización del género. Sin embargo, estamos ante una cuestión compleja que no puede resolverse únicamente postulando un modelo híbrido entre la oralidad y la escritura. En ese sentido estamos de acuerdo con el punto de vista de Crystal (2002: 62) este género se acerca al habla en mayor grado que cualquier otra variedad de escritura tradicional, pero, en nuestra opinión, incorpora recursos específicos por selección y adaptación.

4. ORALIDAD Y ESCRITURA EN EL CORREO ELECTRÓNICO: EL REGISTRO INFORMAL ESCRITO

Las relaciones entre el código oral y el código escrito han sido tratadas profusamente en la bibliografía. En este debate dos posturas han sido las más sostenidas, por un lado aquella que afirma que el código escrito depende del oral y que consiste, por tanto, en un código secundario supeditado al primario, y por otro, la que defiende que el habla y la escritura son dos actividades diferentes y autónomas, pero mutuamente influenciables (Bustos Tovar, 1995). En la actualidad, la opinión más extendida es la segunda: las diferencias contextuales que llevan a elegir el código oral o el código escrito implican el desarrollo de modalidades lingüísticas con propiedades diferenciadas.

La aparición de nuevos géneros discursivos de la CMO ha reabierto con ímpetu este debate, puesto que en su seno han surgido contextos comunicativos que, aun participando de ciertas características contextuales propias de la oralidad, se han desarrollado en soportes escritos. Según la clasificación propuesta por Cassany (1989), desde un punto de vista estrictamente contextual, el oral y el escrito se diferencian entre sí en numerosas circunstancias. El oral dispone de un canal auditivo para su difusión y recepción frente al canal visual, característico de la comunicación escrita, lo que condiciona su linealidad temporal. Además, la comunicación oral es inmediata en tiempo y espacio, mientras que la comunicación escrita suele ser diferida. Por ello, la comunicación oral tiende a ser considerada efímera y la escrita, por el contrario, duradera. Como en la comunicación

oral se comparte un mismo espacio de enunciación, se hace uso con mucha intensidad de elementos no verbales –paralingüísticos (voz, entonación,...) cinésicos (gestos, postura) y proxémicos (distancias)–, así como de referencias contextuales necesarias para salvar las lagunas de información.

El prototipo del correo electrónico se situaría a medio camino entre ambos extremos de la polaridad oralidad/escritura. Se trata de una comunicación mediatizada que se desarrolla en un modelo de intercambio asíncrono. Frente al chat o conversación virtual, el correo electrónico implica un lapso temporal entre la producción y la recepción. No obstante, esta demora se ha ido reduciendo con los años y, actualmente, podemos encontrar intercambios en régimen de simultaneidad. Por ello, se acelera el proceso de redacción con el resultado de textos poco elaborados con abundantes redundancias o lagunas que deben ser interpretadas en relación a la información contextual y al conocimiento compartido.

Esta rapidez otorga un carácter *semidialogal* a los correos electrónicos. La respuesta a los correos suele ser inmediata o desarrollarse dentro de unos límites temporales no muy extendidos, que deben entenderse en términos interpretativos como parte del presente del emisor y del receptor. Este marco de referencia resulta fundamental, permitiendo la construcción de textos con inicios anafóricos, con fórmulas interjectivas o sin elementos introductorios. En contra de lo que sucede con otros modelos de tipo monologal, como la propia epístola postal, el correo electrónico participa de rasgos típicos de la conversación; no aparecen despedidas absolutas, sino que el cierre suele representar una apertura del turno de habla del coenunciador. Como consecuencia del carácter dialógico de los textos predominan las referencias constantes al yo (emisor) y al tú (receptor); por lo tanto, las formas pronominales son las de primera y segunda persona.

En el correo electrónico se prioriza la función comunicativo-informativa y el estilo y la corrección sintáctica pasan a un segundo plano. La sintaxis está supeditada al tipo de interacción, al texto y a la relación entre los interlocutores, predominando las estructuras coordinadas, yuxtapuestas y simples. Todo ello, acerca el estilo de estos textos al prototipo del registro informal o coloquial. Como señala Hernando García-Cervigón (2009: 66-69), entre los tiempos verbales utilizados destaca el presente de indicativo, tanto durativo, como habitual puesto que el presente del emisor constituye el punto de referencia cronológico en torno al que gira el universo del enunciado y abunda el presente con valor de futuro, con el que se trata de acercar psicológicamente el futuro al momento en que se escribe. Así mismo, resulta habitual el uso de perífrasis verbales; las que más se utilizan son las durativas (andar + gerundio, llevar + gerundio, estar + gerundio) y las incoativas (ir a + infinitivo, empezar a + infinitivo, poner a + infinitivo); también son usuales las obligativas (tener que + infinitivo, deber + infinitivo, haber que + infinitivo) y la perfectivas (acabar de + infinitivo, dejar de + infinitivo, llegar a + infinitivo).

En definitiva, muchas de las condiciones contextuales que el correo electrónico comparte con el prototipo de la oralidad son las responsables de su tendencia hacia el registro coloquial, que si bien se manifiesta en todos los tipos de mensaje, resulta más acentuado en los correos interpersonales que en los profesionales o institucionales. Como sostiene Briz (1996: 21):

> Los registros (+ coloquial /+ formal) son usos que pueden manifestarse tanto en lo oral como en lo escrito, sin negar por esto que en la escritura exista siempre un grado mayor de formalidad. [..] Con bastante frecuencia se asocia e identifica formal con lo escrito (literario), en efecto, en ambos existe una planificación previa, mientras el registro coloquial parecer quedar relegado a lo estrictamente oral. [..] Pero, aunque teóricamente ello parece cierto, en la práctica hay ejemplos que aproximan el registro oral, en concreto, coloquial, al modo de escritura.

Numerosos estudios han hecho notar como el correo electrónico, gracias a su carácter informal, difumina las diferencias de posición social. Esta informalidad se manifiesta sobre todo en la falta de corrección de los textos**,** pero también pueden observarse sus marcas en otros elementos textuales. Así un análisis de los saludos empleados en las cabeceras de los mensajes nos revela una eliminación de los elementos de cortesía. Lo mismo podemos decir respecto de las despedidas. En este aspecto hay una ruptura profunda con el modelo epistolar que guardaba una estructura de cortesía bastante prefijada. Los mensajes electrónicos suelen ir directos a la información que se quiere transmitir.

5. ESCRIBIR Y LEER CORREOS ELECTRÓNICOS EN LA CLASE DE ELE

En este apartado queremos aplicar el marco teórico expuesto anteriormente a la práctica real en el aula de ELE. Nos servirá para reflexionar sobre la utilización del género correo electrónico en las actividades de enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera. Para ello vamos a analizar la presencia de este género en el manual "hablamos español" de la Editorial Everest, en particular en el nivel de referencia B2, del que somos coautoras.

Las condiciones de enunciación descritas en los apartados anteriores, aportan varias razones que convierten a los correos electrónicos en buenos textos de referencia para la clase de ELE. Nos detendremos en comentar cuatro de ellas:

1. La competencia discursiva: en primer lugar, la cotidianidad del género lo convierte en un texto de fácil acceso. Escribir y leer correos electrónicos forma parte de la actividad discursiva de muchos estudiantes, en realidad podemos pensar que se trata del único género escrito más o menos estructurado del que participan alguno de ellos en su

vida cotidiana. Por ello, podemos suponer que se trata de un género conocido que puede ser utilizado como punto de partida para la reflexión textual. Así se hace en la unidad 6, a partir de una nota destinada a reforzar las estrategias de comunicación; en esta unidad se presentan distintos recursos para *hacer más eficaces los mensajes de correo electrónico.* Estas indicaciones llevan a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de los objetivos comunicativos, de la adaptación al interlocutor, la selección del registro apropiado para cada situación comunicativa, etc. En resumen, se busca trabajar la competencia pragmática. La secuencia didáctica se refuerza con un ejercicio de producción escrita. La relación explicita de jerarquía entre los interlocutores propuestos para la actividad, nos llevará a la reflexión sobre las cuestiones de cortesía verbal que, a pesar del carácter informal del género, deben estar presentes.

2. El carácter interaccional. En segundo lugar, una de las principales ventajas de los géneros de la CMO, reside en la relación de familiaridad que entablan con ellos, principalmente para los más jóvenes. Sin embargo, muchos de ellos consideran este medio demasiado formal y frío, en comparación con el chat o la mensajería instantánea que, como consecuencia, resultan ser sus preferidos (Yus, 2010: 244). Por ello creemos que, en lo que respecta a determinados tramos de edad, combinar el uso de correos electrónicos con otros cibergéneros puede constituir una buena estrategia.

La unidad 11 de este manual se dedica a Internet, incluye ejercicios sobre los sms y una encuesta sobre el uso de los medios de la CMO que pone en relación el correo electrónico con otros géneros más interactivos. El carácter lúdico se refuerza con actividades destinadas a trabajar los emoticones, por lo que en varias actividades se propone un diccionario de emoticones.

3. Carácter significativo de la tarea de escritura. El correo electrónico mantienen la espontaneidad característica de los textos de la vida privada, condición que puede aprovecharse para motivar a los estudiantes y crear un vínculo afectivo con la tarea. Por ello, escribir un correo electrónico constituye, en el marco de una tarea bien planteada, una actividad significativa y que los estudiantes pueden acometer con familiaridad. Su competencia sobre el género les hará abordar su redacción de forma relajada, puesto que se sabe que un correo electrónico es un texto que no requiere una organización textual muy compleja y en el que están más tolerados los pequeños errores.

Por todo ello, en este manual hay numerosas actividades de escritura dedicadas al correo electrónico. Debido a la gran flexibilidad de este género, que se mueve desde los registros estrictamente coloquiales a otros más formales, se focaliza en la variedad experimentada por los textos en función del tipo de destinatario y de la relación de jerarquía que se establezca con él. Así, incluye tanto correos personales[3], como institucionales.

3 Página 111: unidad 2 de repaso ejercicio 12: "Redacta un e-mail a un amigo en el que aparezca este guión".

El siguiente ejemplo nos servirá como ilustración:

> Imagina que quieres seguir profundizando en tu investigación y que para ello tienes que ponerte en contacto con los profesionales que gestionan un archivo. Escríbeles un correo electrónico solicitándoles una cita para consultar una documentación importante. Utiliza las fórmulas de cortesía teniendo en cuenta a quién te diriges. Te damos dos pistas, el encabezamiento y la despedida (*Hablamos*: 36 ejercicio 9).

Al tratarse de un acto de habla de petición, y debido a la distancia social entre los interlocutores –no se conocen– este mensaje implica una amenaza a la imagen negativa del receptor, por ello, es importante incluir en él formulas de cortesía. Se hace notar a los estudiantes la importancia de las aperturas y los cierres de los mensajes en la gestión de la imagen pública de los interlocutores.

También destinado a trabajar la cortesía verbal, encontramos el siguiente ejercicio:

> El uso de la cortesía escrita: reescribe este correo electrónico añadiendo elementos que lo hagan más cortés. (Sra. Pérez: le comunicamos que su suscripción a nuestra revista expira en un mes. Si desea continuar recibiéndola en su domicilio debe comunicarnos su deseo de renovar su suscripción. Servicio de atención al cliente) (*Hablamos*: 60 ejercicio 12).

La escritura de correos personales, más flexibles en cuanto al registro y al tono, se explota como recurso para trabajar la planificación textual. En el ejercicio "Redacta un e-mail a un amigo en el que aparezca este guión". Se ofrece unas pautas de redacción, tanto desde el punto de vista de la estructura, como desde la progresión temática de las secuencias narrativas. Con ello se pretende trabajar las estrategias implicadas en el proceso de la expresión escrita: *planificación* (preparación, localización de recursos, atención al destinatario, reajuste de la tarea, reajuste del mensaje); *ejecución* (compensación, apoyo en los conocimientos previos, intento); *evaluación* (control del éxito); *corrección* (autocorrección) que recoge el MCER.

4. En cuarto y último lugar, hacemos referencia al carácter intercultural y plurilingüístico que caracteriza Internet. La www nos permite comunicarnos tanto con los más cercanos como con los más alejados, ya que resta relevancia a la separación espacial, por ello los entornos de la CMO propician de alguna manera los intercambios interculturales en los que entran en contacto más de una lengua. Esto nos lleva a pensar en la alta probabilidad de intercambio de correos electrónicos en los que efectivamente nuestros estudiantes tengan que emplear el español.

Desde esta perspectiva intercultural, en este manual se presenta el ejercicio "El blog del extranjero" *Lee este e-mail que envía un ciudadano español que pide asesoramiento en*

un blog sobre extranjeros en España. (Hablamos: 108). Este ejercicio remarca las características informales del género, se avisa que está escrito siguiendo las pautas del lenguaje oral y se advierte de que tiene faltas de ortografía y de que carece de acentos y signos de puntuación. Se pide al estudiante que vuelva a escribir el texto adaptándolo al lenguaje escrito, con acentos, puntuación y ortografía correctamente empleada. Por último, se propone una tercera escritura en forma de carta. Se trata de un ejercicio muy completo, que permite comparara la oralidad y la escritura, al tiempo que reflexiona sobre la idiosincrasia del correo electrónico.

Además, aborda otro de los elementos que debe tenerse en cuenta antes de emplear los géneros de la CMO, esto es, si debemos manipular los textos para corregir posibles errores o si, por el contrario, es preferible respetar su naturaleza. El problema de emplear textos electrónicos reales reside, sin lugar a dudas, en el peligro de exponer a los estudiantes que están en proceso de construcción de su competencia lingüística en lengua extranjera a unas muestras de lengua que pueden contener errores e imprecisiones. Lo más conveniente parece ser encontrar un equilibrio entre la manipulación para subsanar errores y la presentación de un registro informal que responsa a las condiciones reales del género.

6. CONCLUSIONES

Con este trabajo hemos querido dar a conocer la importancia que el género correo electrónico tiene en la enseñanza de lenguas y en concreto del español como segunda lengua.

Los aspectos pragmático-discursivos, que tan relevantes resultan a la hora de considerar a un discente con competencia comunicativa, se explotan en gran medida en las actividades que tienen como género textual el correo electrónico. La cortesía verbal, las máximas conversacionales, el principio de cooperación, los dobles sentidos y el humor, encuentran en este texto un marco incomparable para su desarrollo en clase.

Las cuestiones relativas a los aspectos sociales del lenguaje e interculturales se practican en este tipo de mensajes electrónicos, en especial cuando el código de la lengua no resuelve los conflictos interculturales y sociales en diversas situaciones de comunicación.

Por todo ello abogamos por explotar este género en nuestras clases como elemento motivador para nuestros estudiantes, pues estos tienen cada vez menos destrezas para adaptar sus repertorios a situaciones de enunciación formales.

BIBLIOGRAFÍA

Briz, A. (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco/Libros.

Bustos Tovar, J. (1995): "De la oralidad a la escritura", en L. Cortés (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral,* Almería: Universidad de Almería, 11-28.

Crystal, D. (2002): *El lenguaje e internet*, Cambridge: Cambridge Press (Trad. Española de*Language and the Internet*, Cambridge: Cambridge Press, 2001).

Cassany, D. (asdf): *Describir el escribir,* Barcelona: Paidós Comunicación.

Hernando García-Cervigón, A. (2009): "El lenguaje de los correos electrónicos", en R. Sarmiento y F. Vilches (coords.) *La calidad del español en la red*, Madrid: Ariel (Colección Fundación Telefónica), 67-69.

Instituto Cervantes (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes Niveles de Referencia para el español*, Madrid: Edelsa.

Ivanova, N. (1999), *Epistolaire numérique*, París, Université París 8, Mémoire de maîtrise, [en línea]: http://izuminka.free.fr/mailomanie/memo.htm

López Alonso, C. y A. Séré (2001): *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*, Hamburgo: Buske.

López Alonso, C. (2003), "El correo electrónico", en C. López Alonso y A. Séré (eds.) *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*, Madrid: Biblioteca Nueva, 21-42.

Macoccia, M. (2003): "La communication médiatisée par ordinateur : problèmes de genres et de typologie", *Journée d'études: les genres de l'oral, Université Lumière*, Lyon: Université Lumière Lyon 2, [en línea]: <http://gric.univ–lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm>

Melançon, B. (1996): *Sevigne@Internat. Remarques sur le courrier électronique et la lettre*, Montréal: Éditions Fides.

Ridruejo, E. *et al.* (2010): *Hablamos español. Método de español para extranjeros*, León: Everest. (Instituto de la Lengua).

Salazar, Á. (2001): *Alta Redacción*Bogotá, D.C.: PUJ.

Swales, J. M. (1990): *Genre Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.

Yus, F. (2001): *Ciberpragmática . El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel.

Yus, F. (2010): *Ciberpragmática 2.0. Los nuevos usos del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel.

Vela Delfa, C. (2006): *El correo electrónico: el nacimiento de un nuevo género*, Madrid: UCM.

— (2002): "Un nuevo prototipo textual: el correo electrónico"*, Interlingüística* 13/ 3, 447-465.

MODELOS SITUACIONALES DE INTERACCIÓN ORAL PARA EL ESPAÑOL DEL TURISMO. BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CORPUS SITUACIONAL ORAL

Mª Ángeles Vergara Padilla
Centro de Estudios Hispánicos. Universidad Antonio de Nebrija

RESUMEN: Presentamos un corpus situacional oral del discurso especializado (DE) en el contexto profesional del español del hotel como herramienta para observar la variabilidad situacional y establecer una clasificación funcional de las muestras orales. En este ámbito profesional, hemos observado un *continuum* de textos orales en los que, al igual que en otros contextos profesionales, se aprecia una graduación de los textos según su nivel de especialidad. Desde esta perspectiva, respaldamos la necesidad de adoptar métodos multidisciplinares que estudien los géneros del DE y modelos multiniveles que establezcan criterios de clasificación de las tipologías textuales orales en los diferentes contextos profesionales, como se ha hecho en el DE escrito.

1. EL DISCURSO ESPECIALIZADO

Nuestra sociedad está cada vez más especializada y cada ámbito laboral exige a sus profesionales un correcto uso del discurso que caracteriza al mismo. Por ello, es necesaria la investigación centrada en el discurso profesional tanto oral como escrito. Parodi (2005: 67) comparte con Balboni el concepto de *continuum* para mostrar la multiplicidad de textos y los diversos grados de especialización que ofrece el DE. La mayor parte de los estudios realizados se han hecho en base al DE escrito (Ciapuscio 2003; Cabré & Gómez, 2006; Parodi 2005, 2007, 2009) y se han llegado a proponer clasificaciones para distribuir progresivamente los textos desde los más generales a los más especializados (Cabré, 2002; Ciapuscio, 2002, 2003). Incluso se han propuesto principios caracterizadores para dividir las diferentes clases del DE escrito. Sin embargo en el ámbito del DE

oral, el trabajo con corpus textuales es escaso y en relación a una posible clasificación de los textos orales del DE apenas hay trabajos empíricos.

La dificultad más significativa que impide establecer principios caracterizadores del DE es la conexión interrelacionada del discurso profesional (DP) y el discurso académico (DA) en cualquier ámbito de especialidad, estudios como los de Parodi (2005, 2007) e Ibáñez (2008) demuestran esta complejidad.

2. EL DISCURSO PROFESIONAL

Los trabajos empíricos realizados en el DP escrito, proponen categorías de análisis en contextos profesionales que poseen un considerable prestigio social o práctico. En el caso del español para fines específicos en turismo (EFETurismo) los trabajos realizados hasta el momento en relación al DP con textos escritos son escasos y, aún menos, con textos orales.

Este trabajo analiza el DP con textos orales enmarcados en el contexto profesional del hotel, dentro del EFETurismo. Consideramos apropiadas las palabras de Parodi (2007: 147) quien sobresalta "la relevancia de los análisis basados en corpus como un modo de avanzar y describir las variaciones lingüísticas y discursivas a través de las disciplinas y a través de los tipos de textos prototípicos". Por ello, consideramos que un correcto análisis empírico del DE oral se logra a través de la elaboración de un corpus situacional.

3. CORPUS ORALES

El trabajo con corpus orales es una disciplina candente que atrae la atención de muchos investigadores. En el ámbito de la lengua española, existen corpus orales significativos tanto en la lengua general como en EFE. Sin embargo, continúan siendo escasos los estudios empíricos con textos orales en el DP. dada la dificultad que implica conseguir material auténtico frente a la facilidad de recopilación de géneros escritos. El hecho de observar, grabar y analizar las muestras orales es, sin duda, una labor que implica aspectos como: consentimiento o aceptación a ser grabado, intimidad, desconfianza, esfuerzo, tiempo, es decir, obstáculos inexistentes en la compilación de muestras en lengua escrita.

4. EFETURISMO

El carácter interdisciplinario del Turismo ha repercutido en el campo de la economía, geografía, sociología, psicología y antropología. Calvi (2006: 16) establece un listado de disciplinas que giran en torno a este contexto profesional que refleja su variabilidad dinámica y, con ella, la existencia de un *continuum* de textos discursivos (Parodi, 2005: 72) con diversos grados de especialización.

Haciendo una breve referencia al concepto de *texto especializado*, nos decantamos por definición que hace Cabré (2007: 90): "son producciones lingüísticas, orales o escritas, que se producen en escenarios de comunicación profesional y sirven exclusivamente para una finalidad profesional". Esta definición se refleja en los diferentes escenarios funcionales que presentamos en este corpus situacional oral. Así, evidenciamos la variabilidad dinámica que fluye en esta realidad profesional, caracterizada por la interacción entre los interlocutores en conversaciones cara a cara o por teléfono, de ahí que el género discursivo predominante sea la *conversación*.

4.1. El español en el hotel

Tomando en consideración al interlocutor profano, es decir, el cliente que interactúa con el profesional del hotel, existe un ciclo que se repite durante la estancia del huésped en cualquier tipo de alojamiento (Kasavana, 1993: 424)[1]. Este ciclo está formado por cuatro etapas que no siempre tienen que seguir el mismo orden: *la llegada, la familiarización con el lugar, el compromiso y la salida*. Dentro de cada etapa se presentan diferentes tipos de situaciones comunicativas que implican diferentes *niveles* de relación entre el profesional y el cliente.

En cuanto una posible clasificación de los textos orales en el ámbito del Turismo, Calvi (2006) propone su criterio, sin embargo, nos resulta más completa la clasificación que realiza Borrueco (2005: 323) dado su carácter funcional. A partir de corpus situacional realizado y, siguiendo la clasificación de Borrueco (2005: 323), apreciamos que los textos orales son, principalmente, *diálogos interpersonales asimétricos* y, en segundo lugar, *monólogos* que presentan diversas funciones comunicativas.

1 En Blue y Harun (2003: 74)

5. LÍNEAS DE TRABAJO EN LA ELABORACIÓN DEL CORPUS SITUACIONAL ORAL PARA EFETURISMO

Este trabajo sigue la línea de investigación en EFE que se centra en la elaboración de corpus lingüísticos. Además, hemos abordado las siguientes vertientes investigadoras:

1. Autores como Parodi (2005) y Biber y otros (2001)[2] han destacado la ventaja que supone trabajar con corpus desde la perspectiva de la *lingüística del corpus (LC)*. Siguiendo a Tognini-Bonelli (2001: 50-52), el trabajo de la LC se realiza en base a tres líneas de trabajo que son las que hemos seguido:

a) El *enfoque empírico* que responde a un modelo inductivo-deductivo. Se parte de tipos textuales auténticos y definidos tradicionalmente y, en base a la experiencia empírica, se construye una teoría descriptiva.

b) La *teoría del significado*, (Firth, 1968)[3] dice que cualquier actividad que desarrolla el ser humano tiene un significado funcional, por otro lado, menciona que la comunicación no se puede analizar de forma aislada y que los actos de habla tienen que ser asimilados "in their contexts, as shapered by the creative acts of speaking persons" (1957: 193)[4]. De esta idea surge su noción de *contexto de situación* (context of situation); el texto oral no es analizado de forma aislada sino como parte integral del contexto y es observado en relación a los diferentes constituyentes que dan sentido al acto de habla.

c) El uso de las nuevas tecnologías que permite agilizar el trabajo con grandes corpus.

2. La *observación participante* (M. Hammersley y P. Atkinson, 1983) ha implicado la inmersión en el contexto profesional del hotel y la familiarización con las perspectivas, actitudes e interpretaciones de la realidad que les rodea. Como resultado hemos conocido las normas, valores y pautas de comportamiento de los profesionales en el hotel de cara al público.

3. A partir de la tipologización situacional y funcional del DE oral recurrente en la realidad profesional del hotel, pasamos al *análisis funcional* y *pragmático*. El principio de diversidad funcional es fundamental en el contexto profesional que nos compete y, del mismo modo, las tres variables que giran en torno al concepto de registro (Halliday, 1993)[5] que condicionan el significado ideacional, interpersonal y textual de la situación comunicativa (campo, tenor y modo).

2 En Parodi (2005: 3-4).
3 En Tognini-Bonelli (2001: 157-167).
4 En Tognini-Bonelli (2001: 158).
5 En Parodi (2005: 73).

6. CONFECCIÓN DEL CORPUS SITUACIONAL

Nuestro interés se centra en construir un panorama referencial con las principales funciones comunicativas que presenta el género de la *conversación oral* en el contexto profesional del hotel. En la siguiente tabla sintetizamos los pasos que hemos seguido para la construcción del corpus situacional:

QUINCE PASOS PARA LA CONFECCIÓN DE UN CORPUS SITUACIONAL ORAL EN EL CONTEXTO PROFESIONAL DEL HOTEL
1º paso: Determinación del contexto profesional dentro del ámbito del Turismo: el hotel.
2º paso: Planteamiento de los posibles hoteles para hacer las grabaciones.
3º paso: Carta de presentación para los responsables de los hoteles con el propósito investigador.
4º paso: Desplazamiento a hoteles de Linares, Baeza y Úbeda.
5ª paso: Contacto telefónico con otros hoteles.
6º paso: Respuesta negativa de todos los hoteles excepto de uno para realizar las grabaciones.
7º paso: Planteamiento de una nueva forma de grabación para evitar la intimidación directa de los clientes (cámara de vídeo > grabadora de voz).
8º paso: Traslado semanal durante cinco semanas a los hoteles para gestionar las grabaciones.
9º paso: Grabación de las muestras orales en Baeza (24 de octubre y 1 de noviembre de 2009).
10º paso: Búsqueda de contactos en Madrid (en el Departamento de Lingüística Aplicada, secretaría del Centro de Estudios Hispánicos, la biblioteca y la Escuela de Negocios, todos ellos en la Universidad de Nebrija) para plantear la posibilidad de realizar las grabaciones en hoteles de Madrid.
11º paso: Respuesta negativa de algunos hoteles de Madrid y ausencia de respuesta en otras ocasiones.
12º paso: Transcripción ortográfica de las muestras orales recopiladas.
13º paso: Elaboración de las fichas técnicas con la descripción de la grabación y la transcripción ortográfica.
14º paso: Edición de los videos recopilados y ocultación de los datos personales.
15º paso: Grabación de las muestras orales en los DVDs.

6.1. Aspectos generales del corpus situacional oral

Para analizar los aspectos generales de este corpus situacional hemos adaptado los criterios que estipulan Torruella, J. y Llisterri, J. (1999: 8-27):

a) Límites del corpus

Los *límites temporales* comprendieron el periodo de octubre a diciembre de 2009.

Los *límites geográficos*, es decir, la zona territorial donde se realizaron las grabaciones fue en Baeza, una localidad de la provincia de Jaén situada al sureste de España. Contamos con la variedad del español de Jaén y con otros acentos procedentes de Granada, Cádiz, Andorra, Madrid y Galicia, entre otros. Estos acentos reflejaban la procedencia de los clientes que fueron grabados. También se recopiló la muestra oral de una hablante francesa cuya comunicación con el personal del hotel fue a través de su interlengua en español.

b) Tipo de corpus

A partir de la clasificación de corpus que realizan Torruella, J. y Llisterri, J. (1999: 8 – 27), nuestro corpus es una muestra que ofrece una distribución equilibrada de diferentes textos orales que acontecen en el contexto profesional del hotel. Presentamos un *corpus genérico* que muestra el género discursivo oral más asiduo en esta realidad profesional, la *conversación*. Algunas de ellas con rasgos primarios y, otras, con rasgos secundarios, característicos de conversaciones con un tono informal. Por otro lado, es un *corpus textual y simple* porque recoge la transcripción ortográfica íntegra de las conversaciones compiladas pero ha sido guardado sin codificación. En último lugar, es un *corpus documentado* porque cada clip lleva una ficha técnica con los datos más significativos de la muestra oral transcrita pero por razones de espacio, no han sido adjuntas en este artículo.

c) Grupos temáticos del corpus

Los principales grupos temáticos en las conversaciones grabadas y transcritas han sido los siguientes: *gastronomía (tapas, vinos y comida típica de la zona); información sobre el lugar (Guía del tapeo e instrucciones para ir a un restaurante); arte; turismo interior; espectáculos; tours turísticos; atención al cliente y comunicación entre profesionales en el contexto laboral*.

En vista de la variedad temática que ofrecen las muestras orales, demostramos la necesidad de analizar, en el futuro, otras situaciones comunicativas características de este contexto profesional.

d) Adquisición de los datos

El hotel *Palacio de los Salcedos* de Baeza fue el hotel donde se realizaron las grabaciones. Se pidió permiso tanto al personal del hotel como a los participantes para la

grabación en vídeo durante horas afluencia de clientes para lograr el máximo beneficio de situaciones comunicativas características en la recepción del hotel.

e) Población y muestra

Ofrecemos una pequeña muestra representativa del total de población. Algunas de las características más significativas de la muestra son:

Sexo: en el corpus aparecen 60 personas, de ellas: 49 son mujeres y 11 son hombres

Edad:

EDAD	NÚMERO DE PERSONAS
> 26	1
25 – 55	15
> 55	44

Nivel sociocultural: consideramos que la mayor parte de ellos poseían un nivel entre medio y alto.

f) Número y longitud de los textos de la muestra

El número de clips que extraídos fueron 32: el clip más corto con 0:10 segundos y el clip más largo con 8:43 minutos.

g) Aspectos legales: la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal

Impidió la grabación en vídeo en la mayoría de los hoteles donde acudimos. Sin duda, este obstáculo redujo las posibilidades de que este corpus situacional tuviera un mayor número de muestras orales.

h) Procesamiento del corpus

Los pasos seguidos en el procesamiento del corpus situacional fue el siguiente: 1. Transcripción ortográfica; 2. Ficha técnica; 3. Análisis funcional y temático de las muestras recopiladas.

i) La transcripción y codificación de la lengua oral

Siguió las convenciones de transcripción de Briz y Grupo Val.Es.Co (2000).

6.2. Tipologías textuales orales en el español del hotel

A continuación se muestran las nuevas situaciones comunicativas que proponemos como futuros recursos de explotación didáctica. Las situaciones comunicativas están clasificadas según el *Ciclo del Huésped* de Kasavara (1993: 424)[6], algunas de ellas presentan la misma situación funcional pero con diferentes exponentes lingüísticos, lo que permite observar las variantes que ofrece la interacción comunicativa:

ESTADIO	ACTIVIDADES
LLEGADA	Gestión de las maletas Gestión de la habitación Descripción de las habitaciones Gestión de datos personales
FAMILIARIZACIÓN	Información sobre los horarios de las comidas Número de servicio 24 horas Información sobre la hora que se producirá la salida Gestión de las maletas Servicio despertador Información sobre las instalaciones del hotel (restaurante) Plano sobre la ciudad y situación del hotel Guía del tapeo Gastronomía Familiaridad con el cliente Instrucciones para ir a diferentes lugares
COMPROMISO	Queja y cambio de habitación Petición de llamada a una habitación Petición de cambio de tarjeta de la habitación Peticiones del cliente (zapatillas para la habitación) Petición de mapa Información sobre las visitas guiadas Información turística Cliente disculpándose Familiaridad con el cliente
SALIDA	Salida de un cliente Salida y pago en efectivo Salida y pago con tarjeta Salida del coche del garaje Servicio de consigna Pago del servicio de minibar Pago de las visitas guiadas Oferta del 10% de descuento en la próxima visita Instrucciones para viajar a otras ciudades Familiaridad con el cliente al final de la estancia Petición para la próxima estancia

6 En Blue y Harun (2003: 74)

Además presentamos situaciones comunicativas correspondientes a gestiones comerciales con turistas que se acercan al hotel: e*xtranjera pidiendo tarifas; turista pidiendo tarjeta del hotel; española preguntando por las tarifas del hotel*. Por último, proponemos las llamadas entre profesionales como útiles fuentes de recursos didácticos.

6.2.1. Análisis de los resultados

Observamos una considerable variabilidad de situaciones comunicativas en los cuatro estadios del *Ciclo de Huésped* (Kasavara, 1993). Es significativa la heterogeneidad situacional y funcional en el segundo estadio, sin embargo, consideramos que el tercer estadio ofrece las situaciones funcionales más productivas para su posterior explotación didáctica en el aula. Esto es debido a las numerosas microfunciones que aparecen en estas situaciones comunicativas y que presentan estructuras lingüísticas que pueden resultar útiles para el aula.

Por otro lado, resaltamos el papel que desempeña la *cortesía* en este contexto profesional y de cómo es apreciable cómo va incrementándose en el tono de familiaridad entre los interlocutores a lo largo de los cuatro estadios del ciclo. De esta conclusión podríamos proponer una posible clasificación del género discursivo oral en este ámbito profesional: un *continuum* de textos orales en los que, al igual que en otros contextos profesionales, se aprecia una graduación de los textos, en este caso, desde conversaciones más formales a más informales.

6.3. Clasificación de las tipologías textuales orales en la realidad profesional del hotel

El modelo más apropiado de clasificación para las tipologías textuales de este contexto profesional es el enfoque multiniveles de Bassols y Torrent (1997)[7]. Asimismo, hemos complementado este modelo con algunos puntos del modelo de G. Ciapuscio, I. Kuguel y grupo Termtex (2002: 42-43). Con esta elección respaldamos las palabras de Parodi y Gramajo (2003: 213) quienes comentan que el enfoque en varios niveles es el más adecuado para llevar a cabo este tipo de clasificaciones textuales, dado que resalta la relación lingüístico-social entre los participantes de una comunidad discursiva. Así, para confeccionar una tipología textual de la realidad profesional del hotel recurrimos a los tres criterios generales de análisis de la clasificación de Bassols y Torrent (1997):

a) El *criterio situacional*, donde se tiene en cuenta: el ámbito de producción original, la audiencia original y el papel social de los interlocutores. En el caso del

7 En Parodi y Gramajo (2003: 213)

español del hotel, debemos tener en cuenta en qué etapa del ciclo del huésped se desarrolla la situación comunicativa.

b) El *criterio funcional*: siguiendo el modelo multinivel de G. Ciapuscio, I. Kuguel y grupo Termtex (2002: 42-43) ésta es la frecuencia de recurrencia de las funciones que hemos encontrado en las situaciones comunicativas:

FUNCIONES	RECURRENCIA
Expresar	23
Contactar	4
Informar	35
Dirigirse	40

Como puede apreciarse, las dos funciones predominantes en las muestras compiladas son la de *informar* y *dirigirse*. Cabe mencionar que la mayor parte de las conversaciones poseen una *secuenciación jerárquica* en cuanto a la sucesión de funciones que presentan. En todas ellas hay una función predominante y, en torno a ella, se desarrollan otras microfunciones que redirigen constantemente la conversación. En este punto, es importante tener en cuenta la recurrencia del *uso interaccional* y el *uso transaccional* en las muestras orales grabadas (Brown y Yule, 1983: 9-26). A continuación presentamos algunas microfunciones que hemos encontrado en las muestras orales:

- Microfunción de persuasión: *DESCUENTO EN LA PRÓXIMA VISITA*

A: mire / para la próxima vez que vuelva ↑ tienen un 10% de dehcuento en nuehtro establecimiento → y en otroh treh de aquí de… / de Baeza ↓

- Microfunción referencial: *SERVICIOS PARA LOS CLIENTES A LA ENTRADA DEL HOTEL*

A: MIRE EHTO EH UNA GUÍA ↑ / que se llama "Ruta del Tapeo"→

B: aha →

A: aquí aparecen bareh restauranteh donde puede ir ↑ el día de la semana que cierran ↑ la ehpecialidad de cada uno ↑... / ehtá muy bien la guía §

B: § muy bien / muy bien muchas gracias§

A: § y un PLANILLO ↑ nosotroh ehtamoh en la calle San Pablo ¿VALE?↑§

C: § sí

- Microfunción expresiva: *INFORMACIÓN SOBRE EL LUGAR: TAPAS Y VINOS DE LA ZONA.*

A: Y LA GUÍA DEL TAPEO que aquí están todos los bares... §

B: § AHH, [¡ES VERDAD / ES VERDAD / ES VERDAD!]

C: [ESO ES FUNDAMENTAL] §

B: § ¿AQUÍ PASA LO MISMO QUE EN LINARES? ↑ O NO →

A: Sí / aquí también va el aperitivo ↑↑..., lo que pasa eh que Linareh eh el [rey de la tapa...]

- Microfunción de disculpa: *RECEPCIONISTA DISCULPÁNDOSE PORQUE NO FUNCIONA EL ORDENADOR*

A: °(hola ↓)°

B: PERDÓN ↓

C: no hay prisa ↓

B: tengo → el ordenador…→ / que no sabemoh lo que le pasa ↓/ desde las ocho de la mañana ehtá volcando la memoria o NO SÉ QUÉ ↓ // leh voy a hacer un…→ un papel con la cuenta ↑ y yo / leh envío la factura si coincide la dirección con la del DNI ↑ y si no me dicen donde quieren →

C: ahh / VALE / VALE // [ehtupendo]

B: [= que se la mande ↓] §

C: § sí / sí

A: pero para tarjeta / sí tienen °(para pagar ↓)°

B: SÍ ESO NO SE NOH ROMPE NUNCA ↓

(RISAS)

- Microfunciones relacionadas con la vida social: PIDIENDO UNA TARJETA DEL HOTEL

A: HOLA ↑

B: ¿Me puede dar una tarjeta de aquí [por favor? ↑]

A: [sí] §

B: § no vaya a ser que vaya a otro lado y... ↓ (?) DEME otra por favor /// gracias

c) El *criterio textual* analiza rasgos como:

– La *estructura organizacional* de las conversaciones que se caracterizarán por ser secuencias descriptivas, expositivas o directivas.

– El *tema* que, dado el carácter multidisciplinar de esta realidad profesional, en muchas ocasiones los textos serán pluritemáticos.

– El CPH también posee un *carácter multimodal*, ya que en ocasiones se recurren a elementos como mapas y muchos gestos para facilitar la comprensión.

7. CONCLUSIÓN

Este corpus demuestra que la variabilidad de situaciones comunicativas que se producen en este contexto profesional supera, con creces, las asiduas situaciones que hasta el momento venían trabajándose en los manuales de este ámbito de especialidad.

Animamos a los profesionales ELE a seguir investigando criterios para la clasificación de los géneros discursivos en el DE oral desde una perspectiva multiniveles: lingüística, funcional y comunicativa en las profesiones que son más demandadas por alumnos que estudian EFE. Finalmente mencionar que en el trabajo empírico que hemos realizado se aprecia un *continuum* en los textos orales, todos ellos, pertenecientes al género discursivo de la conversación, en el que el tono va evolucionando a lo largo de las etapas de la estancia del cliente en el hotel. Este sería un acertado criterio para una posible clasificación de los textos orales en este ámbito de especialidad.

BIBLIOGRAFÍA

Balboni, P. (1986): "LGP versus LSP", *Unesco ALSED-LSP Newsletter*, 9/1, 2-8.

Blue, G. y Harun, M. (2003): "Hospitality language as a professional skill", *English for Specific Purposes*, 22, 73-91.

Borrueco R. M.ª (2005): *La especificidad de la enseñanza del alemán como lengua extrajera aplicada al ámbito del turismo*, Sevilla: Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.

Briz, A y Grupo Val.Es.Co (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona: Ariel.

Cabré, M.ª T. (2007): "Construir un corpus de textos de especialidad: condiciones y posibilidades", en M. Ballard y C. Pineira-Tresmontant (ed.)*, Les corpus en linguistique et en traductologie,* Arras: Artois Presses Université. 89-106.

Calvi, Mª V. (2006): *Lengua y comunicación en el español del turismo,* Madrid: Arco Libros.

Ciapuscio, G. (2003): *Textos especializados y terminología,* Barcelona, IULA: Universitat Pompeu Fabra.

Ciapuscio, G., I. Kuguel y Termtex (2002): "Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados", en J. García Palacios y Mª. T. Fuentes Morán (eds.) *Entre la terminología, el texto y la traducción,* Salamanca: Almar, 37-73.

Ibáñez, R. (2008): "El texto disciplinar y el acceso al conocimiento desde el análisis del género: ¿regulación del conocimiento o persuasión?", en G. Parodi (ed.), *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. 219-246.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994 [1983]): *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Ediciones Paidós.

Parodi, G. (2005a): "La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?", *Revista Signos* 38/58, 221-267.

— (2005b): "Discurso especializado y lingüística de corpus: hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística", *Boletín de Lingüística* 23, 61-68.

— (2007): "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitutción de un corpus de estudio", *Revista Signos* 40/63, 147-178.

Parodi, G. y Gramajo, A. (2003): "Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV 2003: Una aproximación multiniveles", *Revista Signos* 36/54, 207-223.

Sinclair, J. (2004): *Corpus and Text: Basic Principles*, [en línea]: <http://ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/index.htm>

Tognini-Bonelli, E. (2001): *Corpus linguistics at work*, Amsterdam: Bejamins.

Torruella, J. y J. Llisterri, J. (1999): "Diseño de corpus textuales y orales", en J. M. Blecua Clavería *et al.* (eds.), *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos,* Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, 45-77.

LA APORTACIÓN DE LOS TEXTOS DIALOGADOS A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

ADAMANTÍA ZERVA
Universidad de Sevilla

RESUMEN: Durante los últimos años, las teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras han evolucionado de manera considerable. Los textos han formado siempre parte del proceso educativo aunque es cierto que se han empleado desde distintas perspectivas. En el presente estudio, nuestro objetivo es hacer una reflexión sobre la aportación de los textos dialogados a la creación de una competencia comunicativa durante las primeras etapas del aprendizaje. Mediante el estudio de un corpus de textos dialogados que se recoge en manuales de E/LE, procederemos al análisis de algunos parámetros del discurso (léxicos, morfosintácticos, pragmáticos) con el propósito de ilustrar el papel que desempeñan en la dotación del aprendiz de las destrezas necesarias para comunicarse en situaciones cotidianas.

1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de una lengua extranjera intervienen factores de diversa índole que afectan de una manera u otra en el aprendizaje. No cabe duda de que aprender y aprehender una lengua extranjera requiere un esfuerzo considerable de parte del aprendiz. No obstante, los avances en las ciencias relacionadas con los métodos de enseñanza han contribuido a que el aprendizaje sea más efectivo (Lomas, 1997: 29 y *ss)*. Asimismo, los nuevos enfoques adoptados han influido la manera de crear y elaborar los materiales didácticos destinados al aprendizaje del E/LE. En un afán de enfocar las necesidades del estudiante se han realizado varios estudios orientados a los aspectos más problemáticos relacionados principalmente con la gramática. Sin embargo, no hay que olvidar los fines sociales de la enseñanza de una lengua (Lomas, 1997: 61-62). La estructura lingüística del lenguaje refleja sus funciones múltiples inherentes a cada cultura (Halliday, 1975:

146-149). Por ende, debe realizarse un análisis estructural y funcional al mismo tiempo, considerando la lengua en función de su uso. El aprendiz del español como LE quiere comunicarse con los hablantes nativos y hacerlo de la misma manera que en su propia lengua. Desde esta perspectiva, la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas ha desempeñado un papel considerable.

2. OBJETIVOS Y CONCEPTOS FUNDAMENTALES

En el presente estudio, nuestro propósito es realizar un análisis de los textos dialogados y su aporte al desarrollo de la competencia comunicativa. Hemos considerado pertinente emplear un corpus constituido por algunos textos dialogados que recogen distintos manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Como es de entender, por razones que atañen a las características del presente estudio, se trata de un corpus reducido puesto que nuestro objetivo no es la exhaustividad sino hacer una breve referencia a las posibles maneras de explotar un texto dialogado en el aula.

Asimismo, hemos ceñido nuestro estudio a los aprendices griegos que se encuentran en las primeras etapas del proceso de aprendizaje (niveles A1-A2). Partimos de la reflexión de que la lengua y la cultura de los aprendices constituyen un componente esencial en el proceso de aprendizaje e influyen en la selección de las estrategias educativas. A nuestro parecer, es de fundamental importancia conocer la lengua y la cultura de los aprendices para adaptar mejor los métodos didácticos a sus necesidades.

Según Halliday (1975: 146-147), "la forma articular que toma el sistema gramatical del lenguaje está íntimamente relacionada con las necesidades personales y sociales que el lenguaje tiene que satisfacer". El mismo autor (1975: 148) distingue tres funciones fundamentales del lenguaje: la *ideativa,* la *interpersonal* y la *textual.* La primera refleja las ideas del hablante conscientes e inconscientes basadas en su experiencia del mundo real. La segunda atañe a las funciones comunicativas del lenguaje que permite al individuo interactuar con los demás miembros de la sociedad. Por último, la lengua permite a los hablantes construir *textos*. Bernárdez (1982: 35) define el texto como "la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social […]". Cuenca (2010: 94) hace referencia a las tres propiedades del texto (*adecuación, coherencia y cohesión*) y anota que la *cohesión* atañe a los aspectos formales mientras que las funciones interpretativas corresponden a la *adecuación* y la *coherencia*.

Sobre estas líneas, Campbell y Wales (1975: 260) resaltan la importancia de la "habilidad de producir o entender locuciones que no son tanto *gramaticales* sino, lo que es más importante, *adecuadas al contexto en que se producen"*. La teoría de la relevan-

cia[1] hace hincapié en la importancia del contexto para la correcta interpretación de los enunciados. El significado de la lengua está estrechamente ligado a las intenciones de los hablantes y no es posible conseguir su comprensión si se desconocen los aspectos pragmáticos de la lengua.

Richards y Rodgers (1998: 157) apuntan que el objetivo de la enseñanza es desarrollar lo que Hymes (1972) llama *competencia comunicativa*. La teoría de Hymes (1972: 281) dicta que una persona que consigue *competencia comunicativa* ha adquirido tanto el conocimiento como la habilidad para saber si algo es posible formalmente (y en qué grado) y con qué medios de actuación disponibles. Paralelamente, conoce si algo es apropiado en el contexto en el que se usa, así como si algo se da en realidad y lo que ello supone. Canale y Swain (1996: 78) han desarrollado aún más el modelo hymesiano y definen el *enfoque comunicativo* de la siguiente manera:

Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas. Dichas necesidades deberán especificarse en términos de competencia gramatical (por ejemplo, los niveles de corrección gramatical que se precisan en la comunicación oral y escrita), competencia sociolingüística (por ejemplo, necesidades referidas a la situación, al tema, a las funciones comunicativas) y competencia estratégica (por ejemplo, las estrategias de compensación que es preciso poner en juego cuando se produce un fallo en una de las otras competencias).

Sintetizando, se podría afirmar que la enseñanza comunicativa de la lengua se rige por las siguientes cuatro premisas (Richards y Rodgers, 1998: 160):

1. La lengua es un sistema para expresar el significado.
2. La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
3. La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
4. Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.

Por otra parte, según el MCER, el aprendizaje se describe de la siguiente manera:

> El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular.
>
> Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de reali-

1 Wilson, Deirdre y Dan Sperber (2004): "La teoría de la relevancia", *Revista de Investigación Lingüístic,vol. VII,* pp. 237-286, [en línea] <http://www.um.es/dp-lengua-espa/revista/vol7/relevancia.pdf>.

> zar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

En cuanto a la *competencia comunicativa*[2] hace referencia a tres componentes fundamentales: *el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático*. Se asume que cada uno de estos componentes comprende conocimientos, destrezas y habilidades. Más en concreto, el Portofolio Europeo de las Lenguas precisa las siguientes destrezas para el usuario básico[3]:

Usuario Básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Esquema 1. Los niveles del marco.

A continuación, procederemos al estudio de algunos manuales y comprobaremos en qué medida los textos dialogados incentivan el desarrollo de las destrezas mencionadas anteriormente.

2 Instituto Cervantes (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*: *aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]< http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm>.

3 Instituto Cervantes (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]< http http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03.htm>.

3. ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS TEXTOS DIALOGADOS EN LOS MANUALES DE E/LE

Según Richards y Rodgers (1998: 168), los que aplican el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua consideran los materiales como un medio para promover la interacción y el uso de la lengua. Hacen referencia a tres tipos: *materiales centrados en el texto, materiales centrados en la tarea y materiales auténticos* (1998: 168). Asimismo, afirman que los principios comunicativos pueden aplicarse a la enseñanza de cualquier destreza lingüística, en cualquier nivel, y debido a que existe una gran variedad de actividades de aula no es posible ofrecer una descripción de los procedimientos típicos. Sin embargo, hemos de advertir el presente estudio está enfocado en materiales centrados en el texto que incide a realizar tareas.

Littlewood (1996: 7) observa con acierto que en muchas ocasiones las actividades en clase son más *pre-comunicativas* que *comunicativas.* A nuestro entender, esta etapa pre-comunicativa es necesaria. Van Dijk (1980: 272) constata que "la *situación comunicativa* es una parte empíricamente real del mundo real en que existen un gran número de hechos que no tienen conexión *sistemática* con la expresión […]´. En este punto, debemos hacer observar que la propuesta de Van Dijk se basa en la consideración del *contexto* como elemento fundamental de la situación comunicativa, estudiado desde una perspectiva pragmática que se ocupa de *lo apropiado* y *lo no apropiado*[4]. Campbell y Wales (1975: 263) corroboran esta afirmación y señalan que el procedimiento más recomendable consistiría en recoger muestras de la mayor cantidad de habla en situaciones lo más variadas posible, registrando de alguna manera las situaciones al mismo tiempo que el habla.

Como vamos a poder comprobar a continuación, esta propuesta se materializa en un gran número de manuales de español LE. El libro *Vuela 1* corresponde al nivel A1 del MCER y como se anuncia en la introducción de dicho manual, se intenta ofrecer a los estudiantes "unos conocimientos suficientes para desenvolverse en situaciones cotidianas muy concretas y básicas" (2005: 3). Por ejemplo: *saludar y despedirse, presentar uno mismo, preguntar y dar información personal, decir que algo no se entiende y pedir que se repita, hablar por teléfono, mantener conversaciones con personal de vuelo, hacer una reserva en un hotel, etc.* Dichas funciones comunicativas de la lengua se ilustran mediante textos dialogados como el que citamos a continuación:

> 12. Lee la siguiente conversación. Después corrige los errores.
> —Hola, quiero hacerme el carné de estudiante.
> —Sí, a ver, ¿qué quieres estudiar?

4 Un análisis más detenido acerca de estos aspectos se puede encontrar en Jorge Lozano, Cristina Peña-Marín y Gonzalo Abril (1993): *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción social.* Madrid: Cátedra, pp.19-45.

—Francés.
—Vale, ¿cómo te llamas?
—Ángel Pérez Redondo.
—¿De dónde eres?
—De Madrid.
—¿Dónde vives?
—En la calle Mayor, número 17.
—¿Cuántos años tienes, Ángel?
—Veinte.
—¿Cuál es tu número de teléfono?
—471200592.
— ¿Y tu correo electrónico?
—angelperez@hotmail.com.
—Muy bien. ¿Cuándo quieres empezar las clases?
—Pues…mañana.
—Vale, ya está.
—Adiós, gracias.
—Hasta luego.
13. Pregunta a tu compañero y completa su carné de estudiante.

(Vuela 1, Unidad 1, 2005: 17)

El texto seleccionado forma parte de la primera unidad del libro. Como hemos podido constatar, los contenidos lingüísticos y funcionales se introducen al principio con actividades dirigidas y luego, se da paso a situaciones semidirigidas o incluso libres donde el aprendiz pone en práctica los diversos aspectos que debe aprender.

En lo que concierne al desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices y siguiendo la clasificación del MCER, realizaremos el análisis desde una perspectiva lingüística y pragmática, de forma que los aspectos gramaticales y léxicos que se contemplan aquí son: el presente de indicativo de algunos verbos básicos *(llamarse, ser, tener, vivir, etc.)*, los interrogativos *(cómo, cuándo, dónde, qué, etc.)* y las interjecciones propias de un registro informal *(venga, vale)*. Cabe destacar que no se trata solamente de adquirir dichos conocimientos sino organizar cognitivamente las estructuras tanto gramaticales como léxicas. Este parámetro varía y depende de cada individuo así como de la comunidad cultural a la que pertenece.

En cuanto a la competencia sociocultural y pragmática –componente importante para la comunicación de individuos procedentes de distintas culturas– en el fragmento del texto mencionado anteriormente se pueden apreciar las formas de cortesía. Observamos que la secretaria emplea la fórmula 'tú' *(T)* para dirigirse al alumno. Por último, se introducen las distintas formas de saludar y despedirse *(hola, adiós, hasta luego)*. Resulta interesante realizar un estudio contrastivo entre las distintas fórmulas existentes en griego y en español de forma que su empleo quede explícito. Se puede constatar que las palabras ´adiós´ y ´hasta luego´ en función de despedida pueden emplearse en el mismo

contexto comunicativo en español. En la lengua griega no ocurre lo mismo. Existe una clara diferencia en cuanto al registro en que se usan y su significado. La forma de despedida ´adiós´ (en gr. αντίο) se suele registrar en interacciones de un nivel formal. La forma ´hasta luego´ se emplea en español indistintamente como despedida de corto o largo plazo y es posible que aparezca en contextos formales o no. Sin embargo, en griego, se usa cuando existe una familiaridad entre los interlocutores y siempre que las personas se vuelvan a ver pronto.

Nos parece interesante, en este punto, citar un diálogo donde se recogen aspectos lingüísticos que pertenecen a un nivel A2:

3. Jóvenes de compras.
Dos amigas comprando un regalo.
Maribel: ¡Hola!
Vendedora: ¡Hola! ¿Te ayudo en algo?
Maribel: Sí, mire. Es que queremos hacerle un regalo a un amigo.
No sé…una camiseta o algo.
Vendedora: ¿Por qué no echáis un vistazo? Tenemos los últimos modelos de las marcas más conocidas.
Leonor: Vale. ¿Y dónde están?
Vendedora: Sí, aquí en la estantería lo tenéis todo.
Leonor: Maribel, ¿qué te parece ésta?
Maribel: ¡Jo! ¡Cómo mola! Pero, ésta es la pequeña.
¿La tenéis en una talla más grande?
Vendedora: No, lo siento. Sólo nos quedan de la talla más pequeña.
Leonor: ¡Mira! Aquí hay otra que mola más.
Maribel: ¡Ah, sí! ¡Qué mona! ¿Cuánto cuesta?
Vendedora: 45 euros.
Maribel: Vaya, es carísima. ¿No tiene otra menos cara?
Es que no puedo gastar tanto dinero
Leonor: ¡Da igual, chica! Si la compramos a medias.
Maribel: Venga, vale.
Vendedora: ¿Os la quedáis entonces?
Maribel: Sí, sí. ¿Me la envuelve para regalo?
Vendedora: Sí, claro. Pasad por la caja.
Leonor: Gracias. Hasta luego.

(Nuevos Encuentros-nivel inicial, Unidad 4, 2005: 72)

El diálogo citado hace referencia a la situación comunicativa ´hacer compras´. Siguiendo la metodología expuesta anteriormente, el análisis y su explotación didáctica pueden versar sobre dos ejes principales: por una parte, los aspectos lingüísticos y, por otra parte, los aspectos que atañen a la pragmática. Cabe añadir que el presente texto se recoge en la cuarta unidad del manual en cuestión. Por consiguiente, las estructuras sintácticas y expresiones presentan mayor complejidad. Desde una perspectiva morfosintáctica, debemos destacar la expresión *lo tenéis todo* y, desde un aspecto léxico, las

expresiones *jo*, *cómo mola*, *qué mona*, y *os la quedáis*. Asimismo, el análisis pragmático de las mismas resulta muy interesante. El estudiante ha de entender su estructura gramatical pero lo que resulta más relevante es su valor discursivo que es lo que le va a permitir reconocerlas en un contexto situacional determinado y emplearlas adecuadamente. Por consiguiente, el docente tiene que hacer referencia a su significado, al registro en el que son más frecuentes y a su modo de empleo dependiendo del sexo al que pertenece el hablante.

Los textos dialogados citados anteriormente se pueden analizar desde varias perspectivas. Finocchiaro y Brumfit (1983: 107-108) ofrecen la guía didáctica de una lección para enseñar una función concreta y consideramos que es muy funcional. Consta de las siguientes actividades:

1. Presentación de un diálogo breve o varios diálogos cortos, precedidos por una fase de motivación (que se consigue relacionando la situación del diálogo con las probables experiencias de los alumnos).
2. Lectura, comprensión y práctica oral de cada enunciado del diálogo (en grupos, en parejas o individualmente con la mediación del profesor, en el caso de que sea necesario).
3. Preguntas y respuestas sobre el tema y la situación del diálogo.
4. Preguntas y respuestas basadas en las experiencias personales de los alumnos en torno al tema del diálogo.
5. Estudio de las expresiones comunicativas básicas del diálogo o de una de las estructuras que sirven de ejemplo de la función.
6. Descubrimiento por parte del alumno de las generalizaciones o reglas que subyacen en la expresión funcional o en la estructura. Deberían incluirse cuatro aspectos (como mínimo): registro o grado de formalidad, función gramatical y estructura formal (voy a + infinitivo), significado (voy a+infinitivo=planes futuros).
7. Actividades de producción oral.
8. Evaluación del aprendizaje (solamente oral), por ejemplo: "¿Cómo pedirías a un amigo que…?".

A continuación, hemos considerado pertinente realizar un análisis crítico de cuatro manuales más para poder averiguar la manera con la que se introducen los textos dialogados en el proceso educativo. Estos han sido: *Prisma Continúa (A2), Aula Internacional (A1), Español en Marcha (A1) y Nuevos Encuentros (A1+A2)*. Los procedimientos metodológicos de estos materiales didácticos son muy parecidos y reflejan, en gran medida, los principios establecidos por Littlewood (1981: 86). El autor distingue las actividades en dos categorías: *pre-comunicativa* (actividades estructurales y actividades

cuasi-comunicativas) y *comunicativas* (actividades de comunicación funcional y de interacción social). Las funciones se introducen por este orden. Al contrario, Savignon (1972) no admite la idea de una iniciación fragmentada al aprendizaje donde se consiguen las destrezas una por una hasta que se puedan aplicar en una tarea comunicativa. Según él, es aconsejable la práctica comunicativa desde el principio.

Ambos métodos tienen ventajas e inconvenientes. En nuestra práctica docente hemos podido comprobar que en caso de que el aprendizaje del español tenga lugar en un país no hispanoparlante, la propuesta de Savignon no resulta muy eficaz. La principal razón estriba en que los aprendices carecen de ´input´ suficiente para desenvolverse desde el primer momento en español sin haber adquirido previamente algunas destrezas gramaticales, léxicas y pragmáticas. Por el contrario, en circunstancias de inmersión donde los aprendices están en contacto continuo con la lengua meta y en situaciones reales, se podría aplicar con éxito.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Actualmente, en la enseñanza de lenguas se emplean varios enfoques según las características particulares de los alumnos, los profesores así como el contexto educativo. Sánchez (2009: 11) pone de manifiesto la poca variabilidad de los métodos educativos hasta la actualidad y afirma que "lo que cambia es más bien su formulación, adaptada a los tiempos. Cambiar la manera de aprender y enseñar exige un gran esfuerzo e inversión de tiempo. Las personas no cambian tan rápidamente como pudiéramos pensar".

No obstante, es un hecho incuestionable que se ha conseguido crear una conciencia respecto a la importancia de incidir las funciones comunicativas de la lengua en el aula. Richards y Rodgers (1998: 171) afirman que es mejor considerar la enseñanza comunicativa como un enfoque que como un método puesto que se refiere a un conjunto de principios que reflejan una visión comunicativa de la lengua y que pueden utilizarse como apoyo de una gran variedad de procedimientos de trabajo en el aula. No hay que olvidar que el objetivo primordial de un programa de enseñanza de lengua extranjera con una orientación comunicativa debe ser proporcionar a los alumnos la información y práctica necesarias para abordar sus necesidades de comunicación en el idioma. Matte Bon (2004: 823) constata que el enfoque nocio-funcional incentiva el uso espontáneo de la lengua presentando las respuestas más previsibles. Los textos dialogados consisten en un recurso muy útil para que los aprendices tengan un ejemplo de la lengua hablada y se motiven para interaccionar en situaciones reales. Ante el riesgo de presentar una lengua demasiado codificada, reducida a frases y fórmulas hechas que no fomentan la creatividad por parte del discente, el mismo autor (2004: 829) afirma que si bien se presentan las formas más habituales, se hace hincapié en los usos variables y se aplican actividades que permiten emplearlas y adaptarlas a cada contexto comunicativo.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Martínez, M.ª Á. *et al.* (2005): *Vuela,* Madrid: Anaya.

Bernández, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto,* Madrid: Espasa-Calpe.

Canale, M. y M. Swain (1996): "Fundamentos teóricos de los enfoques lingüísticos II", *Revista Signos* 18, 78-81, [en línea]: <http://www.quadernsdigitals. net/datos_web/ hemeroteca/ r_3/ nr_ 46 / a_673/673. html>

Castro Viúdez, F. *et al.* (2005): *Español en marcha 1.* Madrid: SGEL.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Corpas, J. *et al.* (2007): *Aula internacional 1.* Barcelona: Difusión.

Cuenca, M. J. (2010): *Gramática del texto.* Madrid: Arco Libros.

Equipo Prisma (2003): *Prisma continua (A2).* Madrid: Edinumen.

Finocchiaro, M. B. y C. Brumfit (1983): *The Functional-notional approach: from theory to practice.* Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M.A.K (1975): "Estructura y función del lenguaje", en J. Lyons (ed.): *Nuevos horizontes de la lingüística.* Madrid: Alianza, 145-173.

Hymes, D. (1972): "On communicative competence", en: J.B. Pride y J. Holmes: *Sociolinguistics.* Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

Littlewood, W. (1996): *La enseñanza comunicativa de idioma: introducción al enfoque comunicativo,* Cambridge: University Press, traducción de Fernando García Clemente.

Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón (1997 [1993]): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua,* Barcelona: Paidós, primera reimpresión.

Lozano, J., C. Peña-Marín y G. Abril (1993 [1982]): *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción social,* Madrid: Cátedra.

Matte Bon, Francisco (2005[2004]): "Los contenidos funcionales y comunicativos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores-Enseñar español como L2/LE,* Madrid: SGEL, 811-834.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (2003 [1998]): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* Cambridge: Cambridge University Press (traducción de José M. Castrillo y María Condor).

Ruiz León, A. L. (2005): *Nuevos encuentros-nivel inicial.* Atenas: Primus.

Sánchez Pérez, A. (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos años: métodos y enfoques.* Madrid: SGEL

Savignon, S. J. (1983): *Communicative competence: theory and classroom practice.* Reading, Mass: Addison-Wesley.

Van Dijk, T. A. (1993[1980]): *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso.* Madrid: Cátedra (traducción de Juan Domingo Moyano).

Wilson, D. y D. Sperber (2004): "La teoría de la relevancia", *Revista de Investigación Lingüística.* VII*,* 237-286, [en línea]: <http://www.um.es/dp-lengua-espa/revista/vol7/relevancia.pdf>

TALLERES

LA ESCRITURA PASO A PASO: ELABORACIÓN DE TEXTOS Y CORRECCIÓN

Antxon Álvarez Baz *CEGRI y CLM - Universidad de Granada*
Pilar López García *CLM - Universidad de Granada*

RESUMEN: Tenemos la impresión de estar utilizando siempre la escritura, pero ¿cuántas veces nos hemos parado a reflexionar sobre su verdadero papel en la enseñanza de ELE? ¿Cuántas veces la hemos trabajado de forma aislada?

En este taller pretendemos reflexionar sobre el papel que desempeña la escritura en el proceso de aprendizaje de una ELE. Para este propósito haremos un recorrido sobre los pasos a seguir, la manera de enseñar la materia, la forma de enseñarla y por último nos detendremos en la corrección.

En la parte práctica veremos cómo se pueden llevar nuestras propuestas al aula de manera que sean cómodas para el profesor y al mismo tiempo resulten productivas para el alumnado.

Espero que disfrutéis de esta experiencia práctica y que además la enriquezcáis con ideas y propuestas que serán siempre bienvenidas.

1. INTRODUCCIÓN

Escribir no significa hacer una redacción o una composición como se ha venido creyendo tradicionalmente, tampoco tomar nota de lo que el profesor explica en clase de forma oral, ni por supuesto, responder por escrito de forma mecánica a un ejercicio.

Escribir siempre implica decir algo y para ello hay que tener un conocimiento previo de aquello que queremos decir. A la hora de formular una tarea el profesor debería hacerse la siguiente pregunta: ¿Qué saben nuestros alumnos de aquello que les estamos pidiendo que escriban?

Los profesores no podemos limitarnos a dar un tema; debemos procurar a los alumnos aquellos instrumentos tanto funcionales como lingüísticos que les sean necesarios. Es decir, tenemos que tener presente todo el proceso de escritura de principio a fin.

Existen una serie de pasos a seguir; enseñar las diferentes secuencias por la que pasa un escrito hasta llegar a su último estadio es tarea del profesor. El alumno, por medio de la práctica, irá aprendiendo cada una de estas etapas. El profesor tendrá como uno de los objetivos primordiales el que el estudiante sepa en cada momento dónde se encuentra y hacia dónde va.

Todo escrito posee una serie de características formales relacionadas directamente con el proceso de escritura estas características son: La adecuación, la corrección gramatical y del vocabulario, la coherencia y la cohesión.

Un elemento muy importante a la hora de escribir es la corrección: ¿Cómo se lleva acabo?, ¿en qué momento del proceso?, ¿quién la tiene que hacer, el alumno, el profesor, ambos?, ¿qué elementos hay que corregir?, etc.

A lo largo de este taller trataremos de analizar y dar respuesta a todos estos elementos citados. Además, procuraremos analizar las diferentes realidades del aula de forma que, en la medida de lo posible, podamos dar solución a problemas reales que se nos plantean dentro de ella.

2. ÚLTIMAS TENDENCIAS

Según los autores que han investigado el proceso de escritura y de adecuación de la misma (*cfr.* Cassany 1998, 2005), buena parte de los avances que han experimentado los estudios sobre expresión escrita se deben al cambio de perspectiva en la investigación. Se han dejado de lado los planteamientos basados en la lingüística y hemos pasado a considerar el código escrito de una forma más global e interdisciplinar, analizando tanto los conocimientos gramaticales que exige como los procesos mentales a través de los cuales se desarrolla. Antes poníamos énfasis en el producto, en el análisis minucioso de los escritos y de las reglas que lo forman; ahora, en cambio, concebimos el escrito básicamente como un proceso, como un organismo o proyecto que se va desarrollando incansablemente en la mente del escritor. Este es un proceso que está en plena vigencia, que se renueva cada día a través de las aportaciones de los distintos autores que trabajan en este campo; por lo tanto, es un proceso vivo que se va enriqueciendo con los resultados obtenidos a través de los trabajos del alumnado y los resultados de la investigación.

3. DEFINICIÓN DE UN BUEN ESCRITO

Escribir es una actividad compleja y lenta ya que requiere tiempo, dedicación y paciencia. Algunos escritores necesitan mucho tiempo y borradores para llegar al escrito final que se proponen.

Determinados textos siguen un proceso de producción complejo; esto es, requieren una reflexión de principio a fin de tal forma que las ideas iniciales pueden verse modificadas a lo largo del escrito. De este modo, la idea inicial puede verse alterada total o parcialmente en el producto final.

4. DEFINICIÓN DEL BUEN ESCRITOR

Lo mismo que un buen escultor, un buen pintor o un buen modisto, los buenos escritores son aquellos que proyectan, idean, hacen y rehacen continuamente su trabajo. Es por ello por lo que la escritura es un proceso de creación más. El buen escritor antes de llegar al producto final habrá tenido que hacer una proyección, una revisión y una reformulación de ideas, utilizando todos los recursos a su alcance y reelaborando cíclicamente las ideas del escrito.

5. LA ESCRITURA EN LA CLASE DE ELE

Es obvio que el objetivo primordial de la enseñanza de la expresión escrita consiste en desarrollar y proporcionar los instrumentos adecuados para que el alumno pueda comunicarse por escrito. Para ello el profesor recurre a una serie de actividades a través de las cuales irán reflexionando sobre los procesos de la escritura e irán desarrollando sus propias técnicas. Las actividades serán diversas en función de los objetivos que queramos alcanzar. Por lo tanto el profesor de ELE organizará un esquema de trabajo en el que se contemplen entre otros los siguientes puntos: Activar los mecanismos para la producción y la organización del material antes de escribir, reconocer los posibles destinatarios de los textos así como las diversas razones por las que se escribe, familiarizar al alumno con los diferentes tipos de textos, desarrollar los mecanismos de organización del discurso y de la corrección.

6. LA ESCRITURA PASO A PASO

Las actividades de expresión escrita se organizan paso a paso teniendo en cuenta la imbricación propia del proceso de escritura para llegar a reunir en el producto final todos y cada una de los pasos que conducen al escrito.

Para ello vamos a describir en cuatro puntos las fases por las que pasa un producto escrito y sus implicaciones didácticas correspondientes:

a. *La creación de las ideas:* Existen diferentes mecanismos para activarlas como por ejemplo, las lluvias de ideas, escribir sin parar para ver qué se nos ocurre, escribir todas las palabras que se nos ocurran relacionadas con el tema del que queremos hablar (asociogramas), relacionar las palabras y agruparlas por conceptos. Hacer las típicas y clásicas preguntas de quién, cómo, cuándo, por qué, a quién, dónde, etc.

b. *La distribución de las ideas:* Las ideas que se van a escribir se organizan utilizando, mapas mentales, esquemas, diagramas, organigramas, etc. A continuación se elige el tipo de discurso que se va a emplear teniendo en cuenta el esquema que corresponde a cada uno de ellos. Asimismo, se decidirá en este punto qué se va a decir en la introducción, cómo se va a desarrollar el tema, cuál va a ser el orden de las ideas y cómo se van a ir enlazando unas con otras hasta llegar a la conclusión final del escrito.

c. *El Proceso de escritura:* Este proceso consiste fundamentalmente en la expresión de las ideas del punto anterior. En él se irán entrelazando dichas ideas a través del uso el de elementos de cohesión gramatical y léxica.

d. *Verificación del producto textual:* En esta fase se corrigen los errores detectados durante la revisión del escrito. Errores que pueden ser de diferente índole por ejemplo y en el caso que nos ocupa que es la escritura en ELE, errores de adecuación, coherencia, cohesión, gramática y léxico. (*Cfr.* J. Eguiluz, 1996)

7. CONSEJOS PARA ESCRIBIR BIEN

1. Comenzaremos proporcionando ejemplos de textos escritos para una situación determinada. Por ejemplo, una instancia, una descripción física o de un lugar, una carta de reclamación, etc.

2. Les diremos a nuestros alumnos que dediquen un tiempo a pensar antes de redactar y les diremos que piensen en el tipo de lector al que se dirigen, las ideas que quieren transmitir, la forma en la que quieren transmitirlas, etc.

3. Advertiremos a los estudiantes que en los primeros borradores no se preocupen demasiado por la corrección formal puesto que una excesiva obsesión por ésta les impediría abordar aspectos importantes del contenido.

4. Otro aspecto importante consiste en no perder de vista la globalidad del escrito. Con esto se quiere evitar la excesiva concentración del alumno en partes concretas del texto obviando la globalidad del mismo. Los profesores trataremos de inducir al alumno a que relea y revise cada parte y la totalidad del escrito.

Si atendemos a este punto, el estudiante siempre llegará a un producto final coherente.

5. Los cambios se verán en esta fase, no como algo negativo sino como algo enriquecedor. Les haremos observar que el esquema inicial puede sufrir transformaciones a lo largo del proceso de creación. Estas transformaciones harán que el producto textual se vaya enriqueciendo con las sucesivas correcciones del mismo.

8. ¿CÓMO SE ENSEÑA A ESCRIBIR?

El profesor debe enseñar a los alumnos las secuencias por las que pasa una actividad de expresión escrita. Para conseguirlo, realizará una serie de actividades dentro de cada etapa.

La primera de las etapas es la etapa de presentación; a esta etapa la llamamos:

1. Antes de la actividad

En esta parte el profesor realizará una serie de actividades encaminadas a presentar el tema. La manera de proceder es presentando un texto, escuchando una canción, iniciando una discusión, etc. Es importante mostrar modelos a seguir y trabajar partes de los mismos.

2. Activación de ideas

Para activar ideas se pueden hacer ejercicios para trabajar los campos semánticos, a través de asociaciones de ideas, ideogramas, etc. En este momento es cuando se le presenta al alumno el tipo de discurso que vamos a trabajar (narración, descripción, argumentación, etc.) y la forma de proceder en clase (individualmente, en grupos, en parejas, etc.).

3. Escritura de la composición

Una vez que se hayan trabajado los puntos anteriores, se procederá a realizar la tarea de escritura propiamente dicha. Para cuando lleguemos a esta etapa el alumno ya habrá realizado diferentes "tareas de estimulación" y estará en disposición de crear su propia composición siguiendo los modelos vistos en las actividades precedentes.

4. Etapa de corrección de la composición

Esta es la etapa en la que el alumno deberá corregir en grupo o por parejas su producto. Todo ello después de haber hecho su propia autocorrección ayudado por el profesor.

Existen diversas formas de corrección dependiendo de la parte del proceso en la que se encuentre el alumno. El profesor procurará utilizarlas todas, en la medida de lo posible, para que el estudiante pueda corregir el máximo y aprender de lo corregido.

5. Puesta en común

A través de la puesta en común los estudiantes valorarán lo aprendido y procurarán aprender de los errores cometidos.

9. LA CORRECCIÓN

La corrección es un instrumento muy eficaz para el aprendizaje especialmente si se usa como una técnica didáctica que forma parte del proceso de composición. La corrección tiene que ser la constante actividad de revisión del escrito y será tarea del profesor integrarla en cada paso que se vaya dando hacia el producto final. Otra característica de la corrección es que a través de ella se le responsabiliza al estudiante de su propio aprendizaje.

La forma de llevar la corrección al aula debe de ser variada para que no se convierta en algo monótono. Una parte importante de la corrección se debe realizar cuando el alumno está creando el escrito, otra al finalizar y una tercera en el momento de la revisión.

En el libro titulado *Reparar la escritura,* D. Cassany (1998) nos muestra diferentes objetivos que persigue la corrección, objetivos como: Informar al alumno sobre su texto o sobre aspectos concretos del mismo como pueden ser: su ortografía, su originalidad, sus errores, etc. Otro de los objetivos es conseguir que modifique su texto dándole instrucciones generales para perfeccionarlo. Un tercer objetivo es conseguir que el alumno mejore su escritura aprendiendo de los errores cometidos. Y en último lugar aparecen objetivos para conseguir el cambio de comportamiento del alumno al escribir o aprender técnicas nuevas de composición.

A. Diversos aspectos a corregir

Adecuación

- Utilización de las características que definen el tipo de texto.
- Utilización de un registro adecuado al tipo de escrito que se le pide.
- El producto final posee una presentación cuidada y estéticamente adecuada.

Estructura

- El discurso es claro y coherente.
- Todas las ideas importantes aparecen reflejadas en el texto de forma clara.
- La distribución de estas ideas siguen un orden lógico sin interrupciones ni rupturas.
- Todos los elementos de la frase están presentes y aparecen bien organizados.
- Utilización de variedad de palabras de enlace para señalar las relaciones que existen entre las ideas.
- Uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.

Gramática

- Utilización de una adecuada estructura de la frase.
- La concordancia dentro de la frase es correcta.
- Errores que corresponden a los tiempos verbales utilizados y a la correlación entre ellos.
- Correcta utilización de las estructuras gramaticales.

Vocabulario

- Amplia precisión léxica (sinónimos, antónimos, etc.).
- Correcta utilización del vocabulario adecuada a la situación comunicativa planteada.
- La utilización de vacilaciones y circunloquios.
- Uso repetitivo de palabras.
- Incorrecciones léxicas inadecuadas para este tipo de texto

Ortografía y signos de puntuación

- La b y la v, la c y la z, la h, la g y la j, etc.
- Los acentos en los diferentes tipos de palabras, agudas, llanas, monosílabos, etc.
- La separación de palabras
- El uso de las mayúsculas y las minúsculas

B. Propuestas para corregir

A continuación vamos a presentar una serie de propuestas para corregir productos textuales. Dichas propuestas han sido experimentadas en el aula y son producto de nuestra experiencia docente. La aplicación combinada de estas técnicas nos ha llevado a obtener óptimos resultados en el aula.

1. Corregir mientras están escribiendo

Mientras los alumnos están escribiendo en clase el profesor irá prestándoles la ayuda que necesiten. Siempre manteniéndose al margen para que sean los alumnos los protagonistas de su propia producción.

El profesor estará disponible para resolver cualquier duda que tenga el alumno en el proceso de confección del texto. Bien sea haciéndole reflexionar sobre el contenido del texto o sobre la estructura del mismo.

2. Corregir una parte y la otra que sea autocorrección

Esta propuesta se lleva acabo de la siguiente manera:

El profesor corrige una parte del producto final; en esta parte señala los diferentes tipos de errores que el alumno haya podido tener. El profesor especifica cada error, lo clasifica y se lo explica al alumno. A continuación le toca el turno al alumno; éste tiene que autocorregirse el resto de la composición procurando no cometer errores similares a los ya corregidos.

3. Corregir en grupo a través de transparencias

Se trata de un método muy efectivo y muy fácil de llevar al aula. Los pasos que se siguen son: Cuando el alumno está escribiendo, el profesor se pasea por el aula recogiendo diferentes tipos de errores que éstos van cometiendo.

A continuación, estos fallos se pasan a una transparencia y se proyectan para que toda la clase pueda corregirlos.

Una de las ventajas de esta propuesta es que se mantiene el anonimato de la persona que ha cometido la falta, siendo la otra gran ventaja el hecho de que toda la clase está atenta a la corrección y se implica en ella.

4. Corregir en parejas

Es uno de los métodos más efectivos y más usados como técnica de corrección dentro del aula. Se lleva a la práctica una vez que la composición está ya terminada. Es muy habitual que a los alumnos se les planteen dudas durante la práctica de este tipo de corrección; sirvan de ejemplo frases como: *¿es correcto lo que yo he escrito o es correcto lo que dice mi compañero?*

Será tarea del profesor resolver todo tipo de dudas y proporcionar a los alumnos las explicaciones pertinentes para que todo quede bien claro.

Corregir mirando sus escritos anteriores y teniendo presente los errores cometidos anteriormente

Para poder realizar correctamente este tipo de corrección necesitamos que el alumno desde el primer día vaya tomando nota de los errores más frecuentes, tanto los producidos por él mismo, como los realizados por sus compañeros clase.

Al utilizar la destreza de las anotaciones, podemos hacer ver al alumno cómo va evolucionando y progresando en su producción textual al mismo tiempo que va adquiriendo cierta independencia en lo que a corrección se refiere.

Por último, tenemos que decir que nosotros no nos decantamos por ninguna de estas propuestas en particular, ya que todas pueden ser utilizadas al mismo tiempo y son lo mismo de efectivas o válidas.

El uso de una u otra depende del estadio en el que se encuentre el alumno en su proceso de creación y de la fase de corrección en la que estemos situados.

En nuestra opinión, avalada por la práctica docente, la combinación de todas estas destrezas, es el camino ideal para llegar a la autocorrección; camino en el que pretendemos que el alumno trace las guías de sus creaciones y las modifique hasta perfeccionarlas al máximo.

C. Recomendaciones para una corrección eficaz

Basándonos en Cassany (2005) y en nuestra experiencia docente, hemos reelaborado una serie de recomendaciones didácticas para llevar a cabo una corrección eficaz por parte del profesor, y que dicho sistema de corrección dé resultados relevantes en los alumnos. Desde esta perspectiva, proponemos los siguientes puntos a seguir:

1. Corrige cuando el alumno está escribiendo. Tanto para ti como para él es mucho más efectivo. Los dos estáis metidos en contexto.

2. Corrige utilizando códigos o baremos que el alumno comprenda. La corrección tiene que ser transparente y exenta de subjetividad.
3. Procura que el alumno corrija más que tú. Dale las herramientas correspondientes para hacerlo cada vez más autónomo en lo que a la corrección se refiere.
4. Dale instrucciones concretas sobre el tipo de corrección que tiene que llevar a cabo. Si es necesario procúrale ejemplos similares de corrección.
5. Intenta premiar las autocorrecciones. De esta manera incentivas al alumno y lo haces responsable de sus escritos.

Para terminar, hay que decir, que el proceso de corrección de la escritura es variable y se va depurando a lo largo del mismo. Muchos profesores hemos ido evolucionando en la aplicación de las técnicas iniciales de corrección, aquellas que se basaban en corregir el error para que el alumno no volviese a cometerlo. No obstante, la práctica del día a día nos ha enseñado que al igual que en otros productos, el alumno necesita pasar por diversas fases en su proceso de producción y corrección textual, y los profesores necesitamos mezclar todo tipo de métodos o destrezas con objeto de lograr que los alumnos consigan originar óptimos productos textuales.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Álvarez, M. (2001): *Ejercicios de escritura. Nivel avanzado,* Madrid: Anaya

— (2001): *Ejercicios de escritura. Nivel medio,* Madrid: Anaya

Arnal, C. *et al.* (1996): *Escribe en español*, Madrid: SGEL.

Artuñedo Guillén, B. (1997): *Taller de escritura*, Madrid: Edinumen.

Carrillo, E. *et al.* (1987): *Dinamizar textos*, Madrid: Alhambra.

Cassany, D. *et al.* (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1989): *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir,* Barcelona: Paidos Comunicación.

— (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.

— (1998): *Reparar la escritura,* Barcelona: Graó.

— (2005): *Expresión escrita en L2/ ELE,* Madrid: Arco/Libros.

Cuerpo, M. (1996): "Diviértete escribiendo", *Frecuencia E/LE* 2, 19-21.

Cornejo, M. *et al*. (1995): *Comprensión para personas adultas,* Valencia: Aguaclara.

— (1996): *Comprensión para personas adultas – 2,* Valencia: Aguaclara.

Díaz, L. y R. Martínez, R. (1998): *E de Escribir,* Barcelona: Difusión S.L (Colección Tareas).

Díaz, L. y Aymerich, M. (2003): *La destreza escrita,* Madrid: Edelsa.

Eguiluz Pacheco, J. *et al.* (1996): "Criterios para la evaluación de la producción escrita", en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre, 75-94.

Fernández López, M. C. (1995): "Materiales para la expresión escrita", *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* 4, 38-44.

Fernández de la Torriente, G. (1981): *Cómo escribir correctamente,* Madrid: Playor.

Giovannini, A. *et al.* (2000): *Profesor en acción 3, Colección Investigación Didáctica,* Madrid: Edelsa.

González Darder, J. *et al.* (1987): *Expresión escrita*, Madrid: Alhambra.

Hernández, G. y Rellán, C. (1999): *Aprendo a escribir 3, Exponer y Argumentar,* Madrid: SGEL.

Martín Peris, E. (1993): "Propuestas de trabajo de la expresión escrita", en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre, 181-192.

Naranjo Pita, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.

Ngom, M. (1996): "La actividad escrita como medio de aprendizaje: El español lengua segunda", en *Actas del I Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*, Murcia: Universidad de Murcia, 409-414.

Ortega Ruiz, A. (1996): "Corregir la escritura en el aula de español: Algo más que correcto o incorrecto", en *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: ASELE, 253-260.

Ortega Ruiz, A. *et al.* (1994): "Consideraciones metodológicas en la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera", en *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: SGEL, 301-312.

Pastor Cesteros, S. (1996): "El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español", en *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: ASELE, 247-252.

Reyes, G. (1998): *Cómo escribir bien en español, Manual de redacción,* Madrid: Arco/Libros.

Sánchez Enciso, J. *et al.* (1985): *Los talleres literarios*, Barcelona: Montesinos.

Vázquez Solano, C. A. (1990): "Escritura y talleres de composición para extranjeros", en *1989. Actas del Segundo Congreso de Hispanistas de Asia*, Manila: Asociación Asiática de Hispanistas, 251-262.

Valdés, G. *et al.* (1998): *Composición: Proceso y Síntesis*, McGraw-Hill Companies.

Varela, S. *et al.* (1994): *Línea a línea*, Madrid: SM.

VV. AA. (1989): *La expresión escrita en el aula de E/LE*, *Carabela* 46, Madrid: SGEL.

LA CANCIÓN LATINOAMERICANA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: MÚSICA, CULTURA Y VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

Enrique Balmaseda Maestu
Universidad de La Rioja

RESUMEN: Resumiendo el taller presentado en el XXI Congreso Internacional de ASELE (Salamanca), este trabajo tiene por objeto exponer, mediante una serie de propuestas y ejemplos, algunas posibilidades científicas y didácticas de significativas canciones del mundo hispánico para profundizar, en la teoría y en la práctica, en el estudio de las variaciones geolectales del español en América y de aspectos culturales correlativos. La que fue una charla interactiva, por su formato, enfoque del tema y recursos técnicos (Power Point, enlaces a la web, hipervínculos con canciones y textos, etc.) queda reducida aquí a una redacción plana que, si pierde la viveza y multimodalidad de la actuación directa, aspira a fijar ordenadamente las sugerencias que entonces se trabajaron.

1. MARCO DE REFLEXIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO

Las canciones –determinado tipo– constituyen en sí un material idóneo para el aprendizaje y estudio de una lengua. Oportunamente elegidas y utilizadas en relación con el nivel de competencia idiomática correspondiente, no solo sirven como recurso didáctico, sino que también se revelan objetos finalistas del conocimiento lingüístico y cultural, sea con la perspectiva del hablante nativo o con la del aprendiz de la lengua como L2/LE. Además, son textos privilegiados para la vivencia de la lengua, potenciada por su estudio: *palabra cantada*, una manifestación estética de la oralidad; arte popular (letra y música) que llega a un público general y extenso; expresión cultural de una comunidad histórica (por género artístico, contenidos y valores reflejados); y literatura: fijación poética de ese tipo de oralidad estética.

En efecto, partiendo de que las canciones suponen un tipo especial de comunicación, en parte compartida socialmente, en parte de cada persona consigo misma a partir del diálogo íntimo con ellas, se trata de materiales altamente motivadores para perfeccionar el conocimiento de una lengua y vivir la cultura que expresan. Son textos auténticos, con un lenguaje comunitario cuya finalidad es comunicativa y pragmática –en un plano más bien emotivo–, al mismo tiempo que ofrecen una sobredimensión significativa por su tratamiento poético, de carácter popular. Por eso mismo, y porque son textos para ser cantados –o recitados con acompañamiento y modulación musical–, también suelen ser breves y amenos.

Todo ello puede y debe ponerse al servicio de una descripción científica y pragmática de la lengua, junto con una aplicación de los conocimientos, en función de desarrollar la competencia idiomática y cultural que propicie precisamente el acceso a la vivencia lingüística y musical aludida, y académicamente, el adiestramiento para el comentario crítico de esta modalidad discursiva, con la perspectiva del hablante nativo o como L2. Al mismo tiempo, las diversas estrategias didácticas en torno a las canciones elegidas deben potenciar el desarrollo de las destrezas: escuchar, leer, dialogar, realizar actividades de investigación y redacción personal, etc.

Ahora bien, para aprovechar las posibilidades científicas y didácticas del trabajo con canciones hemos de cuidar al máximo ciertos criterios de selección, sean de carácter pedagógico general, como su adecuación al contexto docente y a la competencia idiomática de los estudiantes, sean de carácter más específico, como su calidad, claridad verbal y representatividad sociológica o cultural. Criterios que, junto con su interés artístico –incluido el musical–, resumen los establecidos por el conocido patrón de Osman y Wellman (1978: 119-120)[1].

No me demoraré en la ya superflua tarea de argumentar sobre la oportunidad, necesidad y ventajas que supone el uso de canciones, como un recurso esencial, no periférico –como *guinda* de una actividad didáctica o premio lúdico semanal– para el desarrollo de la competencia idiomática y del conocimiento cultural. Sobre ello existe ya una abundante literatura didáctica con enfoque y alcance diversos[2].

1 1. ¿Se repiten palabras, frases, líneas o estribillos? 2. ¿Se puede aprender la melodía con facilidad? ¿Es pegadiza? 3. ¿Tiene un patrón rítmico marcado? 4. ¿Contiene estructuras lingüísticas útiles? 5. ¿Es útil el vocabulario? 6. ¿Refleja aspectos de la cultura, costumbres, tradiciones, hechos o épocas históricas de utilidad para los estudiantes? 7. ¿Ha tenido algún tipo de proyección internacional, ha mantenido algún tipo de interés cultural o se ha seguido escuchando y cantando?

2 En este trabajo, por espacio y porque me limito a señalar en las notas los estudios directamente citados, no concreto con detalle la bibliografía que ya podemos encontrar al respecto. Por lo demás, y dados los medios de búsqueda actuales, cada profesor o investigador puede hacer su camino en función de sus intereses –teóricos o prácticos–. Como referencia, puede consultarse la recopilada por Lorenzo Roberto en su blog: "Bibliografía en línea: el uso de canciones en la enseñanza de idiomas", enlace de enlaces con los trabajos que señala, <http://profespagnol.blogspot.com/p/bibliografia-en-linea-el-uso-de.html>. También caben recordarse los artículos publicados en las Actas de ASELE: Coronado y García, 1990: 227-234; Santos 1995:

Concretando todo lo anterior en su aplicación al uso de canciones latinoamericanas con los objetivos anunciados, han de ser lingüísticamente relevantes y representativas desde un punto de vista cultural. Al mismo tiempo que espejo de formas y valores –en el pasado o en el presente– de las sociedades en donde nacen, deben ilustrar rasgos idiomáticos ejemplares de las variedades estudiadas. Y sin conformarnos con una visión superficial, externa o tópica de lo cultural, deben permitirnos trabajar aspectos profundos de su dimensión cultural, propiciados, precisamente, por la densidad significativa que pueden ofrecer tales canciones por sus cualidades literarias, perfectamente compatibles con el carácter de texto *ligero* –relativamente– propio de su género artístico y discursivo. Precisamente, el subgénero musical al que pertenezcan (*son, ranchera, zamba, tango, merengue, chacarera, huaiño, taquirari, cueca, canción comprometida*, etc.) también ha de ser tenido en cuenta como producto artístico y forma de expresión derivados de tradiciones culturales específicas. Por todo ello, me parece oportuno recurrir a canciones más o menos *emblemáticas* porque son las que mejor cumplen los principios de Osman y Wellman, en particular del 4 al 7, sin descartar el uso de otras más ligeras, modernas o recientes.

En otro orden, precisamente este último aspecto nos suscita ciertas reflexiones en torno a las dificultades, necesidades y ventajas de llevar a cabo un seminario con canciones del tipo aludido (que veremos enseguida con detalle). Porque no debe ocultársenos que, aun contando con la competencia idiomática de un B2/C1, diferencias generacionales –o de edad– y culturales entre estudiantes y docentes pueden suponer un obstáculo para el *encaje* de ciertas canciones que pueden resultar un *rollo* o *anticuadas* para los primeros aunque sean *emblemáticas* o *clásicas* para los segundos. A lo que se pueden añadir prejuicios por la falta de información (por lo demás explicable) o que, en general, los jóvenes perciban como *demodés* las canciones que sobrepasan el lustro de existencia. Pero todo ello se puede y se debe superar con aprendizaje, tacto, estrategias didácticas y, sobre todo, actitud oportuna del docente que, al mismo tiempo, ha de tenerla para trabajar con las variedades geolectales del español (y, naturalmente, antes conocerlas).

No hay recetas mágicas, pero además de que se puede combinar la explotación didáctica de unas canciones más *antiguas* con otras más *modernas*, en la medida de sus posibilidades y dentro del ineludible respeto, el profesor ha de afrontar el reto que supone contribuir a *educar* el gusto (sobre todo dentro de un marco intercultural) o, al menos, a desarrollar la capacidad de comprensión e interpretación de los fenómenos culturales (si es que ambos aspectos, gusto y conocimiento, no van de la mano). El esfuerzo, la sutileza y la paciencia en el proceso, favorecido por el interés de los estudiantes por el español de América y lo americano, se ven ampliamente recompensados por resultados como

367-378; Pérez-Agote, 1998: 887-896; Rodrigo, 1995: 317-324; San Martín y Binns 2000: 893-902; Rodríguez 2005: 806-816; Carrero y Priego, 2008: 653-662.

sus descubrimientos y satisfacción general a lo largo de las actividades y al final del curso y su ampliación de horizontes lingüísticos y culturales sobre el mundo del español[3].

2. METODOLOGÍA: FICHAS DE TRABAJO Y ACTIVIDADES

2.1. Plan general

Objetivos generales	Estudio y comprensión de variedades geolectales en América (junto con aspectos sociales y culturales) por medio de sus canciones.
Grupo y nivel	10-12 estudiantes de español L2/LE. A partir de B1
Determinación de las zonas geolectales (carácter práctico)[4]	o Caribe y Antillas o México y Centroamérica o Andes o Chile o Cono austral
Duración (mínima) del curso	30 h lectivas (6 h de media por zona)

2.2. Modelo básico de actividades

El esquema general y tipo de actividades propuesto a continuación no determina un orden estricto, sino que puede variar en función de diferentes estrategias didácticas, secuenciación de actividades, contenidos destacados en cada parte y tareas asignadas a los estudiantes (colectivas o individuales).

a) Podemos comenzar con introducciones generales de carácter geográfico, histórico y cultural sobre cada zona, que, preferiblemente, deben correr por cuenta de los estudiantes, quienes, previamente orientados y preparados, asumen la tarea de exponer ante el grupo el resultado de la investigación que les corresponda.

b) Estudio lingüístico de las canciones y ejercicios en torno a ellas.

3 Así lo expresan en los cuestionarios de evaluación.

4 No hace falta insistir en la necesidad de este carácter práctico con fines de claridad didáctica. No ha lugar, y sería hasta contraproducente, referirse en este contexto a debates filológicos sobre la dialectología hispanoamericana basada en sustratos indígenas, división de tierras altas / bajas y costa, cronología de asentamientos coloniales, rasgos fonéticos y morfológicos o léxicos, etc. Por ello, a pesar de las matizaciones oportunas en cada caso, recomiendo seguir el esquema presentado por Francisco Moreno Fernández en sus trabajos, particularmente el más actualizado, *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco libros, 2010.

Naturalmente, se comienza por la audición comprensiva, sin apoyo textual (las primeras veces) o con él. De inmediato, es el momento de establecer un diálogo de comprobación, antes volver a escucharlas con la letra a la vista, bien sea reproducidas con la ortografía normativa o, preferiblemente en muchas ocasiones, transcritas de manera *figurada*: No hemos de perder de vista que se trata de percibir antes las características *oídas* que *escritas*. Esta interpretación figurada –que no fonética– debe ser clara para que lo visto haga tomar conciencia de lo escuchado o lo refuerce. Dependiendo del momento del curso y de la letra se puede optar por una transcripción doble, figurada y normativa. Veamos como ejemplo este fragmento de *Un par de botas* (letra de J. G. Martín, música y recitación de Carlos Portela)[5]:

> *Sentau* [sentado] en su *de*^{h}*pacho* [despacho], el comisario *e*^{h}*taba* [estaba] *ohiando* [ojeando] *e*^{h}*pediente*^{h} [expedientes] cuando el cabo se presentó *tra*^{y}*endo* [trayendo] al detenido: un *moso* [mozo] de treinta *año*^{h} [años] a lo sumo. *Ve*^{h}*tía* [vestía] *bombacha gri*^{h} [gris], *coř̌ralera* [corralera] que, a *hu*^{h}*gar* [juzgar] por lo *vieha* [vieja]... *e*^{h}*taba* [estaba] dando *mue*^{h}*tra*^{h} [muestras] de la miseria de su dueño. Sin levantar la *vi*^{h}*ta 'e lo*^{h} *papele*^{h} [vista de los papeles], *pre*^{h}*to oído*^{h} a la palabra *'el* cabo [prestó oídos a las palabras del cabo]:
>
> —¡Me lo entrego el sargento! Ah, según *dise*^{n} *e*^{h}*te* [dicen este] paisano vago le robó *una*^{h} *bota*^{h} [unas botas] al *bolichero* Viva^{h} [Vivas], comisario.
>
> —¿*Una*^{h} *bota*^{h} [unas botas]? ¡*Ahá*! [ajá] , ladrón barato... ¿Como te *ýama*^{h}? [llamás]
>
> —Horensio [Horencio] Nieva, *señó*^{r}.
>
> —¿Y *de_ande sos*? [¿Y de 'dónde' sos?]
>
> —*De_acá mi*^{h}*mo* [mismo] *seño*^{r}.
>
> —¿*Trabahah*? [¿Trabajás]
>
> —No *seño*^{r}, no *(h)ayo třabaho* [hallo trabajo]. *E*^{h}*tuve*, *e*^{h}*tuve trabahando* en la *chacra'e* [estuve trabajando en la chacra de] don Barcala, pero en *cuantito* terminó la *puntada 'el* [del] *mais* [maíz], me echaron, y a(h)ora (h)ago alguna *changa* y *ansina* ['así'] vivo, señor.

En el proceso de identificación auditiva se puede recurrir al rellenado de huecos, siempre útil, pero cuidando que la *ocultación* de términos o expresiones sea selectiva y funcional –significativa–. También lugar común, mas imprescindible, es compartir entre todos lo *escuchado* por cada estudiante para llegar a la identificación correcta. Claro

5 Quizá sea mejor reproducir ambas versiones de manera separada. Aquí he señalado la escritura normativa entre corchetes por razones de espacio. Por otra parte, todos los términos destacados en cursiva ofrecen aspectos fonéticos (síncopas, aspiración o relajación de consonantes implosivas, especialmente de la *-s*, seseo general, asibilación de la vibrante múltiple, yeísmo suavemente rehilado, pronunciación faríngea de la velar sorda, antihiatismo...), morfológicos (voseo verbal, sufijaciones *–cuantito, puntada–*) o léxicos (argentinismos, indigenismos y vulgarismos: *bombacha, corralera, bolichero, chacra, changa, maíz, ande, ansina*) en los que reparar.

que la actividad no se limita a esta identificación auditiva del léxico, entre personal y colectiva, sino que, desde su primera comprensión, se pueden llevar a cabo otros ejercicios de carácter lexicológico, morfológico y pragmático (significado y sentido, términos generales, sinónimos y antónimos, derivaciones, morfemas sistemáticos, expresiones y giros equivalentes...).

c) Tras la anterior fase, de carácter lingüístico, en su sentido más gramatical, pasaríamos propiamente a la del comentario crítico e interpretativo del texto. Es el momento de *situar* la canción dentro de su género o marco contextual, suscitar un diálogo en torno a sus temas y motivos, reflexionar sobre qué dice lo cantado y qué quiere decir la canción con los diferentes elementos discursivos que la articulan, recalar en algunos de sus aspectos culturales e ideológicos (en sentido amplio) y, naturalmente, considerar al final o en paralelo al análisis de los aspectos anteriores las opiniones personales de cada estudiante. Todo ello, como se puede deducir, supone una interacción constante en la clase, por lo que su orden deberá contar con la flexibilidad necesaria.

d) Al final de este proceso, tras las canciones vistas sobre cada zona geolectal, son oportunos resúmenes o cuadros lingüísticos sobre cada zona, estableciendo relaciones con los rasgos descubiertos en las canciones y destacando voces o expresiones de su léxico específico, especialmente americanismos e indigenismos. Sin olvidar que tales fichas tienen la estricta finalidad de repasar y, en la medida de lo posible, fijar y sistematizar aspectos lingüísticos relevantes vistos en las canciones.

e) Lecturas y materiales complementarios.

Más que una fase del proceso propiamente dicha, se trata de una serie de recursos útiles o ilustrativos para desarrollar y enriquecer el conjunto de actividades formativas en torno a las canciones correspondientes. Pondré algunos ejemplos en el siguiente apartado.

2.3. Canciones y sugerencias para cada zona geolectal

En los siguientes apartados, distribuidos por zonas geolectales, concretaré otras sugerencias a partir de referencias a cantantes y canciones de interés y relevancia panhispánica[6].

6 Lo que no debe excluir la riqueza de autores y grupos de gran calidad cuya disponibilidad, por limitaciones en la distribución internacional de sus productos musicales, está muchas veces restringido a la web *–youtube–*, mina también para conocer este aspecto del mundo hispánico donde podemos encontrar inestimables materiales para nuestro propósito.

2.3.1 Sesión introductoria

Todo viaje geográfico es, o ha de ser, una inolvidable experiencia personal y cultural. Toda experiencia de índole cultural, como lo es un curso que se pretende intenso, especialmente cuando aspira a un recorrido continental, es, o ha de ser, un verdadero viaje intelectual. Por ello es natural, y me gusta, plantear las sesiones de este seminario como un *vuelo* por América en las alas de sus canciones.

Así, en la primera sesión, además de negociar la propuesta (adaptarla teniendo en cuenta los intereses de los discentes) y comenzar a repartir los trabajos sucesivos, preparamos el viaje situándonos de manera general en el espacio, la historia y cultura de Hispanoamérica, preguntándonos *¿Qué sabemos de la América hispana?* Es el momento de tomar conciencia de los países que la componen: a partir de un mapa mudo de Latinoamérica los estudiantes deben comprobar si recuerdan sus nombres y ubicación. Se puede aprovechar esta fase para completar dicho mapa con los géneros de música popular más característicos de cada zona y, por lo que también conviene en relación con el enfoque del seminario, con las lenguas amerindias más significativas –existentes o que, extinguidas, dejaron su impronta en el español, como el *taíno*–.

Por otro lado, para esbozar un marco histórico y cultural se pueden usar materiales complementarios como el vídeo *Memoria de España: América, un mundo nuevo. S. XV-S. XVI*[7], que además de servir para una introducción amena y formativa en la historia de la conquista y colonización española en América, propicia otra serie de actividades de visualización y comprensión –oralidad y escritura–, resolución de dudas, aclaraciones y síntesis, etc., que son base para que cada estudiante también se ejercite en la redacción de un resumen sobre el tema con una opinión crítica (razonada). Lo apoyos a los que cada docente puede recurrir son muy variados, dependiendo del aspecto que se quiera destacar[8]. También puede resultar práctica y amena la serie de relatos escritos ex profeso por Dolores Soler-Espiauba para acercarse a diversos países latinoamericanos, como *Guantanameras*[9] que, además de funcionar como marco de parte de la primera zona

7 Serie histórica coordinada por Fernando García de Cortázar, Valladolid: Divisa Home Video, 2004-2005. DVD 7.

8 Otras sugerencias son artículos periodísticos como *Contra un mito de 200 años*, firmado por Fernando Gualdoni: <http://www.elpais.com/articulo/internacional/mito/200/anos/elpepiint/20090512elpepiint_6/Tes#>, revisión crítica del retraso económico en Latinoamérica, o *Uslar Pietri califica de gran hecho cultural «la mezcla de españoles, indígenas y africanos»*, firmado por Miguel Ángel Villena: <http://www.elpais.com/articulo/cultura/USLAR_PIETRI/_ARTURO/ VENEZUELA/LATINOAMERICA/Uslar/Pietri/califica/gran/hecho/cultural/mezcla/espanoles/indigenas/africanos/elpepicul/19970521elpepicul_1/Tes>, declaraciones del escritor sobre la identidad social y cultural de la América hispana.

9 Historieta sencilla e irónica del encuentro en Guantánamo de dos hermanas gemelas separadas por geografía (Miami / La Habana), modo de vida y mentalidad con referencias históricas y sociológicas, términos y expresiones, etc., de Cuba.

geolectal, incluye una serie de ejercicios de comprensión útiles para ampliar el conjunto de actividades[10].

2.3.2. Caribe y Antillas

Siguiendo hasta cierto punto un proceso cronológico de evocación histórica, según el plan general (2.1.), y aplicando con la versatilidad oportuna el modelo de actividades (2.2.), esta es la primera zona geolectal que abordamos. Entre las diversas canciones que podemos elegir, me parecen interesantes las de Juan Luis Guerra, de la República Dominicana. *El costo de la vida* u *Ojalá que llueva café*, además de ilustrar aspectos fonéticos como seseo, yeísmo, aspiración y debilitamiento de consonantes implosivas, debilitamiento-asimilación o desaparición de *-r*, nasalización de vocales, aspiración de velares, antihiatismo…, o léxicos (*peso* 'tipo de moneda', *libra* y *cuarta* 'tipo de medidas de cantidad', *habichuela*(s), *taína*, *yuca*, *jarena*, *mapuey*, *pitisalé*, *batata*, *conuco*…), contienen motivos relacionados con el vídeo y los artículos mencionados (nota 8), junto con otros socioeconómicos que pueden dar lugar a un diálogo crítico y una argumentación interesantes.

Pasando a Cuba, en ciertas canciones interpretadas por Compay Segundo, como *Chan-Chan, Chicharrones, Saludo Changó*, o por Bola de Nieve, como *Mamá Inés, Mamá la Negrita*, varios de los fenómenos antevistos se repiten, al mismo tiempo que se pueden observar otros como aféresis, síncopas y apócopes, confusión de líquidas finales (*dal* 'dar', *saludal* 'saludar'), tuteo y presencia del *yo*, incluso, en casos particulares, metátesis (*drume* 'duerme'). A lo que se añade el léxico específico de la zona o del tema (*chicharrones, macho / puerco, manteca / masita, tostones, congrí, Trocha, Changó, yubona, iyabó, furulele, cabiosile*…, *capité(l) mamey, babalao, madrina, manglar*…)[11]. Tales canciones son ricas por sus elementos lingüísticos (pronunciación, léxico y expresiones) e ilustrativas de aspectos de la tradición popular. Estableciendo de alguna forma cierto contrapunto, es sin duda motivador escuchar también una canción más *moderna*, de pop latino, como *Mi tierra*, de Gloria Estefan. De esta manera podremos, por ejemplo, con-

10 Puede ser aconsejable repetir este tipo de actividad para introducirse en cada país, utilizando, lógicamente, el correspondiente librito de la serie que, publicada por la editorial Difusión, cuenta con los siguientes títulos: *Guantanameras* [Cuba] ISBN 9788484434023, *Taxi a Coyoacán* [México] 9788484434054, *Dos semanas con los ticos* [Costa Rica] 9788484434733, *Con Frida en el altiplano* [Bolivia] 9788484434795, *Más conchas que un Galápago* [Ecuador] 9788484434818, *Pisco significa pájaro* [Perú] 9788484434801, *La vida es un tango* [Argentina] 9788484434535, y *Mirta y el viejo señor* [Chile] 9788484434825. En su edición más reciente, estas novelitas van acompañadas con sus correspondientes grabaciones orales con la voz de un locutor del país. Aunque se trata de lecturas graduadas previstas para los niveles A y B, lo cierto es que son perfectamente útiles para nuestro propósito, ya que contienen múltiples referencias y comentarios culturales, políticos, geográficos, gastronómicos, etc., además de expresiones y voces específicas de cada zona.

11 Para el léxico también podríamos añadir una canción tan hermosa como *Macorina* que, interpretada por Chavela Vargas, a la que consideramos en México, alude a una mujer legendaria de La Habana y aporta otras voces de uso cubano (*guardarraya, anón, guanábana, danzón, mango*…).

trastar con la anterior modalidad su español cubano más *internacional* (que no excluye, sin embargo, el cubanismo *cumbachar*), así como analizar la diferente perspectiva de la canción[12].

Cambiando de país, no de zona geolectal, con los matices necesarios en cada caso, las canciones de Totó la Momposina, como *Mohana* o *La verdolaga*, son una expresión extraordinaria de la cultura popular colombiana, y aun palenquera, con raíces indígenas y afrocriollas en el fondo de su *transparente* castellano. Aunque es aconsejable no complicar innecesariamente el repaso de modalidades, tales canciones ofrecen además, como el caso particular y más hermético de *Saludo Changó*, un interés etnográfico de primer orden al reflejar directamente la pervivencia cultural del elemento afrocriollo[13]. Si Totó la Momposina es una de las damas de la canción folclórica colombiana, en el pop moderno internacional en español sobresalen los también colombianos Juanes y Shakira, cuyas canciones, por su modernidad y éxito, atraen mucho a los estudiantes y, de nuevo, pueden servir para *compensar* el carácter más tradicional de las anteriores. Ahora bien, si exceptuamos que, por ejemplo, *A Dios le pido* o *La camisa negra*, de Juanes, con su variante colombiana del español *internacional*, ilustran el voseo y alguna estructura invertida (*que más nunca te me vayas*), las de Shakira, como *Ojos así* u otras, que tanto seducen, apenas tienen verdadero interés lingüístico ni cultural en el plano que aquí nos interesa, aparte de que incluso resultan inapropiadas para la enseñanza por sus dificultades de audición[14].

En fin, como ya se ha dicho, las actividades relativas a esta zona se cerrarían, a modo de repaso, con el cuadro-resumen de rasgos geolectales del español caribeño (cf. Moreno, 2010: 54). Y, oportunamente, con otros sobre léxico específico de origen taíno (aunque este aparezca también en otros lugares) y afrocriollo[15].

2.3.3. México y Centroamérica

Para esta zona disponemos también de muchas posibilidades musicales y, según los casos, de fácil acceso. Para la brava y linda tierra de México podemos optar por rancheras clásicas como *La feria de las flores* y *Guadalajara en un llano*, o por corridos como *Juan Charrasqueado*, especialmente en la interpretación del gran Jorge Negrete. A partir de ellas no solo vamos a poder analizar y comprobar variantes de la dicción

12 También es citada en *Guantanameras*. Este tipo de relaciones refuerza la coherencia entre los materiales usados y su rendimiento didáctico.

13 Más información en *La huella africana en el español caribeño* […], <www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/act/05.pdf>.

14 No obstante, con apoyo textual pueden ser también utilizables, más para recreo del grupo que para trabajar los contenidos lingüísticos que interesan en este curso.

15 De forma equivalente, haríamos con los contenidos relativos a casa zona, por lo que no repetiré más este apunte.

mexicana –seseo tenso, yeísmo, aspiración / mantenimiento de consonantes implosivas, debilitamiento de vocales átonas, cambios de timbre (*devisé*), antihiatismo (*charrasquiado*), aspectos morfológicos (diminutivos y aumentativos), muletillas características -*pos, p´s*…– o léxico específico, de origen patrimonial o del náhuatl, entre otros *(tuna, durazno, nopal, cuaco, retinto, charrasqueado*...), sino que también nos ofrecen aspectos metafóricos, simbólicos y culturales significativos: el *doble* lenguaje de los versos en las dos primeras, el tipismo donjuanesco del *macho* que *arranca flores* y *con su pistola da consejos*, o al que gustan los *duraznos de corasón colorado*, la versión del burlador también marcado por los motivos del amor y la muerte en la tercera canción, el trasfondo histórico de la revolución mexicana en que se adapta el mito, la presencia de otras leyendas e imaginería prehispánica como la del águila y el nopal, etc. Si todo ello lo vinculamos con el relato introductorio del tema, *Taxi a Coyoacán*, habremos integrado nuestra exploración mexicana: de la lengua a la cultura y viceversa, de las rancheras a Diego Rivera, de Frida Kahlo a las fiestas de los muertos... Como siempre, las posibilidades son diversas: muy interesante es proponer la lectura de *La leyenda del nopal* de Ciro Alegría[16] que, además de explicar la imagen emblemática de *Guadalajara en un llano*, conlleva una ampliación del léxico mexicano.

Otra opción de trabajo, complementaria, sería la del bolero mexicano con canciones como *Espinita, Quizás, quizás, quizás*, *Ojalá que te vaya bonito*, de Los Panchos. Su modalidad lingüística vuelve a ser de español más internacional, pero incluso la última es muy ilustrativa, y exquisita, del particular uso adverbial del adjetivo.

Por otro lado, con la alternativa conocida, también su limitación para observar aspectos geolectales, el grupo moderno Maná, con canciones como *Mariposa traicionera, Justicia, tierra y libertad*, etc., suele ser muy motivador para los estudiantes. O podemos encontrar otras muestras, también modernas y motivadoras, en que el elemento dialectal mexicano es de gran relevancia e interés didáctico. Sirva como ejemplo *Noches de boda* de Joaquín Sabina, especialmente por la versión en que Chavela Vargas comienza con un recitado que no tiene desperdicio:

> Ay *Dioh* mío, ¿*pa* qué vine? Si no *eh* lo mismo venir que irse *chiyando*. Mire a Joaquín, señor, ya se *mehicanisó*. *Pos que dis que no, pos que dis que sí*. *Usted's* lo *vier'n* en México. *Ayá* anda *tequiliando* con todas *lah bolah de chamaconas*. Las *trae de un ala, pues*. Yo lo he visto: ¡que se coman los gusanos estos *ohitos*! Sí señor, *Joaquinito*, ¿me estás oyendo?, ¿o qué? *Qu'ehtoy* hablando mal del ti, mi amor. Si te quiero mucho, mi *cuate*. *Dehde* el primer día en que nos vimos aquí, en *loh* Madriles, ¡ah *júa*!, *te me caíste rebién*, me *gustahte*, por *sinsero*, me *dijihte* que me fuera al carajo. Muchacho, ¿pues qué es eso? Estás tratando conmigo, con con con tu *cuatacha*, la Vargas. ¡*Ajú malacalentando*! y dijo: "ya vino la Vargas". Nos *hisimos*

16 En Fábulas y leyendas americanas. Madrid: Espasa Calpe, 1997. Edición de Dora Varona.

> *retecuatachones*, ¡ja ja jai...! Y *noh juimoh* de *parranda*. Todas las noches de luna serán *pa* Joaquín y *pa* mí, *pues*...

No solo volvemos a comprobar rasgos ya vistos (seseo, yeísmo, aspiraciones de -s, pronunciación faríngea de la velar, relajación de átonas, apócopes), sino algún otro fenómeno peculiar, como la velarización de la f- inicial (*juimoh* 'fuimos'), o el rendimiento morfológico y ponderativo de las voces con base en el nahuatlismo *cuate*. Aparte de las prefijaciones aumentativas (*re-, rete-*), también podemos observar la tendencia a la derivación, a partir de otra base náhuatl, en *tequiliando*, con antihiatismo incluido (*tequila* > *tequilear* 'tomar tequila' > *tequileando*), a la pronominalización afectiva del verbo, al uso de partículas y expresiones más o menos fosilizadas (*pos que dis que…, pues*) y otras mexicanas castizas (*bolas de chamaconas, traer de un ala*...)[17].

Quizá otros países de la zona no tienen la proyección internacional de México, por lo que el acceso a sus artistas es más restringido. Pero aparte de que la red informática nos pone al alcance de la mano casi cualquier rincón del mapa si buscamos con paciencia, lo que nos propicia descubrimientos estimulantes y más precisos para el conocimiento de las variedades idiomáticas, también disponemos de otras canciones interesantes, como las del nicaragüense Carlos Mejía Godoy: *Son tus perjúmenes mujer* o *Vos sos el Dios de los pobres*, entre otras, constituyen un material de análisis y de aprendizaje muy apreciable. Reflejan la extensión y persistencia de aspectos como la velarización de *f* (previamente aspirada), la vitalidad para la formación de nuevos verbos por derivación, el antihiatismo (*chequiando*, *pretroliando*), la extensión del voseo, etc., y también la distribución de un léxico específico más o menos compartido (*raspado, sirope, overol, pulpería, caramanchel*) o novedoso, como *chúcaro* 'arisco, bravío' (< del quechua *chucru* 'duro') o la formación *suliveyan-suliveyo-suliveyar*[18] que sirve de base analógica para la deformación humorística de otros verbos en la canción con esa palatal epentética (*aleteyan, soripeyan, reverbereyan*). En cuanto a los contenidos de tales canciones, reúnen motivos sentimentales, sociales o míticos que son idóneos para promover otras actividades de interacción o debate.

2.3.4. Andes

Ricas, con múltiples y novedosas posibilidades desde el punto de vista sociolingüístico, las canciones de la zona andina son también el reflejo de las diferentes hablas y perspectivas o sensibilidades de sus países. Podemos utilizar lindas canciones como *A*

17 También La marea de Manu Chao es una canción, aunque de texto algo difícil, muy atractiva por su perspectiva actual, evocaciones y léxico americano (mexicano), que usa intencionada y simbólicamente (sonora, camarón, carnal, ranchito, nopal, taquito, pansita, suadero, rabal, convento…).

18 La singularidad del término suscitó una aguda interpretación filológica de J. A. Frago Gracia, que se puede consultar en <revistadefilologiaespañola.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/.../103/102>.

tajitos de caña, de Hernán Sotomayor, o *Con amor hoy yo quiero cantar*, de Rubén Barba, que, interpretadas por diversos cantantes o grupos de prestigio (como Juan Fernando Velasco o Pueblo Nuevo), han pasado a ser consideradas creaciones representativas del patrimonio colectivo o folclórico de Ecuador; o podemos optar, según momento y necesidad, por otro tipo, como la del cantautor peruano Orlando Belis, *Cuál es mi delito*. Si las primeras tienen un carácter hímnico y de exaltación (amorosa o patriótica) y un español más bien general (aparte de la dicción ecuatoriana), esta es una muestra no solo del léxico general y algunas formas específicas del Perú urbano (*gallinazos*, *ampay*, *diarios chichas*, *campionen*, *huevones*), sino también de una actitud crítica frente a sus problemas económicos, sociales y políticos, lo que puede ser de nuevo la base para un diálogo crítico en torno a temas que, como educadores, también debemos abordar.

En paralelo a las dos primeras canciones podemos citar las bolivianas *Paloma*, de César Junaro, y *Viva mi patria Bolivia*, de Apolinar Camacho. Pero si buscamos que sus letras reflejen de manera más concentrada rasgos gramaticales y léxicos peculiares del español boliviano debemos trabajar con canciones como *Lunita camba*, taquirari de Percy Ávila interpretado por Gladys Moreno, que constituye una joya lingüística y musical, además de sociocultural, desde su título[19]. En su canto podremos identificar rasgos fonéticos característicos como la tendencia a la conservación de *-s* final de sílaba o incluso la distinción –suave– de *ll* y *y*, la notoria variante gramatical del voseo estándar y, naturalmente, esos vocablos específicos que, aunque pocos, contribuyen como perlas a la intensificación poética y singularidad lingüística de la canción (*camba* 'mestiza', *tutuma* 'totuma', *jasayé* 'cesto de hojas de motacú', *curucusí* 'cocuyo, luciérnaga').

Pero si aún nos interesa un ejemplo de modalidad andina más *pegada* al habla de la sierra y del cholo, otra joya es *Sirviñaco*[20], recreación literaria de Jaime Dávalos con música de Eduardo Falú. En ella se retrata la costumbre e institución indígena que nombra el título: la *china* y el *huayna* probaban a vivir juntos antes de tomar la decisión de casarse y relacionar a sus familias. Junto con rasgos en parte vistos, aparecen otros o de manera más acentuada, como síncopas, apócopes y debilitamientos fonéticos, cambio de timbre en vocal (*i* x *e*), derivaciones y léxico específico (*alzada*, *oyita*, *juntitos*,

19 A vos, a vos que sabés del amor, / a vos te pregunto ¿por qué hay dolor? / Dolor de amar, dolor de olvidar, / Si en la alegría también hay dolor. / En una tutuma podría caber / toda la alegría que yo conseguí, / un gran jasayé no podría a la vez / con todas las penas que dejaron en mí. / Ay... Lunita! / que entre nubes sos un curucusí, / a vos que te arrullan y te cantan, / mandàme una esperanza, / rayito de color, / y allí hasta el río Piraí / que pa' su corriente mis lágrimas vertí. <http://www.youtube.com/watch?v=c8ahN_ePMzY&feature=related>.

20 Yo t'i dicho nos casimos, / vos disiendo que tal ves; / sería bueno que probimos / pa ver eso qué tal es. / Te propongo sirviñaco, / si tus tatas dan lugar / pa' l'alsada del tabaco / vámonos a trabajar. / T(e)'i comprar'oyita nueva, / en la feria 'e Sumalao, / es cuestión de haser la prueba / de vivirnos amañaus. / Y si tus tatas se enteran, / ya tendrán consolasión, / que todas las cosas quieren / con el tiempo la ocasión. / Y si Dios nos da un changuito / a mí no me ha de faltar / voluntá p'andar juntitos / ni valor pa' trabajar. / Te propongo como seña / pa' saber si me querís, / cuando vas a juntar leña / silbàme como perdís. Pablo Cárcamo, <http://www.youtube.com/watch?v=9YaNyGGmywk>.

sirviñaco, *tatas*, *changuito*, *amañaus* 'amañados') y la interesante ilustración del voseo monoptongado en *-is*. En fin, la parte cultural puede ser completada con *Leyendas de los Andes*[21], incluidas en el citado libro de Ciro Alegría (nota 16).

2.3.5. Chile

Precisamente, quizá la versión más conocida de *Sirviñaco* sea la del famoso grupo chileno Inti-Illimani. En tal caso debemos precisar que, por ejemplo, ciertas formas de pronunciación (como la aspiración de *-s* o la velar menos tensa) es más propia del habla chilena que de la dicción andina. Por su parte, las canciones de inspiración folclórica de dicho grupo son un buen material de trabajo para el español de Chile, si bien es raro que se reflejen rasgos de la zona de carácter más dialectal. Pero no dejan de ser ilustrativas, como incluso aquellas que reproducen un español chileno más internacional, como las míticas *El pueblo unido, jamás será vencido*, de Quilapayún o *Gracias a la vida*, de Mercedes Sosa que, por otra parte, además de propiciar el disfrute estético y argumental que conllevan, son textos muy significativos para acercarse a parte de la historia reciente del país.

Lo mismo que las canciones de otro cantautor inolvidable, Víctor Jara, quien presenta versiones como *Ni chicha ni limoná, Duerme, duerme, negrito* o *A la Molina no voy más*, también, en estos casos, con interés sociolingüístico estimable. En la primera, al tratamiento irónico de la crítica social se le añade la gracia del registro popular en el uso del lenguaje, por lo que son varios los rasgos del habla chilena reflejados: seseo, aspiración de *-s* implosiva hasta desaparecer (*ma^{h}, u^{h}té, e^{h}tá, voltereta^{h}, papa^{h}, e^{h}, fie^{h}ta, e^{h}cape, queremo^{h}, tendremo, toíto, demá, patiýa*…), aspiración que velarizada puede contagiar a la consonante siguiente (*lo^{g}-golfatiýo^{h}* 'los olfatillos'), eliminación de la *-d-* en el participio y en otras posiciones intervocálicas (*acostumbrao, comensao, quedao, toíto limoná, pa'elante*) y debilitamiento o desaparición en posición implosiva (*amistá, libertá, usté*), yeísmo suavemente rehilado (*golfatiýoh, ýa, patiýa*), antihiatismo –también por fonética sintáctica– (*manosiando, hosiconiando* 'hociconendo'*, di usté, li hará*), diminutivos (*toítos*, *debajito*), adverbios y vocablos de típico uso americano u origen amerindio (*acá, nomás, papas, poncho*), etc. Los ejemplos de este tipo aumentan si tenemos en cuenta también las otras dos canciones (a las que podríamos añadir más). En estas, dos poemas de la negritud –la primera, una nana popular muy extendida y, la segunda, procedente de la tradición peruana–, Víctor Jara imposta por momentos una dicción afrocriolla, por lo que también servirían para completar el elemento africano que señalábamos a propósito de la zona caribeña.

21 Mitos y leyendas de esa procedencia o en fusión con la tradición occidental-hispánica (como la creación de la mujer, los males del mundo, la sabiduría de Salomón...).

2.3.6. El español austral

También son varios los géneros (folclore, tango, de cantautor) con que podemos trabajar algunas variantes del español de esta zona. Las canciones de los maestros Jorge Cafrune y Atahualpa Yupanki ofrecen, además de su calidad literaria, belleza musical y claridad auditiva, giros y dicción de su Argentina natal, a veces de ambiente gauchesco. Así, por ejemplo, en la zamba *Que seas vos* (de Marta Mendicute) o la milonga *Aquí me pongo a cantar* interpretadas por el primero. O en *Chacarera del pantano* y *El arriero*, del segundo, entre otras muchas que podríamos escoger. Como en *Un par de botas*, del que hemos reproducido el fragmento inicial, este tipo de poemas evocan rasgos de las hablas argentinas (pronunciación, gramática, léxico y giros) contextualizados en escenas evocadoras y con motivos culturales que pueden propiciar un conocimiento más auténtico y un diálogo menos tópico. En el plano lingüístico, volvemos a observar aspectos característicos (nota 5) con variedad de matices y aumento de expresiones y voces nuevas, en lo léxico o semántico (*carril, boliche, flete, palenquera, chacarera, mosquetiar, viscacha, cabriyona, poncho, pajonal, amalaya...*). Un ejemplo relevante, gramatical, es la estructura analítica, preposicional, con valor posesivo (*las vacas son de nosotros,* en *El arriero*).

Uno de los grandes grupos de la música folclórica, Los Chalchaleros, originarios de Salta, ofrecen en sus ricas canciones todo un repertorio de muestras geolectales de la zona del Chaco y norte argentino. Ejemplo ilustrativo es la zamba *Del tiempo 'la mama* en que, con el fondo de la evocación nostálgica de la niñez y el lamento por su irreversibilidad, se recrean escenas muy afectivas y familiares (la casa y sus objetos, el *tata* y la *mama* con sus hábitos cotidianos, el *chango* y sus juegos infantiles) que propician la natural asociación con las expresiones y los nombres precisos de lo evocado[22]. Además de constituir un texto ideal para trabajar técnicas del comentario con los estudiantes, la muestra de lengua es de gran interés geolectal, aunque pueda resultarles algo difícil.

Complicado, pero apasionante y también motivador para los estudiantes, es el mundo del tango y su lenguaje. Desde el punto de vista lingüístico, hay que insistir en aquellos términos que, siendo propios del léxico del tango y la milonga, han traspasado la frontera del género para incorporarse al español rioplatense general. No todas las canciones de este tipo ofrecen el mismo grado de dificultad: no es lo mismo *Mi Buenos Aires querido, Caminito* o incluso *De vuelta al Bulín* que *Mano a mano*, por citar solo

22 Sin repetir los rasgos argentinos y mencionados, obsérvese la diversa procedencia o adaptación del vocabulario: malvón 'geranio', hamaca (tain.), tata (¿quech.?) 'padre, papá', chala (quech.) 'hoja de la mazorca' 'paja de maíz', matiar 'tomar mate' (< quech. mati 'calabaza pequeña redonda'), pitar 'fumar' (<pito / guar. pité 'chupar' / 'hacer humo'), cuja 'cama', paila 'sartén', cobre 'olla para hacer dulce', batea (tain.?) 'bandeja cóncava, artesa', cuyo 'lienzo, paño', chango 'niño', cachimoto 'perrito doméstico' (< cachi 'perro', cachi-pila 'perro-pila', moto 'rabón'), guachalocro 'choclo' 'maíz tierno' (< guacha 'casi falso'; quech. chocllo 'mazorca de maíz'), choclo 'maíz duro' (Arg.), 'verde, maduro o seco' (Arequipa, Perú).

tres ejemplares clásicos, preferiblemente interpretados por Carlos Gardel[23], ya que, entre otros valores, encarna un mito de la cultura argentina.

Dentro de la variante rioplatense hemos de considerar el habla de Uruguay, donde volvemos a encontrar intérpretes de la talla de Alfredo Zitarrosa, con canciones como *Doña Soledad, Candombe del olvido, Zamba por vos, Cueca del regreso, La desvelada, Vidalita*, o de Los Olimareños, con *Angelitos negros, El beso que te di, Cielo del '69, La Niña de Guatemala, Rumbo*, que vuelven a constituir materiales de primer orden para el desarrollo del tipo de actividades aquí propuestas y que, por falta de espacio, ya solo me limito a citar.

Este sería probablemente el lugar más apropiado para hacer un repaso del sistema voseo con sus formas verbales asociadas, distinguiendo las generales y su consideración normativa de otras más dialectales (como el caso en *Sirviñaco*) y relacionándolo con el paradigma americano de los tratamientos.

Tal vez sea otra sugerencia útil la idea de cerrar el repaso de las actividades sobre esta zona, y de concluir el seminario en su conjunto, con el poema *Bandoneón* (*Bandonión*), recitado por el propio Mario Benedetti, ya que no solo es una muestra excelente de la variedad rioplatense culta, sino que también, por motivos y *semántica musical*, simbolismo de los géneros mencionados, puede propiciar una reflexión y diálogo interesantes, sirviendo de broche de oro al conjunto temático del seminario.

3. FINAL

Consciente de la posible generalidad con que se exponen algunos aspectos de los apartados anteriores, lo soy también de la fortuna didáctica con que cada docente puede desarrollar las sugerencias desgranadas o aludidas. No he pretendido dar recetas, sabedor del estilo y estrategias que cada quien despliega a su modo. Pero creo que el también *ancho* y, a veces, *ajeno* mundo de las variedades del español podemos hacerlo más *nuestro* y *cercano*, de los estudiantes, mediante el estudio placentero y el rigor empírico –con el grado de aplicación al uso que aconsejen las circunstancias– que nos propicia el patrimonio musical, cultural y lingüístico de las canciones de la América hispana.

23 Aunque tampoco desmerecen interpretaciones como las de Carlos Acuña o Ángel Vargas, entre otros, que, tal vez por la calidad técnica del soporte, ayuden a la claridad auditiva de la letra.

EL USO DE TEXTOS VIRTUALES PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL. APLICACIONES A LA ENSEÑANZA DE E/LE

Pedro Barros García
María Jesús Barros García,
Francisco José Medina de la Torre
Universidad de Granada

RESUMEN: El proyecto Europeo NIFLAR investiga la mejora de la enseñanza de idiomas a través de entornos virtuales. Todas las sesiones entre alumnos y/o profesores son grabadas, y ese material audiovisual queda puesto a disposición de los investigadores de todas las universidades. La Universidad de Granada, entre otras funciones, se encarga del estudio de los actos del habla, analizando las videograbaciones. El resultado nos da la posibilidad de trabajar con textos orales transcritos, según los modelos acordados con la coordinación del proyecto. En este taller pretendemos que los asistentes identifiquen y comenten algunos aspectos significativos de la interacción conversacional que estas grabaciones nos han aportado.

1. INTRODUCCIÓN

Nos vamos a adentrar en la enseñanza virtual. Por ello queremos informarles de que existen distintas formas de trabajar este tipo de método docente. Por un lado tenemos el mundo virtual: *Second Life* y *Opensim*. Simuladores informáticos que recrean, mediante personajes ficticios, la vida cotidiana.

El aspecto fundamental del entorno virtual es la recreación de escenarios reales, ofertando distintos roles a los alumnos para simulaciones muy cercanas a la realidad. Esto es, desarrollar una escena en un hotel de Salamanca entre un camarero y un cliente. Los expertos en informática recrearán el escenario que exija la actividad. Es una forma

inmejorable para aprender vocabulario específico.

Y, por otro lado, las videoconferencias, que es la aplicación informática de la que queremos hablar en este congreso. Mediante las videoconferencias, los alumnos deben iniciar un contacto con personas pertenecientes a otras lenguas y culturas. La importancia de este medio reside en la obtención de registros de lengua nativa en cualquier parte del mundo. El contacto directo con nativos de edades similares a las de los alumnos, motiva y ayuda al aprendizaje de lenguas extranjeras, fomentando la interculturalidad. En las videoconferencias los alumnos realizan una serie de tareas para mejorar las competencias orales y escritas.

Tras una serie de debates entre profesionales de distintas universidades, junto con el pilotaje de las tareas confeccionadas, en grupos reducidos, se pasa a la puesta en marcha de la actividad tras los acuerdos entre los centros voluntarios, universidades e institutos que se ofrecen para participar en el proyecto.

Cada sesión, en la que participan dos o tres personas, tiene una duración de hora y media aproximadamente. Podemos tener 8 sesiones por semana. Así, en 5 semanas (una tarea por semana), obtendremos un corpus de 60 horas de texto para su futuro análisis (calculando folio por minuto, nos aportaría un corpus de 3600 folios), tanto desde una perspectiva didáctica (para ver cómo progresan mediante el empleo de esta aplicación informática) como pragmática (en la que nos centraremos en el análisis del uso de la lengua en relación con los factores socioculturales y contextuales).

Las actividades deben adecuarse a un nivel concreto del MCER (Maco Común Europeo de Referencia) y serán evaluadas tanto por la coordinación del proyecto en Granada, como por la coordinación general.

Los alumnos deben trabajar las sesiones antes de su puesta en marcha, por lo que, tanto los nativos como los no nativos, tendrán unas guías preparatorias de la videoconferencia, un guión para seguir la sesión y una tarea final, que será evaluada por el personal del proyecto. Estas actividades se realizan a través de la plataforma que pone a disposición el Proyecto NIFLAR: Adobe Connect, la cual contiene, como se observa:

Ventana con la imagen de los miembros conectados, chat simultáneo, pizarra digital para un uso compartido, subida de documentos (archivos Word, Power point, fotos y videos), con la posibilidad de grabar todas las acciones realizadas en la sesión.

Gracias a este material, los investigadores de todas las universidades que colaboran en el proyecto NIFLAR, tienen acceso a incontables horas de material audiovisual para su futura transcripción y análisis. Con estas investigaciones, se podrán valorar en futuras reuniones y encuentros, el perfeccionamiento de las sesiones para un mejor funcionamiento en el alumnado. Por todo esto, es necesario que en este tipo de proyectos se impliquen distintas universidades de diferentes países, para una visión multicultural de los resultados y de las investigaciones:

Universidades:

- En España: Granada y Valencia
- En Portugal: Coimbra
- En República Checa: Palacky
- En Holanda: Utrecht (coordinadores) y Holanda.

Otros centros asociados:

- Nevsky y Novosibirsk, en Rusia
- Concepción, en Chile
- 4 centros de secundaria, en España

2. ALGUNOS ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN

La Universidad de Granada, dentro del proyecto europeo NIFLAR, investiga lo que se ha grabado en Valencia entre estudiantes universitarios, con una perspectiva

pragmática y unos objetivos de análisis, tanto cuantitativos como cualitativos, en relación con algunos aspectos de la interacción conversacional: errores sintácticos, repetición, cortesía, intensificación, adecuación, interferencias lingüísticas, atenuación, variación diatópica, etc.; aspectos que serán examinados en las producciones.

En el terreno de la cortesía, queremos destacar que se pueden emplear diferentes recursos que están relacionados con las máximas corteses (Leech, 1983): tacto, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo, simpatía. También queremos hacer referencia a algunas estrategias que pueden ser observadas en el texto transcrito: estrategias sintácticas: uso de la interrogación, del pasado, del condicional, del subjuntivo, de la estructura negativa o de la estructura indirecta, uso de verbos modales o volitivos (poder, querer, etc.). Estrategias morfológicas: uso de modificadores adjetivos o adverbiales, que minimizan la acción. Estrategias léxicas: uso de sustantivos, adjetivos y verbos, que hacen más fácil y cómoda la comunicación: agradable, amable, simpático, perfecto, estupendo, fantástico, gustar, agradar, etc. Marcadores pragmáticos: por favor, perdona, anda, venga, por supuesto, vale, etc.

Para este taller, hemos acotado la investigación para mostrarles diversos aspectos conversacionales que se han producido en el fragmento transcrito del anexo que ofrecemos.

Transcripción comentada de la tarea 3 “Gente de cine”, Follow-up Utrecht-Valencia 04/2010

Sesión de videoconferencia en la que los alumnos se convertirán en actores, adoptando el papel de estudiantes que van a convivir en un piso durante un año. Este fragmento corresponde al inicio de la conversación para la que deben seguir un guión previamente trabajado.

Para un seguimiento de los aspectos comentados señalados en distintos colores, proponemos el siguiente link: http://cms.hum.uu.nl/lecturenet/uploads/documents/Transcripción%20Congreso%20ASELE%202010%20Pedro%20Barros%20Paco%20Medina.pdf

Duración: 3 minutos 40 segundos

Participantes: A: Anne; B: Mariette; C: Paola

Análisis:

Errores sintácticos: L: 5, 6, 8, 19, 32, 42-47, 51, 59, 61, 69, 77.

Repetición: L: 12, 21, 22, 33, 44-46, 55, 56, 68, 71, 72. 77.

Cortesía: L: 13, 15, 17, 18, 19, 22, 25, 33, 52, 63, 64.

Intensificación: L: 2, 4, 5, 9, 17, 18, 20, 37, 38, 39, 85, 89.

Adecuación: L: 33-39, 42, 43, 65, 78

Interferencias lingüísticas: L: 8,13, 32, 50, 70, 84, 93.

Variación diatópica: L: 25, 29, 45, 46, 85, 89.

Elementos contributivos del intercambio: L: 28, 40, 48

Marcamos con cursiva los fragmentos de texto que queremos comentar.

Transcripción:

B: a grabar↑ (3")
A: ¿estáss gra *BAAN* (énfasis tonal marcado por la tipografía con mayúscula) do (a)*horaa* ? (alargamiento y repetición vocálica)
B: (¡*hoola*! ↑) (5")[1] (Confusión léxica: B piensa que A ha dicho "Hola")
A: (()) *HOLA* ↑ , ¿*DÓNDE (E)STÁS*? ↑ (6") Ujum[2] / *no es mucha* (error morfosintáctico) luz en– *el*–§ (concordancia).
B: §es azul[3] (risas) §
A: §*Paola`s* (calco sintáctico del inglés) habitación // *yes, un poco* (Interferencia lingüística) *NE GRO* ↓(intensificación tonal) // un poco º(raro) º (4") ¡Aah, luz! §
B: §¡oh! (risas) §
A:§*la luz, la luz* (7") (Reiteración y énfasis)
C: (())º*(vale)º Ok* (cortesía agradadora)/ ahora sí / ¿qué tal?§
B:§ muy bien ¿y tú?
C: [*¿comenzamos a grabar?*] (se pide el consenso mediante una modalidad interrogativa, cortesía sintáctica).
A: [aah, muy *bie en* (Intensificación agradadora)]
C: ¿o no? / *bi een* (Intensificación agradadora)
B: [¿un *poco* (pregunta y minoración) *cansado* (error de concordancia)? (risas)]
A: [*per fec to* (silabeo intensificativo y agradador)] →

1 A y B están se muestran expectantes, buscando la participación de C en la conversación. C está hablando con otra persona.

2 Carraspeo.

3 Hablante seseante.

C: *en pijama/ estoy en pijama* (Reiteración, cambio de tema, llamada de atención) → (risas) // con frío[4] → / pero bien // *_ok,_vale_*. (Repetición, expresión de acuerdo en ambas lenguas, énfasisagradador)
A: (TOSES)
C: (7") *cuando quieran* (propuesta de comienzo cortés, variante diatópica. Apelación a la voluntad, cortesía sintáctica)↑ comenzamos
A: (TOSES)
B: ujum (Elemento no lexemático que expresa afirmación)
C: (4") ¿me *escuchan* (Usa la 3ª per. plural por ser Hispanoamericana, variante diatópica) mejor
ahora/ que otras veces?
A: sí
B: *es* bien (ser/estar)
C: *vale/ perfecto/ ok/ vale/ puesss/ muy bien* (Reiteración enfática agradadora; este uso, mediante elementos coloquiales, familiariza la comunicación y hace más cercano el trato) // comenzamos/ *bueno ya más o menos claro/* porque me enviaron el correo/ *ya más o menos* (elementos de conexión y valoración aproximativa adecuados a la situación informal coloquial) saben *de lo que va hoy* (Imprecisión coloquial) *¿verdad?* (elemento fático, comprobativo y estimulante conversacional) que (conector coloquial, formalmente inadecuado) es hacer como *unaa* película↑ que vamos a tener dos escenas// *¿muy bien?* (intensificación para alcanzar acuerdo)
B: ujum (Elemento no lexemático que expresa afirmación)
A: sí
C: *vale* (Expresión de acuerdo coloquial)/// *entonces* (conector lógico con valor consecutivo, inadecuado)↓ // comenzamos la primera era la preparasión[5] *más o menos* dee preguntass/ por ejemploo/ ¿qué suelen haser *cuando organizan* una fiesta? *ustedes/* por ejemplo↓ (4") ¿um?[6]/ *cuando realizan* una fiesta↑/ ¿vale? ¿va– *ustedes* dos *van a organizar* una fiesta/ ¿qué *suelen* haser? qué– qué cosas *programan para hacer una fiesta* (reiteración que pretende ser aclaratoria) (Toda la intervención presenta una organización sintáctica dislocada)
B: ummm (Elemento no lexemático que expresa titubeo)
C: o qué preparan↑/ qué tipo de comida↑ [a quiénes invitan↑] (Sintaxis acumulada)
A: [*¿esa es la pre–?*] (Intervención inacabada)
B: voy a comprar↑ *bebidos* y comida↑ (error de concordancia)
C: (4") ¿Sí? (La interrogación pretende estimular al interlocutor y facilitar el intercambio; elemento contributivo)
B: yy→/ eeh→

4 Se frota las manos como para calentárselas.

5 C sesea en algunos casos y distingue en otros.

6 C percibe que A y B no entienden bien la pregunta que les ha formulado, por lo que continúa explicando la tarea. Estimulante conversacional.

C: ¿alguna comida en *espesial*? ¿preparas alguna comida en *espesial* o compras alguna comida en *espesial*? patatas fritas→ oooo (Sintaxis acumulada)
B: sí§
C: § o preparas una cena→
B: eeh, (elemento no léxico de duda)/ ¿para la sena o para una fiesta *a* la tarde de→/ o *de* la
noche? (Cambio de preposición)
C: una fiesta *en* la noche con amigos↑ (Cambio de preposición)
B: (3") es eeh, conn– /mm/ con→
A: (3") *mmm* (Intenta intervenir pero no quiere interrumpir)
B: (2") *¿síí? ¿Anne?* (risas)[7] (Le facilita el turno a su compañera)
A: (risas) en el fondo (locución adverbial no muy adecuada) no me gustan§
B: § oh
A: las fiestas [en mi–en mi casa↑]
C: [*¿no te gustan?*] (La repetición sirve de enlace y de intervención reactiva)
A: porque *es*– eh– (falso inicio) hay muchas cosas *para* prepara(r)↑/ pero eeh– cuando *es* una
fiesta en mi cam– casa↑/ ya compra– compraré→ ya/ como→ (ts)[8] como→ ¡Mariette! º*(sorry)*º (risas) (disculpa con sonrisa que minoriza el olvido del nombre) como Mariette la *comidaa*↑/ la comida *rapidaa*↑§ (En este fragmento hay diversas observaciones: sintácticas, culturales, interferencias lingüísticas, cambio de acentuación, "rapida", y error léxico, "cama").
C: § la bebida→
A: [yy eeh prepa–]
B: [sí la comida rápida sí] (Corrección del acento por B)
A: y *preparar–preparar* (repetición para hacerse con el turno) *un* (falta de concordancia) mezcla↑ de música↑ de música muy relajá(da) (variante diatópica fonética) ↑ o depende de la → (probablemente no encuentra la palabra adecuada) (RISAS) (Risa pícara que sustituye a la
palabra no encontrada)
B: ¿O de bailar? ↑
A: Sí.
B: Porque es una fiesta.
A: *Ja*, depende de la → (probablemente no encuentra la palabra adecuada)
C: O para *platicar* (variante diatópica léxica), *¿no?* (elemento fático, comprobativo y estimulante conversacional), para conversar entre amigos.

7 B no sabe cómo contestar a la pregunta formulada por C, por lo que prefiere que sea A quien responda, dirigiendo el turno de palabra a esta interlocutora.

8 A ha olvidado momentáneamente el nombre de B, y expresa con este sonido su disgusto por no poder recordar el nombre.

A: ¿Para qué?
B: ¿Cómo?
C: Para *platicar*, conversar entre amigos. Un fiesta tranquila, *¿no?* (elemento fático, 90comprobativo y estimulante conversacional) (No conocen los verbos, pero C los repite y no les aclara su significación)
B: Sí.
C: *Ok* (Interferencia lingüística)
A: Sí. (Dicen que sí, pero no se han enterado)

CONCLUSIONES

Aplicar a la enseñanza de español las nuevas técnicas a través de la videocomunicación, identificando los actos de habla correspondientes a las distintas funciones comunicativas.

Propuesta de actividades, basadas en situaciones reales de comunicación, que puedan ser observadas y analizadas desde diversos puntos de vista: lingüísticos, paralingüísticos, pragmáticos, culturales, etc.

Prestar especial atención a los factores socioculturales, extralingüísticos y paralingüísticos, que condicionan la producción e interpretación de los actos de habla: la edad de los interlocutores, la relación entre ellos, la procedencia cultural, el contexto situacional, los temas que se hablan, etc. Todos estos factores exigen que las intervenciones se adecúen a ellos, para que el intercambio conversacional cumpla idóneamente su objetivo: facilitar la comprensión en la interacción. Por ello, mediante la observación, realización y corrección inmediata de los intercambios necesarios para llevar a cabo las tareas, los alumnos aprenden practicando la lengua en situaciones reales de comunicación.

La Universidad de Granada trabaja para conseguir procesos de enseñanza y aprendizaje interesantes y gratificantes, para los profesores y los alumnos, y ofrece herramientas y tareas que mejoran el compromiso de los estudiantes, motivación y actitud hacia la lengua y cultura metas.

BIBLIOGRAFÍA

Albelda, M. (2007): *La intensificación como categoría pragmática*, Frankfurt am Main: PeterLang.

Barros, M.ª J. (2009): *La didáctica del españolactual: tendencias y usos. Vol. 2: La integración del saber cultural en el aula de elle: cuestiones de cortesía*. Barcelona: Estudi Copitrama.

Barros, P. y J. Morales (2002): "El enfoque pragmalingüístico en el análisis de la lengua hablada conversacional", *Español Actual* 77-78, 87-98.

— (2003): "Los rituales de acceso: implicaciones socioculturales y estratégicas", en R. Morales (ed.), *Homenaje a la profesora María Dolores Tortosa Linde*, Granada: Universidad de Granada, 63-78.

Barros, P. y K. van Esch (eds.) (2006): *Diseños didácticos interculturales*, Granada, Editorial Universidad de Granada (Cuadernos de Trabajo).

Bravo, D. (2001): "Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional", *Oralia* 4, 299-314.

Bravo, D. y A. Briz (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural: análisis del discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel.

Briz, A. (1995): "La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática", en L. Cortés (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad, 103-122.

— (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de textos*, Madrid: SGEL.

Brown, P. y S.C. Levinson (1987): *Politeness. Some Universals of Language Use,* Cambridge: Cambridge University Press.

Cestero, A. M. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco/Libros.

Graaff, R. *et al.* (en prensa): "Towards a pedagogic framework for task design in video web communication and virtual worlds", *Eurocall 2009 Conference*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.

Gumperz, J. J. (1982): *Discourse Strategies,* Cambridge: Cambridge University Press.

Herrero, G. (1991): "Procedimientos de intensificación-ponderación en el español coloquial", *Español Actual* 56, 39-52.

Jáuregui, K., Bañados, E. y Morales, J. (2008): "Distant intercultural Communications through video-web communication tools: preliminary results after four years of experience", en J. Colpaert *et al.* (eds.), *Practice-Based & Practice-Oriented CALL Research. Proceedings of the XIIIth International CALL Research Conference 2008*, Linguapolis, Institute for Language and Communication at the University of Antwerp (Belgium), 23-26,

Leech, G. (1983): *Principles of pragmatics*, Londres: Longman.

Nardi, B., Ly, S., y Harris, J. (2007): "Learning conversations in World of Warcraft", en *The Proceedings of the 2007 Hawaii International Conference on Systems Science*, New York: IEEE Press.

O'dowd, R. y M. Ritter (2006): "Understanding and working with *failed communication* in telecollaborative exchanges", *Calico Journal* 23/3, 1-20.

Oesterreicher, W. (1996): "Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología", en T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica,* Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 317-340.

Olvera, F. J. (2004): "Herramientas para la creación de materiales didácticos multimedia", *RedELE* 1, [en línea]: <http://www.educacion.es/redele/revista1/olvera.shtml>

Pons, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid: Arco Libros (Cuadernos de didáctica del español/LE).

Sykes, J., Oskoz, A. y Thorne, S. (2008): "Web 2.0, Synthetic Immersive Environments ", *CALICO Journal* 25 /3, 528-546.

Tusón, A. (1998): *El análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel Practicum.

Zimmermann, K. (1996): "Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad", en T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica,* Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 475-514.

TEXTOS ACADÉMICOS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CONTEXTOS ESCOLARES

Ana Blanco Canales
Universidad de Alcalá

RESUMEN: Toda enseñanza de lenguas orientada a la comunicación requiere de un contexto en el que los contenidos que se trabajan adquieran significado y que dé lugar a procesos de comunicación verdaderos. Generar este contexto resulta una tarea especialmente compleja cuando nos hallamos en ámbitos escolares. Para hacer frente a estas situaciones se han desarrollado propuestas metodológicas que defienden la integración de la lengua extranjera con los contenidos del currículo. A lo largo de este taller queremos mostrar un ejemplo de programación para un curso completo de español para niños y adolescentes desde la didáctica de los currículos integrados (enseñanza de lengua basada en contenidos). Analizaremos los fundamentos teóricos sobre lo que se sustenta el enfoque y proporcionaremos algunas orientaciones prácticas para la elaboración de material didáctico.

1. LOS PROGRAMAS DE CONTENIDOS INTEGRADOS

La enseñanza de lenguas extranjeras a través de contenidos (*Contend Based Instruction*) es una propuesta metodológica encaminada a superar las limitaciones de los sistemas atomizados de enseñanza en los que cada área se trabaja de manera particular y aislada. Su objetivo principal es integrar la enseñanza de la lengua con los contenidos del currículum escolar (matemáticas, historias, ciencias…) y superar la división tradicional del conocimiento, división absolutamente artificial que no contribuye a la configuración de estructuras cognitivas eficaces. La lengua extranjera se convierte en vehículo para la transmisión de esos contenidos, al tiempo que estos generan el marco adecuado para un aprendizaje eficaz y contextualizado de la lengua extranjera. La integración

da lugar a que se generen escenarios adecuados no solo para el desarrollo de las habilidades y destrezas comunicativas del alumno, sino también para el afianzamiento de los conocimientos académicos (Brinton, Snow y Wesche, 2003; Spanos, 1989; Genessee, 1994; Grabe y Stoller, 1997). El desarrollo práctico de este tipo de propuestas se sustenta sobre dos pilares didácticos: el uso de textos (orales y escritos) propios de las materias no lingüísticas y la recreación de contextos comunicativos acordes y favorables al trabajo con esos textos.

La propuesta se fundamenta en la idea de que las lenguas son herramientas para la comunicación y su aprendizaje solo es posible si el proceso está claramente orientado a la acción lingüística. Esto implica asumir que la actividad básica en el aula debe ser el desarrollo de actividades comunicativas de producción y recepción de textos, de las que va a depender de manera decisiva el avance en la competencia en comunicación. La propuesta, además, ofrece un contexto real y útil a la clase de lengua, ya que se trabajan textos y situaciones con los que los estudiantes se encuentran en el resto de las materias. Permite también a las disciplinas no-lingüísticas incorporar prácticas propias de la enseñanza de lenguas y contribuir, desde su ámbito de conocimiento, a la mejora de las destrezas expresivas. Como señala Trujillo (2005) "el enfoque basado en contenidos representa una propuesta que integra el aula de lenguas (materna o extranjera) con el resto de las áreas curriculares dentro de una perspectiva constructivista y globalizadora del aprendizaje".

Entre las muchas ventajas que ofrecen estos nuevos enfoques cabría destacar que posibilitan que el aprendizaje se articule en torno a procesos de comunicación verdaderamente contextualizados, en situaciones significativas, reales y relevantes para los alumnos. Por otra parte, consiguen rentabilizar el esfuerzo que debe realizar el alumno, pues permiten, que, al mismo tiempo que se aprende una segunda lengua, se refuercen o estudien los otros contenidos escolares. Se diversifican los ámbitos de conocimiento en los que se utilizará la lengua y, con ello, se multiplican los recursos tanto de comprensión como de expresión de los que dispondrá el estudiante. Además, ofrecen materiales de trabajo muy motivadores, puesto que son más cercanos a los intereses y necesidades del alumnado.

2. FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS Y METODOLÓGICOS DE LOS CURRÍCULOS INTEGRADOS

Las propuestas de enseñanza de lenguas basada en contenidos parten de tres principios fundamentales: interdisciplinariedad, aprendizaje significativo y carácter instrumental del lenguaje. Por otra parte, se sustentan en las recomendaciones presentes en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *MCER*) en tanto promueven de manera muy clara una enseñanza

orientada a la acción, un aprendizaje dinámico y reflexivo y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

La creación de un currículo integrado pretende establecer asociaciones significativas entre el aprendizaje de las distintas materias, con el fin último de que los estudiantes perciban una mayor relación entre las distintas parcelas del saber, en beneficio de un acercamiento global al conocimiento. Este entramado de relaciones contribuye de forma notable a trazar un puente entre el mundo académico y el de la realidad, lo que permite al estudiante dotar de pertinencia y significado lo que estudia en las aulas. El aprendizaje se concibe como una acción conjunta de *construcción* que sucede solo cuando se conectan los nuevos contenidos, con la experiencia personal y con los conocimientos previos. Esto se produce gracias a la interrelación de los contenidos y de los materiales, así como de la interacción con el profesor y con los compañeros. De esta manera, el conocimiento es construido activamente, no recibido; en su construcción participan tanto contenidos como situaciones vitales, valores, actitudes, habilidades, destrezas (Van Lier, 1996). Este conocimiento, por tanto, está relacionado con las diferentes dimensiones cognitivas del ser humano: el saber, el saber ser, el saber hacer y el saber aprender.

Es innegable que la lengua tiene carácter instrumental en la educación, pues, en todas las áreas, es la herramienta con la que se transmite contenidos y la que los estructura en formas concretas de comunicación. Como señala Trujillo (2005), podemos decir, por ello, que la actividad educativa es básicamente una actividad lingüística. Pero el lenguaje, además de instrumento de comunicación y vehículo para la transmisión de información, es, fundamentalmente, la forma de representar la realidad y de estructurar el pensamiento, y éste se desarrolla a partir del conocimiento. Lengua, conocimiento y pensamiento están, pues, estrechamente unidos.

Desde el punto de vista de la didáctica, los enfoques integrados obtienen su mejor rendimiento con el desarrollo de tareas (tanto de aprendizaje como de comunicación), pues son las que estructuran y articulan el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tarea supone la puesta en práctica de unas competencias dadas a fin de realizar un conjunto de acciones en un ámbito determinado, con una finalidad concreta y con un resultado. Implica al alumno en una comunicación real, tiene un sentido –habla, lee, escribe, escucha para algo– y ofrece un resultado identificable (Estaire y Zanón, 1990). Además, proporciona todos los elementos (lingüísticos, contextuales, conceptuales…) y las razones para llevar a cabo un proceso de comunicación, lo que la convierte en la propuesta idónea para un aprendizaje significativo, que favorezca la construcción de conocimiento y que incluya las experiencias personales y académicas de los alumnos como elementos fundamentales del proceso, para, de esta manera, poder relacionar y transferir lo aprendido en el aula de lenguas a las actividades realizadas fuera de ella y viceversa. Es por todo ello que los alumnos se convierten en pieza clave del proceso (es verdaderamente una enseñanza centrada en el alumno) en tanto desarrollan un papel activo y dinámico

en la clase. Por último, hay que señalar también que las propuestas integradas promueven el desarrollo de estrategias de aprendizaje, ya que generan los contextos adecuados para reflexionar sobre la lengua y sobre el propio proceso de aprendizaje, así como de autoevaluar los logros que van siendo alcanzados, identificar las debilidades y fortalezas y planificar la mejora.

3. PROCEDIMIENTO PARA EL DESARROLLO DE PROPUESTAS DE INTEGRACIÓN DE LENGUA Y CONTENIDOS.

No se puede negar que el desarrollo de estas propuestas requieren de voluntad, trabajo y esfuerzo por parte del profesor, sobre todo, por la enorme carencia de materiales y aplicaciones concretas. Es conveniente, además, contar con la implicación o, al menos, la ayuda y consejo, de los profesores de las áreas no lingüísticas cuyos contenidos van a tratarse en las clases de español. El material didáctico con el que se cuenta se limita a algunas publicaciones destinadas a jóvenes inmigrantes escolarizados (Fernández Peñalver, 2003; Muñoz, 2004; M. Hernández y F. Villalba, 2005; Galvín *et al.* 2006;) y a propuestas de unidades o secuencias didácticas para trabajar algún contenido curricular muy concreto. No disponemos de métodos que cubran, al menos, los niveles A y B completos, así como las diferentes etapas de primaria y secundaria.

Para plantear con ciertas garantías de éxito un programa integrado de lengua y contenidos es conveniente seguir, al menos, los siguientes pasos:

1. Lo primero que debemos hacer es elaborar el programa de lengua extranjera a partir de los documentos validados oficialmente para esa lengua. En el caso del español como lengua extranjera, el programa debe basarse en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006), documento en el que quedan perfectamente especificados los objetivos y contenidos para los seis niveles del *MCER*. Lógicamente, para la concreción de nuestro programa, se deberá tener en cuenta la etapa educativa, edad de los alumnos, tiempo del que se dispone, etc. Deberemos tener también muy presentes las competencias, objetivos y principios generales que los organismos oficiales y educativos hayan fijado para el área de lengua extranjera.
2. A continuación, habremos de seleccionar los temas o subtemas de mayor relevancia de cada área del currículo con la que vamos a trabajar. Los objetivos generales de cada asignatura podrán ser de gran ayuda a la hora de seleccionar estos ámbitos de trabajo. El programa integrado puede hacerse con una asignatura, algunas o todas las que componen el curso.
3. A partir de los temas o subtemas que hemos seleccionado, llevaremos a cabo un estudio lingüístico de textos relacionados con objeto de extraer: a) vocabulario

básico; b) rasgos lingüísticos susceptibles de trabajarse por su frecuencia en ellos; c) tipos de textos y modalidades discursivas; d) situaciones de comunicación.

4. Seguidamente, es conveniente fijar las unidades didácticas de que constará el programa, así como el área o ámbito curricular sobre el que versará cada una. Tendremos, además, que secuenciarlas, para lo que es conveniente hacerlas coincidir con el desarrollo de cada tema en su asignatura correspondiente a lo largo del curso. Si esto no fuera posible, sería recomendable, al menos, que la unidad de lengua extranjera precediera a la de la asignatura con la que está interconectada.
5. El siguiente paso es el de especificar objetivos específicos y contenidos de cada unidad, a partir de los inventarios generales previos, así como de toda la información lingüística recabada para cada tema curricular. Habrá de acomodar de la manera más conveniente y natural posible los contenidos lingüísticos a los no lingüísticos.
6. Llega el momento de la planificación de las actividades y tareas que van a permitir aprender de manera dinámica y significativa los contenidos establecidos, y desarrollar las habilidades y destrezas previstas en los objetivos.
7. Por último, habrá que establecer las formas e instrumentos de evaluación, para lo que tendremos muy presente los objetivos generales de los que partíamos, con objeto de no caer en la tentación de valorar conocimientos instrumentales –simples medios–, en lugar de habilidades y competencias –los verdaderos fines–.

Una vez cumplida la parte correspondiente a la de la programación, la más compleja, es el momento del desarrollo didáctico, que incluye, igualmente, diferentes pasos:

1. Elaboración de un corpus amplio de textos orales y escritos procedentes de publicaciones escolares (en cualquiera de sus formatos) u otras fuentes similares, esto es, textos ideados para el aprendizaje de contenidos por parte de alumnos de primaria y secundaria.
2. Caracterización de los textos indicándose, al menos, etapa educativa, área de conocimiento, tema curricular que aborda, dificultad conceptual, finalidad de texto (introducir y explicar contenidos, ampliar información ya conocida, captar el interés del alumno…) dificultad lingüística, nivel de lengua en el que puede utilizarse, contenidos lingüísticos y funcionales susceptibles de trabajarse, situaciones y contextos de comunicación posibles, alguna sugerencia de actividad o tarea.
3. Distribución de los textos en las unidades didácticas que se han programado.
4. Selección de aquellos textos que se ajustan a las necesidades (objetivos, contenidos, nivel, tarea prevista…) de la unidad didáctica.

5. Búsqueda o creación de otros textos necesarios para el desarrollo de la unidad didáctica, de los que no disponemos en el corpus.
6. Planificación y secuenciación de la unidad didáctica de acuerdo con la programación y con el material textual seleccionado.
7. Desarrollo de los ejercicios, actividades y tareas.

A partir de aquí, el procedimiento para la elaboración de material didáctico de español como lengua extranjera no difiere demasiado del que se sigue para enfoques no integrados que busquen el desarrollo de la competencia comunicativa (véase Nunam, 1989; Ellis, 2003; Fernández, 2001; Martín Peris, 2004).

4. PROPUESTA DE CONTENIDOS PARA UN CURSO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DESTINADO A ALUMNOS DE 3º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

La propuesta que presentamos a continuación forma parte de una programación completa destinada a la enseñanza de español como lengua extranjera para alumnos de secundaria. Abarca desde el nivel A1 hasta el B2, y pretende cubrir los diferentes cursos que constituyen las enseñanzas medias (el tramo posterior a la primaria y anterior a la universitaria). Lo que presentamos en esta ocasión son los contenidos fijados para el nivel B1.

Las limitaciones lógicas del espacio nos impiden mostrar y analizar con exhaustividad las propuestas didácticas que hemos elaborado para esta programación. Podríamos reproducir en estas páginas algunas actividades o, incluso, alguna tarea compleja en la que se trate un tema propio de los currículos escolares, pero casos aislados los podemos encontrar en cualquier manual de ELE (pierde sentido e interés si no se analizan a la luz de una programación completa). Lo que aquí pretendemos es hacer ver que se puede desarrollar todo el curso desde estos planteamientos metodológicos. Por ello, nos ha parecido más conveniente y útil para los profesores proporcionar una programación para todo un curso o nivel de la que pueden sacar numerosas ideas para integrar contenidos en el aula de ELE. Hemos creído, igualmente, que la programación permitirá entender bien la naturaleza y el alcance de las propuestas de enseñanza de la L2 basada en contenidos.

APRENDIENDO LENGUAS

UNIDAD DIDÁCTICA 1	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	- Hablar de acciones habituales relacionadas con el aprendizaje de idiomas. - Expresar gustos y preferencias en relación al aprendizaje de la lengua.	- Repaso del presente de indicativo. - A mí (no) me gusta...; Yo prefiero.	- Léxico relacionado con la enseñanza / aprendizaje de las lenguas (su gramática, sus destrezas y habilidades, etc.)	- El portfolio lingüístico. - El pasaporte de las lenguas: las lenguas que hablo.
SESIÓN 2	- Contar experiencias lingüísticas y valorar la dificultad. - Hablar de lo que se puede o no se puede hacer. - Hablar sobre la prohibición de hacer algo. - Expresar capacidad o habilidad.	- Es más difícil / fácil que… Es lo más difícil / fácil; divertido; aburrido - Tener que / deber + infinitivo; hay que - Está prohibido; Se puede / no se puede + infinitivo - Verbos poder y ser capaz de	- Léxico relacionado con la enseñanza / aprendizaje de las lenguas (su gramática, sus destrezas y habilidades, etc.)	- Mi biografía lingüística. - Cómo aprendo lenguas. - Cómo me gusta aprender. - Factores que favorecen el aprendizaje. - Deberes y obligaciones como aprendiz. - Factores socioafectivos del aprendizaje de lenguas.

APRENDEMOS CON LAS MATEMÁTICAS

UNIDAD DIDÁCTICA 2	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	- Comprender lo que se nos pide en un enunciado. - Diferenciar tiempos verbales para presentar o explicar un contenido. - Diferenciar tiempos verbales para dar instrucciones.	- Uso del presente de indicativo en los enunciados de problemas y ejercicios. - Imperativo. - Se impersonal.	- Vocabulario básico de las matemáticas (operaciones fundamentales, tipos de números, tipos de unidades…)	- El problema frente al ejercicio. - Planteamiento de problemas. - Estrategias para la resolución de problemas y ejercicios.
SESIÓN 2	- Comprender lo que se nos pide en un enunciado. - Diferenciar tiempos verbales para presentar o explicar un contenido. - Diferenciar tiempos verbales para dar instrucciones.	- Imperativo. - Se impersonal. - Futuro simple.	- Vocabulario básico de las matemáticas (operaciones fundamentales, tipos de números, tipos de unidades…)	- Números naturales y números enteros - Operaciones matemáticas. Elementos constituyentes (múltiplos, divisores, etc.) - Números primos y compuestos. - Números decimales. - Lectura y escritura de cifras.

LA EVOLUCIÓN DEL SER HUMANO

UNIDAD DIDÁCTICA 3	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	- Describir características personales, estados de ánimo y sentimientos. - Expresar gustos y preferencias. - Expresar afinidades y diferencias.	- Ser, estar + adjetivos relacionados con el carácter. - Uso de ser para identificar y describir personas. - Uso de estar para hablar del estado físico o psíquico de las personas. - Verbos preferir, odiar, encantar, gustar, fascinar.	- Adjetivos de carácter y personalidad.	- Clasificación de las especies. - Semejanza y diferencias entre los mamíferos.
SESIÓN 2	- Comparar cualidades en las personas. - Expresar nuestros gustos y preferencias. - Pedir y dar información sobre la personalidad, gustos, experiencias, etc.	- Verbo + más / menos + que Verbo + tanto + como. - El / la / los / las más + adjetivo El / la / los / las menos + adjetivo Lo que más / lo que menos + verbo Lo peor / mejor - Verbos preferir, odiar, encantar, gustar, fascinar	- Vocabulario relacionado con la evolución de la especie.	- Evolución de la especie humana. - Australopithecus, Homo Antecessor, Homo Erectus, Hombre del Neandertal, Homo Sapiens. ▪ Características físicas ▪ Formas de vida ▪ Aspectos socioculturales ▪ Tecnología ▪ Alimentación

UN POCO DE LITERATURA

UNIDAD DIDÁCTICA 4	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	- Contar la vida de una persona (biografías). - Relacionar acontecimientos del pasado. - Hablar de la situación anterior a un momento del pasado. - Organizar un relato.	- Indefinido / imperfecto: narración / descripción. - Pluscuamperfecto. Morfología y usos. - Marcadores discursivos: entonces, cuando, de repente, luego, y…	- Verbos y sustantivos relacionados con los momentos importantes de la vida de una persona. - Palabras claves de la literatura medieval - Partes de un relato.	- Características de la literatura épica ▪ Personajes. ▪ Lugares, espacios. ▪Temas. - El Poema del Mío Cid. - La España medieval: algunos aspectos históricos y socioculturales importantes - Otras obras épicas de la Literatura Universal: La Ilíada.
SESIÓN 2	- Hablar de cambios y transformaciones en las personas. - Contar la vida de una persona (biografías).	- Verbos con preposición: enamorarse de, soñar con, divorciarse de, olvidarse de, casarse con... - Verbos de cambio: volverse, hacerse, ponerse…	- Palabras claves del Romanticismo.	- El Romanticismo - Palabras y temas clave de la época del Romanticismo (libertad, melancolía, subjetivismo, tenebroso, rebeldía…). - Características de la literatura del Romanticismo. - Bécquer, Espronceda y Larra: biografía y obras importantes.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

UNIDAD DIDÁCTICA 5	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	- Expresar obligación. - Opinar y argumentar. - Hablar del futuro - Expresar oposición y contraste.	- Tener que / deber / hay que. - Creo que, me parece que… - Futuro simple - Aunque, pero, sin embargo.	- Vocabulario relacionado con los medios de comunicación. - Tipos de programas radiofónicos y televisivos. - Secciones de un periódico.	- Los medios de comunicación: radio, prensa, televisión e Internet. - La información en los medios de comunicación: características generales. - Historia y evolución de la prensa. - Estructura informativa de un periódico: secciones. - Tipos de emisoras y programas de radio. - Cadena y géneros televisivos.
SESIÓN 2	- Narrar sucesos y anécdotas ocurridas tanto en el pasado reciente como lejano. - Contar historias y describir sus circunstancias y sus personajes. - Relacionar partes de un discurso. - Hablar de gustos y preferencias.	- Contraste imperfecto / indefinido - Marcadores temporales. - Oraciones temporales. - Gustar, encantar… - Entonces, cuando, mientras, finalmente, y	- Vocabulario relacionado con los medios de comunicación. - Partes de una noticia.	- La noticia ▪ Estructura ▪ Contenido (qué, quién, cuándo, dónde…). ▪ Tipos de titulares ▪ Características lingüísticas.

LA ARMONÍA DE LA TIERRA

UNIDAD DIDÁCTICA 6	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	- Hablar de la situación geográfica de un lugar. - Describir el clima. - Informar sobre circunstancias o estados de objetos, lugares y personas. - Ubicar accidentes geográficos y describirlos.	- Estar, encontrarse para ubicar. - Ser para definir y caracterizar. - Preposiciones y adverbios de lugar.	- Accidentes geográficos relacionados con el relieve terrestre. - Accidentes geográficos relacionados con el relieve submarino. - Adjetivos para la descripción del paisaje.	- El planeta Tierra: relieve terrestre y marino. - Accidentes geográficos (mar y agua). - Ríos, lagos, mares y montañas más importantes.
SESIÓN 2	- Expresar los sentimientos que provocan los diferentes tipos de paisajes. - Expresar admiración o rechazo ante una cualidad - Reformular y expresar causa.	- ¡Qué + adjetivo! - Oraciones causales con indicativo - Uso de los conectores causales: porque, pues, ya que. - Es decir, o sea, esto es, lo que significa.	- Conceptos de armonía y contraste. - Vocabulario relacionado con el color. - Adjetivos para valorar y expresar admiración o rechazo.	- Conceptos de armonía y contraste. - Color y paisajes. - Los diferentes paisajes de la tierra. - Los paisajes y el arte: el Goya paisajístico. - Elementos esenciales en un cuadro: espacio, luz y color. - Descripción técnica de cuadros paisajísticos.

¿DE QUÉ ESTÁN HECHAS LAS COSAS?

UNIDAD DIDÁCTICA 7	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	- Describir objetos y cosas y ubicarlos. - Hablar de cualidades y calidades. - Comparar.	- Ser de; estar hecho de; estar + participio. - Comparativos. - Ser / estar: cualidades / estados.	- El léxico relacionado con la materia y sus diferentes estados.	- La materia - Los estados de la materia. - Clasificación de la materia: sustancias y mezclas.
SESIÓN 2	- Describir algo cuya existencia conocemos o desconocemos - Hablar de la finalidad y utilidad de objetos, cosas y acciones.	- Oraciones de relativo - Sirve para (que) + infinitivo (subjuntivo).		- Volumen, peso y masa. - Cambio de estado en las sustancias - Instrumentos de laboratorio (balanzas, pesos, probetas, recipientes, filtros…). - Géiseres y volcanes.

EL ANTIGUO EGIPTO

UNIDAD DIDÁCTICA 8	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	- Narrar sucesos y anécdotas ocurridas tanto en el pasado reciente como lejano. - Contar historias y describir las circunstancias en que tienen lugar y a los personajes - Relacionar partes de un discurso.	- Contraste de los tiempos pasados (sistematización) - Organizadores del discurso: al cabo de, entonces, de repente, a continuación, al final.	- Términos relacionados con la antigua cultura egipcia.	- La cultura egipcia: arquitectura, escritura, pintura. - La historia de Tutankamón. - Costumbres, organización y formas de vida.
SESIÓN 2	- Formular hipótesis y conjeturas en el presente y en el pasado. - Expresar duda y probabilidad.	- Futuro y condicional para expresar conjeturas en el presente y en el pasado. - Es posible que + subjuntivo. Tal vez, quizás + ind. / subj. Puede que + subjuntivo. A lo mejor, lo mismo + indicativo Seguramente + indicativo.	- Inventos e inventores.	- Inventos e inventores de la historia de la humanidad. - El texto histórico: estructura y características lingüísticas.

UNA LENGUA, VARIOS CONTINENTES

UNIDAD DIDÁCTICA 9	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	- Reconocer diferentes acentos del español de América. - Ubicar diferentes países y ciudades de Hispanoamérica en las que se habla español. - Situar las diferentes lenguas de Hispanoamérica. - Describir objetos, cosas… - Valorar. - Expresar finalidad.	- Ser / estar para la descripción. - Otros elementos para describir: tener, servir para…	- Vocabulario relacionado con la diversidad. lingüística y cultural. - Conceptos de lengua, dialecto y habla. - Lenguas de Hispanoamérica.	- La lengua española: unidad y diversidad. - Diversidad geográfica del español. - En español de Hispanoamérica. - Otras lenguas de España y de Hispanoamérica.
SESIÓN 2	- Entender conceptos como plurilingüismo y multiculturalidad.	- Es + adjetivo de valoración (necesario, conveniente, bueno, imprescindible) + infinitivo. - Oraciones finales: para + infinitivo.	- Plurilingüismo, bilingüismo, multiculturalidad. - “Falsos amigos”.	- Plurilingüismo y multiculturalidad. - Sociedades interculturales.

ALIMENTACIÓN SALUDABLE

UNIDAD DIDÁCTICA 10	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	- Describir productos, sus cualidades y propiedades.	- Estar + adj / part. de estado - Ser + adjetivo calificativo - Encontrarse bien, mal, deprimido, estresado - Ser y estar + bueno, malo, bien, mal; es bueno / malo para…	- El léxico relacionado con los alimentos. - Clasificación de los alimentos. - Partes y tipos de información en los envases alimenticios (fecha de caducidad, envasado, calorías, contenido neto, ingredientes…).	- Clasificación de los alimentos. - Vitaminas, hidratos, fibra, proteínas, calcio. - Tipos de dietas. - Información alimentaria en los envases de los productos. - La energía alimentaria.
SESIÓN 2	- Influir en el oyente. - Expresar estados físicos y de ánimo. - Dar consejos y sugerencias. - Animar a alguien. - Hacer propuestas. - Relacionar diferentes acciones en el tiempo.	- Recursos para influir en el oyente: . yo que tú . lo mejor es que + subjuntivo . imperativo . ¿por qué no…? . ¿qué tal si…? - Oraciones temporales. - Conectores temporales (cuando, mientras, antes de que, después de que, tan pronto como, nada más…).	- Léxico relacionado con la alimentación y la salud (obesidad, bulimia, anorexia). - Léxico relacionado con los estados de ánimo.	- Educación para la salud: bulimia, anorexia y obesidad. ▪ Descripción. ▪ Síntomas. ▪ Tratamiento. ▪ Consejos.

LA POBLACIÓN

UNIDAD DIDÁCTICA 11	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	- Describir costumbres, formas de vida. - Expresar juicios y valoraciones. - Mostrarse a favor o en contra de una idea. - Justificar y argumentar una opinión.	- Ser, estar, tener y otros verbos propios de la descripción. - Oraciones subordinadas con verbos de opinión.	- Vocabulario relacionado con la geografía humana (población, formas de vida, demografía…).	- Diversidad del mundo actual. - Formas de vida y organización. - Pueblos nómadas y pueblos sedentarios. - Distribución de la población mundial.
SESIÓN 2	- Expresar peticiones y deseos. - Expresar sentimientos y opiniones. - Valorar cosas y actividades.	- Oraciones subordinadas con verbos de influencia y expresiones de valoración: aconsejar, recomendar, es mejor que, lo mejor es que… + subjuntivo - Ser, estar, parecer + expresión de valoración	- Vocabulario relacionado con los movimientos migratorios.	- Los movimientos migratorios - Emigración / inmigración. - Origen y causa de los movimientos migratorios. - La integración de la población inmigrante.

BIBLIOGRAFÍA

Brinton, D., M. A. Snow y M. Wesche (2003): *Content-based Second Language Instruction*, Michigan: The Michigan University Press.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Ellis, R. (2003): *Task-based language learning and teaching*, Oxford: OUP.

Estaire, S. y J. Zanón (1990): "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8, 55-90.

Fernández Peñalver, C. (2003): *Entre todos. Método de español para secundaria*, Madrid: ICEE.

Fernández, S. (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*, Madrid: Edinumen.

Galvín, I., C. Llanos y S. Montemayor (2006): *Llave Maestra*, Madrid: Santillana.

Genesee, F. (1994): *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning* (*Educational Practice Reports, 11*), Washington DC: Center for Applied Linguistics.

Grabe, W. y F. L. Stoller (1997): "Content-based instruction: Research foundations", en M. A. Snow y D. M. Brinton (eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, New York: Longman, 5-21.

Hernández, M. y F. Villalba (2005): *Español segunda lengua*, Madrid: Anaya.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. *Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca Nueva.

Martín Peris, E. (2004): "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?", *RedELE* 0, [en línea]: < http://www.mec.es/redele/revista/martin.shtml>

Muñoz, B. (2004): *Mis primeros días en secundaria*. Madrid: SGEL.

Nunan, D. (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Cambride University Press.

Trujillo Sáez, F. (2003): "Elements for a redefinition of TEFL in Spanish Secondary Education", en G. Luque Agulló, A. Bueno González, y G. Tejada Molina (eds.), *Las lenguas en un mundo global*, Jaén: Universidad de Jaén, 101-111.

— (2005): "La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación", *RedELE* 4, [en línea]: <http://www.educacion.es/redele/revista4/trujillo.shtml>

Van Lier, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum. Awareness Autonomy and Authenticity*, Nueva York: Longman.

EL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO. *LA PRINCESA Y EL ENANO,* UNA PROPUESTA PARA EL AULA

Ana María Cea Álvarez *Universidad do Minho*
Rocío Santamaría Martínez *Universidad Carlos III*

RESUMEN: El cuento como texto realiza varias funciones, sirve de muestra y estímulo, pero además de entretener, educa, despierta la imaginación y es un pretexto idóneo para construir lengua y conocer aspectos culturales. La propuesta que aquí se presenta pretende recoger ideas que ayudarán al docente en su labor de enseñanza. Consta de tres partes: una introducción teórica sobre el cuento como género literario, una unidad didáctica en la que se ilustran algunas de las técnicas de explotación de los cuentos descritas anteriormente y una guía didáctica.

1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA

> *Una palabra, lanzada a la mente por azar, produce ondas de superficie y de profundidad, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, atrayendo en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que interesa a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente (…). (Rodari 1997:13)*

Partiremos de la definición que el DRAE nos aporta sobre *qué es un cuento*:

> ***1.*** *m. Relato, generalmente indiscreto, de un suceso.* ***2.*** *m. Relación, de palabra o por escrito, de un suceso falso o de pura invención.* ***3.*** *m. Narración breve de ficción.*

Sin embargo, desde el punto de vista de la didáctica de ELE, los cuentos ofrecen recursos para *entretener, emocionar, relajar, recordar, enseñar*. Tal y como defiende, Jorge

Bucay (2006), *"*Una fábula, un cuento, o una anécdota puede ser cien veces más recordada que mil explicaciones teóricas, interpretaciones psicoanalíticas o planteos formales*"*.

La humanidad entera ha crecido oyendo y contando (también leyendo) cuentos. Esta característica de *universalidad* favorece que los estudiantes de ELE se relajen cuando el profesor les presenta un cuento como texto para desarrollar habilidades lingüísticas y culturales. El cuento, desde un punto de vista sociológico, permite que los alumnos se cohesionen y se identifiquen como grupo; lo que lo hace pedagógicamente interesante. En general, los cuentos son *breves,* intensos, ofrecen una concisión formal y una condensación de datos culturales que fomentan el desarrollo de las destrezas comunicativas de manera combinada y la explotación de propuestas didácticas completas. Por su valor didáctico y por ser un trampolín para desarrollar la competencia comunicativa y cultural de los alumnos, no conviene que aparezcan como ejercicios aislados en los que predomine una única destreza (comprensión lectora, comprensión auditiva, audiovisual, expresión oral, etc.).

Todos estos aspectos, además de desarrollar la creatividad de los estudiantes de ELE, generar buenas condiciones para el aprendizaje y motivar el placer por la lectura, convierten a los cuentos en un valioso banco de materiales y recursos para su explotación didáctica. En la web y en algunos materiales publicados (manuales, actas de congresos), se recogen ya algunas propuestas didácticas interesantes.

En el siguiente cuadro aparece una *tipología de técnicas* que puede servir de ayuda para transformar un cuento en actividades didácticas orientadas a la enseñanza de la lengua y la cultura[1]. Algunas de estas técnicas serán ilustradas en la explotación didáctica que presentamos en la segunda parte del artículo:

Reconocimiento	Reconocer en un fragmento del cuento fonemas, palabras, expresiones idiomáticas, refranes, etc.; discriminar oposiciones fonológicas de la lengua.
Retención	Recordar microrrelatos durante unos minutos para poder interpretarlos, narrarlos u oralizarlos después.
Reconstrucción	Restaurar cuentos alterados o desordenados previamente; imaginar un principio o un final, completar huecos con vocabulario, verbos, preposiciones, etc.
Emparejamiento	Buscar la correspondencia entre principios y finales de varios cuentos, títulos con párrafos, ilustraciones con partes de relatos, etc.

1 Maley y Duff (1990) Literature. Este cuadro es una adaptación de la propuesta que realiza Naranjo (1999) en "La poesía como instrumento didáctico en el aula de ELE", Madrid, Edinumen y Sanz (2008) "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto", en *La literatura en el aula de ELE*, Carabela, nº 59, Madrid: 2006, SGEL.

Sustitución	Sustituir un tiempo verbal por otro, buscar entre el léxico todos los sinónimos y antónimos posibles, alterar el punto de vista del relato, etc.
Corrección	Corregir la ortografía, la correlación de tiempos verbales inadecuada; puntuar un cuento.
Expansión	Añadir notas explicativas o sucesos presentando o concluyendo el cuento, ampliar la descripción de un personaje, un paisaje, sugerir digresiones de corte histórico, etc.
Cambio de formato	Elaborar murales, carteles, decálogos, programas de radio, dramatizaciones, etc.
Selección	Elegir un tema y buscar cuentos para crear un repertorio de relatos.
Comparación y contraste	Comparar dos cuentos, señalando similitudes y diferencias; discutir sobre cuál es el más emotivo, cuál es el que usa el lenguaje más colorista, etc.
Análisis	Realizar un estudio detallado del cuento, analizar sus características, personajes, técnicas narrativas, etc.
Creación[7]	Con esta técnica se pretende que los alumnos, a partir de otros textos que les sirvan de modelo, puedan crear sus propios relatos.

2. UNIDAD DIDÁCTICA

1ª Sesión: Érase una vez…

1. Todos nosotros hemos disfrutado alguna vez escuchando, leyendo o incluso contando cuentos a los demás. ¿Qué función creéis que tienen los cuentos? ¿Qué nos pueden aportar?

2. Estos textos pertenecen a pasajes de famosos cuentos tradicionales. Fijaos, en cada fragmento aparecen en negrita algunas palabras que os pueden ayudar a descubrir de qué cuento se trata. Intentad adivinar su significado y decid el título de los cuentos:

Érase una vez una bella joven que vivía con la mujer de su padre y las malvadas hijas de ésta. Siempre tenía que hacer las tareas domésticas y su belleza estaba cubierta por la ceniza del hogar. Pero un día apareció su hada madrina y le concedió un deseo. La convirtió en una princesa para ir a un baile.	Había una vez una joven que se perdió en el bosque porque estaba huyendo de su malvada madrastra. Llegó a una casa donde vivían siete enanitos y se quedó a vivir con ellos. La chica era la joven más guapa del reino.	Érase una vez la historia de un joven ladrón que encontró una lámpara mágica. De ella salió un genio que le concedió tres deseos, uno de ellos era ser príncipe para enamorar a una princesa.
Título:_____	Título:_____	Título:_____

2.1 ¿Podríais dar una definición de algunas de las palabras que están en negrita[2]?

Ceniza	Hogar	Hada	Huyendo	Madrastra
Enanitos	Genio	Bosque	Baile	Deseos

3. Fijaos de nuevo en los fragmentos leídos e identificad la(s) fórmula(s) con la(s) que comienzan los cuentos tradicionales en español. Después, reflexionad: ¿Sabéis de qué forma acaban?

4. Realizad en parejas una lista de los personajes, lugares, acciones y objetos que suelen aparecer en los cuentos tradicionales. Consultad el diccionario en caso de dudas.

Personajes	una princesa , …
Lugares	un castillo, …
Acciones	besar, …
Objetos	un zapato de cristal, …

5. Ahora vamos a ver un fragmento de una conocida película española donde se narra un cuento de Oscar Wilde[3]. La película se titula "Tesis" y es la ópera prima de un famoso director español. ¿La habéis visto?, ¿conocéis a su director? Fijaos en el cuadro y completad la información que falta buscándola en internet:

FICHA TÉCNICA DE LA PELÍCULA		
1) TÍTULO	"TESIS"	
2) DIRECTOR		
3) AÑO Y PAÍS	1995 ESPAÑA	
4) DURACIÓN	125 minutos	
5) BN/COLOR		
6) GÉNERO		
7) LOCALIZACIÓN	78 min.	
FRAGMENTO	Ángela y Chema atraviesan un pasadizo, él para tranquilizarla, le cuenta un cuento. 2 min. (aprox.)	
8) ENLACES	a) Presentación: < http://www.youtube.com/watch?v=YneJujG0noA > b) Cuento de "La princesa y el enano": < http://www.youtube.com/watch?v=WuA_I4V0if8 >	

2 Si desconocéis alguna de ellas o no sois capaces de inferir su significado por el contexto, podéis consultar los siguientes diccionarios en línea: www.drae.es; www.wordreference.com

3 La idea de la explotación didáctica de este cuento narrado en la película "Tesis" surge gracias al trabajo de I. Vizcaíno Rogado (2007).

6. Buscad el punto 8 y pinchad en el enlace del apartado a), aquí encontraréis el tráiler. En parejas, responded a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema de la película?, ¿qué personajes aparecen?, ¿cuál será la relación entre ellos?, ¿qué otros personajes pueden aparecer?, ¿cuál será el argumento?

7. A continuación descubrid el orden correcto del resumen del *argumento*, ya que los párrafos están desordenados. ¿Coinciden vuestras hipótesis del argumento con el propuesto en este texto[4]?

Ver las tarjetas que os mostrará el profesor

8. Tres voluntarios saldrán de clase unos minutos. El resto del grupo se fijará en estas palabras esenciales para entender el cuento. ¿Qué significan? En caso de duda, recurrid a los diccionarios en línea.

Cerillas	Mechero	Trapecista	Enano	Brinco
Largarse	Aposentos	Séquito	Tomar el pulso	Sanguinolento

9. Ved el fragmento de la película en el que se narra un cuento. Basta con pinchar en el enlace del apartado 8. b) de la *ficha técnica* (p. 4). Se verá dos veces y se pueden tomar notas sobre el cuento.

10. A continuación, pasa uno de los compañeros que había salido y entre todos, de forma organizada, le iréis contando el cuento que habéis visto.

11. Haremos pasar al segundo que aguarda fuera y el compañero que acaba de entrar le contará su versión del cuento. ¿Coincide con lo que vosotros habéis contado?

12. Se repite el procedimiento una vez más.

13. Para finalizar y por si han quedado dudas de cómo es el cuento en realidad, vamos a leer la adaptación del cuento de Oscar Wilde, siguiendo el guión de la película. Pero antes tendréis que conjugar adecuadamente los verbos que aparecen entre paréntesis en pasado simple (Pret. Indefinido)[5].

4 Aquí se propone una actividad que sigue la técnica de reconstrucción.
5 Aquí también se propone una actividad que sigue la técnica de reconstrucción.

LA PRINCESA Y EL ENANO

Chema: Te voy a contar un cuento, como a los niños. *Había una vez* una princesa que vivía en un palacio muy grande…
Ángela: ¿y…?
Chema: A ver…, por aquí. El día en que cumplía trece años le …….. (ellos, hacer) una gran fiesta con trapecistas, magos, payasos. Pero la princesa se aburría.
Entonces …….. (él, aparecer) un enano muy feo que daba brincos y hacía piruetas en el aire. "Sigue saltando, por favor", dijo la princesa. Pero el enano ya no podía más. La princesa …… (ella, ponerse) triste y se largó a sus aposentos.
Al rato, el enano …….. (él, irse) a buscarla convencido de que ella se iría a vivir con él al bosque. "Ella no es feliz aquí", pensaba el enano. "Yo la cuidaré y la haré reír siempre".
El enano …… (él, recorrer) el palacio buscando la habitación de la princesa. Pero al llegar a uno de los salones ……. (él, ver) algo horrible. Ante él había un monstruo con ojos torcidos y sanguinolentos, con las manos peludas y los pies enormes.
El enano ……. (él, querer) morirse cuando …….. (él, darse cuenta) de que era él mismo, reflejado en un espejo. En ese momento entró la princesa con su séquito. "¡Ah! Estás ahí. ¡Qué bien! Baila otra vez para mí, por favor". Pero el enano estaba tirado en el suelo y no se movía.
El médico de la corte se acercó a él y le tomó el pulso. "Ya no bailará más para vos, princesa", le …….. (él, decir). "¿Por qué?" "Porque se le ha roto el corazón".
Y la princesa …… (ella, contestar): "De ahora en adelante, que todos los que vengan a palacio no tengan corazón". *Y colorín colorado*… se nos están acabando las cerillas.

14. Por último, veremos de nuevo la escena de la película. Si no queda tiempo en clase, podréis hacerlo en casa.

2ª Sesión: Sesión de cuentacuentos

1. Vamos a descubrir otros cuentos.

1.1 En parejas, en estas páginas tendréis la opción de leer cuentos, de escucharlos, de conocer a sus autores, etc. Curiosead unos minutos por las páginas y luego escoged el que más os apetezca[6].

a. *Proyecto Sherezade*: http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/

b. *Historias de debajo de la luna* (CVC): http://cvc.cervantes.es/aula/luna/indice.htm

2. Después, leedlo individualmente varias veces. Anotad los detalles más importantes del argumento, fijaos en las fórmulas de apertura y de cierre, en el tiempo verbal en que se narra la historia, los personajes, el lugar, etc.[7]

6 Aquí se propone una actividad que sigue la técnica de selección.
7 Aquí se propone una actividad que sigue la técnica de análisis y retención.

3. En parejas, ensayad la narración del cuento: dividid el cuento en dos partes, cada uno se encargará de una de ellas. Ensayad individualmente. Luego anotad los aspectos positivos y los que debéis mejorar en vuestra actuación y en la de vuestro/a compañero/a.

4. Para saber cómo resulta vuestra producción oral contáis con variados recursos en Internet. Uno de ellos es el programa "Audacity" (a), (muy fácil de descargar) y en el que podéis hacer una grabación de vuestro cuento. También existe una página en la que podéis configurar un narrador virtual y dejar grabado allí vuestro cuento (b). De esta forma podréis escuchar vuestra narración y evaluar si debéis hacer alguna alteración en el ritmo, en la dicción, en la pronunciación, etc.

a) http://audacity.sourceforge.net/?lang=es; b) http://www.voki.com/

5. Como tarea final realizaremos una sesión de cuentacuentos. Sentémonos en círculo y escuchemos a nuestros compañeros. ¿Quién quiere empezar?

Sería útil que después de la intervención de cada compañero hicieseis una reflexión sobre su actuación. La siguiente tabla recoge una serie de criterios[8] que os ayudará a deliberar sobre cada narración. Podéis cubrir la ficha de observación en parejas. El baremo que se ofrece va del uno al cinco, en el cual el uno es la puntuación más baja y el cinco la más alta.

En "observaciones" podéis anotar algún comentario que sea útil y pertinente sobre la narración de vuestros compañeros, como aspectos a corregir, aspectos positivos, potencialidades, etc.

FICHA DE OBSERVACIÓN - SESIÓN DE CUENTACUENTOS					
NOMBRE:	Corrección Lgtca. (1-5)	Claridad (1-5)	Expresividad (1-5)	Fluidez (1-5)	Interés del cuento (1-5)
Obs.:					

6. Finalmente, haremos una puesta en común. Hablaremos de todas las intervenciones, de la puntuación que habéis otorgado a cada pareja, comentaremos los aspectos positivos, lo que habéis aprendido y los aspectos que tenemos que repasar o mejorar a juzgar por vuestra actuación en la sesión. Comentaremos también vuestra opinión sobre esta unidad didáctica dedicada a los cuentos.

8 Esta parrilla de observación se ha elaborado teniendo en cuenta los descriptores del Marco (2001: 61-64) para el nivel B2 en el apartado de expresión oral en general, monólogo sostenido: descripción de experiencias, declaraciones públicas y hablar en público.

3. GUÍA DIDÁCTICA

FICHA TÉCNICA[9]

Apartado: *Competencias generales* de la lengua (según el MCER, 2002:11): *conocimiento declarativo, sociocultural*, *capacidad de aprender*. *Competencias comunicativas de la lengua*, *competencia lingüística* general (la subcompetencia léxica, fonológica y gramatical).

Subapartado: Tipos de texto y género. Cuentos, relatos, narraciones e historias cortas.

Nivel: B2 o C1.

Actividad de lengua implicada: Comprensión audiovisual, lectura, expresión oral.

Destinatarios: Jóvenes y adultos.

Tipo de agrupamiento: Gran grupo, parejas y trabajo individual.

Tiempo de preparación: El suficiente para conocer los materiales y recursos indicados en internet.

Material necesario: Recursos y actividades que se adjuntan.

Duración aproximada: 240 minutos (ó 365 minutos si se proyecta "Tesis" como actividad de extensión).

Objetivos generales: Desarrollar conocimientos socioculturales a partir del género del cuento y de la cultura cinematográfica española. Desarrollar la capacidad de aprender y analizar la producción oral. Ampliar las actitudes positivas hacia la lengua y cultura hispánicas.

Objetivos específicos: Desarrollar estrategias de comprensión audiovisual y lectora. Desarrollar la expresión oral en la variante de *monólogo sostenido*. Conocer recursos en internet para un aprendizaje autónomo.

Contenidos: *Socioculturales*: personajes y contextos de cuentos, conocimientos sobre el cine español; *Léxicos*: vocabulario relacionado con los cuentos tradicionales o clásicos; *Gramaticales*: usos del pasado simple; *Funcionales*: estructura de los cuentos tradicionales, narración secuencial de acontecimientos, etc.; E*stratégicos*: utilización de diccionarios en línea, conocer enlaces de internet para leer, escuchar y grabar cuentos.

9 La ficha técnica está basada en le modelo ofrecido en Didactired del Centro Virtual Cervantes en: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_09/20042009.htm>

Índice de recursos:

1. Diccionarios en línea: www.drae.es, www.wordreference.com;

2. Sobre la película "Tesis":

   a) Tráiler: http://www.youtube.com/watch?v=YneJujG0noA

   b) Cuento: http://www.youtube.com/watch?v=WuA_I4V0if8

3. Repositorio de cuentos para leer y escuchar:

   a) *Proyecto Sherezade*: http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/

   b) *Historias de debajo de la luna* (CVC): http://cvc.cervantes.es/aula/luna/indice.htm

Actividades de extensión:

1. Visualización de la película "Tesis".

2. Herramientas de grabación de voz:

   a) http://www.voki.com/ b) http://audacity.sourceforge.net/?lang=es

1ª Sesión (120 min.) Érase una vez… (Guía del profesor)

1. Actividad de iniciación y motivación hacia el tema que se va a tratar. Se pregunta a los alumnos sobre la función social que tienen los cuentos y qué nos pueden aportar.

2. Actividad de introducción: se presentan a los alumnos unos textos breves que pertenecen a pasajes de famosos cuentos tradicionales. Se les pide que se fijen en las palabras en negrita como palabras clave para descubrir el título de cada cuento: *Érase una vez una* ***bella joven***… (Solución: *La Cenicienta*). Había una vez *una joven que se perdió en el* ***bosque***… (Solución: *Blancanieves y los siete enanitos*). *Érase una vez la historia de un joven*… (Solución: *Aladino y el genio de la lámpara maravillosa*).

2.1 Actividad de activación o presentación del léxico. Los alumnos deben definir unas palabras.

2.2 A continuación se les ofrecen recursos en línea para consultar los significados dudosos y completar las definiciones: www.drae.es, www.wordreference.com

3. Se pide a los alumnos que identifiquen las fórmulas de inicio/ fin de los cuentos tradicionales del ejercicio 2.

4. El ejercicio pretende que los alumnos desarrollen en parejas los campos semánticos del léxico que suele formar parte de los cuentos tradicionales: personajes, lugares,

acciones y objetos. Se remite nuevamente al uso de los diccionarios en línea, en caso de dudas.

5. Actividad de explicitación de conocimientos previos, en la cual se presenta un cuadro sinóptico incompleto sobre la película española "Tesis" y el fragmento donde se narra un cuento de Oscar Wilde. Se pretende que los alumnos reúnan la información necesaria en internet para contextualizar la película con la que se trabajará.

6. Se visualiza el tráiler de presentación de la película a través del enlace. Los alumnos lo abrirán desde el apartado 8a) y visualizarán individualmente el vídeo. Después, en parejas, responderán a las preguntas: ¿Cuál es el tema de la película? ¿Qué personajes aparecen? ¿Cuál será la relación entre ellos? ¿Qué otros personajes pueden aparecer? ¿Cuál será el argumento? Con esto se pretende que los alumnos desarrollen su capacidad de aprender (el saber aprender), y las destrezas de descubrimiento, análisis y anticipación.

7. En este ejercicio los alumnos contrastarán sus hipótesis sobre el argumento con un resumen del mismo. Además, tendrán que realizar un ejercicio de comprensión lectora, pues el texto aparece desordenado. Recortar estas tarjetas.

A. Una estudiante de periodismo, Ángela, decide realizar su tesis doctoral sobre la violencia audiovisual.
B. Ángela coge la cinta y se la lleva a su casa. A través de un compañero de la facultad, *Chema*, descubre que esas cintas fueron grabadas en la propia facultad. Pertenecen a un género llamado SNUFF, que consiste en grabar torturas y muertes reales. Alcanzan un precio elevadísimo en el mercado negro.
C. Le pide a su director de tesis que le facilite una película en la videoteca de la facultad que trata sobre este tema.
D. Cuando se adentran en los oscuros y estrechos pasadizos de la videoteca, alguien los descubre. Oyen un portazo. Se corta la luz. No pueden ver a sus perseguidores. Ella, presa del pánico, empieza a gritar. Para tranquilizarla, Chema empieza a contarle un cuento.
E. Intentan descubrir quién está implicado en el asunto. Una tarde deciden esconderse en la facultad hasta que todo el mundo haya salido. Pretenden acceder a los túneles de las viejas calderas, lugares recónditos, donde nadie había bajado desde hacía años y así poder buscar más cintas y las cámaras con que fueron hechas las películas.
F. Por casualidad, Ángela, encuentra a su profesor en una sala de proyección después de que éste hubiese visto la película. La cinta debe haber sido tan fuerte que le provocó un ataque de asma y se murió.

8. En este punto, se pide a tres voluntarios que salgan de clase unos minutos mientras el resto realiza ejercicios de léxico. Se muestran algunas palabras que pueden presentar dificultades y se pide que expliquen su significado o que lo busquen en los diccionarios anteriormente utilizados.

9. El paso siguiente será ver el fragmento de la película en el que se narra un cuento. Se les indica que busquen en Internet el enlace del apartado 8. b) de la *ficha técnica* (p. 4). Se recuerda a los alumnos que vean el vídeo dos veces y se les anima a que tomen notas para tener una idea clara del cuento.

10. 11. 12. A continuación, se hace entrar a uno de los compañeros que aguardan fuera y pedimos que en gran grupo, pero de forma organizada, los alumnos vayan narrando el cuento visto. El resto del grupo tendrá que estar atento a las modificaciones que va sufriendo el cuento. Se repetirá el procedimiento con los otros dos alumnos, pero la narración la llevará a cabo uno de los alumnos que había esperado fuera y no el gran grupo.

13. Para finalizar, y para que no queden dudas de cómo es el cuento en realidad, se les entregará a los alumnos una copia del guión correspondiente a la adaptación del cuento de Oscar Wilde. Antes de leerlo, en gran grupo, los alumnos tendrán que realizar de forma individual un ejercicio gramatical: conjugar adecuadamente en pretérito indefinido los verbos que aparecen entre paréntesis. Actividad de revisión de este contenido gramatical y su uso.

14. Como última actividad, se recomienda a los alumnos que vuelvan a ver el cuento en el enlace de Internet. Si no queda tiempo en clase, en casa.

2ª Sesión (120 min.) Sesión de cuentacuentos

1. Tras haber trabajado con un clásico de Oscar Wilde, se propone a los alumnos descubrir otros cuentos.

1.1 En parejas, buscarán un cuento que les guste en los enlaces. En algunas de estas páginas existe la opción de leer el cuento, escucharlo, conocer a su autor, etc. Será necesario que el docente conozca las páginas y las muestre a los alumnos, indicándoles la utilidad de cada apartado.

a. *Proyecto Sherezade*: http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/

b. *Historias de debajo de la luna* (CVC): http://cvc.cervantes.es/aula/luna/indice.htm

2. Tras seleccionar un cuento, se pide a los alumnos que lo lean individualmente varias veces. Anotarán los detalles más importantes del argumento, se fijarán si aparecen las clásicas fórmulas de apertura y de cierre y tendrán en cuenta en qué tiempo verbal se narra la historia.

3. Los alumnos ensayarán en parejas la narración del cuento, después de negociar con cuál de los dos se quedan: dividirán el cuento en dos partes, cada estudiante se encargará de una de ellas. Primero ensayarán individualmente y anotarán los aspectos

que tendrán que mejorar en su actuación. Destacarán también los aspectos positivos encontrados.

4. Como actividad opcional se presentan a los alumnos algunos programas de Internet fácilmente descargables donde podrán crear archivos de voz (podcasts) y luego escuchar, analizar y corregir su producción. Primero el programa "Audacity", se describen sus herramientas y se da tiempo a los alumnos para que lo prueben. Será necesario contar con auriculares, micrófono y ordenador con conexión a Internet para hacer la grabación. Finalmente, la página del "Voki", en la que los alumnos podrán configurar su avatar, grabar su cuento y luego escuchar cómo su avatar lo narra. El docente podrá archivar y analizar las grabaciones de los alumnos. Éstas son herramientas útiles para que los alumnos observen el ritmo narrativo, la dicción y la pronunciación de sus producciones orales, etc. Al mismo tiempo, el conocimiento de estas herramientas resulta motivador para los alumnos y consolidará su autonomía en el aprendizaje.

5. Se realizará una sesión de cuentacuentos. Se dispondrán en círculo las sillas y se escucharán los cuentos trabajados. Después de la intervención de cada uno, se hará una reflexión sobre su actuación. Se les da una tabla que podrá ayudar a deliberar sobre cada narración. La ficha de observación se puede rellenar en parejas. En "observaciones" los alumnos podrán anotar algún comentario que sea útil y pertinente sobre la narración de sus compañeros como: aspectos positivos, potencialidades, aspectos que mejorar, etc.

6. Como última tarea, se realizará una puesta en común. Se harán comentarios sobre todas las intervenciones, la puntuación que han otorgado a cada pareja, los aspectos positivos, lo que han aprendido, los aspectos que tendrán que repasar o mejorar a juzgar por la actuación en la sesión. Comentaremos su opinión sobre las herramientas de Internet presentadas y su pertinencia para desarrollar la tarea final dedicada a contar cuentos.

3ª Sesión (125 min.) ¡Nos vamos al cine!

1. De manera opcional, se propone a los alumnos ver la película completa de "Tesis". De esta forma podrán rentabilizar los conocimientos adquiridos en las sesiones anteriores.

4. CONCLUSIÓN

En esta propuesta hemos comprobado que los cuentos son una herramienta valiosa para desarrollar distintos aspectos de la lengua y la cultura meta. Si contamos con un amplio repertorio de relatos, un conocimiento técnico en la enseñanza de lenguas, una

visión ecléctica de la didáctica y sentido común, eso nos permitirá elaborar propuestas adecuadas al perfil, al contexto y a las necesidades del alumnado.

Los cuentos son mucho más que una referencia literaria, tienen funciones socializadoras y dinámicas, ayudan a desarrollar la creatividad; además, son textos ricos en recursos literarios, permiten consolidar aspectos gramaticales, léxicos y ejercitar la memoria porque activan la parte más emocional del individuo. Por todo ello, animamos a profesores y autores de materiales a elaborar actividades apoyándose en este género textual.

BIBLIOGRAFÍA

Bettelheim, B. (1991): *Psicoanálise dos contos de fadas,* Lisboa: Bertrand.

Brumfit, C. J. y R. A. Carter (1999): *Literature and Language Teaching,* Oxford: Oxford University Press.

Bucay, J. (2006): *El camino de la autodependencia,* Barcelona: Debolsillo.

Cassany, D. (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.

Collie, J. y S. Slaghter (1998): *Short Stories for Creative Language Classrooms,* Cambridge: Cambridge University Press.

Denyer, M. (1998): *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*, Fund. Antonio de Nebrija.

Duff, A. y A. Maley (2002): *Literature,* Oxford: Oxford University Press.

Duque, A. y C. García (1997): "Érase una vez... El cuentacuentos en la clase de E/LE", *Actas del VIII Congreso de ASELE,* 281: 9.

Ellis, G. y J. Brewster (2002): *Tell it Again!,* Essex: Penguin Longman Publishing.

Etchebarne, D. P. (1998): *El arte de narrar, un oficio olvidado,* Buenos Aires: Guadalupe.

Fortún, E. (2007): *Pues señor… cómo debe contarse el cuento y cuentos para ser contados*, Palma de Mallorca, Olañeta

Martín Gaite, C. (1988): *El cuento de nunca acabar*, Barcelona: Anagrama.

Naranjo, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de ELE,* Madrid: Edinumen.

Padovani, A. (1999): *Contar cuentos*, Buenos Aires: Paidós.

Pampillo, G. y otros (1999): *Permítame contarle una historia,* Buenos Aires: Eudeba.

Rodari, G. (1997): *Gramática de la fantasía*, Barcelona: Ediciones del bronce.

Zaro, J. J. y S. Salaberri (1993): *Contando cuentos,* Oxford: Heinemann.

Vizcaíno Rogado, I. (2007): *Cine para la clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos*, Memoria de Máster publicada en Redele.

VV.AA. (2006): *La literatura en el aula de ELE,* en Carabela, nº 59, Madrid: SGEL.

USO DE CANCIONES EN LA CLASE DE ESELE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GRAMÁTICA CENTRADA EN EL VERBO O GRAMÁTICA VIVA

Norma Corrales-Martin
Temple University, Filadelfia

RESUMEN: El presente taller explora el uso de canciones en la clase de español a través de Guías que pueden contribuir a su implementación. Se ha dado como ejemplo la canción *María Cristina* de Ñico Saquito, cantautor cubano, para demostrar como una canción conocida se enriquece al ser examinada en sus múltiples significados. El estudio de la gramática en la canción se hace a través de la gramática centrada en el verbo o *Gramática Viva*. El objetivo del taller es familiarizar a los participantes con métodos y materiales para explorar el uso canciones en el aula de español, usando la perspectiva de la Gramática Centrada en el Verbo.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos pedagógicos de mi clase de español como segunda lengua ha sido crear un ambiente de clase en que los estudiantes se sientan cómodos para participar y usar su español. En mi carrera encontré una base material para crear esta atmosfera, y al mismo tiempo transmitir contenido fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico y cultural, en el maravilloso mundo de la música hispana. Al mismo tiempo, un desafío pedagógico y de investigación surgió desde el material: Descubrí que las gramáticas centradas en la categoría nombre-sujeto bajo las cuales yo había sido entrenada, carecían de poder explicativo cuando se trataba de un texto complejo y vivo, como lo es una canción. Decidí entonces, enfocar mi investigación dentro y fuera de la clase en desarrollar un modelo de análisis lingüístico centrado en el verbo. Muchas gramáticas modernas proponen que el verbo es el centro de la oración, pero un análisis más cercano permite ver que los criterios morfológicos todavía prevalecen. Estoy complacida de

confirmar que la gramática resultante de la aplicación de este paradigma, (1) explica el idioma español respetando los principios hjemslevianos de simplicidad y coherencia y (2) constituye un instrumento pedagógico idóneo para ensenar cualquier canción o texto. Mi proyecto de investigación que comenzó en 1996 se ha plasmado en dos textos universitarios *Gramática Viva* (2004 [2006]) y *Lingüística Viva* (2005 [2007]), y este año 2010 ha sido publicada como *Esbozo de una Gramática Viva, una Gramática Centrada en el Verbo* por Lincom Europa (Studies in Romance Linguistics 66).

2. REVISIÓN DE LITERATURA

El uso de música para enseñar una segunda lengua ha sido sancionado en la literatura como un método efectivo, entre otras razones porque crea una atmósfera que desarrolla en los estudiantes una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua; porque provee a los estudiantes de una manera fácil de memorizar la lengua; porque la experiencia de aprender la gramática no es penosa sino divertida; porque ayuda en el desarrollo de habilidades para escuchar y hablar; por la riqueza cultural encontrada en las canciones y porque intensifica el entusiasmo de los estudiantes para el análisis de la poesía. Veamos.

Lori Fitzgerald (1994) encontró en un experimento usando música en la clase para enseñar inglés como una segunda lengua que este método reforzó las habilidades de lecto-escritura, minimizó el tartamudeo, involucró nuevos estudiantes, y apoyó la participación de todos los estudiantes. Ruth Bennet (1986) informa que debido a la habilidad de retener canciones en la memoria, gracias a la entonación, la rima y el ritmo, éste es un método efectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. Thomas Claerr y Richard Gargan (1984) reportan el uso de canciones para estudiar aspectos culturales, para enseñar comprensión oral, estudiar la gramática, comparar español-inglés en traducciones, para análisis literario o para realizar actividades comunicativas. Estos autores acentúan cómo las canciones proveen variedad en la rutina de la clase y son estimulantes, divertidas y relajantes. Santiago García-Sáenz (1984) informa que la música despierta interés y participación oral, que la experiencia lingüística aportada por las canciones es más auténtica que muchas actividades de clase, y que la práctica de la fonética del español se ayuda con el uso de canciones. Dice también que se crea un ambiente positivo para el aprendizaje de la lengua. Michele Davis (1982) reporta sobre el beneficio del uso de canciones en el campamento de español, un programa de inmersión total. Anne Arundel County Public Schools of Annapolis, Maryland (1980), recomienda el uso de canciones para desarrollar habilidades de escucha y pronunciación, y para un aprendizaje placentero. No se encontraron referencias al uso de baile en la enseñanza de la lengua, aunque en mi propia experiencia, bailar es una actividad que integra el elemento kinestésico a la clase.

3. GUÍA PARA PREPARAR LAS CANCIONES

Antes de la clase, los estudiantes usan la siguiente Guía para familiarizarse con la fonética, la morfo-sintaxis, la semántica y el contenido de la canción.

- Escuche la canción sin leer la letra. Escuche la canción mientras lee la letra.
- Lea toda la canción sin detenerse a buscar en el diccionario.
- *Subraye* el verbo en cada oración

  El verbo puede ser:

  Simple: Abre *tus ojos*

  Compuesto: *Ligia Elena se* ha fugado *con un trompetista*

  Perifrástico: *María Cristina me* quiere gobernar*;* estarás formando *lazos con otro*

  Y puede estar en:

  Modo indicativo: Presente (*presentamos...*), pretérito (*dio*), imperfecto (*quería*, *pensaba*), futuro (*estarás, voy a pedir*), condicional (*cambiaría*), presente perfecto (*he sido*), pluperfecto (*había tenido*).

  Modo subjuntivo: Presente (*que despierten*), imperfecto (*que sintiera*), presente perfecto (*que haya olvidado*), pluperfecto (*que hubieras ido*).

  Modo imperativo: siempre presente (*Oye... Óigame*)

- Encuentre el agente del verbo, es decir, la persona o cosa con que el verbo concuerda, aunque no esté mencionada:

  Abre *tus ojos* ➔ agente: *(tú)*

  Se han mudado ➔ agente *(ellos = se)*

  Estoy pensando ➔ agente *(yo)*

  Sale *el sol* ➔ agente, *el sol*

- Lea de nuevo toda la canción con esta información sobre verbos y agentes.
- Busque en el diccionario las palabras desconocidas.
- Trate de entender el mensaje de la canción.
- Elabore un resumen siguiendo la guía a continuación (§ 4).

4. GUÍA PARA ELABORAR EL RESUMEN

Con el objetivo de estar preparados para la discusión, los estudiantes elaboran un resumen con la presente Guía. Al llegar a la clase, se hace lectura oral del resumen con un compañero y la subsiguiente puesta en común con el grupo. Algunas de las preguntas formuladas se efectúan a la clase.

- Mínimo 10 oraciones:
- Impresos *a doble espacio* con el encabezamiento de la clase y un título original

  Modelo:

  El hábito no hace al monje

  Por: Acme Pérez

- Resumen de vida del autor, compositor cantante, grupo
- Resumen del contenido, personajes, modos, tiempos, espacios, acciones (qué pasa)
- Más….

  Algo que aprendieron

  Algo que les pareció interesante

  Algo que mejorarán de su gramática

  Un comentario sobre la aplicación del material a la clase

  ¿Otros?
- Elaborar tres preguntas para hacer a la clase

5. CANCIÓN

María Cristina
Ñico Saquito
(Cuba)
©Blue Jackel Entertainment Inc., 1997
http://www.youtube.com/watch?v=qPTAfS1bhP4&feature=related

En la canción han sido marcadas las sinalefas con el guión bajo.

María Cristina me quiere gobernar
Y yo le sigo, le sigo la corriente
Porque no quiero que diga la gente
Que María Cristina me quiere gobernar (bis)

Que vamos pa' la playa: Allá voy
Que coge la maleta: Y la cojo
Que tírate_en la arena: Y me tiro
Que súbete_en el puente: Y me subo
Que tírate_en el agua: ¿En el agua?
No, no, no, no, María Cristina, que no, que no, que no, que no
Ay, ¿por qué?…María Cristina me quiere gobernar

Oye, ay, me quiere gobernar
Anda, ay, me quiere gobernar
María Cristina me quiere gobernar, etc.

Que vamos para el río: Allá voy
Que súbete_en la loma: Y me subo
Que baja de la loma: Y me bajo
Que quítate la ropa: Y me la quito
Que tírate_en el río: ¿En el río?
No, no, no, no, María Cristina, que no que no, que no que no
Ay, ¿por qué?...María Cristina me quiere gobernar

Que vamos pa' la casa: Allá voy
Que sube la escalera: Y la subo
Que métete_en el baño: Y me meto
Que quítate la ropa: Y me la quito
Que báñate, Manuel: ¿Bañarme?
No, no, no, no, María Cristina, que no que no, que no que no.

Los estudiantes son instruidos poco a poco a usar iluminadores para visualizar los componentes gramaticales de la canción. Verbos, amarrillo; nombres y pronombres agente, rosa; nombres paciente cosa y sus pronombres, gris oscuro; nombres paciente persona y sus pronombres, gris claro; nombres circunstanciales de modo, tiempo y espacio, verde; preposiciones, azul; pronombres enlace de verbo secundario, rojo; conjunciones, en blanco; adverbios de modalidad, en recuadro, no. *María Cristina*, sería iluminada así:

María Cristina me quiere gobernar
Y yo le sigo, le sigo la corriente
Porque no quiero que diga la gente
Que María Cristina me quiere gobernar (bis)

Que vamos pa' la playa: Allá voy
Que coge la maleta: Y la cojo
Que tírate en la arena: Y me tiro
Que súbete en el puente: Y me subo
Que tírate en el agua: ¿En el agua?
No, no, no, no, María Cristina, que no, que no, que no, que no

Ay, por qué …María Cristina me quiere gobernar

Oye, ay, me quiere gobernar
Anda, ay, me quiere gobernar

Que vamos para el río: Allá voy
Que súbete en la loma: Y me subo
Que baja de la loma: Y me bajo
Que quítate la ropa: Y me la quito
Que tírate en el río: ¿En el río?

Que vamos pa' la casa: Allá voy
Que sube la escalera: Y la subo
Que métete en el baño: Y me meto
Que quítate la ropa: Y me la quito
Que báñate, Manuel: ¿Bañarme?

Antonio Fernández
Ñico Saquito
http://havanadc.blogspot.com/2009/09/nico-saquito.html

Antonio Fernández, cantante y compositor, internacionalmente conocido como Ñico Saquito, nació en enero 17 de 1902 en Santiago de Cuba. Cuando tenía 15 años aprendió a tocar la guitarra y comenzó su carrera como trovador. Se dice que el apodo de Ñico Saquito vino de su capacidad como jugador de béisbol debido a que no dejaba de aparar ninguna bola, así que parecía tener un "saco pequeño" ("saquito") en vez de un guante de béisbol en su mano. Entre 1950 y 1960, debido a razones políticas, Ñico Saquito fue forzado a trasladarse a Venezuela.

Saquito volvió a Cuba y continuó luego su prolífico trabajo creativo. Es considerado el representante superior del género de la guaracha. Los textos de las canciones

compuestas por Ñico Saquito son hilarantes e impregnados con el humor nativo más fino. Otras piezas famosas de su autoría son la canción de protesta *Al vaivén de mi carreta*, así como *No dejes camino por vereda*, *La negra Leonor*, *¿Qué te parece mi compay?*, *Choncholí se va pa'l monte* y *Yo no escondo a mi abuelita*, entre otras. Muchas de sus canciones han estado presentes en los repertorios de grandes artistas cubanos tales como el Septeto Ignacio Piñeiro, Benny Moré, Celia Cruz y Compay Segundo; así como en los de artistas extranjeros como Cheo Feliciano y Oscar D ' León. Las nuevas generaciones de músicos cubanos también son consolidadas por la fuente creativa del trabajo de Ñico Saquito, una práctica considerada en los repertorios del son de Adalberto y del NG, entre muchas otras orquestas importantes, que han interpretado algunas de sus composiciones. Ñico Saquito, cubano universal, murió el 24 de Agosto de 1982.

María Cristina fue grabada originalmente en los años 40.

6. GUÍA DE ANÁLISIS DE LA CANCIÓN

Llegados a la clase, en primer lugar se escucha la canción y siempre animo a los estudiantes a cantar en casa y en la clase. También es posible mirar el video, si hay disponible uno de calidad. El análisis del video no está contemplado en esta Guía. Los diferentes aspectos del análisis presentados en la Guía no son obligatorios. Dependiendo de la canción, se pueden seleccionar los más adecuados. Recomiendo que el análisis personal inaugure la conversación siempre.

Enmarque la canción dentro de la época en que fue escrita, investigue al compositor y al cantante o grupo y estudie los siguientes aspectos:

Análisis personal

1. ¿Qué le gusta de esta canción?
2. ¿Qué criticaría a la canción?

Análisis de la forma

3. Identifique las sinalefas en la canción.

   Sinalefa es el fenómeno por el cual se borran las barreras entre palabras en la lengua oral; las sinalefas se producen cuando una palabra termina en vocal y la siguiente palabra empieza por vocal (*Te_estoy buscando*, /tes toy buskando/, *Vine_a buscarte*, /binea buskarte/), o cuando una palabra termina en consonante /l/, /n/, /r/, /s/ y la siguiente palabra empieza por vocal (*Nunca*

las_envié, /nunka lasem bié/; *La vida_es_un_amor*, /la bidaesunamor/). Las sinalefas se marcan con el guión bajo (_).

Ha resultado bastante útil este apartado sobre la sinalefa. Los estudiantes aprenden sobre el fluir del idioma y al cantar, como el ritmo pide una medida de los versos, deben hacer sus sinalefas para coincidir con el cantante.

4. Identifique la estructura de la rima en la canción.

   La *rima* sucede cuando las palabras al final del verso tienen las mismas vocales (rima imperfecta): *como loco en luna nu**eva**/ la tierra se me acel**e**r*a; o las mismas vocales y consonantes (rima perfecta) *soy colombi*ano/ *sudaca, hisp*ano.

Análisis del contenido

5. ¿Cuál es el tema de la canción?
6. ¿Si hay una historia en la canción, cómo se divide en introducción, desarrollo y conclusión? ¿Qué otras historias sugiere la canción?
7. ¿Quiénes y cómo son los personajes? Describa características físicas y morales.
8. ¿En qué espacio se desarrolla la canción? ¿Qué lugares se mencionan en la canción?
9. ¿En qué tiempo (pasado, presente, futuro) se desarrolla la canción? ¿Se mencionan tiempos específicos como la hora, el día, el año?
10. Resuma en pocas palabras el contenido de la canción.

La canción *María Cristina* surte una especie de desahogo del cantante sobre su situación con su mujer. Aunque no es una historia, sí sugiere a través de acciones, la historia de su vida presente. La pregunta 7 se vincula en la gramática con los agentes y pacientes personales de los verbos; 8 y 9, con los espacios y tiempos y con el uso o no de preposiciones en éstos. En la canción, son agentes María Cristina, la que quiere gobernar a Manuel, quien le sigue la corriente por temor al qué dirán, pero que pone sus límites a esta regencia cuando ella le pide entrar al agua. Algunos espacios mencionados son *pa' la playa, en la arena, en el puente, en el agua*, etc. El tiempo es presente.

Análisis lingüístico

11. ¿Hay descripciones? Ejemplos. *Describir* es pintar con palabras. Muchas descripciones se hacen a través de adjetivos (*cosas originales, un buen consejo, un barco velero*). Según las descripciones apelen a los sentidos se llaman visual (*Traía un vestidito negro*), auditiva (*Los estudiantes rugen como los vientos*), olfativa (*La que huele a yerba en su pelo*), gustativa (*Es más amarga que la hiel)*, kinestésica (*Aquí sentado en la acera te esperaré*), o una combinación

de uno o más sentidos, figura retórica conocida como sinestesia (*Subo al cielo* a ver que me dice *Dios)*.

12. ¿Hay narración de acciones? Ejemplos. *Narrar* es contar una sucesión de acciones en el tiempo.

13. Subraye los verbos en la canción ¿Qué modos (indicativo, subjuntivo, imperativo), tiempos (presente, pasado, futuro, etc.) y personas (primera, segunda, tercera de singular y plural) se presentan?

Esta pregunta ya ha sido respondida por los estudiantes desde la preparación. Aquí se ponen en común las respuestas. Encuentro importante que los alumnos se acostumbren a usar el metalenguaje de los modos y tiempos verbales en español. El modo más usado en la canción es el imperativo y en éste se debe concentrar el análisis verbal.

14. ¿Se presenta lenguaje figurado en la canción? Ejemplos. El lenguaje figurado usa las palabras con un significado diferente al significado literal (*Me muero por tu amor*).

15. Analice ocurrencias lingüísticas interesantes como diéresis (verg**ü**enza), triptongos (b*uey*), casos raros (*nunca te* me *vayas*), metáforas (*la mañana* iba de gris), comparaciones (*te amo* como loco en luna nueva**)**, dichos (*digan lo que digan*), juegos de palabras (*son de los que son y no son)*, uso de palabras extranjeras (*el* look *de la gente* chic*)*, hipérbaton o cambio en el orden usual de las palabras (*no pide que hay que ver* por *hay que ver que no pide*), fonología expresiva, *ay, mm, ah*, etc.

La fonología expresiva es interesante en *María Cristina*. El uso de *pa'* en lugar de 'para' puede resultar una sorpresa para los estudiantes.

Análisis comunicativo

16. ¿Quién habla a quién en la canción? Identifique la persona del interlocutor. Identifique la persona del interpelado.

17. ¿Cómo se usan los pronombres de tratamiento (TÚ, USTED, VOS, VOSOTROS, USTEDES)? ¿Cómo se usan otros pronombres?

18. ¿Cuál es la intención del interlocutor al cantar su canción?

19. ¿Hay diálogo?, ¿monólogo?

20. Estudie particularidades del dialecto del cantante desde un punto de vista geográfico.

Manuel, la primera persona, nos habla sobre María Cristina, tercera persona. Manuel se convierte en segunda persona, tú, y María Cristina en primera, cuando el

cantante repite *verbatim* sus mandatos. Manuel vuelve a ser primera persona cuando cuenta cómo reacciona ante ella. La intención parece ser desahogo y también algo de venganza. Él le sigue la corriente, pero con la canción hace una acusación pública a la manera de ser de María Cristina. Los participantes en el taller calificaron la comunicación como un diálogo monologado, es decir, hay un reporte de la comunicación entre los personajes de parte del cantante. Es muy común encontrar este tipo de comunicación en las canciones, cuando el cantante habla a la segunda persona, o sobre la tercera, pero ésta no contesta. Aquí aparece una buena oportunidad para la composición, pues se puede pedir a los estudiantes que, por ejemplo, respondan a la canción desde el punto de vista de María Cristina. ¿Qué contesta ella a lo que dice Manuel?

Análisis cultural

21. ¿En qué contexto social se desarrolla la canción: región geográfica, clase social, contexto rural o urbano, oficios y trabajos, edades, géneros? ¿Se mencionan costumbres, comidas, celebraciones culturales, elementos del folclor?
22. ¿En qué contexto familiar se desarrolla la canción? ¿Se mencionan lugares íntimos, parentescos, ritos familiares?
23. ¿Qué estereotipos de clase, género y raza se presentan o se rompen? Los *estereotipos* son juicios generalizados, generalmente negativos, sobre un grupo social particular. Machismo y marianismo son ejemplos de estereotipos en la cultura latina.

Geográficamente, la canción se desarrolla en un lugar cerca de una playa y un rio y con puentes y lomas, y en un contexto urbano, denotado por la escalera y el baño en la casa. Los personajes parecen pertenecer a la clase media, pues salen de paseo, llevan maleta y alternan en un grupo social, 'la gente'. La última estrofa de la canción sucede en la casa y menciona lugares íntimos como el baño. Las relaciones entre los personajes parecen ser de pareja. Se puede colegir que viven juntos. La canción soporta el estereotipo de que las mujeres son mandonas y vocingleras y los hombres son sumisos.

7. CONCLUSIÓN

El uso de canciones en el aula de español segunda lengua es un instrumento perfecto para estudiar y aprender aspectos fonológicos, fonéticos, morfosintácticos y semánticos. La gramática centrada en el verbo permite la comprensión de elementos que no pueden ser fácilmente explicados por la gramática conocida. El empleo de guías permite a los estudiantes un acercamiento ordenado a las canciones, con actividades previas, como el resumen, y el señalamiento de los verbos, actividades durante la clase, como el análisis y actividades posteriores como la composición.

BIBLIOGRAFÍA

Anne Arundel County Public Schools of Annapolis (Maryland) (1980): *Foreign Language Experience in the Elementary School*.

Bennet, R. (1986): "Authentic Materials for the FLES Class", *Hispania* 73, 259-61.

Claerr, T. y R. Gargan, (1984): "The Role of Songs in the Foreign Language Classroom", *OMLTA Journal*, 28-32.

Corrales-Martin, N (2004 [2006, 2ª]): *Gramática Viva*, Ann Arbor: Ed. XanEdu Custom Publishing.

— (2008): "Categorización de los enlaces españoles a través de la gramática verbal, una gramática centrada en el verbo", *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 31.

— (2010): *Esbozo de una Gramática Viva del Español: Una Gramática Centrada en el Verbo*, Munich: Lincom Studies in Romance Linguistics 66.

Corrales-Martin, N. y M. Bell Corrales (2006): "Un estudio de la palabra que en canciones hispanas", *Revista de Filología y Lingüística*, XXXII/1.

— (2008): "Estudio Morfosintáctico de Refranes Españoles desde la Perspectiva de la Gramática Verbal", en Germán Conde Tarrio (ed.), *Aspectos formales y discursivos de las expresiones fijas*, Peter Lang.

— (2010): "Definiendo el concepto de nombre a través de nombre a través de la gramática centrada en el verbo o Gramática Viva", *Revista de Filología y Lingüística* XXXVI/1,

Davis, M. (1982): "El campamento de Español para los Estudiantes de Escuelas Secundarias ".

Fitzgerald, L. (1994): "A musical Approach for Teaching English Reading to Limited English Speakers", National-Louis University (Master's Thesis).

García-Sáenz, S. (1984): "The use of Songs in Class as an Important Stimulus in the Learning of Language", trabajo presentado en el *Annual Meeting of the Southwest Conference on the Teaching of Foreign Languages*, Colorado Springs.

DEL TEXTO CINEMATOGRÁFICO AL AULA: UN CURSO DE LENGUA Y SOCIEDAD A TRAVÉS DEL CINE ESPAÑOL

Gaspar Cuesta Estévez
Escuela Hispalense (Tarifa, Cádiz)

RESUMEN: Este taller describe una experiencia realizada en varias ocasiones en la Escuela Hispalense de Tarifa: se trata de un curso para alumnos de nivel avanzado que se centra en los cambios que experimentó la sociedad española durante las últimas décadas del siglo XX. El objetivo del curso es que los alumnos mejoren su competencia lingüística mientras adquieren y desarrollan una serie de conocimientos socioculturales e históricos sobre la España contemporánea. Para ello utilizamos una serie de películas que reflejan la evolución histórica y social de nuestro país desde la Guerra Civil hasta la actualidad. Se abordan temas como la familia, la vivienda, las desigualdades sociales, el papel de la mujer, la pena de muerte, el terrorismo o la inmigración.

1. PLANTEAMIENTO DEL CURSO

El curso que aquí describimos está concebido para alumnos de ELE de nivel avanzado o intermedio-avanzado, es decir, a partir de un nivel B1+ o, mejor aún, a partir de B2, ya que los textos fundamentales con que se trabaja son producciones de cine, es decir, que se trata de "textos" o materiales no adaptados (a excepción de la ayuda que puedan suponer los subtítulos). Además, se trabaja con otros textos complementarios (literarios, históricos, periodísticos...) que necesitan que el estudiante tenga un cierto nivel de comprensión lectora (aparte de la auditiva que exigen las películas) y que domine el vocabulario básico y medio para que pueda iniciarse en un léxico más específico. Consideramos que este curso puede ser también de gran interés para profesores de ELE, especialmente no españoles, porque puede ser un complemento muy importante para su

formación como docentes de una lengua cuya historia reciente no sólo deben conocer sino que deben también enseñar, puesto que la lengua no puede considerarse como un elemento aislado de su contexto social.

Además, trabajar con películas presenta un valor añadido, dado que se trata de textos o producciones artísticas con valor en sí mismas, por lo cual ya merecen ser estudiadas como parte de nuestra cultura actual o reciente. Pero además, varios de esos guiones están basados en obras literarias, algunas muy prestigiosas y conocidas, hecho que puede redoblar su interés como producto cultural, y que puede motivar incluso a estudiar las relaciones entre cine y literatura.

2. ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DEL CURSO

El curso está diseñado para 10 sesiones de 3,5 horas, con lo cual se puede desarrollar durante dos semanas en una programación de tipo intensivo. Cada día se visiona y se comenta una película, realizándose cortes en el visionado para asegurarnos de que los alumnos van entendiendo el desarrollo de la historia o para dar explicaciones pertinentes sobre diálogos y situaciones importantes que para un nativo puedan ser evidentes y que para un alumno extranjero requieran una explicación adicional. Seguidamente el profesor entrega una unidad didáctica sobre el filme y sobre la realidad social de su contexto, y se llevan a cabo diferentes actividades relacionadas, procurando también suscitar en clase temas que faciliten el debate entre los alumnos.

Éstas son las películas que se analizan durante el curso, junto con los temas que abordan:

La lengua de las mariposas (la II República y el inicio de la Guerra Civil).

Tierra y libertad (la Guerra Civil; las luchas internas en el bando republicano).

La colmena (la posguerra; el Madrid de los años 40).

El verdugo (años 50 y 60: la tímida apertura y el desarrollismo).

Un franco, 14 pesetas (la emigración en los años 60 y 70).

Los santos inocentes (la España rural de los años 60 y 70; el caciquismo y las diferencias sociales).

El Lobo (el terrorismo y la transición).

Bajarse al moro (la democracia: aires de libertad).

Los lunes al sol (los problemas de la España moderna: crisis, desempleo, reconversión industrial).

Flores de otro mundo (la inmigración: una nueva realidad social).

Cada unidad didáctica tiene las siguientes partes:

- Una introducción en la que se relaciona la película con el momento histórico objeto de estudio.
- Una cronología con los acontecimientos más relevantes del momento.
- Artículos de lectura con un enfoque histórico o sociocultural.
- La ficha técnica y un breve análisis de la película.
- Una breve filmografía en la que se proponen otras películas que traten el tema o el momento histórico.
- Una propuesta de temas para el debate en clase.
- Actividades para practicar español: ejercicios de gramática, actividades de léxico, prácticas de comprensión auditiva, redacciones, etcétera.

3. OBJETIVOS DEL CURSO: SOCIO-HISTÓRICOS, CULTURALES, PERO TAMBIÉN LINGÜÍSTICOS

Ya hemos señalado que uno de los objetivos de esta experiencia didáctica es introducir a los alumnos de ELE en la Historia social de España en las últimas décadas. El hecho de utilizar el cine como recurso base tiene dos motivos: uno es conseguir que alumnos que en principio no tienen la Historia como punto de interés especial se sientan atraídos por el tema gracias a un soporte que les es familiar y ameno, y el segundo es trabajar con producciones de cine español, normalmente desconocidas por los estudiantes que no residen aquí, con lo cual se consigue también el objetivo de difundir y dar a conocer esos productos culturales.

Se trabaja con películas de ficción y no documentales, tanto para incentivar el interés de un alumnado no especializado y más acostumbrado al cine de ficción (aunque algunas de las historias estén basadas en hechos reales) como para poder descubrir en las películas que se analizan ciertos comportamientos humanos que evidencian la forma de vida de la sociedad que se refleja. Ese reflejo es a veces consciente y a veces inconsciente, y se puede mostrar tanto en los diálogos como en la ropa, en el mobiliario de las casas, en la conducta de los ciudadanos, en las convenciones y costumbres... Y deja entrever aspectos que son aparentemente secundarios en los filmes pero que muestran la evolución de la intrahistoria de una manera obvia: por ejemplo, el miedo a la policía es totalmente diferente en *La lengua de las mariposas* o en *La colmena* que en *Bajarse al moro*; el papel de la mujer en la sociedad va evolucionando enormemente y no tiene casi nada que ver en *Un franco, 14 pesetas* o en *Los santos inocentes* con el que vemos en

Bajarse al moro o en *Flores de otro mundo*. Y así ocurre con muchos de los temas que se trabajan en el curso.

Los estudiantes de ELE normalmente tienen un gran desconocimiento de la historia reciente de España. Si además son jóvenes suelen ver en España un país europeo que se parece relativamente a otros de su entorno. Sin embargo, les resulta difícil asimilar la tremenda evolución social que este país ha experimentado desde la Guerra Civil hasta nuestros días, pasando por una dictadura que nos aisló del resto de Europa y que nos mantuvo en un nivel de vida muy inferior al de la mayoría de los países europeos.

Por supuesto, hay que tener en cuenta que las películas son un pretexto para tratar cada periodo, pero no son documentales objetivos ni estudios científicos, por lo que hay que partir de que reflejan el punto de vista subjetivo de su autor. En cada unidad didáctica esta visión se contrasta con otros puntos de vista o se complementa con artículos de corte más científico u objetivo.

En cuanto a los objetivos lingüísticos que persigue el curso, uno de ellos es, por supuesto, desarrollar la destreza de la comprensión auditiva, para lo que puede servir de ayuda el uso de películas con subtítulos en castellano. Desgraciadamente no nos ha sido posible encontrar versiones subtituladas de todos los filmes seleccionados, pero existe la posibilidad de subtitular las películas con un programa llamado Subtitle Workshop (hemos usado la versión 4.0). Es software libre pero no se puede aplicar a discos originales, así que es necesario usar una versión de la película en formato .AVI o similar.

En cada unidad se trabaja también la comprensión lectora, mediante la lectura de textos periodísticos o fragmentos del guión o de libros que tratan el tema en cuestión. La expresión oral se fomenta, a su vez, mediante temas de debate que surgen a partir de la historia, lo que da la oportunidad a los alumnos de exponer sus puntos de vista y polemizar si la ocasión lo requiere, mientras que la expresión escrita se trabaja mediante redacciones, resúmenes o críticas cinematográficas que el alumno puede escribir en casa como tarea suplementaria.

Las unidades didácticas incluyen también breves actividades sobre aspectos léxicos y fraseológicos concretos relacionados con el guión de cada película.

4. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS DIFERENTES UNIDADES DIDÁCTICAS

4.1. De la República a la Guerra Civil

Las unidades didácticas 1 y 2 tratan el final de la II República y el estallido de la Guerra Civil. Para ello se han elegido dos películas: *La lengua de las mariposas* (1999) y

Tierra y libertad (1995). La primera, dirigida por José Luis Cuerda y basada en relatos del escritor gallego Manuel Rivas, trata muchos temas: la amistad, la educación, la religión, la infancia, la iniciación a la vida, pero también el miedo y las miserias de la condición humana. Los acontecimientos históricos determinan la vida de los personajes, que se precipitan hacia un dramático final, todo ello visto a través de los ojos de Moncho, un niño de 8 años, que comienza a descubrir el mundo de la mano de su profesor, don Gregorio. Durante toda la cinta se siente un aire de nostalgia por la libertad y el cambio social que supuso la II República española. La esperanza quedó truncada por el golpe de Estado de julio de 1936, que marcó el inicio de la Guerra Civil. En este contexto se desarrolla *Tierra y libertad,* película firmada por Ken Loach y única producción no española del curso, aunque gran parte del equipo técnico y artístico sí lo es. El filme, inspirado en *Homenaje a Cataluña,* de George Orwell, habla de las personas que vinieron voluntariamente a España para luchar al lado de los republicanos. Como David Carr, el protagonista, esforzado miliciano en el frente de Aragón y testigo de la contradictoria estrategia bélica del bando republicano. En realidad la cinta no incide tanto en el enfrentamiento entre el bando nacional y el republicano –que sí laten bajo la trama principal, por supuesto– como en las disensiones dentro de este último bando entre las diferentes ideologías (comunismo, anarquismo, trotskismo...) y sobre todo en el dilema entre si primero se debía ganar la guerra y luego hacer la revolución, o viceversa.

4.2. Años 40: la posguerra

La guerra terminó en marzo de 1939 con la derrota de la II República y la instauración de la dictadura del general Francisco Franco. El periodo que comprende la posguerra y la dictadura se aborda en las unidades didácticas 3 a 6. La primera etapa de la dictadura de Franco (1939-1951) estuvo caracterizada por la difícil reconstrucción de España tras la guerra, la dura represión, el aislamiento internacional y una nefasta política económica basada en la autarquía y el intervencionismo. Estos factores causaron unos efectos terribles sobre el bienestar de los españoles. La vida cotidiana quedó afectada por el hambre, los cortes de agua y luz, las enfermedades y el racionamiento.

La película que trata esta etapa, *La colmena* (1982), de Mario Camus, está basada en la novela homónima de Camilo José Cela, un libro fundamental para conocer la posguerra española, un retrato del Madrid del hambre, la hipocresía y el miedo. El hecho de que se trate de una película coral favorece que se muestre de manera caleidoscópica la realidad de diferentes sectores de la sociedad, que tienen como punto de encuentro más común los cafés madrileños, y dejan a la luz las miserias de la época: la doble moral, la censura, el estraperlo, la picaresca en la lucha por la supervivencia...

4.3. De los planes de desarrollo a la emigración, pasando por el caciquismo de la España rural

La década de 1950 y la primera mitad de la de 1960 marcaron una transformación fundamental en el aislamiento internacional del régimen franquista y la mala gestión económica. En el contexto de la guerra fría, España se convirtió en un fiel aliado de Estados Unidos y consiguió reincorporarse a la comunidad internacional. Por otra parte, el franquismo acabó abandonando la autarquía y apostó por planes de estabilización y desarrollo que permitieron la recuperación económica del país. Para ofrecer un retrato de este momento histórico hemos elegido *El verdugo* (1963), obra maestra de Luis García Berlanga y, para muchos, la mejor película de la historia del cine español. Con el trasfondo de la pena de muerte, Berlanga realiza una sutil crítica de la España de los primeros años 60, un país en el que el ser humano antepone el instinto de supervivencia a la libertad y los sueños. Aparte de la pena capital, el genial cineasta trata con ironía y humor negro temas como el problema de la vivienda, la burocracia y el enchufismo, la insatisfacción laboral y el deseo de emigrar, las relaciones sentimentales y sexuales en la época y el desarrollismo.

La política aperturista iniciada a finales de los años 50 tuvo como consecuencia un rápido desarrollo de la industria y el turismo. A partir de 1960 se produjo un enorme trasvase de mano de obra del campo hacia los sectores en expansión. Sin embargo, toda esa fuerza laboral no podía ser absorbida por las ciudades industriales y turísticas. Este peligroso excedente tuvo como válvula de escape la emigración a Europa, necesitada de trabajadores. Varios millones de personas participaron en esa oleada migratoria. Es el caso de Martín y Marcos, los protagonistas de *Un franco, 14 pesetas* (2006), que deciden marcharse a Suiza en busca de trabajo y descubren la Europa del progreso y las libertades. Sin embargo, como les suele ocurrir a los emigrantes, aunque mejoran su nivel de vida no llegan a integrarse totalmente, por lo que el protagonista y su familia deciden volver a España, donde descubren que tampoco pueden ya adaptarse a su antigua vida. Se trata de una obra autobiográfica de Carlos Iglesias, cuya familia formó parte del millón de españoles que salieron del país para mejorar su nivel de vida. La unidad didáctica incluye un texto sobre los tres grandes motores del desarrollo español: el turismo, las inversiones extranjeras y la emigración de mano de obra a Europa. Otro texto aborda la situación de la mujer en el franquismo, tema que también trata la película.

La consecuencia más directa del desarrollo industrial en la España rural fue el declive de la agricultura tradicional, lo que provocó un intenso éxodo de mano de obra campesina hacia los sectores en expansión –la industria y el turismo– y al extranjero. Amplias zonas del interior quedaron desiertas. Por otra parte, el desarrollo económico no llegó a gran parte de la población, lo cual acentuó las desigualdades que caracterizaban a la sociedad española. En muchos lugares se mantuvo el sometimiento de los trabajadores a los propietarios de la tierra, cuyas relaciones se basaban en los principios de tradición y autoridad.

De todo ello trata *Los santos inocentes* (1984): de la vida primitiva en lugares apartados del progreso, de las relaciones entre terratenientes y siervos. De la injusticia social, en definitiva. Se trata de la versión cinematográfica a cargo de Mario Camus de la novela homónima de Miguel Delibes, que, lejos de remontarse a un episodio concreto de la década de los 60, pone al descubierto la pervivencia de dos modelos sociales antagónicos que, sin embargo, no representaban a todo el territorio, sino tan sólo a una parte: el dominio caciquil, en el campo, y el incipiente desarrollo industrial, en la ciudad.

4.4. De la transición a la consolidación de la democracia

De este periodo se ocupan las unidades didácticas 7 a 10. La etapa final de la dictadura coincidió con un incremento de las protestas sociales, la irrupción del terrorismo, una crisis económica y la decadencia física de Franco. Su muerte, en noviembre de 1975, dejó el país ante un futuro lleno de incertidumbres y la jefatura del Estado en manos de Juan Carlos de Borbón. Algunos dirigentes franquistas eran conscientes de la necesidad de introducir cambios, a la vez que una parte importante de la sociedad reclamaba libertad y democracia. La película *El Lobo* (2004), de Miguel Courtois, basada en hechos reales, se sitúa en los últimos años del franquismo y cuenta la historia de Mikel Lejarza, un agente de los servicios secretos españoles que consiguió infiltrarse en la organización terrorista ETA. La unidad didáctica trata a fondo la irrupción del terrorismo en la sociedad española: el nacimiento de ETA, los primeros atentados, el asesinato del Presidente Luis Carrero Blanco y la escalada de violencia que culminó en los primeros años 80. Todo ello en el marco de la transición a la democracia, un periodo tan apasionante como inestable.

Las elecciones generales de octubre de 1982 se consideran el punto final de la transición, ya que hasta la victoria electoral socialista no existió estabilidad política. Los años 80 representan un momento de eclosión social: se abrió un período prometedor en el que una generación de jóvenes defendió la libertad de pensamiento y de acción, y rechazó los valores heredados de un periodo oscuro. También se dio el estallido de un movimiento contracultural que mezcló el ocio con la reivindicación. *Bajarse al moro* (1989), de Fernando Colomo, se sitúa en este contexto y, a través de las peripecias de un grupo de jóvenes, muestra el conflicto entre la integración en el sistema de valores tradicional y otras propuestas al margen de dicho sistema. Entre los aspectos que se abordan en la unidad didáctica destacan el papel de la juventud en la sociedad, la Movida madrileña, la drogadicción y la secularización de la sociedad.

4.5. Los problemas de la España de hoy

Las unidades 9 y 10 tratan aspectos de la España actual. Según el barómetro que publica todos los meses el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), los problemas que más preocupan a los españoles son el terrorismo y el paro. El orden depende de la

coyuntura, pero estos dos problemas siempre encabezan la lista. Al terrorismo ya nos referimos en la unidad 7. En la unidad 9 nos ocupamos del paro y de otras preocupaciones que aquejan a la España actual –algunas de ellas vinculadas al desempleo–, como la pobreza, la emigración, la marginación, la vivienda, la delincuencia, la violencia de género o la corrupción. *Los lunes al sol* (2002), de Fernando León de Aranoa, cuenta la historia de un grupo de ex trabajadores de los astilleros desempleados a causa de la reconversión industrial. Todos están en una edad difícil para salir adelante en el aspecto laboral, y también en el personal. A través de estos personajes vemos las consecuencias sociales y familiares del paro, el trabajo como elemento de dignidad de la persona, y la marginación social.

Muy relacionado con la economía está el tema de la inmigración. Gracias al desarrollo propiciado por las sucesivas políticas económicas y por las ayudas de la Unión Europea, en poco más de 10 años España ha pasado de ser uno de los países europeos con más tradición emigrante a tener el mismo porcentaje de inmigrantes que otras naciones que llevaban décadas como países receptores. Este fenómeno ha supuesto una nueva realidad social: la España multiétnica. En *Flores de otro mundo* (1999) –que parte de una anécdota real, como fue la famosa caravana de solteros que organizó el pueblo de Plan y que luego han imitado otras localidades– Icíar Bollaín mezcla de manera inteligente el fenómeno de la inmigración y los problemas de adaptación de esos inmigrantes en nuestra cultura, con otros temas como la despoblación rural en el mundo occidental contemporáneo, el papel de la mujer en la sociedad actual y las relaciones sentimentales. Además, plantea una cuestión relevante: ¿existe racismo en la sociedad española?

BIBLIOGRAFÍA

Asociación de Mediadores Interculturales: “La emigración española”, [en línea]:. <http://www.asmin.org/moodledata/7/cuadeno_de_trabajo_1_2008_la_emigracion_espanola.pdf>

Foto Forum: “25 años después. Memoria gráfica de una transición”, [en línea]: <http://fotoforum.net/expone/memoria/>

Galán, D. (2004): *“El verdugo,* la obra maestra de Berlanga”, *El País* (14 de abril de 2004).

Heras, R.: “20 años de la Constitución. Las claves de la democracia española”, [en línea]: <http://www.elmundo.es/nacional/constitucion/index.html>

Historia Siglo 20: “España durante el Franquismo”, [en línea]: <http://www.historiasiglo20.org/HE/15a-3.htm#>

Luning, M.: "Actividades para explotar el cuento *La lengua de las mariposas*", [en línea]: http://www.ub.es/filhis/culturele/luning_anexos.html

Martínez-Salanova Sánchez, E. e I. Peralta Ferreyra: "La Guerra Civil española en el cine", [en línea]: <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/historia_guerracivil.htm>

Martínez-Salanova Sánchez, E.: "*La lengua de las mariposas.* Los maestros de la II República española", [en línea]: <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/temasmariposas.htm>

Maseras, E.: "Cine en clase: *Flores de otro mundo*", [en línea]:. <http://www.mec.es/sgci/nz/es/File/maseras_flores.pdf>

Red De Recursos Para La Paz El Desarrollo Y La Interculturalidad. "La interculturalidad a través de los medios audiovisuales", [en línea]: <http://www.edualter.org/material/intcine/florese.htm>

Rojas Gordillo, C. (2004): "Notas para el estudio de *La lengua de las mariposas* en clase de lengua y cultura españolas", *redEle* 0, [en línea]: <http://www.educacion.es/redele/revista/rojas.shtml>

S. Esdaile, C. y A. Beevor (2007): *El fin de la monarquía. República y Guerra Civil,* Madrid: El País.

Sánchez, J. M. (2009): "Tres cuentos, una película: *La lengua de las mariposas*", [en línea]: <http://www.ochoymedio.info/article/59/Tres-cuentos--una-pel%C3%ADcula:-La-lengua-de-las-mariposas/>

Sociedad Benéfica de Historiadores Aficionados y Creadores: "Imágenes de la Guerra Civil española", [en línea]: <http://www.sbhac.net/Republica/Imagenes/ImGCe.htm>

Tusell, J. y J. Paniagua (2008): *La dictadura franquista,* Madrid: El País.

Tusell, J. (2007): *La España democrática,* Madrid: El País.

Valero Martínez, T.: "Los lunes al sol", [en línea]: <http://www.cinehistoria.com/los_lunes_al_sol.pdf>

—: "Los santos inocentes", [en línea]: <http://www.cinehistoria.com/los_santos_inocentes.pdf>

MICROTEXTOS UBICUOS: TWITTER Y LA PRÁCTICA CONSTANTE DE LA L2

Fabrizio Fornara
IES Abroad Barcelona

RESUMEN: Las redes sociales nos permiten acercar el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera a la cotidianidad informal de nuestros alumnos. Según la teoría del *Informal Learning* desarrollada por Jay Cross, la verdadera competencia se desarrolla en situaciones informales. En este contexto, Twitter es una herramienta especialmente apta para practicar y desarrollar habilidades escritas cercanas al lenguaje coloquial. Así, teniendo en cuenta los marcos teóricos del *Informal Learning* y del *Ubiquitous Learning*, en la presente comunicación se describe la experiencia de una actividad docente en la que la práctica y el aprendizaje constante de la L2 superan los límites espacio-temporales del aula y de las horas de estudio, haciéndose ubicuos y constantes. El carácter informal de la actividad, además, hace posible la creación de una comunidad lingüística que se expresa e interactúa espontáneamente en la lengua objeto de estudio.

1. INTRODUCCIÓN

El uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha integrado y enriquecido en los últimos años con la exploración del potencial educativo de los medios y las redes sociales. A pesar de su reciente incorporación, ya han sido documentadas experiencias de clase con alumnos de diferentes edades (Fontana, 2010; Haro, 2010) en las que las redes sociales funcionan como una plataforma didáctica al estilo de los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (Learning Management System, LMS): como vehículo de transmisión de la información y gestión del material y recursos, y como canal privilegiado de comunicación entre los usuarios. Pero a diferencia de los LMS que se limitan a organizar y gestionar el material escogido por el administrador de la plataforma, las redes sociales ofrecen un modelo de conexión social en línea en el

que la información y el material fluyen a través de los canales creados por estas mismas conexiones (Siemens, 2010).

Entre los diferentes tipos de redes sociales podemos distinguir las redes sociales con fines educativos – Social Go, Ning, Grou.ps, Wall FM, etc.[1], y las redes sociales generalistas – Facebook, Tuenti y Diaspora, entre otras. A medio camino entre la red social y el blog encontramos las páginas web de microblogging. La diferencia principal entre blog y micro-blog es la longitud de la entrada, libre en los blogs, limitada a un centenar de caracteres en los micro-blogs; los dos servicios favorecen las conexiones entre usuarios, pero es en el micro-blog donde el aspecto social se hace más evidente: los usuarios eligen a quién seguir, de una manera parecida a la relación de amistad en las redes sociales, pero no hay ninguna obligación de reciprocidad. Entre las numerosas páginas de microblogging[2], destaca Twitter, pionera en el concepto[3]. Su explotación didáctica es reciente y, a pesar de la existencia de una discreta bibliografía sobre su potencial educativo (Hart, 2010), todavía son escasas las experiencias documentadas[4].

2. OBJETIVOS Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ACTIVIDAD

En mi caso, empecé a usar Twitter, en las clases de español como lengua extranjera que imparto, por sus peculiaridades comunicativas, al ser una herramienta de escritura que se acerca a la espontaneidad e informalidad de la comunicación oral. Los textos, en forma de breves entradas, se limitan a un máximo de 140 caracteres y siguen una serie de normas que favorecen la síntesis y que, a diferencia de otras herramientas de comunicación instantánea como el chat, evitan que la fluidez del mensaje se vea entorpecida por el uso excesivo de abreviaturas o signos extralingüísticos (Pérez Sotelo, 2001; Coloma Maestre, 2004). Los usuarios pueden comunicarse a través de mensajes personales públicos, siguiendo la convención de citar el nombre del destinatario, al principio o en el cuerpo del mensaje, precedido por una arroba, o incluir sus entradas en una misma línea de conversación o contenido mediante el uso de una etiqueta precedida por una almohadilla o *hashtag* (#). Si la pregunta por defecto en Twitter es "¿Qué está pasando?" y al principio funcionaba casi exclusivamente como un medio de divulgación de actividades o aficiones personales, con el tiempo su uso se ha integrado con un más complejo sistema de comunicación e intercambio de la información en redes formadas por profesionales, especialistas o aficionados de un tema específico. Este tipo de interacciones se

1 Según la clasificación de Juan José de Haro en su presentación: "Aplicaciones prácticas de las redes sociales educativas", en Slideshare.net.

2 En los últimos años han nacido numerosas páginas de micro-blogging pensadas como recurso para la educación, entre las cuales destacan Edmodo, Open Atrium y Status.net.

3 Para un introducción a Twitter y su uso: Polo, 2009.

4 Entre otras destacan las entradas de Pilar Munday (Munday, 2010) y Daniel Craig (Craig, 2010) y el artículo de Fabrizio Fornara (Fornara, 2010).

encuentran a medio camino entre la sincronía del chat y la asincronía del correo electrónico y los foros[5], conservando la espontaneidad del primero enriquecida con la reflexión en la elección de las palabras y la atención a la corrección gramatical típica de los segundos (Cruz Piñol, M., Berger, V., García Garrido, J., Sala Caja, L. y Sitman, R., 2005).

El objetivo de la actividad que vengo desarrollando en Twitter es difuminar las fronteras entre educación formal y práctica informal, entre prácticas dirigidas y uso de la lengua en contextos reales y entre formalidad escolar e informalidad cotidiana. Este objetivo primario se consigue a partir de otro importante objetivo: que los estudiantes practiquen la lengua extranjera en un momento y contexto en el que, de otra manera, no la practicarían, en un momento cualquiera del día o de la noche y en entornos personales o sociales en los que difícilmente cabría.

Los alumnos que participan en la actividad son estudiantes universitarios norteamericanos en estancia de estudio en Barcelona por un periodo de tres-cuatro meses; el marco institucional es un curso de lengua española, de cualquier nivel, de unas cincuenta horas lectivas distribuidas a lo largo del trimestre. El número reducido de sesiones y su excesiva fragmentación, sin embargo, no favorecen una práctica constante de los elementos y estructuras gramaticales estudiados en clase, dejando a la espontaneidad de las interacciones informales de los estudiantes el papel de protagonista en su proceso de aprendizaje (Cross, 2006). A través de la práctica en contextos reales, las nociones aprendidas durante las horas de clase se enriquecen con toda una serie de factores experienciales y emocionales (Vázquez Fernández, R. y Wingeyer, H.R., 2001) que favorecen la asimilación de la lengua extranjera y su correcta producción. Si, como profesores de lengua, queremos acercarnos a la práctica informal de nuestros alumnos, tenemos que reproducir en nuestras actividades los componentes de espontaneidad e informalidad y el carácter social de sus interacciones, sin perder de vista los aspectos normativos de la materia que estamos enseñando. Twitter nos ayuda a responder a estas exigencias: es una herramienta social que favorece la comunicación y la interacción informal a través de la producción de microtextos asíncronos que participan de un más amplio proceso comunicativo.

3. ACTIVIDAD

La dinámica de la actividad es la siguiente: al principio del curso los alumnos están invitados a crear una cuenta, a conectarse con todos los compañeros y el profesor, y a poner mensajes con una frecuencia de un mínimo de un mensaje al día, seis días a la semana. Estos mensajes son de tema libre y, por defecto, responden a la pregunta "¿Qué

5 Según el modelo propuesto por Tom Barrett en su entrada: "Twitter - A teaching and learning tool".

está pasando?"; sin embargo, su contenido puede variar mucho, como veremos más adelante. Es una pequeña práctica de lengua que, en un contexto de aislamiento, no produciría ningún efecto especial, pero que, en un contexto social, puede llevar a sensibles mejoras en la producción de la lengua extranjera. Al crear conexiones entre un grupo de estudiantes y una rutina de práctica en la lengua objeto de estudio, se crea un espacio de aprendizaje informal en el que hay un flujo constante de información en un proceso colaborativo de consolidación y creación del conocimiento. Los límites temporales y espaciales de las conexiones personales se superan gracias a la ubicuidad del servicio, accesible a través de la página web y las numerosas aplicaciones para smartphones, tablets y dispositivos de lectura digital. Al superar las fronteras físicas y temporales de las horas de clase y al ser accesible en cualquier momento y en cualquier lugar, la actividad puede realizarse, y de hecho se realiza, en los momentos más variados del día y en los contextos más diferentes (Kope, B. y Kalantzis, M., 2010).

Los estudiantes, invitados a practicar constantemente la lengua extranjera y expuestos a la lectura de las aportaciones de todos los miembros de la comunidad, se esfuerzan en producir textos gramaticalmente correctos e interesantes: el hecho de ser leídos por sus compañeros les empuja a crear un contenido variado y a poner cuidado en las normas de la lengua aprendidas en clase manteniendo, sin embargo, un tono informal y esencialmente comunicativo. A la práctica de la lengua se une la lectura de los mensajes de los demás compañeros y del profesor, que participa en la actividad con la misma frecuencia que los estudiantes y tiene un papel de dinamizador. El peligro aquí es que los estudiantes tomen como correctas formas, estructuras y expresiones que en realidad no lo son; por eso, para ofrecer un ejemplo de uso real y, supuestamente, correcto de la lengua, la actividad se complementa con el seguimiento de hispanohablantes activos en Twitter, en específico, personajes famosos del mundo de la música, el cine o el deporte. El seguimiento obligatorio de, por lo menos, tres famosos, por un lado, funciona como pequeña práctica de comprensión lectora y por otro sirve para ampliar las fronteras de la actividad y para enmarcarla en un contexto de práctica mucho más amplio, que comprende al mundo real.

3.1. Evaluación de la actividad

La actividad se evalúa siguiendo criterios exclusivamente cuantitativos. Uno de los objetivos es que los estudiantes reproduzcan los mismos patrones de espontaneidad de las interacciones reales, incluso en la producción de formas gramaticalmente incorrectas. La retroalimentación, inmediata en el proceso de ensayo / error / (auto)corrección de las interacciones reales, se desplaza a la clase a través de la corrección y autocorrección, en clase abierta, de las entradas más problemáticas desde un punto de vista gramatical: así, los estudiantes aprenden de sus propios errores y de los de los demás compañeros, en un proceso de construcción colectiva del conocimiento. Corregir y evaluar los mensajes

probablemente inhibiría la espontaneidad e informalidad del proceso de redacción; de todas maneras, es importante decir que la actividad integra, no sustituye, actividades de clase de producción e interacción en las que el uso de las estructuras y formas aprendidas y su corrección gramatical se evalúan de manera rigurosa.

Tenemos, así, una práctica cotidiana y constante de la lengua extranjera a lo largo de todo el curso, a través de la producción de microtextos redactados en cualquier momento del día, en cualquier lugar y durante cualquier tipo de actividad e interacción; una práctica de lectura de las entradas de los demás miembros de la comunidad y de otros hispanohablantes, mayoritariamente famosos; una interacción con la comunidad de aprendizaje que también puede extenderse, en la lengua extranjera, a otros usuarios, y un sentido de pertenencia a una comunidad que refuerza los vínculos entre sus miembros, enmarcando la práctica de la lengua en un contexto informal que beneficia el aprendizaje y la asimilación de las estructuras lingüísticas aprendidas en clase.

3.2 Entradas

Por lo que concierne al contenido de las entradas, es totalmente libre; la única excepción es una entrada semanal referente a la actividad de uno de los famosos que están siguiendo. En las entradas los estudiantes hablan de sus actividades, de lo que han hecho, están haciendo o van a hacer, a veces de una manera bastante simple, en la que se denota el carácter obligatorio de la actividad, hablando de temas que difícilmente tratarían en otra red social (comida, cursos, familia, etc.); la mayoría de las veces, sin embargo, el contenido es muy original y es evidente la voluntad de comunicarse con los demás compañeros en mensajes que hablan de sus experiencias en la nueva ciudad, los viajes programados, la unicidad de los momentos que están viviendo (un partido de fútbol, una estancia en alguna ciudad europea, un momento de relax en compañía de amigos, sobre todo si autóctonos, etc.). En estas entradas se consigue el objetivo de fomentar en el aprendiz la comunicación en la lengua extranjera en un momento de informalidad y que ésta forme parte activa de su cotidianidad. Estos mensajes no se escriben únicamente para cumplir con la frecuencia requerida por la actividad, sino que son elementos de comunicación con el grupo, una manera para que los demás participen de su cotidianidad; son los mensajes que enviarían a sus amigos por móvil o que escribirían en Facebook. Lo mismo ocurre con las entradas en las que expresan emociones de felicidad, aburrimiento, nostalgia, inquietud, etc., en las que también es fundamental el aspecto social. La misma función la cumplen las entradas escritas a altas horas de la noche, en las que es evidente la voluntad de querer informar el grupo sobre las actividades recién terminadas; es interesante notar cómo los grupos más unidos (generalmente los grupos de otoño y primavera, que disponen de una estancia de un trimestre para consolidarse) producen un mayor número de entradas nocturnas, mientras que los miembros de los grupos menos unidos tienden a escribir durante el horario escolar (generalmente esto se da con los grupos de verano, que no tienen mucho tiempo para intimar, al quedarse sólo un mes en la ciudad).

También se dan casos de reflexión lingüística, sobre todo hacia finales del curso: son entradas que hablan de sus progresos, de su esfuerzo para practicar la lengua, del hecho mismo de practicar en Twitter, etc. Estas últimas se inscriben en un más amplio marco de entradas en las que se reflexiona sobre la misma actividad: al principio, algunos hablan de su malestar al tener que escribir en una página web sobre la cual tienen bastantes prejuicios y que, generalmente, no usan en sus interacciones en la red; otros hablan con más entusiasmo del hecho de tener que escribir en español en la que consideran una red social; otros, hacia el final del curso, se despiden de la plataforma en términos casi nostálgicos (aunque la nostalgia del adiós de los últimos días es más bien general y no exclusiva de esta actividad) o declaran, en tono casi triunfalista, que no van a entrar nunca más por esos lares. Por último, también se dan casos de comunicación directa con los compañeros: si estos mensajes personales públicos no son muy frecuentes y, en el caso de producirse, se reducen a un intercambio pregunta-respuesta, más comunes son las entradas en las que un alumno quiere compartir información o enlaces con sus compañeros o hacer preguntas generales a la comunidad.

3.3 El papel del profesor

El profesor, que participa de la actividad con la misma frecuencia que los estudiantes, juega un doble papel de failitador de la información y dinamizador. Como facilitador de la información, envía periódicamente enlaces a recursos de interés en la web (vídeos, canciones, películas, páginas web, artículos, eventos, informaciones, etc.), cuelga información sobre el curso (novedades en las otras plataformas –en mi caso Facebook y Moodle–, fechas de exámenes, cambios en el horario o la fecha de una sesión, etc.) o información sobre las actividades culturales, deportivas y sociales más destacadas de la ciudad o del país (exposiciones, muestras, partidos, fiestas, etc.). Como dinamizador, fomenta la discusión a través de preguntas generales, responde a entradas originales, a preguntas directas y participa de las interacciones de carácter general. Además, el profesor participa en la actividad como un miembro más de la comunidad: así, como los estudiantes, puede hablar de sus actividades y sentimientos y tiene que colgar, semanalmente, información sobre los famosos que está siguiendo. De esta manera se crea un efecto emulación, al ser un ejemplo a seguir por los estudiantes. De hecho, no son infrecuentes los casos en que los estudiantes cuelgan información, hacen preguntas o participan de una interacción inspirados por mis mensajes. Además, como *primus inter pares*, *guide-on-the-side* (Kope, B. y Kalantzis, M., 2010), el profesor es el que más mensajes recibe o que más viene citado por los demás miembros de la comunidad.

4. CONCLUSIONES

Los progresos lingüísticos derivados de la actividad no son fácilmente identificables: en el arco del trimestre hay mejoras evidentes en la producción tanto escrita como oral de los estudiantes y en su capacidad de interacción en la lengua extranjera, pero son progresos derivados del conjunto de estudios, actividades y prácticas realizadas en todas las sesiones del curso, entre las cuales, como hemos dicho más arriba, la actividad de Twitter representa solo una pequeña parte. Sin embargo, los grupos que realizan la actividad en Twitter son grupos generalmente muy unidos y esta unidad se puede apreciar en la calidad de sus interacciones escolares y extraescolares. Los estudiantes encuentran en Twitter un espacio dinámico para encontrarse, comunicarse e interactuar en la lengua extranjera que están aprendiendo: aunque la cantidad de tiempo dedicado a la redacción de las entradas es muy reducida, la práctica constante y ubicua refuerza su confianza en el uso de la lengua, que entra a formar parte de su informalidad cotidiana con beneficios concretos para el aprendizaje. El sentido de pertenencia a una comunidad de aprendices y a un mundo lingüístico, social y cultural diferente del de origen les ayuda en su proceso de integración en la comunidad de acogida o fortalece sus inquietudes interculturales, en el caso de practicar la actividad en un curso de lengua en su propio país.

5. PROPUESTAS PARA EL FUTURO

Todavía queda mucho por explorar en la explotación del potencial didáctico de Twitter y sólo la práctica podrá decir cuáles son las actividades que mejor funcionan y añaden valor al proceso de aprendizaje. La actividad aquí propuesta, adaptable según el contexto y los objetivos de cada curso, puede ser modificada en términos de frecuencia, contenido y evaluación o integrada por diferentes tipos de actividades que pueden apoyarse tanto en el servicio mismo como en servicios externos. A partir de una idea de la profesora Pilar Munday de la Sacred Hearth University en Fairfield, Connecticut, una posible integración de la actividad es la que prevé que los estudiantes de una misma lengua de diferentes instituciones y países puedan seguirse recíprocamente y comunicarse a través de Twitter, con el doble objetivo de ampliar y variar la práctica y hacer participar a los estudiantes de una más amplia comunidad de aprendizaje, según el modelo adoptado por el foro "La ruta de la lengua" (Cruz Piñol, M., Berger, V., García Garrido, J., Sala Caja, L. y Sitman, R., 2005). Es sólo una de las posibles variables de una actividad que, si sigue confirmándose en la realización de los objetivos prefijados, puede constituir un pequeño paso hacia la integración del currículum de enseñanza con los medios sociales.

6. TALLER

Las actividades del taller "Microtextos ubicuos: Twitter y la práctica constante de la L2", presentado en el XXI Congreso internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, se estructuran en tres fases: una anterior al taller, la presentación y actividades del taller mismo y una fase posterior. Para poder participar activamente en el taller los asistentes tienen que crear una cuenta en Twitter siguiendo las instrucciones de una infografía en papel encontrada al entrar al aula, duplicadas en la proyección de la primera pantalla de la presentación. El folleto explica a los participantes qué es Twitter y cómo funciona, cómo crear una cuenta en el servicio y cómo participar, mediante la etiqueta #*twasele*, en las actividades del taller.

Al empezar el taller, los asistentes están invitados a contestar a una primera pregunta, según la estructura de las discusiones sincrónicas en Twitter – los llamados chat, y, en específico, del Learning Chat (#*lrnchat*)[6]:

P0) Presentación: profesión, centro de enseñanza, especialidad. #twasele

La etiqueta #*twasele*, como todas las etiquetas en Twitter, sirve para incluir todos los mensajes que la contienen en una única pantalla en el servicio, accesible a todos. Gracias a este recurso los participantes no están obligados a seguirse recíprocamente sino que pueden participar en la actividad y leer las entradas de los demás asistentes. Se crea así un efecto chat, una especie de diálogo colectivo en el que se produce aprendizaje gracias a las aportaciones de todos los participantes; durante la presentación los asistentes, además que escribir y leer las entradas de los otros participantes, pueden comunicarse directamente entre ellos a través de los mensajes personales públicos.

Inmediatamente después de la primera pregunta, la pregunta número cero, empieza la presentación de la actividad, ilustrada y resumida en sus aspectos esenciales. Además de escuchar la presentación, los asistentes están invitados a escribir sus comentarios en entradas etiquetadas en Twitter, siguiendo un uso que se ha ido generalizando en los últimos meses en las conferencias. Al final de la presentación, empiezan las actividades del taller. Como en el caso de la pregunta número cero, los asistentes tienen que contestar en Twitter a cinco preguntas; este sistema tiene diferentes beneficios: las mismas preguntas planteadas oralmente a la audiencia dejarían la palabra a un número muy reducido de participantes, mientras que a través del sistema propuesto todos los participantes pueden colgar simultáneamente su respuesta y leer las entradas de los demás participantes. Así, todos los que lo quieran pueden participar en el taller, creando un flujo de comunicación que puede llegar a convertirse en debate en línea. Además, toda la información colgada con la etiqueta #*twasele* es accesible en Twitter también después

6 Para observar el modelo del #lrnchat blog: http://lrnchat.wordpress.com/

de la finalización del taller y puede ser leída incluso por los que no están físicamente presentes, que también pueden participar en la actividad vía internet.

Éstas son las preguntas propuestas:

> P1) ¿Utilizas tecnología en tus clases? ¿Cuál es la que más valor aporta? #twasele
>
> P2) ¿Estás en alguna red social? ¿Y tus alumnos? ¿Las usas con fines didácticos? #twasele
>
> P3) ¿Consideras importante el aprendizaje informal? Si sí, ¿cómo lo favoreces en tus clases? #twasele
>
> P4) ¿Cuáles crees que son los aspectos positivos de la actividad en Twitter que hemos presentado? ¿Y los negativos? #twasele
>
> P5) ¿Evaluarías la actividad de forma diferente? Si sí, ¿cómo? #twasele

Las respuestas se analizan, al finalizar la sesión de preguntas, en clase abierta dejando espacio para el debate. Al terminar las actividades del taller, las preguntas, las respuestas colgadas y las eventuales interacciones quedan disponibles para futuras consultas: así, no sólo se beneficia el proceso de lectura de y reflexión sobre las entradas de los participantes, sino que se deja abierto un canal de comunicación para sucesivos comentarios e interacciones. Además, a través del uso de la etiqueta #*twasele*, los asistentes pueden colgar enlaces e información de interés, favoreciendo el proceso de creación colectiva del conocimiento – en este caso relativo a la integración de los medios sociales en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera – y reproduciendo los mismos principios y mecanismos que guían la actividad desarrollada en Twitter con aprendices de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

Alfero, F. (2009): "Twitter no es una red social", [en línea]: <http://www.nativodigital.cl/2009/10/twitter-no-es-una-red-social/>

Barrett, T. (2009): "Twitter - A teaching and learning tool", [en línea]: <http://tbarrett.edublogs.org/2008/03/29/twitter-a-teaching-and-learning-tool/>

Cohen, A. (2010): "If you are learning a foreign language, then you should be reading in it", [en línea]: <http://blog.brain-scape.com/2010/09/why-reading-is-a-critical-activity-when-you%E2%80%99re-learning-a-foreig n-language/>

Coloma Maestre, J. (2004): "Textos breves en ELE: una trepidante vía", en *Actas del XIV Congreso internacional de ASELE*, Burgos: Servicio de publicaciones Universidad de Burgos, 614-623.

Craig, D. (2010): "Twitter for Writing Practice and Interaction", [en línea]: <https://docs.google.com/View?id=dcgwqckw_8249d67tm7hf>

Cross, J. (2006): *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*, Pfeiffer.

Cruz Piñol, M. (2002): *Enseñar español en la era de internet: la www y la enseñanza del español como lengua extranjera,* Barcelona: Octaedro.

Cruz Piñol, M. *et al.* (2005): "El foro de debate electrónico como recurso para aprender y enseñar español como lengua extranjera", en M. Casanova, Mª C. Jové y A. Tolmos (eds.), *Las TIC en la formación del profesorado*, Lleida: Publicacions de la Universitat de Lleida, 23-40.

Diez Orzas, P. L., A. Martín de Santa Olalla e I. Sánchez Paños (1997): "E/LE, Multimedia y tecnología lingüística: las cuatro destrezas", *Carabela,* 42, 123-135.

Espineira Caderno, S. (2006): "Una aplicación de la enseñanza afectiva: las estaciones de aprendizaje", en *Actas del XVI Congreso internacional de ASELE*, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 731-740.

Fontana, A. (2010): "Using a Facebook Group As a Learning Management System", [en línea]: <http://www.facebook.com/notes.php?id=191921000271#!/note.php?note_id=1015024422181557>

Fornara, F. (2010): "Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera", [en línea]: <http://www.el bazardeloslocos.org/?page_id=748>

Jennings, C. (2010): "Why focus on informal and social learning", [en línea]: <http://internettime.posterous.com/charles-jennings-why-focus-on-informal-and-so

Haro, J. J. de (2010): *Redes sociales para la educación*, Madrid: Anaya Multimedia.

Hart, J. (2010): "How to use Twitter for Social Learning ", [en línea]: <http://janeknight.typepad.com/ socialmedia/2010/03/how-to-use-twitter-for-social-learning.html

Kope, B. y M. Kalantzis (eds.) (2010): *Ubiquitous Learning*, Chicago: University of Illinois Press.

Llamas Saíz, C. (2006): "Discurso oral y discurso escrito: una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula de ELE", en *Actas del XVI Congreso internacional de ASELE*, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 402-411.

Martinell Gifre, E. y M. Cruz Piñol (1996): "La Internet y la enseñanza de español", *Carabela,* 38, 14.

Moran Manso, M. (1998): "La enseñanza de E/LE con la metodología *Tándem*", en *Actas del IX Congreso internacional de ASELE*, Barcelona: Difusión, 411-418.

Munday, P. (2010): "Cómo usé Twitter el semestre pasado", [en línea]: <http://sites.google.com/site/profe munday/enlaces-interesantes 1/comousetwitterelsemestrepasado>

Pérez Felipe, M. (2004): "Los mensajes de texto a móviles y su presencia en los medios de comunicación: caracterización y sugerencias para la explotación en el aula de ELE", en *Actas del XIV Congreso internacional de ASELE*, Burgos: Servicio de publicaciones Universidad de Burgos, 729-741.

Pérez Sotelo, L. (2001): "El uso del correo electrónico y de las salas electrónicas de conversación en la clase de español como lengua extranjera", en *Actas del XII Congreso internacional de ASELE*, Valencia: Editorial de la UPV, 477-484.

— (2004): "Cómo incrementar el vocabulario en la lengua extranjera mediante charlas electrónicas", en *Actas del XIV Congreso internacional de ASELE*, Burgos: Servicio de publicaciones Universidad de Burgos, pp. 500-511.

Polo, J. D. (2009): *Twitter para quién no usa Twitter*, Bubok.

Rami, M. (2010): "Building Community in the Classroom", [en línea]: <http://blog.schoology.com/2010/09/building-community-in-the-classroom/?utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter>

Sánz Iglesias, J. (2001): "Correo electrónico, atención y elaboración de tareas escritas en estudiantes de E/LE: estudio de caso", en *Actas del XII Congreso internacional de ASELE*, Valencia: Editorial de la UPV, 63-72.

Siemens, G. (2010): "Future of learning: LMS or SNS?", [en línea]: <http://www.connectivism.ca/?p=192>

Sitman, R. (1998): "Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE", *Boletín de ASELE* 18, 7-33.

Vázquez Fernández, R. y H. R. Wingeyer (2001): "El lenguaje de los sentimientos en internet. Una nueva vía para introducir las variedades del español en el aula de ELE", en *Actas del XII Congreso internacional de ASELE*, Valencia: Editorial de la UPV, 285-296.

El CUENTO FANTÁSTICO HISPANOAMERICANO EN LA ENSEÑANZA DE L2

María Eloína García García
Università degli Studi di Trieste

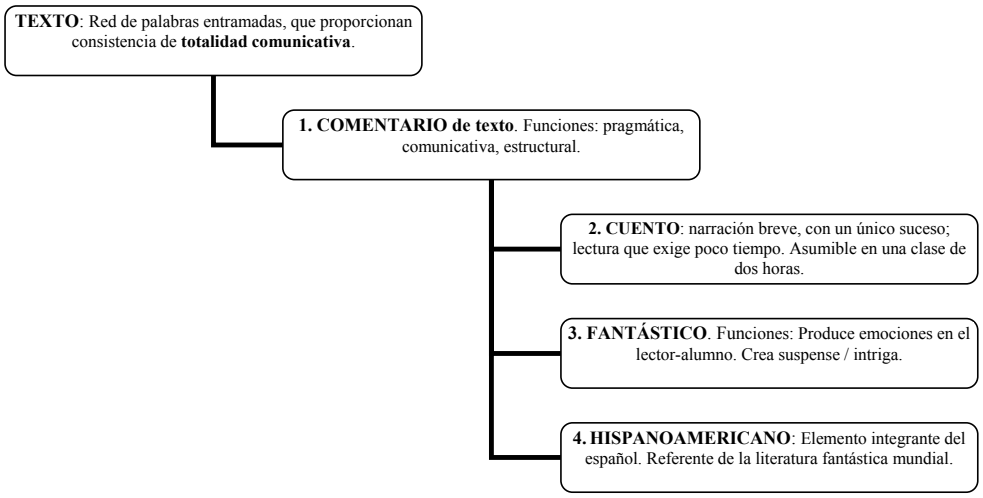
RESUMEN: En este trabajo presentamos una propuesta de aplicación práctica basada en el análisis de textos fantásticos, incidiendo especialmente en los cuentos de autores hispanoamericanos. Explicaremos de qué modo guiamos al alumno en la "disección" de los relatos para su posterior comentario en diversos contextos (blogs, revistas literarias, etc.). Por otra parte, dado que nuestro interés se centra, como objetivo básico, en mejorar la expresión oral y escrita en LE/L2, explicaremos nuestras estrategias para que los alumnos puedan dramatizar relatos con medios audiovisuales y crear su propio cuento fantástico.

1. INTRODUCCIÓN

El taller va dirigido a alumnos de nivel C1 – C2 del Marco Común Europeo de Referencia. Es necesario asimismo un nivel alto de madurez lingüística y una experiencia adecuada para el análisis literario en la propia lengua nativa. Por lo tanto, puede enfocarse hacia alumnos universitarios de Lenguas aunque cabría la posibilidad de adaptarlo a los últimos cursos de Enseñanza Superior.

Justificación didáctica

En el siguiente esquema trataremos de resumir las razones de nuestra elección:



2. PROPUESTA PARA LA APLICACIÓN PRÁCTICA

2.1. Metodología

Se leerán y analizarán varios textos fantásticos en clase. En casa los alumnos procederán a la elaboración del comentario y a la dramatización de los cuentos con medios audiovisuales para, finalmente, crear sus propios relatos. A lo largo del curso-taller los alumnos tendrán que presentar por lo menos cinco comentarios escritos y un par de cuentos de creación propia. El profesor los corregirá invitando al alumno a que reformule o modifique las partes poco claras. Se conservarán todos los trabajos y se evaluarán teniendo en cuenta la expresión, la gramática y el contenido. También serán valorados los progresos del alumno archivando los comentarios y cuentos por orden de entrega. El tiempo de realización de todos los módulos será de treinta y dos horas aproximadamente. En cada uno de ellos ofrecemos una propuesta concreta de actividades, tanto para realizar en clase como en casa, así como bibliografía que se puede proporcionar a los alumnos; materiales, enlaces, parrillas de términos, etc.

Símbolos utilizados en los módulos

Actividades para casa.

Señalaremos también el n º de orden de entrega del trabajo.

Actividades para realizar en clase

Audio

2.2. Módulos

2.2.1. Contacto

Tiempo: 4 horas

Leeremos un cuento breve de Enrique Anderson Imbert. Los alumnos tendrán que elaborar un resumen brevísimo, señalando dónde se encuentra el elemento sobrenatural. A continuación les preguntaremos qué saben acerca del género del cuento y de la literatura fantástica. Posiblemente nos hablen de Kafka, Poe, Guy de Maupassant o de Jacobs. Alguno podría citar incluso a García Márquez y su *realismo mágico*. También puede darse el caso de que un silencio sepulcral y embarazoso invada el aula. En cualquier caso el marco teórico es fundamental e inevitable.

Las estatuas

En el jardín de Brighton, colegio de señoritas, hay dos estatuas: la de la fundadora y la del profesor más famoso. Cierta noche –todo el colegio, dormido– una estudiante traviesa salió a escondidas de su dormitorio y pintó sobre el suelo, entre ambos pedestales, huellas de pasos: leves pasos de mujer, decididos pasos de hombre que se encuentran en la glorieta y se hacen el amor a la hora de los fantasmas. Después se retiró con el mismo sigilo, regodeándose por adelantado. A esperar que el jardín se llene de gente. ¡Las caras que pondrán! Cuando al día siguiente fue a gozar de la broma vio que las huellas habían sido lavadas y restregadas: algo sucias de pintura le quedaron las manos a la estatua de la señorita fundadora.

Estas son las **cuestiones teóricas** a tener en cuenta:

1. Definición y orígenes del cuento
2. Clasificación de los cuentos (Todorov)
3. Conceptos de *fantástico*, *extraño*, *maravilloso*, *realismo fantástico*, *realismo mágico*
4. Temas de literatura fantástica, autores, etc. (Leer en clase el prólogo de Bioy Casares en *Antología de la literatura fantástica*).

Actividad de lectura

Partiendo de la importancia que tiene para el análisis conocer los conceptos de *fantástico*, *insólito*, *extraño*, *maravilloso*, *realismo fantástico y realismo mágico*, proponemos estas actividades:

Lectura de los siguientes cuentos para distinguir lo *maravilloso* de lo *fantástico*:

1. *La pata de mono* (Jacobs) <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/jacobs/pata.htm>

2. *Los deseos ridículos* (C. Perrault) http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/fran/perrault/deseos.htm>

En estos relatos, donde se trata el tema de los deseos concedidos gracias a la posesión de un objeto mágico o de un talismán, los alumnos tendrán que explicar las diferencias relativas al espacio, al comportamiento de los personajes ante el poder del objeto mágico, y observar de qué manera se cumplen los deseos; si hay transgresión, castigo, etc.

Lectura de un fragmento de *Cien años de soledad* (Gabriel García Márquez) para ilustrar la existencia de los dos mundos paralelos: el real y el mágico; y de un cuento corto, *La casa de azúcar* (Silvina Ocampo) donde se constata muy claramente el *realismo fantástico*. Recordemos, por otra parte, que tanto el *realismo fantástico* como el *mágico* se pueden encontrar en un mismo cuento o novela (especialmente en *Cien años de soledad*).

TRABAJO N º 1 PARA ENTREGAR

Después de haber analizado oralmente los elementos mágicos y fantásticos de los textos o fragmentos, el alumno tiene que elaborar una redacción titulada: *Realismo, magia y elementos fantásticos.*

2.2.2. *Escucha y habla*

Tiempo: 4 horas

Lectura detenida de *Continuidad de los parques*. Pondremos si es posible el *audio* del cuento narrado por el mismo Julio Cortázar. De este modo verificaremos también las particularidades fonéticas de la variedad argentina: <http://www.youtube.com/watch?v=vpY7c5z8diQ>.

La comprensión consiste en elaborar el significado "aprendiendo" las ideas relevantes de un texto y relacionándolas con las ideas que ya se tienen. Por lo tanto, partiendo de la inmensa importancia que tiene este proceso, plantearemos a los alumnos algunas cuestiones según los diferentes niveles que forman parte de esta estrategia:

Actividad de comprensión

Nivel literal

a. ¿En qué marco sitúa el autor al personaje protagonista en las primeras líneas?

b. ¿En qué marco físico se desarrolla la segunda secuencia?

c. ¿En qué lugar o lugares se desarrolla la última secuencia?

Nivel inferencial

Discrimina

a. ¿Con qué palabras podrías sintetizar la situación de realismo?

b. ¿Con qué palabras o frases resumirías el plano de ficción novelesca?

c. ¿Cuándo emerge la situación fantástica?

Relaciona las palabras siguientes con las tres situaciones que se producen en el cuento:

Tranquilidad, leyendo, atardecer, agitación, parque, anochecer, crimen, crepúsculo, sillón verde, ventanales, árboles, robles, los héroes, libro, la ilusión novelesca, trama, besos, caricias, comodidad, coartadas, azares, leer, novela, escalera alfombrada, línea.

Realidad – cotidianidad	Ficción – novela	Sobrenatural – fantástico

Deduce y fundamenta tus respuestas citando pasajes del cuento:

La segunda secuencia se focaliza en los preparativos de un crimen y en los sentimientos consecuentes que experimentan los personajes. El autor trata de intensificar el suspense y la pasión de los amantes.

a. ¿Cómo lo hace?

b. ¿Cómo sabemos que la amante y la esposa del protagonista son la misma persona?

c. ¿Cómo crees que podría continuar el cuento si el autor hubiera escrito un par de líneas más?

Nivel crítico

a. ¿Crees que Cortázar está jugando con el lector de su cuento? ¿Cómo lo consigue si es así?

b. ¿Qué puedes decir del título? ¿Qué te sugiere?

TRABAJO N º 2 PARA ENTREGAR

Nivel creador

Escribir un cuento breve donde aparezcan: 1. El plano de la realidad 2. El plano de la ficción 3. Fusión de ambos.

2.2.3. Autopsia del cuento

Tiempo: 6 horas

Imaginemos que estamos ante un "cadáver" y tenemos que realizar un "informe forense": ¿Qué necesitamos?

a. Médico especialista → *Alumno.*

b. Instrumentos apropiados → *Word, fluorescentes Office, busca palabras, diccionario y manuales de literatura fantástica y de lengua.*

c. Ayudante → *Profesor*.

d. Un "cuerpo" que no proteste ante las manipulaciones, extracciones de órganos y golpes al que será sometido sin misericordia por los "especialistas" → *Cuento.*

e. Hoja de datos o indicios → *Parrilla disparadora de ideas.*

Extraeremos sin miedo los "órganos" al cuento, los analizaremos y con todos los indicios reconstruiremos su historia y todo el entramado de su recorrido. En esta unidad vamos a "diseccionar" un relato fantástico de Silvina Ocampo, escritora argentina, del mismo ámbito literario de Borges y Bioy Casares. La hemos elegido porque escribe un tipo de cuento muy "analizable" donde podemos encontrar la mayor parte de los tópicos que caracterizan a este género. Sus cuentos nos servirán para definir con claridad los códigos de composición de la literatura fantástica.

Materiales y bibliografía para el alumno

- Cuento de Silvina Ocampo: ***Los objetos*** (*La furia y otros cuentos*, Alianza Editorial).
- *Parrilla disparadora de ideas* para responder a diferentes cuestiones relacionadas con el *contenido* y con la *forma*.

Actividad de recopilación de datos

Con la parrilla disparadora de ideas y usando los fluorescentes del office, el "busca palabras", la negrita, la rayita, etc. *marcar* todos los datos que podrían ser útiles para el comentario; por ejemplo:

En rojo: todo lo relacionado con el narrador (rojo oscuro si es objetivo, rojo claro si se identifica con el autor o con el personaje gracias a alguna marca lingüística, etc.).

En verde: todo lo relacionado con la ambientación espacial.

En amarillo: isotopías o líneas semánticas (buscar la gama de colores y cambiar los matices).

En rosa: elemento de duda o vacilación y aparición de lo sobrenatural o irracional (graduar la duda hasta llegar al fenómeno fantástico).

En azul: todas las emociones que experimenta el personaje principal.

Con rayita: metáforas o imágenes asociadas a la incertidumbre.

Con negrita: Conectores, marcadores del discurso, etc.

A continuación *escribir* en una hoja los datos, reagrupándolos por aspectos o temas. Serán apuntes espontáneos con algún tipo de reflexión. Todo ello servirá como punto de partida para realizar el informe forense o comentario.

Parrilla disparadora de ideas

Narrador	• Narra en primera / en tercera persona / es un personaje que interviene de algún modo en la historia. • ¿Busca la empatía o la complicidad del lector? ¿Hay marcas lingüísticas que nos den pistas para justificar su comportamiento? • Muestra simpatía por su personaje o protagonista / desprecio / admiración
Situación inicial	• Anodina /ambientación realista / extraordinaria • ¿Hay presencia de premoniciones en las líneas iniciales?
Fenómeno "extraño"	• Intrusión progresiva / de golpe • Es inquietante / inexplicable desde el punto de vista racional • ¿Tiene doble explicación: racional – inexplicable ? • ¿En cuántas ocasiones has vacilado ante un elemento extraño?
Época	• Narra en una época contemporánea / en pasado / cuenta hechos que sucederán en el futuro
Sentimientos, emociones	• Tipo de emociones que experimenta el personaje a lo largo de la narración • ¿Hay progresión? Gradúala • ¿El lector siente las mismas emociones? • ¿Los sentimientos aparecen implícitos o de manera explícita?
Transgresión / Castigo	• ¿El personaje transgrede normas, leyes? ¿Hay castigo? ¿Qué tipo de castigo?
Estructura del cuento	• Es una estructura lineal / circular • ¿En cuántas partes se podría dividir? ¿con qué criterio?
Los personajes	• ¿Tienen nombre todos los personajes o son "etiquetados" por su relación familiar, de amistad, profesión? • ¿Son descritos con simpatía? ¿con antipatía? • ¿Son indiferentes al hecho extraño? ¿Cómo es su actitud con respecto al protagonista?

Lenguaje y estilo	• ¿Hay personificaciones, animalizaciones, cosificación, animación de objetos? • ¿Hay metáforas o imágenes simbólicas en el cuento? / ¿están asociadas al léxico de la incertidumbre? / ¿ayudan a crear analogía entre dos mundos? / ¿señalan algún fenómeno de metamorfosis? • Intenta encontrar todas las figuras de estilo, indicando su significación • ¿Cómo está cohesionado el texto? Observa las recurrencias léxicas, sintácticas, etc. • Los verbos. Modos, tiempos, tipos de verbos • Los adverbios: ¿son inocuos o nos dan alguna información? • Fíjate en el tipo de oraciones y sus funciones • Ten en cuenta los conectores y marcadores del discurso

Propuesta de cuentos:

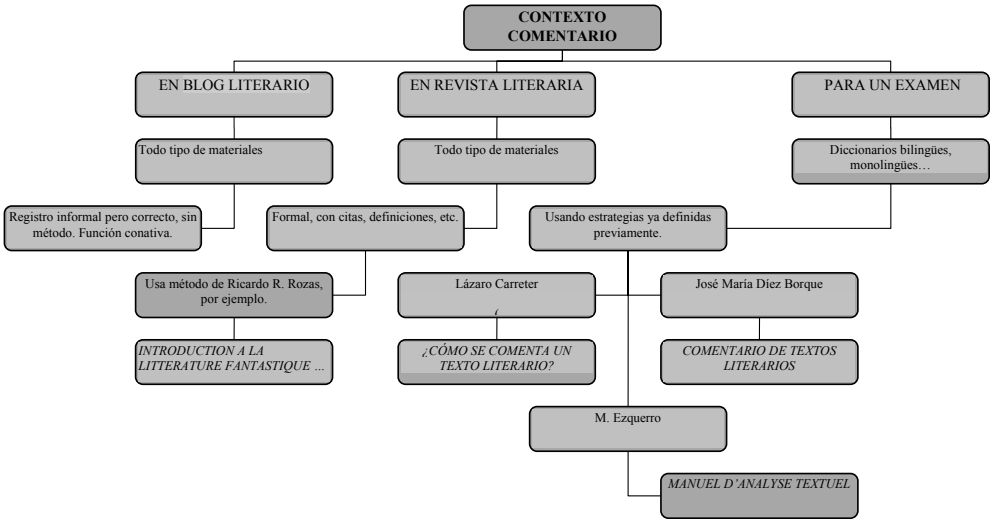
La casa de azúcar (Silvina Ocampo), *La carne* (Virgilio Piñera),

El almohadón de plumas (Horacio Quiroga), *La casa tomada* (Julio Cortázar), *El huésped* (Amparo Davila),

Muebles "El canario" (Felisberto Hernández), *La casa de los relojes* (Silvina Ocampo), *Las ruinas circulares* (Borges), *El guardagujas* (J. José Arreola). <http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>

2.2.4. El comentario y el contexto de inserción

Tiempo: 4 horas



a. Blog literario

No es necesario ningún método. Se tienen todo tipo de recursos disposición y lo que interesa es contagiar a los lectores del blog nuestro interés o decepción por la obra leída. El registro suele ser informal pero conservando siempre la "compostura" literaria. La función expresiva y conativa son fundamentales en este tipo de contexto.

Ejemplo

En este apartado hablamos de "Continuidad de los parques".

En las primeras líneas el autor sitúa al personaje en un plano de realidad; usa términos que nos indican esta cotidianidad: negocios, apoderado, aparcerías, etc. Además el hombre está tranquilo, "arrellanado en su sillón favorito" […]. *A los que no han leído el cuento, les aconsejo que lo lean porque son cinco minutos de lectura espléndidos. Cada palabra tiene su sitio y su importancia. Al final, en tres líneas, Cortázar crea un desenlace alucinante prescindiendo incluso de los verbos, en fin: espléndido. Espero que os guste. Aquí os pongo el enlace del audio* […].

b. Revista literaria

El registro es formal y el lenguaje es básicamente literario. Se incluyen a menudo citas de otros autores, teorías relacionadas con el tema, fragmentos de entrevistas realizadas al autor del texto; en definitiva todo tipo de elementos pragmáticos que ayuden a configurar nuestros comentarios, críticas, opiniones, etc. Convendría proporcionar a los alumnos el nombre de revistas literarias, tanto electrónicas como en papel, para que vayan observando la forma de abordar este tipo de actividad.

> […]. *En "Los objetos", el cuento más original de* La furia y otros cuentos*, nos sentimos más que nunca tentados a identificar el relato con la autora misma, aunque, si bien el relato está articulado en primera persona, el narrador, omnipresente, obedeciendo a estrategias del relato, queda abiertamente al margen de los acontecimientos. El narrador mantiene con respecto al personaje principal, Camila, una distancia que pretende ser objetiva, neutral. Las marcas directas de esta postura aparecen enseguida: "creo", "sospecho que", verbos que preparan esa atmósfera premonitoria que tanto le gusta a nuestra escritora argentina.*[…].
>
> María García <www.letralia.com>
> Revista n º 142

Escribe un comentario para tus lectores del *blog literario* sobre el cuento: *Los objetos* (Silvina Ocampo). Sé muy expresivo-a. Recuerda que te ha gustado mucho el cuento, que la protagonista te recuerda a una tía tuya, y busca la complicidad de tus lectores. Sé correcto gramaticalmente y exprésate bien aunque uses un registro informal. Léelo en clase.

TRABAJOS N º 3 Y N º 4 PARA ENTREGAR

Escribir un comentario para una revista literaria sobre dos de estos cuentos: *El guardagujas,* de Juan José Arreola; *El almohadón de plumas*, de Horacio Quiroga; *Las ruinas circulares*, de Borges; *La carne*, de Virgilio Piñera. Incluir citas, alusiones a Kafka (en el caso de Arreola) y buscar la conexión con otros autores en el caso de Borges (tema del *sueño* en Calderón de la Barca, por ejemplo).

c. Prueba o examen de evaluación

Los consejos de Lázaro Carreter son indispensables a la hora de elaborar un comentario completo de forma sencilla: "No puede negarse que en todo escrito se dice algo (fondo) mediante palabras (forma). Pero eso no implica que forma y fondo puedan separarse. Separarlos para su estudio sería tan absurdo como deshacer un tapiz para comprender su trama: obtendríamos como resultado un montón informe de hilos". *Cómo se comenta un texto literario*. (Lázaro Carreter, 1992: 13).

Hay que considerar el hecho de que en un examen tenemos poco tiempo a disposición y apenas contamos con materiales para la elaboración del comentario. Conviene partir de los métodos de Lázaro Carreter, Díaz Borque o M. Ezquerro[1] e intentar aplicar todo lo aprendido a lo largo del curso, especialmente lo relacionado con los códigos de composición propios de la literatura fantástica.

- *Parrilla de términos* para el alumno

Para referirse a una palabra, frase, texto, obra: Acentúa, confirma, denota, recuerda, constituye, dibuja, explica, caracteriza, expresa, conlleva, se compone de, crea, desarrolla, describe, ilustra, confiere, muestra, pone en evidencia (de relieve), evoca, implica, indica, opone, significa, insiste, sitúa, presenta, produce, subraya, pone el acento sobre, sugiere, recuerda, representa, suscita, simboliza, refleja, resume, traduce, une, refuerza, revela.

Para referirse a un procedimiento estilístico o una figura retórica: Connota, denota, ofrece al lector (da la impresión, la ilusión, el sentimiento de), opone, reviste, subraya, anima, refuerza, apoya, pone en evidencia, señala, resalta, revela.

Un narrador / el autor: Acumula, menciona, afirma, designa, alerta, dibuja, analiza, profundiza, propone, recurre a, emplea, esboza, exalta, se indigna, comunica, expone, intenta, introduce, define, ironiza, usa, utiliza.

El personaje: Seduce, experimenta, siente, traduce, realiza, procura, se sorprende, se presenta como, fascina, aprecia, aporta, considera, se entusiasma, imagina, sospecha, descubre, sufre, aparece como, suscita, encarna, representa, constituye un ejemplo de, se caracteriza por.

1 Los textos de estos autores (Lázaro Carreter, D. Borque y M. Ezquerro) van incluidos en la bibliografía.

El lector: Admira, siente, experimenta, se pregunta, comprende, se emociona, descubre, percibe, se identifica, se proyecta, considera que, adivina, presiente, aprecia, reconoce, adquiere, adopta.

2.2.5. Dramatización

Tiempo: 8 horas

Grabación de un cuento por parejas (con la voz de los alumnos).

- Añadir sonidos para crear la atmósfera propia de la literatura fantástica. <http://www.natureduca.com/sonidos_natura.php> o buscar en Internet: "galería de sonidos", "sonidos y ruidos", etc.
- Proyectar el trabajo en clase y a continuación proceder al análisis.
- Los demás alumnos toman apuntes y participan, el profesor corrige los errores de pronunciación, entonación, etc.

Propuesta de cuentos:

La casa tomada (Julio Cortázar), *El huésped* (Amparo Davila), *Muebles "El canario"* (Felisberto Hernández), *El guardagujas* (J. José Arreola). Todos ellos son muy apropiados para este tipo de actividad dado que los autores utilizan recursos interesantes para la dramatización.

TRABAJOS N º 5 Y N º 6 PARA ENTREGAR

Escribir un comentario para un blog y otro para una revista sobre dos de los cuentos que se han dramatizado y analizado en clase.

2.2.6. Escribe y calla

6 horas

Sabemos interpretar, analizar y comentar. También conocemos los códigos de composición de un cuento fantástico. ¿Seremos capaces de elaborar nuestro propio cuento fantástico? Intentémoslo.

Barthes afirmaba que *el título es un aperitivo*. Hemos visto que los títulos de los cuentos suelen ser cortos, con alguna de estas formaciones sintácticas:

1. Artículo + sustantivo: *La condena*, *Los objetos*, *El huésped*, *La galera*, *El vástago*, *El guardagujas,* etc.
2. Artículo + sustantivo + de + sustantivo: *La casa de los relojes*, *El vestido de terciopelo*, etc.
3. Artículo + sustantivo + adjetivo o participio: *La casa tomada, Las ruinas circulares*, etc.

Actividad creativa

Tratemos de encontrar ese aperitivo, añadiéndole algunos de estos ingredientes:

a. Busca una palabra que te sugiera algo: *semáforo*, por ejemplo. Construye un título evocador después de haber escrito el cuento.
b. Decide cómo ha de ser tu narrador. La primera persona permite expresar mejor los sentimientos de miedo, terror, dudas, vacilaciones, etc., pero la tercera puede crear con más efectividad la sensación de confusión y de misterio.
c. Piensa cómo y quién va a ser el protagonista del cuento (ponle un nombre común). No lo describas (hazlo solo si consideras que puede tener alguna funcionalidad).
d. Si quieres escribir un cuento fantástico, te conviene iniciarlo con una ambientación muy real, cotidiana, incluso anodina: en una calle, en un barrio, en una casa, etc.
e. Introduce un elemento de vacilación, de duda. Tienes que alterar la sensación de tranquilidad y cotidianidad que había al principio.
f. Marca la progresión de las emociones e introduce un elemento fantástico. Este puede aparecer al principio, en el medio, o incluso al final del cuento.
g. Recuerda que a veces la situación final deja entrever una repetición «sin fin» del fenómeno fantástico. Intenta transmitir esa sensación.

TRABAJOS N º 7 Y N º 8 PARA ENTREGAR

Escribir dos cuentos fantásticos siguiendo los códigos de composición estudiados.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson Imbert, E. (2008): *Narraciones completas*, Buenos Aires: Ed. Corregidor.

Ares Ares, M.ª A. (2008): *De la gramática normativa a la gramática del texto*, Trento: UNI-Service.

Biblioteca Digital Ciudad Seva: *Cuentos (San Juan de Puerto Rico)*, [en línea]: <http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>

Bioy Casares, A., J. L. Borges y S. Ocampo (1983): *Antología de la literatura fantástica*, Barcelona: Edhasa.

Cortázar, J. (1969): *Continuidad de lo Parques, Final del Juego*, Buenos Aires: Edit. Sudamericana.

Díaz Borque, J. M (1977): *Comentario de textos literarios*, Madrid: Editorial Playor.

Ezquerro M., E. Golluscio de Montoya y M, Ramond (1990): *Manuel d'analyse textuelle*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, Université de Toulouse – Le Mirail.

García García M. E. (2008): "Silvina Ocampo y la "furia" del cuento fantástico: Los objetos", en *Prácticas del Lenguaje, Módulo 4: Seguir un género literario y participar en un debate social,* Buenos Aires: Equipos Técnicos de la Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional.

Lázaro Carreter, F. y E. Correa Calderón (1980): *Cómo se comenta un texto literario,* Madrid: Ediciones Cátedra.

Mapelli G. (2009): "Texto y género", en *Las lenguas de Especialidad en Español*, Roma: Carocci Editore.

Ocampo Silvina (1982): *La furia y otros cuentos*, Madrid: Alianza Editorial.

Romera Rozas, R. (1995): *Introduction à la littérature fantastique hispano-américaine*, París: Ed. Nathan.

Todorov, T. (1970): *Introduction à la littérature fantastique*, París: Seuil.

¿Y TÚ DE QUIÉN ERES?: LA CONSTRUCCIÓN AUTOBIOGRÁFICA A PARTIR DE LA INTEGRACIÓN DE POEMA, CANCIÓN Y CÓMIC EN EL AULA DE *E/LE*

Mª de los Llanos García Medina
Universidad del Algarve
E.S. "Pinheiro e Rosa"

RESUMEN: Con este taller pretendemos presentar una propuesta didáctica que integre poesía, canción y cómic en el aula de E/LE. El tema que vertebrará la relación entre los tres tipos de texto es la autobiografía. Esta se abordará desde dos perspectivas, según los textos utilizados: la primera hará hincapié en las normas y prohibiciones impuestas por la familia y la escuela en la infancia y juventud, mientras que la segunda se centrará más en los recuerdos de vivencias. En ambos casos, realizaremos actividades que integran las cuatro destrezas para presentar contenidos gramaticales, léxicos, comunicativos y culturales**.** El objetivo final es que los alumnos recreen su propia biografía tomando como punto de partida las actividades realizadas a lo largo de las sesiones.

INTRODUCCIÓN

La poesía, la canción y el cómic constituyen textos que suponen un enriquecedor *input* lingüístico y cultural para el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que nos parece acertado integrarlos conjuntamente en el aula de E/LE. Por su parte, la elección de la autobiografía como hilo conductor de los tres tipos de texto responde a una mera cuestión de interés y frecuencia de uso: en el día a día, cada vez que contamos lo que nos ha ocurrido últimamente, un viaje, una anécdota, etc., estamos hablando de nosotros mismos, creando así paulatinamente y sin ser demasiado conscientes, nuestra

autobiografía. Por esa cotidianeidad hemos querido abrir el título del taller con la popular pregunta *¿y tú de quién eres?,* que nos remite directamente a nuestra familia, a nuestro pueblo, a nuestras raíces, en definitiva, a nuestra biografía.

Desde un punto de vista didáctico hemos dividido el tratamiento del tema autobiográfico desde el ámbito de las normas y las prohibiciones, por un lado, y de las vivencias personales, por otro. En el primer caso se trabajarán y compararán los poemas *Biografía*, de Gabriel Celaya y la versión cantada por Paco Ibáñez del poema *Me lo decía mi abuelito*, de José Agustín Goytisolo, así como varias tiras de Mafalda en la que ésta rebate las opiniones y órdenes de sus padres y de la escuela, respectivamente. En el segundo nos centraremos en las canciones *Biografía* y *2000 recuerdos*, de Pedro Guerra y *Soy*, de Luis Pastor. A partir de estos textos realizaremos actividades que integran las cuatro destrezas (que indicaremos oportunamente cos sus siglas: C.O, C.E, E.O y E.E) para consolidar contenidos gramaticales (Pretérito Indefinido, Pretérito Imperfecto, Imperativo afirmativo y negativo, perífrasis de obligación), léxicos (léxico relacionado con la educación, juegos, infancia, etc.), comunicativos (expresar prohibición y opinión, hablar del pasado, comparar) y culturales (diferencias educativas generacionales en España y comparación con otros países, referencias culturales e históricas de nuestro país y la emigración.

Siendo éste un taller práctico hemos diseñado las actividades tal y como podrían ser presentadas en el aula. Por otra parte, y por razones de espacio, no se podrá incluir otras viñetas de Mafalda ni la explotación detallada de la canción *Biografía*. Por último, la mayoría de las actividades han sido creadas para un nivel B1, si bien son susceptibles de ser adaptadas a niveles más altos.

1. AUTOBIOGRAFÍA (NORMAS, PROHIBICIONES)

A partir del siguiente poema se realizarán una serie de actividades que exponemos a continuación.

1.1 Biografía (Gabriel Celaya)

No cojas la cuchara con la mano izquierda.
No pongas los codos en la mesa.
Habla mientras comes.
Dobla bien la servilleta.
Eso, para empezar**.**
Extraiga la raíz cuadrada de tres mil trescientos trece.
¿Donde está Tanganika? ¿En qué año nació Cervantes? ¿Cuándo murió Colón?
Le pondré un cero en conducta si habla con su compañero.

Eso, para seguir.
¿Le parece a usted correcto que un ingeniero haga versos?
La cultura es un adorno y el negocio es el negocio.
Si sigues con esa chica te cerraremos las puertas. Cásate con ella.
Eso, para vivir**.**
No seas tan loco. Sé educado. Sé correcto.
No bebas. Fuma. No tosas. No respires.
¡Ay, si, no respirar! Dar el no a todos los nos.
Y descansar: morir.

1.1.1. Se divide la clase en grupos de 3 o 4 alumnos y se distribuye cada una de las estrofas, a las que se le habrá suprimido el último verso, a cada grupo. (Si existen más grupos que estrofas, éstas se repiten, de manera que más de un grupo puede tener la misma estrofa). Cada grupo ha de responder a las siguientes preguntas: ¿Quién dice las frases? (los padres, los profesores), ¿A quién van dirigidas? (al niño, al joven, al adulto),¿Cómo son dichas? (imperativo afirmativo y negativo, futuro)

1.1.2. Cada una de las estrofas tiene carácter prohibitivo. Sin embargo, hay un verso en tres de ellas que desentona, que es contradictorio con el resto, que provoca "rebelión". Los alumnos han de buscarlos. (*Habla mientras comes*, *Cásate con ella*, *fuma)*

1.1.3. Cada grupo lee su estrofa en alto y entre todos las ordenan justificadamente, tras lo cual se añadirán los últimos versos de cada una. A continuación responderán a las preguntas:"¿Crees que cada estrofa corresponde a una etapa de la vida?¿A cuál?" (infancia, juventud, vida adulta)

1.1.4. Los alumnos elaboran, individualmente, una lista de órdenes y prohibiciones que les daban en casa y en la escuela. Se hace una puesta en común para ver si hay coincidencias y para ver cuáles se repiten con más frecuencia.

1.1.5. Dan su opinión sobre lo que quiere decir en el poema la expresión "el negocio es el negocio". Realizan la actividad anterior, con las, a su entender, obligaciones de la vida adulta, utilizando la construcción *deber+inf. y tener que+inf*.

1.1.6. Probablemente conocen quiénes fueron Colón y Cervantes, si no, sería un buen momento para explicarlo y para preguntarles qué escritor y personaje histórico de importancia equivalente destacan en sus respectivos países. También podrían escribir una lista de tres o cuatro preguntas culturales típicas que aparecían en sus años escolares.

1.1.7. Por último, se comenta la justificación del título: "Biografía" (que no se habrá mostrado hasta ese momento) mediante preguntas guiadas (¿Crees que el título es el adecuado o lo cambiarías por otro? ¿Cuál?) y sobre el mensaje del poema: (¿Crees que es una "biografía" optimista o pesimista?")

1.1.8. Los alumnos elaboran una lista de mandatos y prohibiciones que recibían de pequeños a partir de las siguientes fotografías utilizando el imperativo en su forma afirmativa y negativa. (En el recuadro de abajo encontrarán algunos infinitivos orientativos, pero en ningún caso exclusivos).

b.

d.

e.

g.

h.

j.

k.

m.

n.

estudiar abrigarse comer(2) beber lavarse llorar hacer(2) llegar gritar reñir ordenar dormirse

1.2. A continuación presentamos el poema de Goytisolo *Me lo decía mi abuelito*, al que le faltan algunas palabras. Los alumnos, en parejas, completarán los huecos teniendo en cuenta el sentido del texto. Como ayuda tendrán la primera letra de cada palabra.

1.2.1 Escuchan la versión cantada de este poema por Paco Ibáñez y comprueban sus resultados.

1.2.2. Explica el significado de las palabras señaladas en negrita según el contexto. Consulta el diccionario para verificar tus respuestas.

Me lo decía mi abuelito
(José Agustín Goytisolo)

Me lo decía mi abuelito,
Me lo decía mi p_____
Me lo dijeron m_____ veces
Y lo o_____ muchas más:
"Trabaja, niño, no p_____ que sin d_____ vivirás,
Junta el e_____ y el ahorro, ábrete paso.
Ya verás cómo la vida te *depara* b_____ momentos,
Te alzarás sobre los p_____ y *mezquinos*
Que no han sabido *descollar***.**
Me lo decía mi abuelito,
me lo decía mi p_____,
me lo dijeron m_____ veces
y lo o_____ muchas más:
"La vida es l_____ *despiadada***,**
n_____ te ayuda así no más,
y si tú solo no adelantas
te irán dejando a_____ , a_____.
Anda muchacho, d_____ duro,
la t_____ toda, el sol y el mar
son para aquellos que han sabido
s_____ sobre los demás."

1.2.3. En estas viñetas Mafalda y sus amigos a veces se rebelan contra el mundo de los adultos. Los alumnos las leerán y elaborarán una lista de normas y prohibiciones que estos personajes harían a sus padres y profesores. A continuación realizarán otra con las obligaciones que ellos mismos dedicarían en su vida real. (E.E)

2. AUTOBIOGRAFÍA (VIVENCIAS, LUGARES, JUEGOS,…)

Ahora cambiamos de registro y nos centramos en los recuerdos de infancia y de vivencias.

2.1. Los estudiantes comienzan viendo sin sonido un vídeo realizado a partir de la canción *Soy*, de Luis Pastor. (http://canciondeautorenespanol.blogspot.com/search/label/Luis%20Pastor) mientras anotan los elementos e imágenes que más les llamen la atención. Seguidamente, en parejas, comentarán qué les ha sugerido el vídeo. El profesor podrá guiar la conversación haciendo preguntas sobre el tema de la canción o el lugar donde transcurre. (E.O.).

2.1.1. A continuación se les proporciona la letra de la canción. Observarán que al lado de cada uno de los huecos se dan tres palabras, pero sólo una es la acertada. En parejas, tendrán que subrayar la opción correcta según su opinión. (C.E). Esta actividad activa tanto el uso de sinónimos y de campos léxicos así como la sensibilidad hacia la rima –que tradicionalmente está asociada únicamente a la poesía– de la canción.

Soy un *(rayo/ trueno/ ciclón)*
nacido del *(vuelo/grito/ agua)*
feliz *(planeta/ satélite /meteorito)*
de alguna explosión.
Soy la unión
de dos *(personas/ cuerpos/ seres)* celestes,
mi madre y mi padre
en el *(ojo/ brazo/ pensamiento)* de Dios.

Vine al mundo
con la sementera,
el *(cereal/ vino/ trigo)* en la era,
el fruto en la *(tierra/flor/ planta)*
(arrancado/ nacido/ salido) del surco del huerto,
tomate, *(calabaza/ pimiento/ berenjena)*
patata y *(sandía/ melón/ naranja)*

Soy un viejo
(escritorio/ pupitre/ cuadro) de escuela,
pizarra, *(lápiz/ tintero/ tiza)*
cartera y *(enciclopedia/ catón/diccionario*).
Yo también
comí queso (*azul/ amarillo/ curado)*
bebí leche (de vaca/ en polvo/ desnatada)
y *(recité/canté/escribí)* el "Cara al sol".

Soy el cuerpo
(sagrado/ bendecido/ alabado) de Cristo,
rosario, novena,
pecado y *(absolución/ penitencia/perdón)*
Soy un *(vacío/pobre/lleno)*
corral de *(gallinas /vacas/ cerdos)*
castaño y *(roble/ alcornoque/ encina)*
(oveja/ cabra/ vaca) y pastor.

(Estribillo):
Soy lo que *(hemos sido/ fuimos/ habíamos sido)* ayer,
soy lo que *(estará/ será / está)* por venir,
soy un deseo de *(locura/ ternura/ hermosura)*
un canto de *(luna/ alegría / cuna)*
soy parte de ti.

Un marinero sin *(vela/ mar/ barca)*
un extremeño en *(Barcelona/ Bilbao/ Madrid)*
un árbol de Berzocana,
la flor de *(azahar/ lirio/ jara)*
de tu *(jardín/ huerto/prado)*

Soy un *(frágil/ leve/ suave)*
(soplo/murmullo/susurro)
del *(aire/ viento/ sol)*
(beso/caricia/abrazo) del tiempo,
diciéndome adiós.
Soy *(memoria/ recuerdo/ historia)*
de un largo viaje,
familia *(inmigrante/ emigrante/ viajante)*
a una vida mejor.

Soy *(nostalgia/ memoria/ estela)*
de un *(año/ tiempo/cine)* de barrio,
ciudad de extrarradio
de lata y *(piedra/cartón/ ladrillo)*.
Soy un *(beso/ poema/ verso)*
lanzado al *(pasado/ futuro/ presente)*
(sueño/proyecto/ plan) seguro,
(violín/guitarra/piano) y canción.

(Estribillo)

2.1.2. Es el momento de escuchar la canción para comprobar las respuestas. Después se hará una puesta en común sobre los temas presentes en la canción (educación, infancia, emigración).

2.2. Como hemos visto, uno de los temas de la canción es la *emigración*. Como actividad de extensión, se visionará un fragmento de aproximadamente ocho minutos del programa *Ecos*: "Emigrantes: Entre dos tierras" (1) (http://www.youtube.com/watch?v=uo3aM6waR0U). Lo consideramos interesante para el alumno porque muestra la emigración desde varias perspectivas: la del emigrante retornado a su región de origen; la del no retornado y la del inmigrante extranjero.

2.2.1 Antes de ver un breve fragmento escogido, se leerán con atención las siguientes preguntas y después del visionado, se señalará la respuesta correcta a cada una de ellas: (C.O.)

2.2.1.1 De acuerdo con el estudio realizado, ochocientos mil extremeños emigraron entre:

a) 1950 y 1975

b) 1960 y 1975

c) 1950 y 1965

2.1.1.2. Según Toni Carmona, una de las ventajas de la emigración es:

a) que se puede enviar dinero a la familia

b) la mejora laboral que supone

c) el gran aprendizaje que conlleva

2.2.1.3. De acuerdo con las encuestas, los extremeños se ven a sí mismos como:

a) buena gente, introvertidos y amantes de su tierra

b) buena gente, extrovertidos y egoístas

c) generosos, extrovertidos e inseguros

2.2.1.4. Heliana Sánchez llegó a Extremadura:

a) en 1991

b) en 1993

c) hace dieciséis años

2.2.2. Después de volver a escuchar el programa los alumnos responderán a las cuestiones:

a) Según Julio Domínguez, ¿cuál es la diferencia entre los emigrantes de los años 60 y los de ahora?

b) Señala dos de las causas principales de la emigración extremeña.

c) Define qué es el "retorno temporal".

d) ¿Por qué cree José Méndez que los emigrantes generalmente no regresan a su tierra de origen?

2.2.3. Es el momento de realizar una breve puesta en común sobre la emigración en la que los alumnos podría analizar cómo España ha pasado de ser país de emigrantes a ser receptor de inmigrantes y compararlo con la situación de sus países. Asimismo, se podría comentar en qué medida la crisis económica actual está afectando a las olas de migraciones internacionales. (E.O.)

2.3. La *educación* de la posguerra es otra de las referencias que aparecen en la canción de Luis Pastor, y que sirve para activar la competencia cultural del alumno. Para ello leerán el siguiente texto relacionado con la enseñanza de esa época. (C.E;C.C.)

> […] Los niños y jóvenes de la posguerra tuvieron que crecer así, inevitablemente, en la más completa *autarquía*. Dentro, sí, de los temibles efectos de la autarquía económica, también política; pero, sobre todo, inmersos en una cabal autarquía intelectual e ideológica. Véase si no lo que tenían que hacer tras el cotidiano desayuno:
>
> Comenzaban la mañana con el acto de izar la "*enseña* de la Patria" y, brazo en alto e impasible el *ademán*, con el canto simultáneo de algunas de las versiones autorizadas del himno nacional […]; canto que era seguido de otros igualmente patrioteros y militaristas, ora de Falange (era inevitable el "Cara al sol" o el "Montañas nevadas"), ora de la Legión. Al entrar en clase saludaban con el "Ave María", entonaban cánticos religiosos y, al mediodía, rezaban el "Ángelus". Recibían sus lecciones, en clases presididas por el Crucifijo flanqueado por los severos retratos de Franco y José Antonio, con los métodos y contenidos nacionalcatólicos. Obligatoriamente, todos los días tenían que hacer un ejercicio escrito e ilustrado sobre un tema religioso, patriótico o cívico. Para los niños, por expresa disposición legal, todo debía recordarles la milicia; a las niñas, todo el ambiente les había de llevar a la "femineidad más *rotunda*, con labores y enseñanzas apropiadas al hogar". Cuando en la lección de geometría se trataba de enseñarles el círculo, éste se representaba con una escuadra de "Flechas y Pelayos"; en la lección de gramática, los nombres propios, singular y plural, sujeto, verbo y predicado, se aprendían a partir de edificantes textos relativos a gloriosos hechos de la Cruzada o de la historia imperial de España, "unidad de destino en lo universal", reforzados con las ilustraciones más llamativas. […]
>
> Algunas tardes, e *ineludiblemente* los sábados, asistían a la lectura de los Evangelios y, en ocasiones, a las prácticas catequísticas o apostólicas de la Santa Infancia o del Apostolado de la Oración, Escolanías o *Acolitados*, además de realizar el estudio de la historia sagrada y del catecismo, así como el rezo del santo Rosario. […] Así era, puedo afirmarlo. Y tanto más rígida y exactamente cuanto más cerca de 1939 nos situemos. Pero que conste que gran parte de estos ritos y toda esta retórica […] recuerdo que los sufrí, como muchos españolitos, todavía allá por finales de los años cincuenta y principios de los sesenta. Pero, afortunadamente, un pueblo *menesteroso*, aunque sea sometido y *abrumado* por tanta palabrería, sabe preservar su conciencia de las cosas por puro sentido común o por mero instinto de supervivencia ante la realidad. Recuerdo que en mi pueblo, como en tantos otros de España, aquellas historias *poca mella hacían* en unos niños que, ateridos de frío, miraban con envidia a los compañeros que habían tenido la precaución de llevarse bajo el duro banco escolar las brasas recogidas en lo que antes habían sido grandes latas de conserva, brasas generosamente donadas por el panadero al pasar por el horno de la esquina. Niños que de vez en cuando esperaban con ansiedad el trozo de queso amarillo y cremoso "de los americanos" repartido en algunas tardes en la escuela, o la hora en que "el Julián", el hijo del

> maestro, depositaba unas cucharadas de leche en polvo en el gastado jarrito de porcelana o de plástico que casi todos llevábamos diariamente a clase (así que, cuando el maestro preguntó una vez qué animal nos daba leche, todos contestamos muy ufanos que "el Julián, don Baldomero").
>
> Texto extraído de *El florido pensil*, de Andrés Sopeña Monsalve, pp.14-17)

2.3.1. En una primera lectura, los alumnos tendrán que relacionar las palabras y expresiones señaladas en el texto con su definición:

1. autarquía 2.enseña 3.ademán 4.rotundo 5.ineludiblemente 6.acólito 7.menesteroso 8.abrumar 9.hacer mella

a) Movimiento o actitud con que se manifiesta un sentimiento.
b) Causar grave molestia.
c) Que no se puede evitar.
d) Necesitado, que carece de una o más cosas.
e) Insignia, estandarte, bandera.
f) Causar en uno efecto la represión, el consejo o la súplica.
g) Poder para gobernarse a sí mismo.
h) Ministro de la Iglesia que había recibido la superior de las cuatro órdenes menores, hoy suprimida. Monaguillo.
i) Completo, preciso y terminante.

2.3.2. Después del ejercicio anterior, se dividirá la clase en parejas o pequeños grupos y cada uno de ellos tendrá que investigar qué eran uno de los siguientes nombres: *Flechas y Pelayos, Cara al sol, la Falange*, *las Cruzadas y las Escolanías*; y explicarlo seguidamente al resto de la clase. Asimismo, deberán buscar cuáles de esos elementos y conceptos aparecen también en la canción anterior y, por último, se podría hablar brevemente sobre las diferencias entre la educación de antes y de ahora en España y comparar la situación con la de sus respectivos países. (C.C, E.O). Esta última actividad será útil para consolidar el uso del Pretérito Imperfecto en contraste con el Presente de Indicativo.

2.4. Siguiendo en la perspectiva autobiográfico de los recuerdos de vivencias, pasamos a trabajar la canción *Biografía*, de Pedro Guerra. Los alumnos tendrán que rellenar los huecos con la forma verbal de la 1ª p.s. del Pretérito Indefinido a partir de los infinitivos del recuadro. A continuación, tendrán que ordenar las estrofas y verificarán sus resultados tras escuchar la canción. (C.E, C.O.)

Llegar(2) cantar(8) querer irse saber llorar(4) ir tener

2.4.1. En la canción se menciona que el cantante lloró en su primer día de escuela. Este comentario nos sirve de pretexto para que el alumno hable de sus recuerdos (¿alegres o tristes?) de su primer día de colegio. Aquí también podríamos mostrar varias tiras de Mafalda con reacciones diferentes (positivas y negativas) a su primer día de clase. (E.O y/o E.E)

2.5. Continuamos recordando *la infancia* y de la escuela pasamos los juegos. Tras escuchar la canción *2000 recuerdos*, del cantante anterior, los alumnos intentan deducir la edad que tenía el protagonista en esa época y comentan el tono de sus recuerdos.

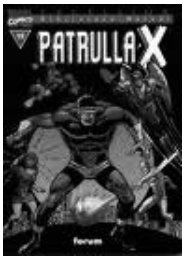
2.5.1 En la canción se mencionan varios juegos, golosinas, juguetes y un programa de televisión. Los estudiantes tienen que encontrar la correspondencia entre los dibujos y los nombres teniendo en cuenta que entre estos últimos hay tres intrusos.

1.
2.
3.
4.

5.
6.

7.

8.

9. 

Gustavo patrulla X comba chicle polo aro estampas regaliz flipper palotes rombos peonza

2.5.2. En este punto los alumnos hablan de su infancia, de sus juguetes, etc., y los comparan con los de la canción. (E.O)

2.6. Actividad final. Los alumnos redactan su autobiografía con la posibilidad de varias opciones: siguiendo el esquema de la canción Soy; escribiendo una "falsa" autobiografía (en la que deberán introducir tres o cuatro datos falsos que los demás tendrán que adivinar), escribir únicamente sobre su infancia o llegar hasta el momento actual o, por último, redactarla de forma libre.

3. CONCLUSIÓN

Nuestra experiencia hasta ahora ha demostrado que trabajar la creación autobiográfica es altamente motivadora para el alumno puesto que entronca de lleno con un contexto muy conocido para él: su propia realidad, su propia historia. Con este taller hemos querido mostrar una serie de propuestas didácticas útiles en este sentido. No obstante, antes de terminar, nos gustaría puntualizar que no es necesario presentar esta secuencia de actividades en un bloque único e indivisible, ya que podrían resultar repetitivas para el alumno(por ejemplo, escuchar dos canciones muy seguidas del mismo cantautor podría llegar a resultar cansado y aburrido). Hemos querido trazar una línea abierta y flexible a la adaptación en cada caso y al buen criterio del docente.

BIBLIOGRAFÍA

Quino (1997): *Todo Mafalda*, Argentina: Ciudad de la Flor.

Sopeña Monsalve, A. (1995): *El florido pensil*, Madrid: Editorial Crítica.

Canciones

Pedro Guerra: "Biografía" y "2000 recuerdos", en *Golosinas* (1995) Arbola

Paco Ibáñez: "Me lo decía mi abuelito", en *Poemas 3* (1969)

Luis Pastor: "Soy" en *Soy* (2002)

DEL TEXTO ESCRITO A LA CREACIÓN COLECTIVA (WIKI MEDIANTE), O DE CÓMO PERDERLES EL MIEDO A LAS HERRAMIENTAS COLABORATIVAS WEB 2.0

Leyre Goitia Pastor
Guillermo Gómez Muñoz
Universidad de Deusto

RESUMEN: El taller consiste en una presentación práctica de cómo utilizar un texto literario como estímulo para la posterior creación colectiva de otro texto integrando las cuatro destrezas en la clase de E/LE a través del uso de herramientas proporcionadas por las nuevas tecnologías al alcance de todo profesor, independientemente de su grado de "alfabetización digital". Se presentará, en primer lugar, una experiencia didáctica llevada a cabo en la Universidad de Deusto con tres grupos de alumnos estadounidenses que crearon un guion teatral a través de un wiki partiendo de la lectura de narraciones breves, para después invitar a los participantes a crear y publicar tareas para sus alumnos a partir de un texto.

Es un hecho constatado que el uso de las herramientas web 2.0. en la enseñanza de E/LE está cada vez más extendido. Cada día son más los profesores que, convencidos de su potencial, experimentan con ellas llevándolas al aula con mayor o menor éxito. Sin embargo, muchos profesores cuyo nivel de alfabetización digital se limita al uso de un procesador de textos, el correo electrónico o Internet son aún reacios a explorar estos recursos por miedo a lo desconocido. El objetivo de esta presentación es compartir, por un lado, una experiencia didáctica exitosa centrada en una herramienta 2.0 específica, el wiki, como vehículo de interacción entre alumnos de E/LE, y, por otro, ofrecer una propuesta de explotación de un texto narrativo para la creación de un texto teatral.

1. DE DÓNDE VENIMOS

Dentro de un programa de estudios de lengua y cultura españolas que se ofrece a estudiantes extranjeros en la Universidad de Deusto, impartimos una asignatura denominada *Español a través del teatro*. Se trata de una clase de una hora y cuarto a la semana cuya finalidad es mejorar la competencia comunicativa de los alumnos extranjeros (estadounidenses, en este caso). El objetivo de la clase es usar juegos y técnicas teatrales para que los alumnos mejoren su competencia comunicativa en contextos no formales. La dinámica del curso se divide en dos secciones. En la primera, hacemos hincapié en juegos y actividades dramáticas que sirven, por un lado, para que practiquen la lengua de forma libre o poco estructurada. En la segunda, los alumnos trabajan en un proyecto de curso cuyo producto es una representación teatral final ante sus profesores y sus compañeros.

2. NADA SE PIERDE, TODO SE TRANSFORMA: DEL TEXTO AL TEXTO

La segunda sección del curso no siempre la hemos puesto en práctica del mismo modo. En un principio, trabajábamos con obras de autores españoles, en algunas ocasiones adaptados para la lectura y posterior representación por parte de estudiantes de español. En todos los casos, la representación final resultó ser un éxito; sin embargo, observábamos que los estudiantes tenían muchas dificultades para aprenderse el texto. Además, esta dinámica nos hacía cuestionar el papel del teatro en la clase continuamente, ya que el teatro no debía convertirse en un fin en sí mismo, sino constituir un medio a través del cual los alumnos tuvieran la posibilidad de mejorar su competencia en español. En consecuencia, comenzamos a buscar otras dinámicas para la organización de esta segunda parte del curso hasta que dimos con una apropiada con uno de los grupos. En este grupo, de nivel de español alto, trabajamos a partir de un breve texto teatral. Escogimos un diálogo dramático de Luis Alonso de Santos titulado "Una verdadera mártir", extraído de su libro *Cuadros de amor y humor, al fresco*. Los estudiantes trabajaron con él, primeramente, para comprenderlo y, a continuación, tuvieron que imaginar qué podía haber ocurrido antes o después de la escena que se recoge en el diálogo (por resumirla en una frase: una mujer mata a un hombre en un parque). A partir de ese trabajo creativo, fueron escribiendo un nuevo texto dramático que, seguidamente, ensayaron y representaron. En este tipo de dinámica se activan procesos que nos resultan de gran interés y que describiremos a continuación.

En primer lugar, un proyecto de curso en el que desde el principio los alumnos trabajan con un texto nos sirve para ejercitar la comprensión escrita. Además, textos dramáticos breves, como el de Luis Alonso de Santos, también permiten a los alumnos un acercamiento paulatino al lenguaje, no sólo textual, que se utiliza en el género dramático. Asimismo, el tema de los textos elegidos ("Una verdadera mártir" es un ejemplo)

debe dar juego para abrir un posterior debate en el aula. Otra característica interesante de los textos es su ambigüedad o su capacidad para permitir distintas interpretaciones al lector. Esta peculiaridad es excelente para fomentar el trabajo creativo. Por otro lado, este tipo de proyecto de curso genera procesos complejos de expresión escrita, ya que los alumnos deben transformar un primer texto –en el caso de "Una verdadera mártir", una breve escena– en un guion más complejo y más extenso. En otras ocasiones, hemos usado como textos de partida cuentos breves (como desarrollaremos más adelante), con lo que la labor creativa y de "reescritura" afectaba también al género de los textos, dado que debían partir de un texto narrativo para construir un guion teatral. Finalmente, el texto creado debe tomar vida para transformarse en una representación teatral, de manera que los alumnos necesitan activar toda una serie de elementos del lenguaje audiovisual.

3. LAS COSAS COMPARTIDAS SABEN MEJOR: LA CREACIÓN COLECTIVA

Es importante destacar una característica de la dinámica de trabajo que se desarrolla durante el proyecto de curso: la colaboración. Sin ella, la escritura del guion perdería buena parte de su sentido como actividad de una clase de E/LE. Para comprender su relevancia, es necesario detallar cómo organizamos el proceso de escritura.

- El primer paso es pedir a los alumnos que lean el texto-origen en cuestión. Normalmente es una tarea que realizan en casa.
- Seguidamente, se hace una lectura en grupo del texto para solventar cualquier tipo de duda, tanto temática como léxica, que haya podido surgir.
- A continuación, el profesor plantea el objetivo del proyecto: escribir un guion teatral entre todos, por ejemplo, imaginando qué ocurre antes o después de la escena narrada o descrita en el texto-origen.
- Entonces, se inicia un debate en el aula dirigido por el profesor, debate en el que se discute acerca del rumbo que debería tomar el argumento del guion dramático. El profesor colabora, ante todo, en la distribución de las propuestas en posibles escenas y enfatizando la necesidad de adaptar el argumento a un escenario teatral (con sus posibilidades y sus limitaciones).
- Una vez que hay dos o tres escenas mínimamente delineadas, la clase se divide en pequeños grupos que trabajan en la escritura de la escena que se les asigne. Normalmente, el trabajo continúa fuera del aula.
- Cada vez que existe una duda sobre el hilo argumental, el profesor reúne a los pequeños grupos en grupo-clase y, entre todos, se discuten las divergencias.

Esta dinámica de trabajo se repite hasta que el guion está terminado, normalmente en dos o tres sesiones de clase. Uno de los aspectos más enriquecedores de este tipo de

trabajo colaborativo es el gran número de oportunidades que ofrece para mejorar las destrezas orales de los alumnos. La interacción oral que se genera durante la escritura conjunta del guion es una oportunidad inigualable de aprendizaje.

4. HERRAMIENTAS WEB 2.0: EL WIKI

Pero, ¿cómo escribir entre todos el guion teatral y poder coordinarnos tanto dentro como fuera del aula? En este punto es donde entra en juego la herramienta web 2.0 denominada wiki.

La Web o WWW[1] (*World Wide Web*) se ha desarrollado muy rápido y en relativamente poco tiempo. Sin embargo, en sus dos décadas de historia, ya podemos describir dos generaciones o formas de entender este gran invento: la web, a secas (o web 1.0), y la web 2.0, también conocida como *web social*. La primera etapa de la red se caracteriza por el uso del hipertexto, que posibilita la conexión de unas páginas con otras, prácticamente hasta el infinito. Un ejemplo es cualquier página web estándar. La etapa más reciente, conocida como web 2.0[2], hace hincapié en la comunicación y la interconexión, ya no entre páginas, sino entre los propios usuarios de la red. Un claro ejemplo son los blogs, en los que ya no es una persona quien escribe y otros leen, sino que escribe uno (o varios), otros lo leen, comparten lo leído con otros, lo comentan, lo distribuyen por diversas redes sociales... Otro ejemplo paradigmático de esta etapa son las redes sociales como Facebook, Twitter o Tuenti.

En el caso que nos ocupa, la herramienta web 2.0 que hemos empleado en nuestro curso ha sido el wiki. La palabra wiki procede del hawaiano y significa "rápido"[3]. Se puede definir como una página web escrita colaborativamente entre tantos usuarios como quieran participar. La diferencia con una página web "normal" radica precisamente en esa colaboración. Esto es, mientras que una web estándar generalmente la construye un solo usuario, un wiki puede ser elaborado, de forma bastante sencilla, por un usuario o por un número ilimitado de ellos, todo depende del grado de privacidad que se le asigne al wiki y los permisos de edición que se establezcan. Un ejemplo de wiki abierto sería la Wikipedia, una enciclopedia a la que cualquier persona puede hacer una aportación con solo crearse un usuario, ya sea redactando una entrada sobre un tema, colaborando en la revisión de entradas ya existentes o traduciendo entradas a otras lenguas.

En nuestro caso, nos interesa que el wiki sea público, es decir, que cualquiera tenga acceso a su lectura, para que nuestros alumnos puedan mostrar la evolución de su trabajo a quien quieran. Sin embargo, puesto que no queremos que nadie externo a la clase

1 http://es.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web (consultado en septiembre de 2010)
2 http://es.wikipedia.org/wiki/Web_2.0 (consultado en septiembre de 2010)
3 http://es.wikipedia.org/wiki/Wiki (consultado en septiembre de 2010)

participe en la escritura de las tareas o del proyecto final, optamos por limitar el acceso a la edición del wiki, dando solo permiso a los propios alumnos.

Existen varias plataformas que aportan lo necesario para abrir un wiki. MediaWiki, por ejemplo, es la utilizada por la Wikipedia. Nosotros hemos recurrido a Wikispaces (http://www.wikispaces.com/), muy extendida entre la comunidad docente, puesto que es muy sencilla de administrar y porque su editor es mucho más amigable que el de MediaWiki, ya que no es más que un editor de textos estándar simplificado, con menos opciones. De todos modos, Wikispaces tiene un gran potencial en cuanto a la inserción de *widgets* de otros sitios web: vídeos de Youtube, documentos de Scribd, canales RSS, etc. La creación de un wiki en esta plataforma es sumamente sencilla. Simplemente hay que registrarse y seguir las indicaciones del programa. Un buen tutorial para dar los primeros pasos en Wikispaces es el elaborado por Francisco Muñoz de la Peña.

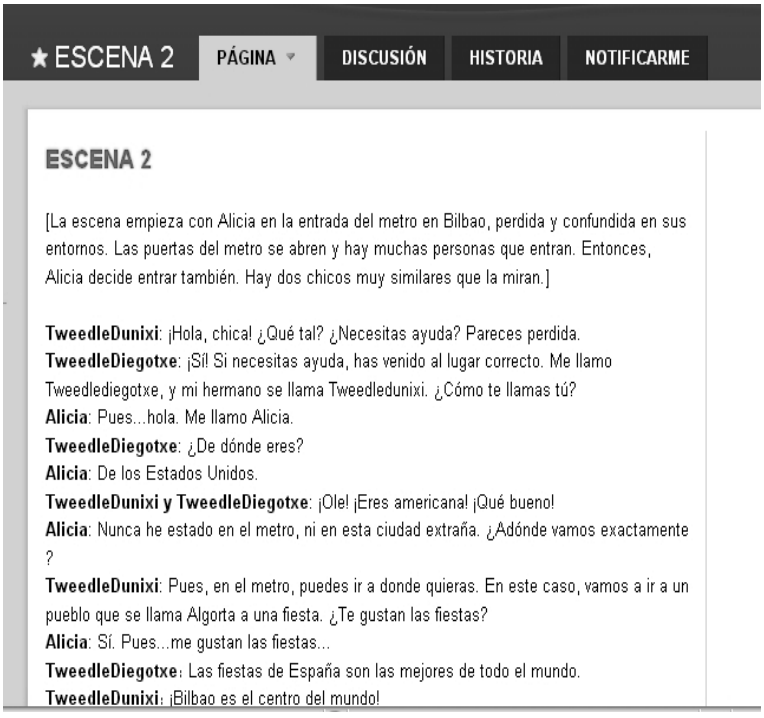
5. LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

La experiencia tuvo lugar en la Universidad de Deusto durante el cuatrimestre de enero a mayo de 2010 con tres grupos de alumnos estadounidenses. El grupo A estaba compuesto de diez alumnas de nivel intermedio-alto (que correspondería a un nivel B2 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*); el grupo B, de seis alumnas de nivel intermedio (nivel B1); y el grupo C, de ocho alumnas de nivel inicial-alto (A2). Esta distribución nos permitió trabajar con cada uno de los grupos individualmente, atendiendo a su nivel de español.

Los textos que llevamos al aula en los tres casos son narraciones breves del libro *El porqué de las cosas*, de Quim Monzó (1993). Se trata, concretamente, de dos: "La bella durmiente" y "La monarquía". Estos textos parten del final de los cuentos tradicionales de la Bella Durmiente y Cenicienta, respectivamente, y abren una puerta a la posibilidad de que el final perfecto de los textos tradicionales no sea tan perfecto. En el primer caso, el príncipe se plantea si la chica a la que acaba de besar es la chica correcta, y en el segundo, Cenicienta descubre que su marido, el príncipe, la engaña con las hermanastras. Esta propuesta de trabajo con historias conocidas a las que se les da una vuelta de tuerca está ya presente en la inspiradora introducción al arte de inventar historias de Gianni Rodari publicada con el nombre de *Gramática de la fantasía*. Tras trabajar con los textos, se le pidió a cada grupo que, inspirándose en los textos de Monzó, creara un guion basándose en cuentos infantiles conocidos. El grupo A se decantó por escenificar un complot de los enanitos para evitar la boda de Blancanieves, ya que la querían para ellos solos; el grupo B, por trasladar a Alicia al País Vasco en lugar del País de las Maravillas; y el grupo C, por mezclar personajes de diferentes cuentos para ayudar a la Bella Durmiente a encontrar a su príncipe, encerrado en el Guggenheim de Bilbao por la malvada bruja.

Para la creación colectiva del guion, se abrió para cada grupo un wiki en el que se autorizó a participar a todos los miembros del grupo. Las direcciones de cada wiki, así como de otros wikis utilizados en semestres anteriores para la misma clase, pueden encontrarse en el siguiente wiki creado expresamente para este taller: http://practicasasele.wikispaces.com/. Una vez introducida la herramienta en cada grupo, se distribuyeron por parejas, por un lado, tareas relacionadas con el guion y con la representación, como decorado, vestuario, programa de mano, etc. y, por otro, después de hacer una lluvia de ideas sobre el argumento de la historia que iban a crear, las escenas para proceder a la escritura del guion.

Respecto al proceso de escritura, según las alumnas iban escribiendo el texto de las escenas, se iba revisando en clase para añadir, eliminar y modificar ideas, frases, expresiones, etc., es decir, fueron las propias alumnas las que editaron el texto de todas las escenas, tanto de la suya como de la de sus compañeras. La última corrección gramatical antes de que las alumnas comenzaran a memorizar el guion para la representación final la hizo la profesora, para asegurarse de que memorizaran texto gramaticalmente correcto. En la siguiente imagen mostramos como ejemplo un fragmento ya corregido de una escena creada por dos alumnas:



El wiki permitió a cada alumna escribir la escena en colaboración con otra alumna del grupo sin necesidad de estar trabajando en el mismo ordenador ni a la misma hora, lo cual es una gran ventaja. Otro elemento interesante que ofrece el wiki es la posibilidad de consultar el historial de cambios que se han realizado en una página: quién ha modificado la página, qué día y a qué hora. En la siguiente imagen se puede observar el historial de la página donde estaba la escena 2, mostrada anteriormente:

El historial, además, permite seleccionar dos versiones de la misma página (pinchando en "select") y compararlas, de manera que los cambios que un alumno realiza sobre la versión de otro quedan marcados: en color rojo, el texto eliminado, y en verde, el añadido.

Como hemos mencionado anteriormente, esta experiencia resultó altamente positiva para las alumnas. Por un lado, la utilización de un texto como base sobre la que trabajar en el guion contribuyó a fomentar la creatividad de las alumnas y a centrar su atención y energía en crear un texto a partir de unas características determinadas que el texto base estableció. Por otro lado, el uso del wiki como plataforma de trabajo virtual de fácil manejo permitió a las alumnas trabajar con más libertad, tanto de horario como personal a la hora de hacer y deshacer sobre la versión de una compañera, tarea no siempre fácil cuando uno tiene a la compañera delante. Además, el hecho de sentir que el texto que estaban escribiendo era algo vivo, susceptible de modificación por parte de cualquiera de sus compañeras en cualquier momento, y que además estuviera publicado, a la vista de cualquier persona ajena a la clase que accediera al wiki, fue una fuente de motivación especial para las alumnas. Ello, junto con la circunstancia de que el público que iba a ver su representación eran sus propios compañeros, hizo que el nivel de motivación de las alumnas fuera muy alto, lo cual se tradujo en un trabajo excelente, tanto a nivel de texto como a nivel de representación. Los beneficios de combinar texto base y wiki en esta clase son, por lo tanto, múltiples.

En resumen, según lo expuesto en el taller, nos parece interesante animar a aquellos profesores que aún no se hayan atrevido a explorar el wiki como herramienta de trabajo en el aula a experimentar con él, ya sea con tareas de escritura colectiva a partir de un texto, como la planteada por nosotros, o con tareas de otro tipo en sus clases de E/LE.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso De Santos, L. (2003): *Cuadros de amor y humor, al fresco*, Madrid: Cátedra.

Castrillejo, V. (2009): "Escribir juntos en la red: wikis en la clase de E/LE", [en línea]: <http://www.slideshare.net/acastrillejo/escribir-juntos-en-la-red-el-trabajo-con-wikis-en-la-clase-de-ele>

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Monzó, Q. (1993): *El porqué de las cosas*, Barcelona: Anagrama.

Muñoz de la Peña Castrillo, F.: "Tu wiki en Wikispaces", [en línea]: http://aulablog21.wikispaces.com/Tu+Wiki+en+Wikispaces.com

Rodari, G. (2002): *Gramática de la fantasía*, Barcelona: Ediciones del Bronce (Colección Booket).

UN ESCENARIO PARA UNA HISTORIA

Cruz María Hernández Ballesteros

RESUMEN: A continuación se presenta una técnica, con el nombre de "un escenario para una historia" que puede utilizarse en el aula de ELE para trabajar con novelas de la literatura hispana ambientadas en una localidad española o hispanoamericana, lo que permitirá al alumno conocer esta localidad, acceder, a partir de ella, a la historia que se narra en la novela, así como familiarizarse con la figura del autor y acercarse a su obra, en particular a la novela enmarcada en ese escenario concreto.

Esta propuesta didáctica se vincula con los siguientes apartados del inventario de "Referentes culturales" del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (2006):* apartado 3. "Productos y creaciones culturales". Subapartado 3.1. "Literatura y pensamiento".

1. PASOS DE LA ACTIVIDAD

1. Para conocer los gustos literarios de tu grupo y a modo de presentación del tema, invita a tus alumnos a que, de manera individual, completen el cuestionario de la *ficha 1*. Pídeles que respondan únicamente a las seis primeras preguntas para, después, poner en común las respuestas con toda la clase.

2. Sirviéndote de imágenes, preséntales el escenario en el que se desarrolla la historia de la novela con la que vais a trabajar. Nosotros hemos seleccionado la novela de Eduardo Mendoza *Sin noticias de Gurb*, cuya historia se desarrolla en Barcelona, escenario del que incluimos varias imágenes en la *ficha 2*. Si vas a trabajar con esta novela, otra posibilidad es servirte de las primeras escenas de la película *Vicky Cristina Barcelona* de Woody Allen donde se muestran varios lugares de la ciudad.

Anímales, en primer lugar, a que descubran de qué lugar se trata (incluso que identifiquen, si pueden, lo que se muestra en las imágenes) y, una vez que han descubierto el lugar del que se trata, pídeles que, en grupos de 3 ó 4, recojan, en la tabla de *la ficha 3*, otras informaciones que tienen de ese lugar así como las fuentes de las que se han servido para acceder a esos conocimientos (conocen esa información por su propia experiencia porque han visitado la ciudad, por la experiencia de otras personas que han visitado la ciudad, por lecturas que han hecho, etc.).

3. Adelántales el argumento de la novela *ficha 4* y pregúntales si saben de qué novela se trata. Si no conocen (o recuerdan) el título de la novela, invítales a que, en los mismos grupos en los que han trabajado en el paso anterior, hagan hipótesis sobre cuál puede ser el título.

4. Dales a conocer el título de la novela y el nombre de su autor e interésate por lo que saben del escritor, de su obra, en general, y, en concreto, de la novela que has seleccionado. En las siguientes direcciones de Internet encontrarás información sobre Eduardo Mendoza, sobre su obra, en general, y sobre su novela *Sin noticias de Gurb,* en particular:

http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/mendoza/home.htm

http://es.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Mendoza

http://www.xtec.cat/~jducros/Eduardo%20Mendoza.html

5. Llegados a este punto, preséntales al personaje o a los personajes principales de la novela e invítales a adentrarse todos juntos en la obra poco a poco. Pídeles que, a partir de los datos con los que cuentan hasta ahora, aventuren hipótesis sobre los protagonistas de la historia (Gurb, un extraterrestre, y su compañero de viaje, del que no conocemos el nombre):

> ¿Cómo te imaginas a los protagonistas? Descríbelos o dibújalos. ¿Por qué están en este lugar? (En el caso de la novela que hemos seleccionado, Barcelona) ¿Qué experiencias imaginas que vivirán aquí? ¿Qué problemas o dificultades encontrarán? ¿Se quedarán a vivir en este lugar o regresarán a su planeta? (En el caso de Gurb y su amigo)

6. A continuación, anúnciales que el escritor, sirviéndose de sus personajes, presenta distintos aspectos o temas en relación con el lugar en el que se enmarca la historia de su novela. En la *ficha 5*, tienes algunos de los temas o aspectos que recoge Eduardo Mendoza, desde la perspectiva de los protagonistas de su novela (dos extraterrestres), en relación con la Barcelona preolímpica (la Barcelona anterior a 1992), escenario de *Sin noticias de Gurb*. Si trabajas con esta novela, aquí seguramente convendrá detenerse en hasta qué punto estos aspectos o temas siguen presentes en la Barcelona actual y si son extrapolables a otras grandes ciudades que ellos conocen.

7. Proponles ahora la lectura de algunos fragmentos de la novela y anímales a que identifiquen los temas o aspectos que se abordan en estos fragmentos. Para la novela *Sin noticias de Gurb* hemos seleccionado los fragmentos que recogemos en la *ficha 6* y para la identificación de los temas o aspectos que allí se abordan, anuncia a los alumnos que pueden servirse de la relación de temas que se han recogido en la ficha 5.

8. Seguidamente, deteneos en el análisis de alguno de esos fragmentos. Puedes trabajar con un único fragmento o dividir la clase en dos grandes grupos (Grupo A y Grupo B) y trabajar con dos de esos fragmentos, para después hacer una puesta en común. En el caso de *Sin noticias de Gurb*, te proponemos trabajar con el fragmento 1 con las preguntas que proponemos en *la ficha 7.*

9. Para terminar, vuelve sobre el cuestionario de la *ficha 1* y pídeles que den respuesta a las dos últimas preguntas. Pídeles, después, que hagan una pequeña puesta en común en grupos pequeños:

> ¿Hay algún escenario elegido por varias personas?¿Por qué se ha elegido ese escenario y qué contarían de él?

La propuesta puede finalizar contando, entre todos, la historia que imaginan que va a tener lugar en alguno de los escenarios seleccionados

2. COMENTARIOS

Si vas a trabajar con la novela *Sin noticias de Gurb* de Eduardo Mendoza, sería interesante contextualizar la obra de este escritor indicando a qué periodo de la historia de España pertenece, así como las circunstancias políticas y sociales de la Transición española.

Si decides trabajar con otra novela, aquí tienes algunas ambientadas en ciudades españolas e hispanas, si bien de corte muy diferente a *Sin noticias de Gurb*, con las que se podría trabajar: *Cañas y barro*, de Vicente Blasco Ibáñez (ambientada en la Valencia rural); *Como agua para el chocolate,* de Laura Esquivel (ambientada en Piedras Negras, México); *Entre visillos*, de Carmen Martín Gaite (ambientada en Salamanca); *Fortunata y Jacinta* , de Benito Pérez Galdós (ambientada en Madrid); *La casa de los espíritus*, de Isabel Allende (ambientada en Chile); *La colmena*, de Camilo José Cela (ambientada en Madrid); *La fiesta del chivo,* de Mario Vargas Llosa (ambientada en la República Dominicana); *La mujer habitada*, de Gioconda Belli (ambientada en Managua, Nicaragua); *La piel del tambor*, de Arturo Pérez Reverte (ambientada en Sevilla).

La técnica que aquí recogemos se puede llevar al aula con grupos de nivel B2, C1 y C2.

LA PREGUNTA DE SUS OJOS, ¿ES UN SECRETO?

Ivonne Lerner
Instituto Cervantes de Tel Aviv

RESUMEN: Este taller se centrará en la relación entre literatura y cine tomando el caso de la adaptación cinematográfica de una obra literaria. He escogido un pasaje de la novela "La pregunta de sus ojos" y su adaptación al cine. Este taller, en el que se presentarán dos secuencias didácticas pensada para un nivel B 2 en adelante, tendrá varios objetivos: primero, realizar una compresión lectora del fragmento de la novela, aclarando algunos rasgos de la variedad rioplatense. Segundo, sugerir actividades para que los alumnos aborden cuestiones de la adaptación de la novela al cine. Tercero, proponer actividades para explotar dos secuencias de la película a fin de estimular en los alumnos la predicción y luego la producción en español.

1. INTRODUCCIÓN

De la gran gama de materiales a disposición del profesor de ELE, probablemente la literatura y el cine cuentan con numerosos elementos en común, de los que voy a señalar solamente dos: su elección depende claramente del gusto personal de los docentes, y por otro lado o quizás por eso mismo, despiertan cierta reticencia –inclusive entre aquellos que imparten niveles B en adelante– a la hora de incluirlos entre los recursos de clase.

En lo que respecta a la literatura, habría que partir de una realidad que quizás nos cueste admitir: no a todos los profesores de ELE les gusta leer. De esta manera, difícilmente estos profesores puedan transmitir entusiasmo a sus alumnos por un material que ni siquiera a ellos mismos les atrae. Otros docentes que sí tienen el hábito de la lectura pero que apenas utilizan textos literarios podrán aducir motivos tales como un lenguaje difícil y poco útil para los alumnos, el exceso de tiempo que requiere el trabajo con estos textos tanto dentro como fuera del aula, e incluso una carencia de formación en literatura.

En lo concerniente al uso del cine en clase, los argumentos para su escasa utilización podrían ser el excesivo tiempo de búsqueda y preparación que requiere, la posible frustración de los alumnos por una comprensión parcial o a veces nula de los diálogos, la posible incomodidad por mostrar escenas subidas de tono, la dificultad de acceso a las películas, etc.

En este taller propongo no solo la utilización de fragmentos literarios, no solamente el uso de secuencias de una película, sino su explotación combinada, para intentar obtener el mejor provecho del trabajo con cada uno de estos medios de expresión por separado y en conjunto.

2. ADAPTACIONES LITERARIAS AL CINE: ¿CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA?

Antes de comenzar a entender esta relación, se debe aclarar que cerca de un 80% de las películas que se realizan anualmente en el mundo son adaptaciones de obras literarias, ya sean cuentos, novelas u obras de teatro. No obstante, cada vez que se estrena alguna película basada en una obra literaria vuelve a surgir el antiguo debate de si la adaptación cinematográfica respeta el valor artístico y la complejidad del texto que le dio origen; es decir, se regresa a la vieja controversia entre la literatura concebida como arte y el cine como espectáculo de masas. En la actualidad, sin embargo, es sabido que el cine posee su propio lenguaje, sus criterios estéticos y su indudable valor artístico.

Por otro lado, claro está que tanto el cine argumental como la literatura tienen el mismo cometido: narrar historias creando un mundo de ficción, si bien cada uno lo hace por medios diferentes. En un texto literario encontramos narración de hechos, descripción de circunstancias, reflexiones o pensamientos y al lector le corresponde ir relacionándolos para obtener un todo. Es decir, que el lector va recreando la realidad (ficticia) al recorrer el texto. En cambio, la materia prima del cine son las imágenes que suplen la necesidad de describir con palabras. Pero no debemos olvidar que el cine maneja simultáneamente lo visual, lo lingüístico y lo sonoro, y que esta combinación multiplica el mensaje. De hecho, una película muestra una realidad sin nombrarla, del encadenamiento de instantes mostrados surge la acción, la narración. De ahí que, en una película suelan acentuarse los conflictos, por lo que hay una tendencia a la brevedad, si la comparamos con un texto literario. Con respecto al tiempo de lo narrado, un texto literario suele referirse a acontecimientos pasados, aunque estén narrados en presente. Por el contrario, en una película la acción sucede en el presente, aunque a menudo se recurra a la elipsis para narrar o mostrar momentos pasados y en este caso se requiere la cooperación del espectador para reconstruir y relacionar los hechos.

3. ALUMNO LECTOR, ALUMNO ESPECTADOR

Es sabido que en clase de lenguas extranjeras los docentes aprovechamos el hecho de que los alumnos sean lectores y espectadores competentes en su lengua madre, tomándolo como base sobre la que apoyar las actividades de explotación didáctica tanto de textos escritos como filmados. El profesor debe tener muy claras las características, posibilidades y limitaciones de cada medio de expresión para saber sacarle el mayor provecho didáctico a cada tipo textual. Al mismo tiempo, el docente que desee familiarizar a sus alumnos con nuestras manifestaciones artísticas y culturales, en este caso, cine y literatura, lo hará, entre otras cosas para "proporcionarles las claves culturales necesarias que faciliten sus interacciones con hablantes nativos" (Acquaroni, 2007: 15). En un nivel más concreto, me gustaría plantear un argumento a favor del uso de estos dos medios en clase de ELE: "las historias –tanto en la literatura como en el cine– proporcionan además, en una clase, contextos de uso de la lengua plenamente significativos, susceptibles de desencadenar intercambios originados en la necesidad real de comunicar unas sensaciones y opiniones ante lo que se cuenta" (Amenós Pons, 1998: 25).

4. SECUENCIA DIDÁCTICA

A continuación, se proponen dos secuencias didácticas para un grupo de nivel B2 en adelante. La primera está dividida en tres partes: la lectura y análisis de un fragmento de la novela "La pregunta de sus ojos", su hipotética transposición a la pantalla por parte de los alumnos, y el visionado de ese fragmento tal como lo plasmó el director de cine en "El secreto de sus ojos". El trabajo con esta secuencia didáctica puede repartirse en dos sesiones de clase, dejando para la segunda el visionado y la explotación didáctica del fragmento. La segunda secuencia, por el contrario, comenzará con el visionado de otro extracto que no figura en la novela, lo que nos permitirá realizar el camino inverso al que se realizó con la primera secuencia: se comenzará con el visionado de un fragmento y luego les tocará a los alumnos escribirlo adoptando el punto de vista de vista de uno de los cuatro personajes que intervienen en dicha escena.

4.1. Ficha para el profesor

NIVEL: a partir de B2

FINALIDAD: comprensión lectora y audiovisual, acercamiento a la variedad rioplatense

DURACIÓN: dos horas y media aproximadamente.

MATERIAL NECESARIO: fotocopia de la Ficha para el alumno y el DVD de la película “El secreto de sus ojos”.

4.2. Ficha técnica de la película

Título	El secreto de sus ojos
Origen	Argentina
Año	2009
Director	Juan José Campanella
Guión	Juan José Campanella y Eduardo Sacheri
Elenco	Ricardo Darín, Soledad Villamil, Guillermo Francella, Pablo Rago y otros
Género	Thriller, intriga, drama
Premios	2009 Oscar a la mejor película de habla no inglesa 2009 2 Premios Goya: mejor actriz revelación y película hispanoamericana.

4.3. Descripción de la primera secuencia didáctica

1. Se comienza esta secuencia preguntando a los alumnos qué opinan de las adaptaciones de obras literarias al cine. (5-10 minutos).
2. A continuación, se le explica al grupo que van a indagar en la relación entre estos dos medios de expresión artística leyendo primero un fragmento de una novela, imaginando cómo se lo podría trasladar al cine y finalmente viendo cómo el director de la película lo traspuso a la pantalla. Se procederá a una lectura silenciosa e individual del fragmento I de la novela “La pregunta de sus ojos” (hasta “lo que ha ido a pedir”). Los alumnos en parejas, después de aclarar las sensaciones de Chaparro, harán conjeturas sobre qué es lo que él quiere pedirle a Irene. Se realizará luego una puesta en común grupal y se anotarán en la pizarra las diferentes hipótesis de los alumnos. (15 minutos).
3. Luego, se leerá todo el fragmento y se podrá verificar cuál era el pedido de Chaparro. (10 minutos)
4. En parejas deberán comentar cuáles son las acciones principales en esta escena, qué relación hay entre Irene y Benjamín y analizar cómo se siente este último, citando del texto. También deberán opinar sobre el efecto que produce en el lector el hecho de que todo el fragmento esté relatado en presente (15 minutos).
5. Si el profesor lo considera conveniente, quizás sea el momento de aclarar que el fragmento leído es un ejemplo de la variedad rioplatense del español, ya que el

escritor es de Argentina. En cuanto a la gramática, se podría llamar la atención de los alumnos sobre aquellas conjugaciones verbales voseantes que figuran en el texto (*sabés, imaginate*). En cuanto al léxico, se pueden aclarar algunos coloquialismos definidos a pie de página y también que la palabra ´computación´ es el equivalente hispanoamericano de ´informática´.

6. Para comenzar el pasaje del papel a la pantalla, los alumnos intentarán ponerse en la piel del director de cine. Deberán realizar de manera individual los puntos 3 a 10. Se comentarán en parejas las respuestas y se hará luego una puesta en común grupal. (35-40 minutos aproximadamente).

7. Se procederá a un visionado *sin* sonido de una secuencia de la película (que corresponde a los primeros 10 minutos del filme), y los alumnos completarán el cuadro con la descripción de los personajes. A continuación, los estudiantes en parejas compararán las impresiones que se habían formado durante la lectura del fragmento (puntos 4 a 9 de la Ficha del alumno), con las imágenes que acaban de ver. Puesta en común grupal. (15 minutos).

8. Se verá el mismo fragmento nuevamente pero esta vez *con* sonido, y los alumnos deberán realizar un ejercicio de selección múltiple para consolidar la comprensión de la secuencia. Se corregirán en pleno las respuestas (10 minutos).

9. A manera de pregunta integradora, en grupos de tres o cuatro los alumnos analizarán las diferencias que hayan encontrado entre el fragmento de la novela y la secuencia de la película (20 minutos). Con respecto a la diferencia entre el nombre de la novela (“La *pregunta* de sus ojos”) y el de la película (“El *secreto* de sus ojos”) puede aprovecharse la oportunidad para observar el tratamiento que se le da a la mirada y a los ojos tanto en el fragmento literario como en el filme, así como dejarlo de anzuelo para que vean la película entera. Según el director de la película “En la novela se refiere sólo y específicamente a los ojos de ella. En la película todos los personajes tienen un secreto que delatan con su mirada”. (e-mail de Campanella, del 30-8-10). Asimismo, se puede analizar a quién se refiere el adjetivo posesivo ´sus´ que figura en ambos títulos, que en español tiene la ventaja de la ambigüedad de referente. Se puede pedir en clase que cada alumno intente traducir el nombre del filme a su lengua madre. Según el cineasta, “En cuanto a la traducción del título, siempre que se pudo se decidió por el plural de tercera persona. “Their” en inglés, “Suoi” en italiano.” (ibid) En hebreo, por ejemplo, el título se tradujo sin ningún posesivo: “El secreto de *los* ojos”.

5. FICHA PARA EL ALUMNO - *LA PREGUNTA DE SUS OJOS, ¿ES UN SECRETO?*

5.1. El texto

1. Lee el fragmento I de la novela *La pregunta de sus ojos,* de Eduardo Sacheri. Esta escena transcurre en Buenos Aires en la actualidad. Imagina qué es lo que Chaparro le quiere pedir a Irene Hornos.

I (…) Mientras abre la puerta el enorme manojo de llaves tintinea en el silencio del pasillo vacío. Cierra con cierta fuerza, para que la jueza se percate de que alguien ha entrado en la oficina. Momento: ¿por qué eso de la "jueza"? Porque lo es, claro, pero ¿por qué no Irene? Porque no, justamente por eso. Ya bastante tiene con ir a pedir lo que está por pedir, como para sumarle el descalabro de saber que se lo tiene que pedir a Irene y no simplemente a la doctora Hornos.

Da dos golpecitos suaves y escucha decir "adelante". Cuando traspone la puerta, ella se sorprende.

(…) Chaparro se disciplina al extremo para concluir que sí o sí, definitiva, total y absolutamente, tiene que cortarla[1] con darse manija[2], dejarse de joder y pedir de una vez por todas lo que ha ido a pedir.

2. Lee ahora la continuación del fragmento de la novela.

II "La máquina", suelta así, sin preámbulos. Bruto, infeliz, animal. Nada de sutilezas preparatorias. Nada de *sabés qué pasa, Irene,* que *estuve pensando,* que *tal vez,* que *en una de esas,* que *podría ser,* que *qué te parece*, o cualquiera de esas formas coloquiales que sobreabundan en el idioma castellano y que sirven precisamente para evitar eso que Chaparro ve en el rostro de Irene, o de la doctora, o

1 Cortarla (col.) dejar de hacer algo, especialmente algo que molesta o resulta desagradable a otra persona (Diccionario integral del español de la Argentina).

2 Darse manija (col.) obsesionarse con algo, especialmente con una preocupación o una inquietud (Diccionario integral del español de la Argentina).

de la jueza, esa perplejidad, ese quedarse sin responder por la sorpresa misma del arranque[3].

Chaparro entiende que, para variar, ha metido la pata (…) y llega un momento en que empieza a sentir que el estómago se le va cayendo hacia los intestinos, que un sudor frío le riega la piel y que el corazón se le convierte en un redoblante. Como es una emoción tan profunda, tan vieja y tan inútil, Chaparro sale disparado a cerrar la ventana del despacho para despegarse como sea de esos ojos castaños.

(…) Le dice que aunque no tiene ni idea de qué va a hacer de ahora en adelante, anda con ganas de probar el viejo proyecto de escribir un libro. En cuanto lo dice se siente un imbécil. Viejo, dos veces divorciado, jubilado, con veleidades de escritor. (…) Y ahí entra en escena la máquina. "Imaginate, Irene, no me voy a poner a mis años a aprender computación, sabés. Y esa Remington la tengo incorporada en la punta de los dedos como si fuera una cuarta falange". (pp. 11-14).

3. En parejas: respondan oralmente a las siguientes preguntas:

a. ¿Cuáles son las acciones principales en todo el fragmento? Escriban una lista.
b. En su opinión, ¿por qué el autor emplea el tiempo presente para relatar hechos que ya ocurrieron en el pasado? ¿Qué efecto produce esto en el lector?
c. ¿Qué relación creen que hay entre Benjamín Chaparro e Irene?
d. ¿Por qué creen que el narrador llama a Irene de tantas maneras diferentes: Irene, la jueza, la doctora Hornos?
e. ¿Cómo se siente él en esta escena? Busquen en el texto.

5.2. Del papel a la pantalla

1. ¿Cómo te imaginas a Irene y a Benjamín Chaparro (Benjamín Espósito, en la película)? Completa el cuadro individualmente.

	Irene	Benjamín
Descripción física		
Ropa		
Peinado		
Carácter		

2. Imagina el despacho de la jueza Irene Hornos: muebles, color predominante, iluminación, etc.

……..

3 Arranque (col.) empuje e iniciativa con que se emprende una acción. (Diccionario integral del español de la Argentina).

3. ¿Qué crees que hay en el escritorio de Irene?

……..

4. ¿Cuál sería la banda sonora de esta escena (música, ruidos, etc.)?

……..

5. Si fueras el director de la película, ¿qué indicaciones les darías a los actores que participan en esta escena? Completa el cuadro.

	Irene	Benjamín
Debe transmitir…		
Gestos de la cara que debe hacer		
Lenguaje corporal		

6. ¿Crees que el director incluyó otro personaje para esta escena, que no figura en la novela original? ¿Quién sería y qué haría? ……..……
……..

7. Compara tus respuestas con las de tu compañero. ¿Hay muchas diferencias?

5.3. La película

5.3.1 Secuencia 1

1. Mira esta secuencia y completa el cuadro (visionado *sin* sonido (0:05:37 – 0:08:17)

	Irene	Benjamín	¿Otro personaje?
Descripción física			
Ropa			
Peinado			
¿Cómo está?			
Acciones principales			

2. ¿Son los personajes y el lugar como te los habías imaginado al leer el fragmento de la novela? Compara tus impresiones con las de tu compañero.

3. Visionado *con* sonido –Mira nuevamente la secuencia y marca la opción correcta:

a) Benjamín Espósito es:

1. un viejo amigo que está recientemente jubilado
2. el ex marido de Irene, recientemente jubilado
3. un juez recientemente jubilado

b) Mariano es:

1. el nuevo "pinche"[4]
2. el nuevo abogado
3. el nuevo secretario

c) Con respecto al café, Irene …….. Benjamín

1. entiende a
2. se burla de
3. critica a

d) Al hojear el borrador de la novela de Benjamín, Irene…… a Benjamín

1. alienta
2. no entiende
3. desvaloriza

e) Al mencionar la causa Morales, Irene

1. se queda dura
2. se alegra
3. apoya a Benjamín

f) Al ver la máquina de escribir, Benjamín exclama:

1. ¡La vieja Remington!
2. ¡La vieja Olivetti!
3. ¡La vieja Philips!

4 Pinche (col.): persona que ocupa un puesto laboral de muy poca importancia.

4. Pregunta integradora: Del papel a la pantalla.

5. En grupos de tres o cuatro: ¿Qué diferencias han encontrado entre el fragmento de la novela y la secuencia de la película?

6. Segunda secuencia didáctica: de la pantalla al papel

A continuación se propone la explotación didáctica de una secuencia de la película que *no* se encuentra en la novela que le dio origen. Al tratarse de un fragmento de mucha acción, en clase se sugiere ir congelando la imagen en determinados momentos para que los alumnos predigan qué ocurrirá. Se hará un segundo visionado con sonido para que el grupo preste atención a los rasgos de la variedad rioplatense que exhiben los personajes. Claro está que no se pretende que los alumnos comiencen a imitar o a expresarse empleando dichos rasgos. Simplemente se aprovechará el cine como medio ideal para *exponer* a los alumnos a la diversidad lingüística de nuestra lengua (morfología, léxico y entonación rioplatenses) y para hacerlos tomar conciencia de su variedad, que no pone en peligro ni la comprensión ni su unidad.

Después del visionado y antes de la etapa de expresión escrita, se puede reflexionar con los alumnos acerca de por qué los dos guionistas sintieron la necesidad de agregar esta escena de Benjamín y de Pablo que no figura en la novela. Según el cineasta Campanella "Porque ellos tenían que ser pro-activos como personajes, buscarlo ellos a Gómez. Que todas las cosas que ocurrieran fueran a partir de la búsqueda y la acción de ellos. Los hacía muy pasivos. En la novela el autor tiene muchos recursos literarios para hacerlo interesante, pero en el cine, en donde sólo se tiene diálogo y guión, una casualidad así no hubiera sido aceptada." (e-mail del director del 30-8-10).

6.1. Ficha para el alumno

6.1.1. Visionado con sonido. Años 70, treinta años antes de la escena en la oficina de Irene 0:34:10 – 0:38:14

a) En la calle
   1. ¿Con quién crees que está Benjamín en el auto? (profesión, relación entre ellos)
   2. ¿Qué están haciendo?
   3. ¿Qué le pasa a Pablo?
   4. ¿Creen que hay alguna relación entre ellos y la mujer?
   5. ¿Cómo son ella y el lugar?

b) En la calle y en la casa – Previsionado
   1. Numera las acciones de Benjamín según el orden en que crees que van a ocurrir:

Antes de ver el fragmento	Acciones: Benjamín…	Después de ver el fragmento
	a. salta la verja	
	b. abre los cajones	
	c. sale del auto	
	d. lee las cartas	
	e. fuma	
	f. se sienta en la cama	
	g. se ata los cordones	

2. Mira ahora la secuencia y corrobora en la columna de la derecha tus hipótesis de la columna de la izquierda.

c) En el dormitorio

1. ¿Quién crees que se acerca desde el fondo?
2. ¿Qué va a pasar?
3. ¿Cómo crees que va a reaccionar Benjamín?

6.1.2. (0:36:38 – 0:38:14). Mira nuevamente el fragmento y completa solo una columna:

Malas palabras que oigas	Conjugaciones verbales que oigas
	Hacer >
	Tener >
	Mirar >
	Saber >
	Relajarse >
	Querer >

c) Compara tu columna con la de tu compañero.

d) ¿Cómo crees que va a terminar la secuencia?

6.1.3. Lee ahora la transcripción de la escena y presta atención a las palabras en cursiva

Benjamín y Pablo están en la casa de Isidoro Gómez en Chivilcoy, Prov. de Buenos Aires.

Interior – Día

Benjamín- ¡Ay! ¡La puta que te parió!!! ¡*Me cago en* vos! ¡*Me cago en* vos!

Pablo- ¡Qué *cagazo* que me hiciste *pegar*, *boludo*!

B- ¿Yo a vos? ¡La puta madre! ¿Qué hacés acá?

P- Te vine a ayudar, Benjamín.

B- Te tenés que quedar de *campana* afuera. Mirá si viene la vieja, ¡*cagamos*!

P- No va a venir la vieja, relajate un poco.

B- ¿Qué sabés si no va a venir?

P- Porque entró al *almacén* y tiene para un rato largo. Relajate, por el amor de Dios. ¿Encontraste algo o nada?

B- Las cartas, pero no tienen remitente, no tienen los sobres.
P-Ésta es del otro día.
B- ¿Y?
P- ¿Cómo "y"? Es reciente.
B- ¡La basura! A lo mejor el sobre todavía está en el *tacho* de basura.
(Cocina)
B- *Che*, no hay nada acá, ¿eh?
P- ¿Nada de nada?
B-Nada.
P- ¿Buscaste bien?
B- (le da a oler la basura) ¿Querés probar vos?
P- *Boludo*.
(Entra la madre de Isidoro con su perro)
M-¡Vamos, vamos! ¿Qué pasa? ¿Qué pasa? ¿Qué te pasa? Quedate quieto. Ya te suelto.

6.1.4. Une con flechas las palabras con su significado

Palabra	Significado
1. cagarse en (alguien o algo)	a. (Interj., col.): se usa para dirigirse al interlocutor, generalmente cuando se lo tutea.
2. cagazo	b. (grosero): que se comporta de manera poco inteligente, ingenua o ridícula.
3. pegarse	c. (col.): considerar que algo o alguien es poco importante o que no merece consideración o interés.
4. boludo	d. : recipiente en el que se arrojan los residuos.
5. campana	e.(col.): miedo o susto
6. cagar	f. establecimiento en el que se venden comestibles, bebidas y artículos de uso doméstico en general.
7. almacén	g. (col.): persona que vigila mientras otros hacen algo que se quiere mantener en secreto, para avisarles en el caso de que alguien se acerque.
8. tacho	h. (col.): cometer un error muy difícil de solucionar.
9. che	i. (col.): resultar afectado por algo, especialmente un golpe, una caída, un choque, etc.

6.1.5. De la pantalla al papel

Esta escena no figura en la novela, entonces tú tendrás que escribirla desde uno de los siguientes puntos de vista:

- la mujer mayor
- el perro
- Pablo
- Benjamín

Puedes comenzar así: *Esa mañana me había levantado temprano porque ….*

7. FICHA PARA EL PROFESOR

7.1 Transcripción de la escena con las notas a pie de página

Benjamín y Pablo están en la casa de Isidoro Gómez en Chivilcoy, Prov. de Buenos Aires.

Interior – Día

Benjamín- ¡Ay! ¡La puta que te parió!!! ¡Me cago en vos[5]! ¡Me cago en vos!

Pablo- ¡Qué cagazo[6] que me hiciste pegar[7], boludo[8]!

B- ¿Yo a vos? ¡La puta madre! ¿Qué hacés acá?

P- Te vine a ayudar, Benjamín.

B- Te tenés que quedar de campana[9] afuera. Mirá si viene la vieja, ¡cagamos[10]!

P- No va a venir la vieja, relajate un poco.

B- ¿Qué sabés si no va a venir?

P- Porque entró al almacén[11] y tiene para un rato largo. Relajate, por el amor de Dios. ¿Encontraste algo o nada?

B- Las cartas, pero no tienen remitente, no tienen los sobres.

P-Ésta es del otro día.

B- ¿Y?

P- ¿Cómo "y"? Es reciente.

B- ¡La basura! A lo mejor el sobre todavía está en el tacho[12] de basura.

(Cocina)

B- Che[13], no hay nada acá, ¿eh?

P- ¿Nada de nada?

B-Nada.

P- ¿Buscaste bien?

B- (le da a oler la basura) ¿Querés probar vos?

P- Boludo.

(Entra la madre de Isidoro con su perro)

M-¡Vamos, vamos! ¿Qué pasa? ¿Qué pasa? ¿Qué te pasa? Quedate quieto. Ya te suelto.

5 Cagarse (en) (col.): considerar que algo o alguien es poco importante o que no merece consideración o interés.

6 Cagazo (col.): miedo o susto.

7 Pegarse (col.): resultar afectado por algo, especialmente un golpe, una caída, un choque, etc.

8 Boludo (grosero): que se comporta de manera poco inteligente, ingenua o ridícula.

9 Campana (col.): persona que vigila mientras otros hacen algo que se quiere mantener en secreto, para avisarles en el caso de que alguien se acerque.

10 Cagar (col.): cometer un error muy difícil de solucionar.

11 Almacén: establecimiento en el que se venden comestibles, bebidas y artículos de uso doméstico en general.

12 Tacho: recipiente en el que se arrojan los residuos.

13 Che (Interj., col.): se usa para dirigirse al interlocutor, generalmente cuando se lo tutea.

7.2. Características del habla rioplatense

- Profusión de malas palabras (*cagarse en alguien, cagar, boludo, puta madre)*
- Empleo de palabras del lunfardo: *cagazo, campana, cagar, che*
- Léxico rioplatense: *almacén, tacho*
- Verbos voseantes que se observan en el presente de indicativo (*hacés, tenés, sabés, querés*) y en el imperativo (*mirá*, *relajate, quedate*).
- Pronombre preposicional ´vos´. (en *vos*)
- Ausencia del uso del pretérito perfecto, y en su lugar empleo del pretérito indefinido (¿*Encontraste* algo?, Te *vine* a ayudar, ¿*Buscaste* bien?).

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este taller he tomado el caso de la adaptación de una novela al cine y su posible explotación didáctica en el aula de ELE. En primer lugar, se ha partido de un pasaje del texto literario, su comprensión y análisis y luego se lo ha visto plasmado en la película. En segundo lugar, se ha comenzado con un extracto del filme que no figura en la novela para que sean los alumnos los que tengan que escribirlo. Se ha intentado que los dos textos, literario y fílmico, sirvan de estímulo para la producción en español por parte de los estudiantes. Al mismo tiempo, no se ha perdido de vista el enorme valor que tiene sobre todo el cine, por su banda sonora, de poner a los aprendientes en contacto con las diferentes variedades del español. En síntesis, con las dos secuencias didácticas se ha sugerido realizar, de hecho, un camino de ida y vuelta: del texto escrito por el novelista a la película y de la película al texto escrito, esta vez por los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV (2008): *Diccionario Integral del español de la Argentina*, Buenos Aires: Voz Activa.

Acquaroni, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza se español como LE/ L2*, Madrid: Santillana Educación.

Amenós Pons, J. (1998): "Cine y literatura", *Frecuencia L* 7, 25-31.

— (2000): "Largometrajes en el aula de ELE: algunos criterios de selección y explotación", en *Actas del X Congreso Internacional de Asele*, 769-784.

Baddock, B. (1996): *Using Films in the English Class*, Phoneix: Prentice Hall.

Jaime, A. (2000): *Literatura y cine en España (1975-1995)*, Madrid: Cátedra.

Golden, J. (2001): *Reading in the Dark. Using Films as a Tool in the English Classroom*, Oregon: NCTE.

Lazar, G. (1993): *Literature and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Martínez-Salanova Sánchez, E.: "La obra literaria y el cine", [en línea]: <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/guionliteratura.htm>

Ripalda Ruiz, M. (2009): "Literatura para disfrutar en pantalla grande. Consideraciones sobre el arte de la adaptación cinematográfica", [en línea]: <<http: //literatura.suite101.net/article.cfm/cine_y_literatura>

Sacheri, E. (2005): *La pregunta de sus ojos*, Buenos Aires: Alfaguara.

Sánchez Noriega, J. L. (2001): "Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente", *Comunicar* 17, 65-69, [en línea]: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15801709.pdf>

Sanz Pastor, M. (2006): "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto", *Carabela* 59, 5-23.

Stempleski, S. y B. Tomalin (2001): *Film*, Oxford: Oxford University Press.

Vázquez, L. (2006): "El cine como vehículo de cultura en clase de ELE", *Frecuencia L* 32, 36-43.

Zamora Pinel, F. (2001): "Aplicación del cine a la clase de ELE", *Cuadernos Cervantes* 33, 32-36.

LA COMPETENCIA CRÍTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL L2/LE: UNA PROPUESTA

Ernesto Martín Peris y Carmen López Ferrero
Universitat Pompeu Fabra

RESUMEN: Este taller ofrece una aplicación práctica de los planteamientos que se presentan en la comunicación *La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos*, presentada en este Congreso por los autores del taller. A partir de un breve documento audiovisual, de intenso contenido sociocultural y que incluye el recitado oral de un breve texto monologado, se proponen procedimientos de trabajo que aúnen el desarrollo de la comprensión auditiva con el de la recepción crítica de mensajes en la esfera social.

1. INTRODUCCIÓN

Como objetivo principal del taller, nos proponemos esbozar la planificación de unas actividades de trabajo en el aula de ELE que sean conducentes al desarrollo de la competencia crítica, tal como ésta ha sido caracterizada en nuestra mencionada comunicación. Este objetivo general se desglosa en otros tres de rango inferior:

a) Realizar, en pequeños grupos, una interpretación crítica del documento elegido para la propuesta del taller.
b) Descubrir, mediante esa interpretación crítica, los elementos del documento que mejor se prestan a un trabajo de desarrollo de la competencia crítica en el aula de ELE.
c) Hacer una propuesta de *uso del texto* en el que haya que activar la competencia crítica.

El desarrollo de la sesión comprenderá los siguientes pasos:

1) Una somera revisión del concepto de competencia crítica en el aula de ELE.
2) La audición y visionado del documento propuesto, acompañada de su interpretación crítica.
3) El análisis de los elementos del documento para su explotación en el aula de ELE, en un trabajo de desarrollo de la competencia crítica.
4) La propuesta y valoración de *actividades de uso*, en *respuesta* al texto en el aula de ELE.

1. SOMERA REVISIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA CRÍTICA EN EL AULA DE ELE

Según se ha definido en nuestra comunicación:

> Escribir y leer críticamente significa manejar los diversos tipos de discursos desde una actitud activa y una mirada personal, posicionándose ideológicamente ante el contenido; y lo mismo cabe afirmar de la recepción y producción de discursos orales.

Procede hacer hincapié en la última observación de esta definición; en efecto, si bien el marco teórico en el que se inscribe nuestro trabajo orienta sus estudios de manera prioritaria a la lectura y escritura críticas, sus supuestos son perfectamente extrapolables a los usos orales de la lengua; por otra parte, en este taller trabajaremos con un documento audiovisual, que recurre en sumo grado a la multimodalidad de la comunicación lingüística y cuyo contenido textual consiste –como ya hemos señalado– en el recitado oral de un texto escrito, es decir, uno de los géneros intermedios entre la oralidad y la escritura.

Propondremos, pues, un *uso crítico* de los textos en el aula de ELE, y para ello recurriremos a un conjunto de estrategias didácticas orientadas específicamente a ese fin. No debe olvidarse, sin embargo, que la capacidad crítica consiste fundamentalmente en una actitud (como también se destaca en nuestra comunicación), una actitud que informa todos los niveles de competencia lingüística comunicativa y no sólo los estratos últimos y más elevados de ésta. Así, la aproximación de la didáctica al desarrollo de la capacidad crítica se efectuará durante todo el proceso de trabajo con el texto y no únicamente en algunas de sus fases.

Recordemos brevemente las manifestaciones de la capacidad crítica en el uso de la lengua; según Daniel Cassany (Cassany 2003: 113), la persona con capacidades discursivas críticas:

a) Comprende de forma autónoma el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista que subyacen a los discursos que la rodean.

b) Toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado esos discursos.

c) Puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónica o intertextualmente con los anteriores.

d) Utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos.

Y, en cuanto a las estrategias pedagógicas para su desarrollo en el aula, el mismo D. Cassany sugiere las siguientes:

a) Situar el texto en su contexto: identificar el propósito; reconocer el contenido (lo que se dice y lo que se omite); identificar las voces (las aportadas y las silenciadas; valorar su recontextualización); detectar el posicionamiento del autor (sexismo, progresismo, conservadurismo, xenofobia, ecologismo…)

b) Reconocer y participar en la práctica discursiva: interpretar el texto de acuerdo con los parámetros del género; reconocer las características socioculturales.

c) Calcular los efectos del discurso en la comunidad: tomar conciencia de lo relativo de la interpretación personal; calcular e integrar las interpretaciones de otras personas.

2. AUDICIÓN Y VISIONADO DEL DOCUMENTO PROPUESTO Y SU INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Nuestro documento es un anuncio publicitario, emitido por televisión; una voz recita el siguiente texto, acompañada de un fondo musical mientras en la pantalla se suceden imágenes poéticas referidas al texto (por ejemplo, cuando la voz dice *viajar* se ve un caballito de un tiovivo):

¿Qué es lo que toca en Navidad?
Toca viajar... reencontrarse... recordar... regalar.
Toca tocar la nieve.
Toca besar... y bailar.
Toca pasar un poco de frío.
Toca la orquesta sinfónica.
Toca pedir lo imposible.
Toca compartir.
Y toca jugar a la lotería.
Lotería de Navidad. Es lo que toca.

El carácter multimodal de la comunicación se ve en este caso reforzado por otro elemento que formaba parte de la misma campaña publicitaria, consistente en un calendario de bolsillo, de esos que en el reverso contienen los doce meses del año y en el anverso alguna imagen elegida para el propósito publicitario, en unas tarjetas del tamaño de media octavilla. La imagen del anverso es ésta:

La imagen puede leerse como la expresión, mediante recursos icónicos (el árbol de Navidad fundido con el mensaje *es lo que toca*, en una especie de cartel que descansa materialmente sobre un décimo de la Lotería Nacional) de la idea central del documento audiovisual: *En Navidad hay que jugar a la lotería*; a su vez, la composición gráfica participa de la misma atmósfera festiva y exenta de cualquier referencia a situaciones problemáticas o dolorosas que envuelve el documento audiovisual[1].

3. ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DEL DOCUMENTO PARA SU EXPLOTACIÓN EN EL AULA DE ELE, EN UN TRABAJO DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CRÍTICA

Esta es la parte más propiamente participativa del presente taller. En ella vamos a experimentar en nosotros mismos los procesos de recepción crítica de un determinado discurso. Con este propósito, abordaremos nuestro trabajo integrando los diversos niveles del documento, a saber:

1 Los recursos expresivos de los diferentes sistemas de los que se sirve el anuncio (música, imágenes, cromatismo, etc.) desempeñan, lógicamente, un importante papel en la transmisión del mensaje que sus autores persiguen. También resulta una obviedad el hecho de que la clase de ELE no puede –ni debe– convertirse en una práctica de análisis semiótico de esos recursos. Pero en todo caso, los alumnos pueden reflexionar sobre el efecto que estos recursos producen en ellos como destinatarios del mensaje y reaccionar al mismo. Como técnica para la realización de actividades comunicativas, esta reflexión y su correspondiente reacción son de gran utilidad; tanto más, cuando se trata del desarrollo de la capacidad crítica.

1) La práctica social en la que aparece el documento. En este caso, una campaña de Navidad que publicita la Lotería Nacional.
2) El documento audiovisual en sí mismo y los diversos códigos que utiliza. En nuestro caso, un texto escrito que es recitado oralmente; las imágenes, su secuencia y su relación con el texto; otros elementos sonoros (especialmente musicales).
3) El contenido del mensaje y la ideología que contiene y transmite.

En cada uno de estos niveles responderemos a un conjunto de preguntas, que discutiremos en pequeños grupos. Son las siguientes, agrupadas en los tres niveles:

3.1. La práctica social

i. ¿Cuándo se emite este anuncio?, ¿dónde?
ii. ¿Quién lo emite, a quién lo dirige, con qué fin?
iii. ¿Qué efectos crees que produce su difusión en la sociedad a la que va destinado y en sus distintos grupos (los jóvenes, los jubilados, los profesionales, etc.?
iv. ¿Qué valores o actitudes refuerza, cuáles debilita...? ¿Cómo crees que influye en el comportamiento de la gente?
v. ¿En tu círculo de relaciones, también toca hacer esas cosas en Navidad? ¿Hay otras personas que no consideran que toque? ¿Qué otras cosas se considera comúnmente que *toca hacer en Navidad*?
vi. ¿Podemos pensar en grupos sociales a quienes desagrada este mensaje?
vii. ¿Qué otros discursos podemos encontrar semejantes a éste, en la misma época del año o bien en otras diferentes?
viii. ¿En qué son semejantes? ¿En qué son distintos?
ix. ¿Van todos ellos en una misma dirección? ¿Son contrapuestos entre sí?
x. ¿Podrían o deberían hacerse otras campañas diferentes? ¿Con qué fin?
xi. ¿Qué opinión te merece la práctica en la que se basa y el mensaje que difunde? ¿Compartes total o parcialmente los valores que representa?

De entre todas las posibles respuestas a estas preguntas cabe destacar las siguientes:

– El responsable último del anuncio publicitario es el Estado, como propietario y administrador de la Lotería Nacional. Con su difusión pretende mantener viva la costumbre (muy enraizada en el país, incluso entre personas que no lo hacen fuera de esas fechas) de participar en el sorteo extraordinario de Navidad; detrás de ese primer objetivo, sin embargo, radica un evidente interés en recaudar dinero para el erario público.

- El anuncio se dirige a una sociedad supuestamente homogénea en cuanto a la forma de concebir y de vivir las fiestas navideñas; no hay ninguna alusión directa ni indirecta a una posible diversidad, de cualquier tipo (ideológico, moral, religioso, generacional, étnico o de origen nacional...).
- Uno de los muchos grupos sociales que pueden concebir de forma distinta esas prácticas navideñas, y en particular los juegos de azar con dinero, es, por ejemplo, el de las personas o familias afectadas por problemas de ludopatía.
- En esta y otras épocas del año podemos recibir otros mensajes que nos exhortan a compartir, a reencontrarnos, a regalar... En algunos de ellos estas exhortaciones pueden parecer más sinceras y verosímiles, por cuanto se mencionan o son perfectamente reconocibles los destinatarios de tales actitudes (por ejemplo, campañas de oenegés o del propio Estado para recaudar fondos con propósitos concretos). En otros, opera el mismo mecanismo que en éste: la apelación a sentimientos nobles e idealistas con el fin de mover al consumo de determinados productos, más característicos de estas fechas.
- Una orientación alternativa de los mensajes de este tipo en Navidad podría aludir, por ejemplo, a quienes no disponen de medios para disfrutar las fiestas, y que realmente *pasan frío* o sufren otras privaciones, estando así realmente necesitados de que se salga a su encuentro, de que se les regale y se comparta con ellos.
- La práctica en sí misma (participar en un sorteo de lotería) es compartida por una gran mayoría de la población, que juega de forma individual pero también colectiva, en espera de un golpe de suerte. Hay quienes la consideran no sólo inocua sino beneficiosa por lo que tiene de lúdica y de estrechamiento de lazos sociales y afectivos (como otras muchas de las prácticas propias de estas fechas), mientras que otras personas la juzgan (junto con esas otras prácticas) como un recurso de las sociedades consumistas para estimular el gasto, en contra de otros valores, como el ahorro, y alejado de las raíces religiosas propias del cristianismo que les dieron origen.

3.2. La comprensión del mensaje

i. ¿Con qué otras prácticas e ideas asocia el anuncio la de jugar a la lotería?

ii. ¿Con qué recursos lingüísticos consigue esa asociación?

iii. ¿Qué elementos de otros códigos (música, imágenes) refuerzan esos recursos lingüísticos?

iv. ¿Cómo concretan o alteran esos elementos el significado de las palabras: *viajar*, *reencontrarse*, *pasar un poco de frío*, *pedir lo imposible*,…?

v. ¿Presenta esas prácticas e ideas como experiencias y valores positivos, neutros o negativos?, ¿agradables o desagradables?

vi. ¿Cuáles de ellos percibís tú y tus compañeros de la misma forma que el autor (positivos, neutros o negativos, agradables o desagradables)?

vii. ¿Cómo trata de convencernos de que hagamos lo que nos invita a hacer? ¿Te parece que para ello utiliza un tono autoritario, sugerente, cómplice...?

viii. ¿Qué es lo que de verdad toca hacer según el anuncio? ¿Qué mensaje propondrías tú si estuvieras en el lugar de los creativos que lo producen?

Las respuestas más inmediatas en esta sección podrían agruparse del siguiente modo:

– La idea de jugar a la lotería (una actividad lúdica) se asocia a actividades de relación interpersonal afectiva (reencontrarse, besar, regalar, compartir), a experiencias presentadas como agradables (no todo viaje ni todo recuerdo tienen por qué serlo) o extraordinarias (tocar la nieve, pasar un poco de frío), o bien directamente idealistas y utópicas (pedir lo imposible): todo un mundo de fantasía y de ensueño, sin relación aparente con el elemento de comparación: el juego de la lotería, ni con la realidad sociohistórica de cada ocasión.

– Es éste un recurso más del lenguaje publicitario, que se ve potenciado por los elementos musicales e icónicos que acompañan el recitado de las palabras, así como por el tono y la cadencia de la voz que las recita.

– La asociación entre estas actividades se establece por el recurso al procedimiento literario de la repetición o anáfora, que repite la primera palabra en cada verso; esta primera palabra de las sucesivas respuestas a la pregunta inicial produce el efecto de igualarlas todas, como exponentes de ese mundo ideal y edulcorado que está representando.

– La imagen desempeña un papel importante en la concreción de la referencia del vocabulario utilizado: ya se ha aludido más arriba al caballito de tiovivo que ilustra la idea de *viajar* (un viaje, por tanto, al mundo de la fantasía); algo parecido sucede con *pedir lo imposible*, en que se ve a una niña subida a una escalera y alcanzando con sus manos una nube; *pasar un poco de frío* (donde la experiencia, en principio desagradable, de pasar frío se ve matizada por la atenuante *un poco*) se acompaña de imágenes de una típica zambullida en las aguas del mar, que en algunas ciudades es propia de estas fechas.

– El tono del recitado es sugerente y melodioso, nada agresivo ni chillón (como suele serlo en otro tipo de anuncios publicitarios); sin embargo, la expresión *toca hacer esto, toca hacer lo otro* comporta una determina fuerza coercitiva: hay que hacer lo que toca; *lo que toca* es algo, si no estrictamente obligatorio, cuando menos prescriptivo desde un punto de vista de las buenas costumbres. Quien no hace *lo que toca* arrostra una determinada sanción social.

3.3. Los recursos lingüísticos

El texto que estamos interpretando no ofrece una gran cantidad de recursos lingüísticos (en parte debido a su misma brevedad). Sabido es que en la didáctica de segundas lenguas los recursos lingüísticos suelen clasificarse tradicionalmente en gramática, vocabulario y pronunciación; a esta clasificación pueden hacérsele muchas objeciones, pero para nuestros propósitos la mantendremos y la ampliaremos con un nuevo campo, transversal a todos ellos pero con fenómenos propios: la textualidad. Para ejemplificar algunos de los recursos lingüísticos que pueden formar parte del aprendizaje realizado con un texto como éste, elegimos los tres siguientes (el primero sobre vocabulario, el segundo sobre textualidad y el tercero sobre gramática):

1) *Es lo que toca*:
   a. ¿Qué transmite esta expresión en su primera ocurrencia en el texto: una sugerencia, una obligación, un compromiso...? ¿Por qué?
   b. ¿Cómo cambia su significado en la última? ¿Dónde reside la ambigüedad?
2) ¿Cómo se fundamenta la afirmación de que en Navidad *toca besar* o *regalar*? ¿O *pedir lo imposible*?
3) ¿Por qué *pasar un poco de frío* y no simplemente *pasar frío*, o *pasar poco frío*?

Sobre el valor de la expresión *es lo que toca* ya se ha hablado unas líneas más arriba. Aparte de lo allí dicho, obsérvese ahora que se trata de una expresión polisémica (*ser algo obligatorio*, como parece quererse decir en la primera frase, o bien *resultar adjudicado un premio*, como parece ser unívoco en el último); pero, por el uso que se le da en este texto, esa polisemia se convierte en una ambigüedad hábilmente explotada. Resulta propicia la ocasión para extenderse en otros usos y valores de este verbo: *ser el turno de alguien* (*ahora me toca a mí*), como uno más de los que van en combinación con los pronombres clíticos; y, usado sin estos pronombres, como verbo que se combina con argumentos del mundo de la música (*tocar el piano, tocar una sinfonía, tocar la orquesta nacional*) y que, desde un punto de vista contrastivo, distingue al español de otras lenguas, que utilizan el equivalente del verbo *jugar* (verbo que, a mayor abundamiento, aparece en este texto en la expresión *jugar a la lotería* y que puede dar pie al trabajo gramatical de asociarlo a la preposición *a: jugar al ajedrez, jugar al tenis, jugar a la lotería*).

En cuanto a la segunda pregunta, obsérvese que ninguna de esas afirmaciones se fundamenta de ningún modo. Su única fundamentación radica en la característica que hemos señalado en el primer apartado, según la cual el mensaje se dirige a una sociedad supuestamente homogénea que, con probabilidad, comparte un conjunto de valores y normas. Basta, pues, con aludir a ellas con la expresión *es lo que toca* para que reciban su fundamentación.

El tercer elemento que hemos elegido es el del cuantificador *un poco*, que suele usarse para atenuar expresiones con verbos o adjetivos con propiedades percibidas como negativas o desagradables, frente a *poco*, que se usa con verbos y adjetivos de sentido contrario (*es poco inteligente* / **es un poco inteligente, es un poco tonto* / **es poco tonto*). En nuestro texto, *pasar frío* sería una experiencia claramente desagradable, mientras que *pasar un poco de frío* es una experiencia atractiva. *Pasar poco frío*, por su parte, aparecería en otros contextos, generalmente con valor de ironía (*¿Fueron de vacaciones a Galicia? Allí poco calor pasarían*).

4. PROPUESTA Y VALORACIÓN DE ACTIVIDADES DE USO, EN RESPUESTA AL TEXTO EN EL AULA DE ELE

Con la experiencia realizada de enfrentarnos críticamente a este texto, disponemos de abundante material para elaborar una propuesta de actividades de aprendizaje. No se agota ese material en lo que hemos visto, pues hay que tener presentes dos cuestiones importantes:

En primer lugar, en cuanto a contenidos de aprendizaje facilitados de forma directa o indirecta por el texto, debemos señalar que éste abunda en referentes de tipo sociocultural a los que hemos aludido pero que no hemos explorado. Todas las prácticas sociales propias de las fiestas navideñas contienen una gran cantidad de elementos particulares de la cultura hispana, que conviene conocer si se quiere participar en ellas de forma eficaz; a mayor abundamiento, existe una gran cantidad de expresiones particulares relacionadas con estas fiestas, que han pasado al lenguaje coloquial con valores metafóricos (*tocarle a uno el gordo, escribir una carta a los reyes, gastarle una inocentada...*).

En segundo lugar, nuestra concepción de los textos como base para el aprendizaje no se limita a su recepción e interpretación, sino que se fundamenta en su *uso*; y en el uso de los textos va incluida la reacción a los mismos. En el aula de ELE pueden crearse muchas situaciones de uso en las que los alumnos reaccionen de algún modo a un texto; y es en el conjunto de actividades que articulan esa reacción donde se producirá el aprendizaje: quiere ello decir que los alumnos practicarán determinadas estructuras gramaticales, determinado vocabulario o determinadas estructuras textuales que no estarán necesariamente en el texto de partida, pero que vendrán exigidas por las características de la respuesta que se le vaya a dar.

Finalmente, recordemos que el desarrollo de la competencia crítica no es una fase aislada del trabajo con un texto en el aula, sino que las informa todas.

Así, pues, partiremos primero de la aplicación de los siguientes criterios de adecuación:

– Nivel al que iría destinada.
– Una *respuesta* de los alumnos en forma de *actividad de uso*.
– Propuesta de diferentes *actividades de uso*, enmarcadas en *prácticas sociales*.

a) Nivel al que iría destinada

Estableceremos el nivel de dominio de ELE que tiene el grupo destinatario, así como otras características importantes para la adecuada selección y secuencia de contenidos (composición del grupo, edad y formación previas, uniformidad o diversidad de origen cultural, nacional y lingüístico, etc.).

b) La comprensión e interpretación del texto

Un primer trabajo con el texto contemplará todas aquellas actividades que fueran orientadas a su comprensión crítica. Para ello, será necesario adaptar a las características del grupo las preguntas que hemos experimentado en nuestro análisis del texto; además, convendría añadir otras preguntas que consideremos pertinentes para alumnos de ELE. Todas ellas se verían incluidas en una secuencia de actividades interactivas y de cooperación.

c) Una *respuesta* de los alumnos en forma de *actividad de uso*

A la experiencia de interpretar críticamente el texto los alumnos deberían replicar con una determinada reacción, que puede ser de muy diversa naturaleza: puede ser algún tipo de texto escrito, o bien oral, pero puede ser también un documento multimodal en el que haya textos orales o escritos, o bien del que los textos estén ausentes (grafismo, pósteres, etc.). Lo importante es que esa reacción contenga el discurso de los alumnos sobre el tema del texto original.

Ello equivale a plantear diferentes actividades de uso del texto en el aula, enmarcadas en determinadas prácticas sociales. Es, si se prefiere, una forma distinta de enfocar el aprendizaje mediante tareas. A título orientativo, podría proponerse una clasificación de estas *actividades de uso* enmarcadas en *prácticas sociales*:

a. Documentos del mismo género (anuncio publicitario), que los alumnos proponen como una alternativa al que han recibido con el anuncio:
    a. De carácter *serio*: para una campaña navideña con otros fines; para la misma campaña (la lotería nacional), con otros mensajes, etc.
    b. De carácter *lúdico*: un anuncio crítico, satírico o irónico, un "contra-anuncio", etc.
b. Documentos de géneros distintos, no como alternativa, sino en respuesta al del anuncio:

a. Carta abierta al director de un periódico español, expresando nuestro análisis y punto de vista.

b. Eslóganes para una campaña navideña sobre un determinado tema.

c. Un breve relato con moraleja.

d. Etc.

c. Otro tipo de documentos:

a. Gráficos (a imitación del calendario de bolsillo).

b. Audiovisuales (entrevistas o encuesta en el centro de enseñanza sobre el tema).

c. Etc.

Para finalizar, insistamos en que no se trata, con estas actividades encaminadas al desarrollo de la competencia crítica, de adoctrinar a los alumnos ni de que el profesor se convierta en un exegeta del texto, sino más bien de que, al estilo de la mayéutica socrática, motive acertadamente la respuesta de cada alumno, con la idea de que éste la dé desde su propio yo autónomo y crítico y, por supuesto, siempre desde el respeto a todas las opciones.

BIBLIOGRAFÍA

Cassany, D. (2003): "Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones", *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa* 32, 113-132.

DE LA COLUMNA DE OPINIÓN A LA ARGUMENTACIÓN ACADÉMICA. PROPUESTA DE TRABAJO[1]

Concepción Martínez Pasamar
GRADUN. Universidad de Navarra

RESUMEN: Estas páginas constituyen una propuesta de trabajo para contextos docentes en que los estudiantes de ELE precisen del dominio de determinadas técnicas propias del discurso académico. A partir de una columna de Manuel Vicent, se sugieren distintas actividades sobre algunos aspectos gramaticales, léxicos y discursivos que puedan mejorar las producciones escritas de los aprendices. Se trata de hacerles conscientes de aspectos concretos a los que habrían de prestar especial atención en la escritura, en relación con el registro apropiado y algunos recursos prototípicos de la argumentación. El trabajo sobre textos reales y temas accesibles puede favorecer la interiorización de estas técnicas en las que el alumno debe poner simultáneamente en juego cuestiones que atañen a la congruencia y coherencia, a la competencia idiomática y a la adecuación a los parámetros de la situación comunicativa.

1. INTRODUCCIÓN

En el actual marco de movilidad de los estudiantes universitarios parece fundamental que la enseñanza de idiomas atienda al discurso apropiado al ámbito académico, en el que resulta primordial el manejo de la vertiente escrita de la lengua. Desde luego, resulta ineludible en determinados contextos docentes trabajar específicamente cuestiones de microestructura que atañen al registro formal en géneros académicos (selección

1 Artículo inscrito en el Proyecto de Investigación "El discurso público: estrategias persuasivas y de interpretación", desarrollado por el grupo GRADUN (Grupo Análisis del Discurso. Universidad de Navarra; <http://www.unav.es/centro/analisisdeldiscurso>) en el seno del ICS (Instituto Cultura y Sociedad) de la Universidad de Navarra.

del vocabulario, recursos de distanciamiento, etc.), así como características textuales y discursivas propias de las secuencias explicativas y argumentativas (conectores y marcadores, procedimientos discursivos, estructura). Actualmente, además, no puede hablarse ya de falta de un marco teórico que proporcione a los profesores de ELE que se enfrentan a esta tarea una descripción adecuada del tipo de discurso en el que deben formarse los aprendices[2], sino que contamos, además, con materiales didácticos específicos o que los profesionales podemos aprovechar en esta tarea[3].

En este sentido, el taller que propongo se orienta al desarrollo de la competencia textual a través del trabajo sobre distintos procedimientos lingüísticos y discursivos propios de la argumentación formal. Constituye una propuesta didáctica que tiene en cuenta la posibilidad del texto como estímulo y vía de acercamiento a distintas cuestiones diversas que pueden abordarse en la clase de español (gramática, redacción formal –académica–, elemento cultural). Se parte, en este caso, de una columna de Manuel Vicent («El tiempo», *El País*, 4/01/2009), que –en parte por cuestión genérica, en parte por sus características concretas– es un texto fundamentalmente argumentativo de estructura inductiva, en el que se recurre, como se verá, a la ejemplificación y la implicación del lector como principales herramientas de persuasión. Se proponen a partir de él distintos ejercicios para el trabajo de los recursos necesarios a la construcción por parte del alumno de un texto en el que predomine la expresión del razonamiento abstracto, manteniendo el tema, pero enriqueciendo el discurso mediante la atención a otras líneas argumentales que permitan la matización o contraargumentación con respecto a la propuesta en la columna. Secundariamente, se indicarán otros elementos presentes en ésta que podrían explotarse para el trabajo de aspectos socioculturales por escrito u oralmente.

2 Cfr. Montolío 2000, Battaner et al. 2001, Fuentes y Alcaide 2002 o, más recientemente, Aleza Izquierdo 2010 y Martínez Pasamar y Llamas 2010.

3 Además de los citados y de otras obras de carácter más teórico, me refiero a materiales de E/NL diseñados específicamente para Secundaria, en los que el objetivo es la integración del estudiante extranjero en el grupo general; pero también a obras más específicas y orientadas precisamente a alumnos universitarios de intercambio, como las que vieron la luz desde el proyecto ADIEU (Vázquez 2001), así como a manuales claramente dirigidos a estudiantes que se benefician del programa Erasmus, tales como Estudio ELE (Edinumen, 2005), Destino Erasmus (Universidad de Barcelona, SGEL, 2008), entre otros. También se han prodigado en la última década los trabajos en que se aplica la reflexión sobre el discurso al desarrollo de la escritura en lengua materna o extranjera; cfr. una selección en la Bibliografía.

Manuel Vicent. «El tiempo» (*El País*. 04/01/2009)

El tiempo no existe. El tiempo sólo son las cosas que te pasan, por eso pasa tan deprisa cuando a uno ya no le pasa nada. Después de Reyes, un día notarás que la luz dorada de la tarde se demora en la pared de enfrente y apenas te des cuenta será primavera. Ajenos a ti en algunos valles florecerán los cerezos y en la ciudad habrá otros maniquíes en los escaparates. Una mañana radiante, camino del trabajo, puede que sientas una pulsión en la sangre cuando te cruces en la acera con un cuerpo juvenil que estalla por las costuras, y un atardecer con olor a paja quemada oirás que canta el cuclillo y a las fruterías habrán llegado las cerezas, las fresas y los melocotones y sin saber por qué ya será verano. De pronto te sorprenderás a ti mismo rodeado de niños cargando la sombrilla, el flotador y las sillas plegables en el coche para cumplir con el rito de olvidarte del jefe y de los compañeros de la oficina, pero el gran atasco de regreso a la ciudad será la señal de que las vacaciones han terminado y de la playa te llevarás el recuerdo de un sol que no podrás distinguir del sol del año pasado. El bronceado permanecerá un mes en tu piel y una tarde descubrirás que la pared de enfrente oscurece antes de hora. Enseguida volverán los anuncios de turrones, sonará el primer villancico y será otra vez Navidad. La monotonía hace que los días resbalen sobre la vida a una velocidad increíble sin dejar una huella. Los inviernos de la niñez, los veranos de la adolescencia eran largos e intensos porque cada día había sensaciones nuevas y con ellas te abrías camino en la vida cuesta arriba contra el tiempo. En forma de miedo o de aventura estrenabas el mundo cada mañana al levantarte de la cama. No existe otro remedio conocido para que el tiempo discurra muy despacio sin resbalar sobre la memoria que vivir a cualquier edad pasiones nuevas, experiencias excitantes, cambios imprevistos en la rutina diaria. Lo mejor que uno puede desear para el año nuevo son felices sobresaltos, maravillosas alarmas, sueños imposibles, deseos inconfesables, venenos no del todo mortales y cualquier embrollo imaginario en noches suaves, de forma que la costumbre no te someta a una vida anodina. Que te pasen cosas distintas, como cuando uno era niño.

Dadas las características del texto del que partimos, las actividades que se proponen pueden trabajarse, con las adaptaciones oportunas, a partir del nivel B2 del *MCER*, atendiendo a las especificaciones del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006)[4] y pueden resultar especialmente rentables en clases con estudiantes universitarios.

Desde un punto de vista práctico, una herramienta sencilla como un programa de creación de diapositivas (power point) resulta muy útil para la identificación en el conjunto del texto de los elementos que se vayan abordando[5]. En este sentido, la columna, por constituir una unidad comunicativa delimitada por un espacio reducido, resulta fácilmente manipulable en su totalidad y, por tanto, se adecua plenamente a la sugerencia que desde el *PCIC* se realiza a propósito de la conveniencia de aplicar el análisis del género a la didáctica de los textos, análisis que

4 En adelante PCIC. Cfr. "Géneros discursivos y productos textuales", especialmente lo referido a la macrofunción argumentativa (PCIC (B1, B2), 379-385 y PCIC (C1, C2): 372-381).

5 Aunque aquí, por causas materiales, supliremos el empleo de algunos recursos de este formato, como el color, con otros tales como el empleo de negritas, cursivas o mayúsculas para agrupar fenómenos de distinta categoría.

> presenta un amplio campo de posibilidades, dada la flexibilidad de integración y fragmentación de sus componentes: texto completo, diferentes secciones y movimientos que componen la *estructura textual global*, secuencias discursivas o *macrofunciones* […] y, finalmente, elementos de la lengua constituyentes de la *microestructura* que permiten desarrollar las secuencias. Dicho de otro modo, a partir del género se puede trabajar de lo general a lo particular y viceversa, manteniendo en todo momento una perspectiva contextualizada de la lengua (*PCIC* (B1-B2), 2006: 322).

Por otra parte, en los distintos aspectos que se vayan enfocando, se trataría de ajustar las explicaciones al nivel y conocimientos de los alumnos; se proporcionan ahora fundamentalmente indicaciones que el profesor sabrá emplear de la manera más adecuada a cada contexto docente.

2. EL TEXTO COMO UNIDAD DE COMUNICACIÓN. CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO-BASE

Parece oportuno un primer acercamiento al texto como unidad comunicativa que tenga en cuenta el mensaje que transmite, los medios de que el autor se sirve y la parte que corresponde a la interpretación del lector. En relación con la comprensión del sentido global, se haría una aproximación a la base textual predominante y, si se estima conveniente, a la columna como género. Pueden tenerse en cuenta los aspectos que se exponen a continuación.

2.1. Comprensión global

Podría revisarse con los alumnos el tema del texto, que resulta bastante obvio, aunque cabe distinguir dos aspectos: la reflexión sobre el paso del tiempo y el deseo para el año entrante (la fecha de publicación es, pues, relevante). Este sería el momento de aclarar dudas de vocabulario en función de las necesidades e inquietudes de los alumnos, tarea en la que se les podría guiar o para la que se les podría proporcionar tiempo y recursos. Realmente, el contexto puede aclarar gran parte de las palabras que, descontextualizadas, pudieran representar un problema (*cuclillo*). Con todo, puede ser útil realizar una previsión de aquellas voces que será necesario explicar o buscar. Es probable que ya se conozca vocabulario muy específico, como *turrón, villancico, Reyes*, precisamente por constituir elementos muy propios de la cultura de la lengua meta. Cabe esperar, en función de los niveles y contextos de aprendizaje de los alumnos, que puedan resultar nuevas voces cotidianas (*maniquíes, escaparates, sombrilla, flotador, atasco, monotonía,*

resbalar, estrenar) y otras algo menos frecuentes (*ajenos, estallar, costuras, rito, sobresalto*) o decididamente más cultas (*demorarse, pulsión, anodina*)[6].

Se puede aprovechar igualmente para señalar el carácter idiomático de algunos elementos y el literario o metafórico de expresiones o fragmentos que pueden destacarse en la imagen y no representarían mayor problema. Por otra parte, sería posible hacer notar a los alumnos que el texto, publicado en un periódico, no es propiamente informativo, y conducirlos a la conclusión de que se trata de una columna de opinión, de carácter personal, persuasivo, literario[7]. Puede hablarse de la idea o ideas principales, para pasar a su ubicación en el texto y a la función de la secuencia narrativa, con lo cual ya entraríamos en el comentario de las macrofunciones.

2.2. Estructura y bases textuales[8]

Cabe plantear a los alumnos preguntas como las siguientes, sobre las cuales podrá apoyarse más tarde el trabajo de argumentación explícita, pero que sirven ahora para entrever la estructura de esta columna:

¿Cuál es el mensaje dirigido a los lectores?, ¿cómo lo expresarías de otra manera?

¿Dónde se encuentran las ideas principales?

¿Consideras que hay argumentación clara?, ¿qué tipo de conexión se establece entre las ideas?

¿Qué tipo de secuencias (narración, descripción, explicación) encuentras?

¿Estás de acuerdo con el autor?, ¿no parece precisamente que el tiempo se ralentiza cuando hacemos algo rutinario?

Como se ha señalado, el texto, tras una apreciación general a propósito del tiempo que se desarrolla a través de un argumento de experiencia personal compartida desglosado en una secuencia narrativa, llega a la conclusión principal que justifica el deseo del autor para el año que comienza. Obsérvese la estructura quiasmática en la parte central.

6 Si bien, como es sabido, en esta cuestión resulta decisivo el conocimiento o no de lenguas emparentadas con el español. Puede ser útil aplicar distintos colores para distinguir grupos de palabras.

7 Cfr. para las principales características del género López Pan, 1996.

8 Cfr., entre otros, Calsamiglia y Tusón, 1999: 269-324; Montolío, 2000: 41-68; Padilla de Zerdán, 2005.

Premisa: El tiempo son las cosas que te pasan.

Por eso:

– pasa deprisa si no sucede nada /justificación: vida rutinaria.

– justificación: niñez y adolescencia /transcurre despacio si lo que nos sucede es nuevo

En consecuencia, mi deseo para el año nuevo es: que sucedan cosas siempre nuevas (se infiere: para que la vida transcurra despacio, idea que se apoya en la premisa de que esto es lo óptimo)

3. CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO ACADÉMICO. ESTILO / REGISTRO, SECUENCIAS TEXTUALES

Puede resultar suficiente ofrecer a los alumnos un cuadro sintético en el que se contrapongan algunas características del registro coloquial y del académico escrito para identificar los rasgos sobre los que se trabajará a continuación a partir de la columna (cfr. Martín Peris, 2001: 12-18 y Llamas, 2006: 406-8 para otras propuestas).

Características del discurso coloquial	**Características del discurso académico escrito**
Los textos de finalidad persuasiva se apoyan a menudo en otras secuencias (narración)	Argumentación explícita
Inferencias Ejemplificación, analogía, concreción Mayor frecuencia de recursos emotivos	Formulación de la tesis y los argumentos Abstracción Mayor presencia de argumentos racionales
Asíndeton Marcadores coloquiales y conectores temporales como organizadores	Precisión en conectores y marcadores Piezas argumentativas; organizadores del discurso
Cercanía comunicativa: Deíxis de primera y segundas personas	Objetividad, distanciamiento: Deíxis de tercera persona
Repetición literal como recurso cohesivo Baja densidad léxica	Alta densidad léxica, variedad Precisión

Puesto que en el artículo de opinión se observa la presencia de varias de las constantes de lo coloquial, en un rasgo frecuente del género que se ha denominado "oralidad fingida" (Mancera, 2009), lo que se pretende a partir de ahora sería concretar estos aspectos –o, al menos, algunos de ellos– a través del trabajo sobre el texto seleccionado. Avanzaremos, sin embargo, en sentido inverso: de lo menor a lo mayor, o, si se prefiere, se abordarán en primer lugar cuestiones formales y estilísticas –de microestructura–, para pasar progresivamente a unidades mayores: enunciados o procedimientos discursivos, conexión entre las partes y argumentos, en el camino hacia lo macroestructural.

3.1. Léxico

En la columna pueden trabajarse algunos elementos que podríamos atribuir a la cercanía comunicativa y que conviven con rasgos de riqueza léxica vinculados al estilo literario *–demorarse, pulsión en la sangre, estallar por las costuras, permanecerá (/se quedará), someterse*, etc.–, en una mixtura característica del columnismo (Sanmartín, 2010: 240-1). La repetición literal (mayúsculas en el texto) –en alguna ocasión con polisemia–, las voces semánticamente amplias (negrita) o la mayoría de palabras para las que sería posible encontrar un equivalente más formal (subrayadas) se encuentran en el inicio y cierre del texto, por lo que simplemente pueden seleccionarse los fragmentos correspondientes con el fin de hacer consciente al alumno de la posibilidad de formalizar el registro (Montolío, 2000: 127-152; Sanmartín, 2010: 244-246).

> El TIEMPO no existe. El TIEMPO sólo **son** las **COSAS** que te PASAN, por eso PASAN tan deprisa cuando a uno ya no le PASA nada. Después de Reyes, un día notarás que la luz dorada de la tarde se demora en la pared de enfrente y apenas te des cuenta será primavera. [..] Lo mejor que uno puede desear para el año nuevo son felices sobresaltos, maravillosas alarmas, sueños imposibles, deseos inconfesables, venenos no del todo mortales y cualquier embrollo imaginario en noches suaves, de forma que la costumbre no te someta a una vida anodina. Que te PASEN **COSAS** distintas, como cuando uno era niño.

En realidad, la palabra *tiempo* se repite en más ocasiones; resulta natural, pues constituye el núcleo temático y sustituirla implicaría el empleo de alguna fórmula más compleja. Por otra parte, la anáfora puede tener una función expresiva. Con todo, puede emplearse aquí esta repetición para abordar la cuestión de la elipsis y dar una indicación general acerca de la inadecuación que puede suponer este tipo de recurrencia. Así, puede proponerse precisamente como instrucción general la de evitar la repetición literal en el fragmento precedente, lo que implicará el empleo de la elipsis, pero también la búsqueda de cuasisinónimos más formales para el empleo intransitivo de *pasar* (*algo a alguien*, pron./ intr.); para la primera, que aparece en tres ocasiones, se trataría de buscar, además, equivalentes variados. El *DRAE* proporciona en la acepción 52 ‘ocurrir, acontecer, suceder’, pero para la colocación *el tiempo pasa*, deberíamos pensar en *transcurrir*, *discurrir*. Como opción, cabe trabajar aquí, además, la amplia polisemia del verbo *pasar,* revisando sus acepciones y construcciones más frecuentes, casi todas informales (*pasar de algo, pasársele algo a alguien, pasar algo, pasarse de*, etc.).

> El TIEMPO no existe. […] Sólo **son** las **COSAS** que te SUCEDEN, por eso TRANSCURRE tan deprisa cuando a uno ya no le ACONTECE nada. Después de Reyes, un día notarás que la luz dorada de la tarde se demora en la pared de enfrente y apenas te des cuenta será primavera. [..] Lo mejor que uno puede desear para el año nuevo son felices sobresaltos, maravillosas alarmas, sueños imposibles, deseos inconfesables, venenos no del todo mortales y cualquier embrollo imaginario en noches suaves, de forma que la costumbre no te someta a una vida anodina. Que te OCURRAN **COSAS** distintas, como cuando uno era niño.

Si de lo que se trata es de evitar las palabras semánticamente amplias –en el caso de *cosas*, además, reiterada– y sustituirlas por otras algo más precisas, o al menos más formales, podemos obtener un fragmento como el siguiente, aunque hay que prever que la selección del léxico puede aconsejar un cambio en la estructura o implicar la selección del verbo correspondiente, como en la última oración. En función de los factores de la enseñanza, pueden incluirse ejercicios de precisión léxica como tarea adicional.

El TIEMPO no existe. […] Sólo **consiste en los ACONTECIMIENTOS** que te SUCEDEN, por eso TRANSCURRE tan deprisa cuando a uno ya no le OCURRE nada. Después de Reyes, un día notarás que la luz dorada de la tarde se demora en la pared de enfrente y apenas te des cuenta será primavera. [..] Lo mejor que uno puede desear para el año nuevo son felices sobresaltos, maravillosas alarmas, sueños imposibles, deseos inconfesables, venenos no del todo mortales y cualquier embrollo imaginario en noches suaves, de forma que la costumbre no te someta a una vida anodina. Que te (?)OCURRAN/SOBREVENGAN/EXPERIMENTES **HECHOS/SUCESOS/VIVENCIAS/EXPERIENCIAS** distintas, como cuando uno era niño.

Finalmente, podría considerarse también la posibilidad de elevar el registro a través de la selección de un término menos coloquial o, simplemente, más formal: pueden buscarse equivalentes, por ejemplo, para *deprisa* (*velozmente, rápidamente*, etc.), *embrollo* (*enredo, lío, conflicto*) o *notar* / *darse cuenta* (*advertir, reparar en algo, percibir, percatarse de algo, observar*).

El TIEMPO no existe. […] Sólo **consiste en los ACONTECIMIENTOS** que te SUCEDEN, por eso TRANSCURRE tan velozmente cuando a uno ya no le OCURRE nada. Después de Reyes, un día percibirás que la luz dorada de la tarde se demora en la pared de enfrente y apenas lo hayas advertido será primavera. [..] Lo mejor que uno puede desear para el año nuevo son felices sobresaltos, maravillosas alarmas, sueños imposibles, deseos inconfesables, venenos no del todo mortales y cualquier enredo imaginario en noches suaves, de forma que la costumbre no te someta a una vida anodina. Que EXPERIMENTES **VIVENCIAS** distintas, como cuando uno era niño.

En cualquier caso, tanto si evitamos los términos demasiado extensos como si seleccionamos otros más formales, operamos sobre el registro, en el sentido de que se evitan ciertas preferencias léxicas –por lo demás, correctas– de lo coloquial (Briz, 1998: 96-98).

3.2. Deíxis personal

Sin embargo, un texto como el que habríamos obtenido no sería sino un caso de estilo híbrido, pues se haría evidente la ruptura entre los elementos con que se ha revestido de formalismo y aquellos que se vinculan aún a la proximidad comunicativa. Uno de estos últimos sería precisamente el empleo de la segunda persona con valor generalizador (de alta eficacia persuasiva en lo coloquial). Este rasgo puede servir para introducir la

cuestión del distanciamiento y objetividad propios del estilo formal académico en español, especialmente reacio incluso a la manifestación del locutor responsable de la enunciación, y revisar los procedimientos lingüísticos de generalización e impersonalidad en nuestra lengua (Montolío, 2000: 153-182; Vázquez, 2001: 67-80). En el fragmento que habíamos desgajado hallamos los dos a los que recurre el autor; en el texto que se omite se reitera hasta diecisiete veces el recurso a esta misma segunda persona, y en un caso a *uno*. Encontramos, pues, como fundamental mecanismo de generalización el indefinido + tercera persona y la 2º persona de singular.

En este punto, parece conveniente facilitar el repertorio de recursos lingüísticos destinados a distanciar el objeto o tema analizado respecto del receptor, del propio autor y de la realidad concreta. Puede aclararse que al minimizar o evitar la referencia a las personas implicadas en la comunicación, la atención se centra en el propio mensaje, en aquello que se desea transmitir, de manera que la comunicación resulta ser más clara y objetiva. De lo más coloquial a lo formal, podemos encontrar, y ejemplificar a través del mismo fragmento:

2ª persona del singular	*El tiempo sólo son las cosas que te pasan.*
1ª persona del plural	*El tiempo sólo son las cosas que nos pasan.*
Uno + 3º persona	*El tiempo sólo son las cosas que le pasan a uno*

Se + 3ª persona /verbos impersonales / sustantivos, nominalizaciones

El tiempo sólo son las cosas que le pasan a la gente, a las personas.

Lo mejor que se puede desear para el año nuevo/ El mejor deseo para el año nuevo.

Como en la niñez.

Puede resultar apropiado y enriquecedor detenerse en ejercicios en los que se proponga la transformación de expresiones coloquiales de generalización por otras más distanciadas. Aplicando estas técnicas al texto sobre el que ya se ha trabajado, podrían obtenerse secuencias parecidas a éstas (se señala ahora simplemente el trabajo sobre la deíxis y se distinguen distintos grados de objetivación):

> El tiempo no existe. […] Sólo consiste en acontecimientos que *suceden a cada persona*, por eso transcurre tan velozmente cuando ya no *le ocurre* nada nuevo. Después de Reyes, un día *percibiremos* que la luz dorada de la tarde se demora en la pared de enfrente y apenas lo hayamos advertido será primavera. [..] Lo mejor que *se puede* desear para el año nuevo son felices sobresaltos, maravillosas alarmas, sueños imposibles, deseos inconfesables, venenos no del todo mortales y cualquier enredo imaginario en noches suaves, de forma que la costumbre no *nos someta* a una vida anodina. *Vivir* experiencias distintas, como cuando *se era* niño.
>
> El tiempo no existe. […] Sólo consiste en acontecimientos que *suceden al individuo* por eso transcurre tan velozmente cuando ya no *le ocurre* nada nuevo. Después de Reyes, un día *la luz dorada de la tarde se demorará* en la pared de enfrente y *nada más haberlo advertido* será primavera. [..] Lo mejor que *cabe* desear

para el año nuevo son felices sobresaltos, maravillosas alarmas, sueños imposibles, deseos inconfesables, venenos no del todo mortales y cualquier enredo imaginario en noches suaves, de forma que *la costumbre no convierta la vida en una experiencia* anodina. *Experimentar sensaciones* distintas, como *en la niñez.*

3.3. Conectores

En la columna de Vicent no abundan los conectores u organizadores de la información, sino que las ideas (en este caso cabe hablar de los ejemplos o las concreciones) se suceden unas a otras, de manera que la mera yuxtaposición es suficiente para señalar la manera en que el autor los vincula. Aun así, inserta el autor algún marcador temporal o expresión adverbial como organizadores discursivos en la secuencia narrativa, de manera que queda realzada la sucesión cronológica de los acontecimientos. Pues bien, puede resultar interesante pedir a los alumnos que dividan el texto en bloques informativo-argumentativos y señalen, mediante conectores, las relaciones que, a su modo de ver, presentan entre sí, del mismo modo en que se procedería en el caso de la redacción de un texto formal (Montolío, 2000: 105-164, Vázquez, 2001: 107-163, entre otros). Puede ofrecerse a los alumnos un repertorio de piezas ajustadas a su nivel idiomático en español con las cuales poder orientar los argumentos, como la que se propone en Llamas (2004)[9].

El tiempo no existe.

DE HECHO/ EN REALIDAD El tiempo sólo son las cosas que te pasan, **por eso** pasa tan deprisa cuando a uno ya no le pasa nada.

SIN IR MÁS LEJOS/ POR EJEMPLO/ ASÍ Después de Reyes, *un día* notarás que la luz dorada de la tarde se demora en la pared de enfrente y apenas te des cuenta será primavera. Ajenos a ti en algunos valles florecerán los cerezos y en la ciudad habrá otros maniquíes en los escaparates. Una mañana radiante, camino del trabajo, puede que sientas una pulsión en la sangre cuando te cruces en la acera con un cuerpo juvenil que estalla por las costuras, y un atardecer con olor a paja quemada oirás que canta el cuclillo y a las fruterías habrán llegado las cerezas, las fresas y los melocotones y sin saber por qué ya será verano. De pronto te sorprenderás a ti mismo rodeado de niños cargando la sombrilla, el flotador y las sillas plegables en el coche para cumplir con el rito de olvidarte del jefe y de los compañeros de la oficina, **pero** el gran atasco de regreso a la ciudad será la señal de que las vacaciones han terminado y de la playa te llevarás el recuerdo de un sol que no podrás distinguir del sol del año pasado. El bronceado permanecerá un

9 No se trata aquí de ofrecer todas las posibilidades, ni un taller o unas actividades para pocas sesiones pueden pretender transmitir al alumno todo el repertorio en cuanto al empleo de conectores y marcadores discursivos en español. El profesional deberá saber qué cabe esperar de sus alumnos y cómo proceder en cada caso.

mes en tu piel y una tarde descubrirás que la pared de enfrente oscurece antes de hora. Enseguida volverán los anuncios de turrones, sonará el primer villancico y será otra vez Navidad.

EN EFECTO/ ASÍ PUES La monotonía hace que los días resbalen sobre la vida a una velocidad increíble sin dejar una huella.

EN CAMBIO, Los inviernos de la niñez, los veranos de la adolescencia eran largos e intensos **porque** cada día había sensaciones nuevas y con ellas te abrías camino en la vida cuesta arriba contra el tiempo. En forma de miedo o de aventura estrenabas el mundo cada mañana al levantarte de la cama.

EN SUMA / ASÍ PUES/ EN CONSECUENCIA No existe otro remedio conocido para que el tiempo discurra muy despacio sin resbalar sobre la memoria que vivir a cualquier edad pasiones nuevas, experiencias excitantes, cambios imprevistos en la rutina diaria.

EN SUMA / ASÍ PUES/ EN CONSECUENCIA Lo mejor que uno puede desear para el año nuevo son felices sobresaltos, maravillosas alarmas, sueños imposibles, deseos inconfesables, venenos no del todo mortales y cualquier embrollo imaginario en noches suaves, de forma que la costumbre no te someta a una vida anodina. EN OTRAS PALABRAS Que te pasen cosas distintas, como cuando uno era niño.

3.4. Aspectos discursivos

Hasta ahora, sin embargo, la columna propuesta nos ha servido simplemente para tratar cuestiones relacionadas con el estilo y con la gramática textual, aunque, efectivamente, la selección de marcadores y conectores tiene que ver con la estructura del texto, su progresión informativa y argumental. Sin embargo, consideramos necesaria la práctica de estos aspectos más bien técnicos y estilísticos, a los que, con el fin de que los alumnos elaboren su propia argumentación, cabría añadir otras tareas. Para ello, se puede volver a las cuestiones ya abordadas en la primera fase de comprensión/ interpretación, que podrá ser punto de partida para el desarrollo de procedimientos propios de esta base textual persuasiva, como la orientación de argumentos hacia una conclusión (Llamas y Martínez Pasamar, 2002), de un lado, y los movimientos que suponen un quiebro argumentativo (Montolío, 2000: 123-134; Vázquez 2001: 123-129; Marchante 2004; Soriente 2005: 197-208), tanto si se trata de matizaciones o desvíos de la conclusión aparente o radical (reservas), como si se aducen voces que luego se rebatirán (contraargumentación). Se trata, pues, como en cualquier argumentación seria, de tomar en consideración todos los posibles planteamientos y sus consecuencias, con el fin de ofrecer un discurso lo más razonado posible. Por supuesto, también el trabajo con argumentos que mantienen relaciones lógicas entre sí es necesario en esta fase de la actividad, en la que, además, pueden recordarse algunos procedimientos textuales básicos representativos de la argumentación formal, tales como las premisas o reglas generales, los argumentos de experiencia y los de autoridad, así como secuencias complementarias: ejemplificación, analogía, etc.

Pero, si decidimos centrarnos en las posibilidades que la propia columna nos ofrece, podemos trabajar a partir de la reformulación de las premisas y argumentos que en ella se emplean, para los que los alumnos puedan buscar los correspondientes contraargumentos, que deberían sopesar y manipular discursivamente manteniéndose en los límites del registro formal cuyas características se han trabajado previamente. Por ejemplo, se podría resumir en una frase compleja toda la información que se ofrece entre las líneas 2 y 13, como reformulación[10] de la idea en que el autor la condensa a continuación: *la monotonía hace que los días resbalen sobre la vida a una velocidad increíble sin dejar una huella*.

> *Los distintos hitos que marcan determinadas fechas del año se suceden unos a otros vertiginosamente; EN OTRAS PALABRAS, la monotonía hace que los días resbalen sobre la vida a una velocidad increíble sin dejar una huella*.

O bien cabe también sintetizar el contenido de las líneas 19 a 21 y conectar la oración en la que se inserta con la última frase del texto:

> *Lo mejor que uno puede desear para el año nuevo son novedades constantes, de forma que la costumbre no te someta a una vida anodina; ES DECIR, que te pasen cosas distintas, como cuando uno era niño.*

Asimismo, no resultaría complicado atender a puntos de vista que contrasten con el expuesto por Vicent: para algunos, la rutina tiene el efecto contrario, el de que el tiempo parezca transcurrir más despacio; o también hay quien pueda opinar, en relación con el cierre del texto –en que se formula el deseo para el año nuevo– que lo deseable es un futuro sin sobresaltos. Ambas ideas pueden introducirse como reservas, con el conector apropiado, refuerzo epistémico o expresiones adverbiales adecuadas:

> AUNQUE, en ocasiones, la rutina parece hacer transcurrir el tiempo más despacio, lo cierto es que, en general *la monotonía hace que los días resbalen sobre la vida a una velocidad increíble sin dejar una huella*.

O como argumentos rebatibles, con un conector que anule la proposición precedente o su conclusión, y expresiones adverbiales en consonancia[11]:

> En ocasiones puede suceder que la rutina provoque la sensación de que el tiempo transcurre más despacio; SIN EMBARGO, no hay duda de que *la monotonía hace que los días resbalen sobre la vida a una velocidad increíble sin dejar una huella*.

10 Es sabido que la reformulación constituye uno de los procedimientos textuales más frecuentes en los textos académicos (Vázquez, 2001: 149-163).

11 Para recursos de atenuación y modalización en relación con el estilo académico, cfr. Vázquez, 2001: 95-105 y Albelda, 2010.

Si se trabaja brevemente sobre una plantilla en que los alumnos apunten distintos argumentos que luego puedan relacionar lógicamente y jerarquizar de manera conveniente, se podría cerrar la actividad con un trabajo de redacción individual en el que se apliquen las técnicas ejercitadas previamente, sobre este mismo tema o en relación con otro que el profesor proponga.

4. FINAL

Hasta aquí algunas posibilidades de trabajo para el desarrollo de la competencia escrita con fines académicos en estudiantes de ELE, algunas simplemente esbozadas, por motivos de espacio. Como apuntábamos al inicio de estas páginas, esta misma columna contiene elementos que pueden explotarse para el ejercicio de las destrezas orales –que necesariamente habría que emplear en el aula–, para el incremento del vocabulario y para el desarrollo de la competencia intercultural, en la medida en que es posible plantear, tanto en el caso de grupos homogéneos como heterogéneos alguna actividad en la que el tema gire en torno a los hitos representativos en el calendario de las comunidades de habla de los estudiantes.

A partir de esta propuesta concreta, que podría adaptarse con facilidad a otros tipos de texto que el docente considere interesantes, se busca orientar a los profesores de español en la compleja tarea de mejorar la competencia escrita de sus alumnos mediante la reflexión sobre distintos aspectos del discurso, en un planteamiento que, aunque aplicado al ELE, puede aportar beneficios en la competencia discursiva en la lengua materna, pues, como es sabido, ambas se encuentran estrechamente relacionadas. Aspectos como la jerarquía de las ideas o la relevancia y oportunidad de los argumentos atañen a la competencia lingüística general del hablante, anterior a las lenguas particulares; cuestiones de registro y adecuación a los factores situacionales –distanciamiento, objetividad, etc.– forman parte del saber expresivo y se concretan a través de distintos mecanismos; en el caso del español, el trabajo con determinadas construcciones gramaticales y piezas léxicas dota al aprendiz de algunos recursos con los que ajustar sus producciones escritas a los requisitos del estilo académico.

BIBLIOGRAFÍA

Albelda Marco, M. (2010): "Atenuación, eufemismos y lenguaje políticamente correcto", en M. ALEZA (coord.), *Normas y usos correctos del español actual*, Valencia: Tirant lo Blanch, 341-370.

Aleza, M. (coord.) (2010): *Normas y usos correctos del español actual*, Valencia: Tirant lo Blanch.

Alonso Cortés, D., Mª del C. Garrido y M. Vallayandre (2001): "Recursos pragmáticos para favorecer la eficacia argumentativa de los estudiantes de ELE", en M.ª Antonia Martín Zorraquino *et al*. (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 733-742.

Arnoux, E., M. Di Stefano y C. Pereira (2001): *Prácticas de lectura y escritura en la Universidad*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Battaner, P. *et al.* (2001): *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes*, Madrid: Antonio Machado Libros.

Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Causa, M. (2009): "L'enseignement d'une LE et d'une DNL: mettre en place une "compétence discursive" dans la production écrite de niveau avancé", *Synergies Roumanie* 4, 179-188 [en línea]: < http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie4/causa.pdf>

Ciapuscio, G. (1994): *Tipos textuales*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Domínguez, N. (2010): "Argumentar, contraargumentar, concluir: los conectores", *Marcoele* 10 (*Didáctica del español como lengua extranjera*. *Expolingua 2006*), 52-68 [en línea]: <http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.pdf>

Fuentes, C. y E. R. Alcaide (2002): *Mecanismos lingüísticos de persuasión*, Madrid: Arco/Libros.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols).

Llamas Sáiz, C. (2004): "La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE. Explotación de los textos periodísticos de opinión", en H. Perdiguero y A. A. Álvarez (coords.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, Universidad de Burgos, 694-707.

— (2006): "Discurso oral y discurso escrito. Una propuesta para enseñar sus peculiaridades en el aula de ELE", en A. Álvarez *et al*. (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 402-411.

Llamas Sáiz, C. y C. Martínez Pasamar (2001): "La diversidad estilística: una propuesta para su tratamiento en el aula de ELE", en M.ª A. Martín Zorraquino *et*

al. (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 481-491.

López Pan, F. (1996): *La columna periodística, teoría y práctica*. Pamplona: Eunsa.

Mancera Rueda, A. (2009): *'Oralización' de la prensa española: la columna periodística*. Berna: European University Studies.

Marchante Chueca, M.ª P. (2004): "Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica", *Interlingüística* 15, 841-850 /Revista *RedELE* 2 [en línea]: < http://www.educacion.es/redele/revista2/marchante.shtml>

Martí Sánchez, M. (2008): *Los marcadores en español/LE: Conectores discursivos y operadores pragmáticos*, Madrid, Arco/Libros.

Martín Peris, E. (2001): "Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Carabela* 50, 103-137.

Martínez Pasamar, C. y C. Llamas Sáiz (2002): "Valoración del programa Hot Potatoes en su aplicación a la enseñanza de los marcadores del discurso", en A. Gimeno Sanz (coord.), *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 577-586.

— (2010): *Técnicas de expresión, redacción y estilo*, Pamplona: Canal Cero.

Montolío, E. (coord.) (2000): *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona: Ariel (3 vols).

Padilla de Zerdán, C. (2005): "Exposición, explicación y argumentación en el discurso académico escrito en español", en G. Vázquez (ed.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid: Edinumen, 113-134.

Pastor Cesteros, S. (1996), "El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español", en *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: ASELE, 247-252.

— (2006): "La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos", *MarcoELE: Revista de didáctica* 2, [en línea]: < http://marcoele.com/la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-vehicular-en-contextos-academicos/>

Roulet, E. (1996). "La grammaire et l'analyse du discours dans l'enseignement-aprentissage de la compétence discursive", en B. Mantecón y F. Zaragoza (eds.). *La gramática y su didáctica*, Málaga: Miguel Gómez Ediciones, 53-66.

Ruiz Bikandi, U. y A. Tusón (2002): "Explicar y argumentar", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 29, 5-10.

Sanmartín Sáez, J. (2010): "El léxico, los registros y la adecuación lingüística", en M. Aleza (coord.), *Normas y usos correctos del español actual*, Valencia: Tirant lo Blanch, 229-248.

Soriente, M. (2005): "Escribir una monografía: criterios, herramientas y actividades", en G. Vázquez, *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid: Edinumen, 193-213.

Vázquez, G. (coord.) (2001): *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (2005): *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid: Edinumen.

— (2007): "Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea", en *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Madrid: MEC, 2007, 132-144.

"CÓMO MOLAN" LOS TITULARES Y LA PUBLICIDAD DE LA PRENSA ESCRITA COMO MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS FRASES HECHAS, REFRANES Y TÉRMINOS COLOQUIALES

Mauro Milone
ACCEM – Valladolid

RESUMEN: Textos periodísticos y anuncios publicitarios siempre han representado fuentes inagotables como material didáctico aprovechable en el aula de español. En titulares de prensa o para llamativos eslóganes publicitarios, frases hechas y expresiones coloquiales tienen cada vez más uso y protagonismo dadas sus peculiares características: de ahí la idea de explotarlos y llevarlos al aula E/LE y L2 para la enseñanza/aprendizaje de esta peculiar faceta del español. En Internet también, en portales de información y mensajes comerciales, se apunta a esta línea de uso y consumo del lenguaje argótico, más directo y tan cercano a usuarios y consumidores que por cierto, también son nuestros alumnos.

1. INTRODUCCIÓN

Las frases hechas, dichos, refranes y las inagotables variedades del lenguaje coloquial, tanto por su tradicional propagación como por el uso actual en el día a día, suelen ser objeto prioritario de la lengua hablada.

Sin embargo, en algunos medios de comunicación como es el caso de la prensa escrita, la presencia difusa de estos modismos y del léxico argótico asume cada vez más protagonismo, tanto en textos periodísticos con titulares y artículos, como en llamativos eslóganes o mensajes publicitarios, "deseosos" de buscar en la escritura ese soporte indispensable para llamar la atención de lectores y consumidores.

Si desde el punto de vista del mero significado lingüístico, estas locuciones utilizadas por la prensa pasan casi inadvertidas al hablante nativo, o desde luego dadas por sobrentendidas, al lector extranjero –como es el caso del autor de este taller– sí que le llaman la atención, sobre todo por esas implícitas dificultades a la hora de entenderlas.

De hecho, como profesor E/LE procuro brindarle mucha importancia a esta variante coloquial/popular dadas las dificultades que me produjo durante mis primeros años de formación, llevándome a concebir mi línea de enseñanza desde la perspectiva del estudiante tanto que, ir aprendiendo esta faceta del español y su posterior uso pragmático en la interacción cotidiana, sí que le otorgará ese plus de autoestima idiomática.

Por lo tanto, según la experiencia docente, he llegado a plasmar este taller a raíz de unas líneas de investigación fruto de un minucioso y constante trabajo diario de revisión de periódicos, revistas, catálogos, folletos, carteles publicitarios... a través de los cuales he tratado de buscar titulares, mensajes y eslóganes donde estuvieran presentes estos modismos. Y si de paso, aprovecharlos para hacer hincapié en el lenguaje comercial o llevar al aula de español temas culturales y de actualidad pues… "guay".

De ahí, objetivos perseguidos a diario en un proyecto de enseñanza basado en la adaptación de estos textos escritos (material auténtico tangible o escaneado y proyectado en el aula) para la elaboración de actividades didácticas utilizadas tanto con un alumnado E/LE como en la enseñanza a inmigrantes y que, por los resultados cosechados, nos animan a sacar esta deducción: ¡sí que "molan"!

2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

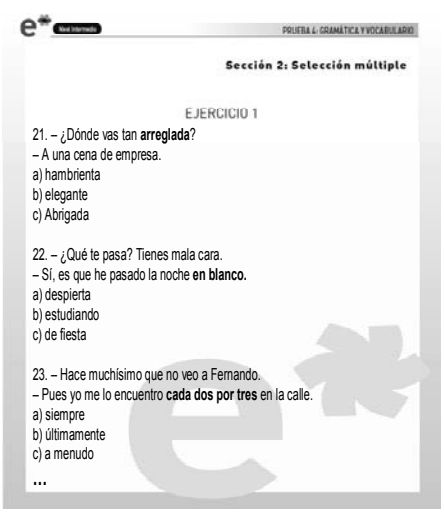
A la hora de redactar la programación de nuestros cursos E/LE y L/2, ¡qué no falten apartados donde las expresiones coloquiales y las frases hechas cobren protagonismo!

Salir a la calle, escuchar música, ver la tele, una peli, hojear un periódico, Internet, redes sociales… son las acciones cotidianas –contextualización– donde imperan registros lingüísticos bastante distantes de un español normativo. Nuestro alumnado E/LE y L/2 está en continuo contacto con estas realidades, de ahí la obligación al elaborar currículos, de insertar unidades didácticas para todo tipo de tema, con el registro coloquial y los modismos como estrellas, lo que de hecho tiene que aprender y saber (contenidos conceptuales).

Este aprendizaje sí que hace subir en nuestros alumnos esa *autoestima lingüística* tanto rebuscada por ese profesorado que hace hincapié en lo que deben saber hacer sus estudiantes (contenidos procedimentales), aprendizaje que de alguna forma suaviza esos momentos de dificultad que pueden afectar a un alumnado con mayores aprietos al aprender y practicar un español (más) normativo.

Llevar al aula material auténtico como herramienta de enseñanza acorta distancias y tiempos, da mucho juego y gusta y mucho a los alumnos, despertando intereses y ese morbo que siempre aviva el español coloquial (contenidos actitudinales): cuál mejor manera para alcanzar nuestros objetivos.

Frases hechas y expresiones coloquiales son objeto también de exámenes como el DELE. Tanto en el DELE B2 (Intermedio) como en el C2 (Superior), en la Prueba 4 de *Gramática y Vocabulario* y precisamente en la Sección 2 de *Selección Múltiple*, hay un ejercicio (*Ejercicio 1*) con 10 y 15 ítems respectivamente donde se requiere a los examinados conocimientos en materia de frases hechas y expresiones coloquiales. Por lo tanto, al programar un curso a la carta con objetivo *Preparación al DELE*, tenemos que elaborar unidades didácticas ad hoc y este tipo de material didáctico recopilado a diario no puede que mejorar nuestras clases y hacernos alcanzar de forma más real nuestros objetivos.



PRUEBA 4: GRAMÁTICA Y VOCABULARIO

Sección 2: Selección múltiple

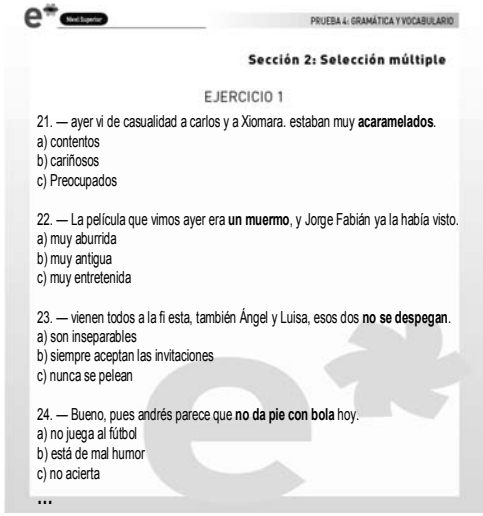
EJERCICIO 1

21. – ¿Dónde vas tan **arreglada**?
– A una cena de empresa.
a) hambrienta
b) elegante
c) Abrigada

22. – ¿Qué te pasa? Tienes mala cara.
– Sí, es que he pasado la noche **en blanco.**
a) despierta
b) estudiando
c) de fiesta

23. – Hace muchísimo que no veo a Fernando.
– Pues yo me lo encuentro **cada dos por tres** en la calle.
a) siempre
b) últimamente
c) a menudo

...



PRUEBA 4: GRAMÁTICA Y VOCABULARIO

Sección 2: Selección múltiple

EJERCICIO 1

21. — ayer vi de casualidad a carlos y a Xiomara. estaban muy **acaramelados**.
a) contentos
b) cariñosos
c) Preocupados

22. — La película que vimos ayer era **un muermo**, y Jorge Fabián ya la había visto.
a) muy aburrida
b) muy antigua
c) muy entretenida

23. — vienen todos a la fi esta, también Ángel y Luisa, esos dos **no se despegan**.
a) son inseparables
b) siempre aceptan las invitaciones
c) nunca se pelean

24. — Bueno, pues andrés parece que **no da pie con bola** hoy.
a) no juega al fútbol
b) está de mal humor
c) no acierta

...

3. MATERIAL DIDÁCTICO

Material tangible como periódicos, revistas, catálogos, folletos, carteles publicitarios, además de spot televisivos, portales y páginas web, representan las fuentes utilizadas para llevar a cabo esta investigación y de ahí elaborar unidades didácticas donde imperaran contenidos ajustados a nuestras exigencias y objetivos.

La notable presencia de estos modismos y del lenguaje argótico en los titulares de prensa (tanto en portadas como en artículos), en anuncios de publicidad con sus llamativos eslóganes y mensajes, han hecho que despertaran nuestro interés y ese gusanillo de llevarlos al aula de español.

En nuestra idea de enseñanza/aprendizaje de un español cotidiano, tanto de E/LE como de L2, tiene que haber cabida y protagonismo aquel material didáctico que reproduzca lo que al aprendiente le rodea en su día a día, lo que pueda tocar y le suene a algo real, tal como lo son el registro coloquial y las frases hechas.

3.1. Material publicitario

Todo tipo de anuncios publicitarios: folletos, catálogos, spots televisivos, vídeos…

3.2. Material de prensa

Prácticamente toda la prensa escrita editada en España (portadas, artículos, editoriales, pie de fotos…).

3.3. Material en la web

Además de este material tangible, que físicamente llevaremos al aula, lo que ofrece Internet, sobre todo en portales de información, resulta ser una verdadera mina de recursos, medios aún más cercanos a nuestro joven alumnado.

4. METODOLOGÍA

Nada más acabar con esta rutinaria recopilación de material, nos toca *preocuparnos* del cómo aprovechar esta riqueza ofrecida por estos medios de comunicación. Llevarlo al aula tal y como es, tal y como se presenta este material (periódicos, folletos, catálogos…), resulta ser un primer modo de explotación, trabajar con lo que es material tangible de verdad, y así buscar en su interior las frases hechas y expresiones coloquiales más llamativas.

Según la experiencia docente desempeñada hasta la fecha, claro que resultaría más apropiada una enseñanza/aprendizaje dirigida a partir de un alumnado ya con conocimientos básico del idioma (A2/B1). Pero, de forma esporádica, con dosis y tiempos justos, llevarlos también al aula de E/LE A1, sí que da satisfacción al profesor. En la enseñanza L2 a inmigrantes, alumnado aún más implicado con un español cotidiano, personalmente me atrevería a definir casi imprescindible la presencia de lo coloquial en el temario de clases.

4.1. Competencias y destrezas desarrolladas

Es cierto que en el aula E/LE y L2 todo tipo de competencias y destrezas debe tener su justo desarrollo. En el caso de este tipo de textos escritos, significado explícito e implícito, imágenes relacionadas, contextualización, tipo de registro, todo esto nos van a dar mucho juego sobre todo a la hora de desarrollar destrezas como la de expresión oral e interpretación lectora, competencias que encuentran tierra fértil en ese uso pragmático tan presente en el registro coloquial/popular. Es más, el hecho de utilizar anuncios, titulares y noticias de primera mano, cuyo contexto está de moda o es conocido por los alumnos mismos, a veces resulta ser motivo de debate, de intercambios de puntos de vista, donde el término coloquial o el modismo que ha prendido la mecha, asume ese rol de protagonista y de ahí quedarse bien *aprendido* por nuestro alumnado.

4.2. Elaboración de unidades didácticas y actividades

A la hora de crear actividades con este tipo de locuciones, sí que resulta muy fácil catalogarlas por campos semánticos, por ejemplo asociarlas a partes del cuerpo, alimentos, colores, animales, tiempo atmosférico, indumentaria;

al igual, relacionarlas según el lenguaje utilizado (religioso, deportivo, taurino…).

En un primer momento, se pensó que el pinchazo sufrido por el diestro de Galapagar tenía un carácter mortal. / ARMANDO LANDIN (EFE)

José Tomás torea la muerte

4.3. Frases hechas y expresiones coloquiales en el aula de Español con Fines Específicos

Si vale para la clase de Español General, ¿por qué no llevar este tipo de material con su respectivo contexto argótico también al aula de Español con Fines Específicos? La prensa especializada al contar la que es la actualidad política y económico-financiera *juega* y mucho con este registro. El profesional que toma clase de EpFE siente la necesidad de dominar este tipo de lenguaje, y nosotros como profesores tenemos por lo tanto la *obligación* de satisfacer estas necesidades de aprendizaje de un español *práctico.*

>> ECONOMÍA Y EMPRESAS

■ La caída de la inversión del capital riesgo

ÚLTIMAS OPERACIONES EN UN SECTOR EN CRISIS

AÑO	EMPRESA	ACTIVIDAD	FONDO COMPRADOR	ESTADO DE LA INVERSIÓN
2005	Panrico	Bollería	Apax Partner	En julio, deja la empresa en manos de los bancos acreedores.
	Cortefiel	Tiendas de moda	CVC, PAI y Permira	Hace un año refinanciaron la deuda de 1.000 millones de euros.
	Famosa	Juguetes	Vista Capital	En mayo, fue vendida al fondo estadounidense "Sun Capital" con unas pérdidas de 200 millones para los bancos acreedores.
	Amadeus	Reserva viajes	Civen y BC Partners	En abril, las firmas de capital riesgo venden su participación en Bolsa con beneficios.
	Electro Stocks	Material eléctrico	Apax Partner	En enero, ING, banco acreedor, tiene que tomar el 25% del capital.
2006	Levantina	Piedra natural	Impala y Charterhouse	En mayo, los bancos acreedores se quedan con el 82% del capital.
2007	USP	Hospitales	Civen	Hace un año los bancos acreedores toman el control de la compañía.
2009	Hune	Maquinaria	Advent Int.	En diciembre el fondo vende la compañía por un euro a los gestores.
	BodyBell	Higiene personal	Mercápital, N+1	Tras buscar un nuevo socio sin éxito, pone más dinero para reflotar la compañía.

INVERSIONES DEL CAPITAL RIESGO
En millones de euros.
Recursos captados
Volumen invertido
6.000
5.000
4.000
3.000
2.000
1.000
0
1999 2000 2001 2002 2003 2004 2005 2006 2007 2008 2009
5.326
5.328
1.178
1.699

PROCEDENCIA DE LOS CAPITALES
Inversores extranjeros 48,9%
Otros 13,3%
S. público 9,3%
Emp. no financieras nacionales 9,5%
Ins. financ. nacionales 19%

VÍAS DE DESINVERSIÓN
Venta por pérdidas 48%
Otros 11%
Venta a otra firma 6%
Recompra accionistas 7%
Venta a terceros 28,2%

FUENTE: Ascri y elaboración propia. Y. Clemente /EL MUNDO

> INVERSION

El capital riesgo 'tira la toalla' en España

Las firmas foráneas comienzan a abandonar las empresas en las que invirtieron y las dejan en manos de los acreedores. Así lo ha hecho Apax con Panrico, Civen con USP o Chaterhouse en Levantina. Por **Carmen Llorente**

5. EVALUACIÓN

En el aula hasta ahora ha cobrado protagonismo trabajar en grupo buscando que unos periódicos *nos den titulares* con frases hechas y términos coloquiales; que unos anuncios llamen la atención con dichos como eslóganes; que al describir e *descifrar* vídeos e imágenes hayamos trabajado expresión oral e interpretación lectora. Ha llegado el momento de evaluar todo este *curro* y así cementar lo aprendido y por qué no, hacer de él un uso cotidiano.

5.1. Evaluación con actividades extraídas de manuales específicos y manuales E/LE

Manuales especializados en la enseñanza/aprendizaje de fases hechas y expresiones coloquiales contemplan un rico abanico de actividades de evaluación que llevaremos al aula para integrar la labor de explicación y elaboración del material didáctico *cosechado* con protagonista esta faceta tan bonita del español (actividades con: rellenado de huecos, marca el significado, sopa de letras, preguntas, relaciona, qué significa, completa la frase, elige la opción correcta, inventa un eslogan, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

Castro, F. (1997): " Frases hechas y partes del cuerpo", *Uso de la gramática española Avanzado,* Madrid: Edelsa, 56-57.

Chamorro Guerrero, M.ª *et al.* (1998): "Los colores de Rosa", *Abanico*, Barcelona: Difusión, 178-179.

— (1998): "eslóganes de publicidad", *Abanico*, Barcelona: Difusión,46-47.

— (2006): "¡Qué animales somos!", *Ventilador*, Barcelona: Difusión, 147-148-149

Coronado González, M.ª L. y J. García González (1995): "Dimes y diretes", *A fondo 2*, Alcobendas (Madrid): Sgel, 60-61

— (1995): " Dimes y diretes", *A fondo Nivel Superior*, Alcobendas (Madrid): SGEL, 74-75-76-77

— (1995): " Dimes y diretes", *A fondo Avanzado*, Alcobendas (Madrid): SGEL, 27.

Del Moral, R. (2003): *Manual práctico del español coloquial*, Madrid: Verbum

Gelabert Navarro, M.ª J. (2004): "Nos va la marcha", *Prisma avanza B2*, Madrid: Edinumen, 46-47.

González Hermoso, A. y C. Romero Dueñas (1997): "La mente en forma", *Curso de puesta a punto en español,* Madrid: Edelsa, Unidad 9

Habla con Eñe (2010): " Español coloquial", *Punto y Coma audio revista para mejorar tu español,* Alcobendas (Madrid)

Martí Sánchez, M. (2005): "Modismos: partes del cuerpo", *Prisma consolida C1,* Madrid: Edinumen, Unidad 2.2

Martínez, M.ª. D. e I. Ordeig (2007): *Expresiones Coloquiales*, Alcobendas (Madrid): SGEL

Moreno, C. y M. Tuts (1997): "Amplía vocabulario", *Curso de Perfeccionamiento,* Alcobendas (Madrid): SGEL

Peñadés Martínez, I. *et al.* (2008): *70 refranes para la enseñanza del español,* Madrid: Arco libros

Prieto Grande, Mª. (2006): *Hablando en plata – Modismos y metáforas culturales,* Madrid: Edinumen

Vranic, G. (2004): *Hablar por los codos,* Madrid: Edelsa

PUBLICACIONES PERIÓDICAS Y PÁGINAS WEB

As (España): http://www.as.com

ABC (España): http://www.abc.es

El Día de Valladolid (España): http://www.eldiadevalladolid.com

El Norte de Castilla (España): http://www.nortedecastilla.es

El Mundo (España): http://www.elmundo.es

El País (España): http://www.elpais.com

Expansión (España): http://www.expansion.com

Marca (España): http://www.marca.com

Mundo Deportivo (España): http://www.elmundodeportivo.es

Negocio (España): http://www.neg-ocio.com

Sport (España): http://www.sport.es

LA LECTURA COMO BASE PARA LA COMUNICACIÓN ORAL

Montserrat Mir
Illinois State University

RESUMEN: La comunicación oral a nivel intermedio/avanzado a menudo se centra en la expresión de opiniones en torno a temas ´polémicos´ ya que la tradición nos dice que temas ´polémicos´ suscitan la expresión oral. Sin embargo, la realidad en el aula es diferente. Esta propuesta didáctica ofrece el uso de la lectura como base para adquirir información nueva donde el alumno escoge los textos que quiere leer y en el aula, a través de tareas didácticas desarrolladas en torno a temas culturales y funciones del lenguaje, los alumnos practican la comunicación oral. Estos materiales corresponden a un proyecto en la práctica de la expresión oral siguiendo las pautas de competencia oral de ACTFL (Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras).

1. EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE LA LECTURA

La habilidad de lectura en la adquisición de lenguas es uno de los procesos más importantes. La lectura trae consigo el aprendizaje de información nueva y conocimientos lingüísticos. Por un lado, la lectura nos ofrece aprender información nueva sobre temas desconocidos y por otro, al leer, uno aprende también información sobre la lengua tal como vocabulario y/o estructuras gramaticales nuevas. Las investigaciones al respecto muestran que la lectura es input enriquecedor en la adquisición de lenguas. Por ejemplo, Pulido (2000) y Rott (1999) mostraron que aprendices de español y alemán respectivamente, aprendieron vocabulario a través de la lectura en contexto. Leow (1998) investigó cómo la lectura facilita el aprendizaje del pretérito perfecto y el imperativo en castellano mientras que Shook (1994) consiguió resultados similares con el pretérito perfecto y las cláusulas de relativo. Finalmente, Lee (2002) y Leeser (2003) encontraron que aprendices

de ELE que no tenían conocimientos previos del futuro simple en castellano adquirieron ciertos conocimientos sobre su morfología a través de la lectura. Es curioso observar que en todas estas investigaciones el aprendizaje de ciertos aspectos lingüísticos tuvo lugar de forma accidental, es decir, nunca hubo instrucción explícita de las formas aprendidas. El lector simplemente aprendió estas formas a través de la comprensión textual.

En la pedagogía comunicativa también hemos visto cambios con respecto al desarrollo de la habilidad de la lectura. El cambio más significativo ha sido en el énfasis en la lectura como un proceso individual y solitario a una perspectiva distinta donde la lectura es instrumento de comunicación oral (Knuston, 1997). El texto en sí no tiene significado. El significado lo trae el lector a través de sus experiencias pasadas con el tema del texto y sus conocimientos previos de la lengua y del mundo. Este modelo interaccional está basado en la premisa que ante un texto el lector activa sus conocimientos previos basados en la experiencia personal y textual lo cual ayuda a la comprensión del texto. En el aula, el maestro facilita esta interacción entre el texto y su lector a través de tareas previas como generación de ideas relacionadas al tema de la lectura, análisis de elementos visuales del texto, título y subtítulos, exploración del conocimiento general del tema del texto por el lector, y técnicas más precisas como hojear pasajes en el texto en busca de información relevante o simplemente echar un vistazo a ciertos elementos organizativos (Lee y VanPatten, 2003). Al explorar un texto, el alumno también debe ser guiado a través de estrategias de dirección y comprensión (Lee y VanPatten, 2003). Finalmente, en el aula es necesario la asimilación y personalización del texto. La asimilación es simplemente un resumen de la idea principal de lo leído pero de más suma importancia es la personalización del texto. La lectura no debe ser un ejercicio simplemente lingüístico. Actividades destinadas a explotar la intención comunicativa del texto son necesarias en una pedagogía comunicativa. Una vez que los lectores hayan entendido el contenido del texto, deben también poder relacionarlo a sus propias vidas e intereses (Lee y VanPatten, 2003). Por ejemplo, en una clase de nivel elemental de ELE una lectura de una receta de comida puede resultar en la creación de otra receta personalizada por parte del lector o una serie de preguntas que un lector interesado pudiera hacerle al creador de esa receta como ¨¿Qué ingrediente puedo usar si no tengo mantequilla?¨. Lo importante es enfatizar el motivo principal de la lectura, es decir, aprender información nueva y disfrutar del acto de leer.

Además de los conocimientos lingüísticos y cognitivos que ayudan en la habilidad lectora, es importante considerar los aspectos afectivos del lector como la motivación, la actitud y sentimientos (Davies, 1995). Algunas estrategias que pueden impactar la motivación de nuestros alumnos incluyen la selección de texto según los intereses personales de los alumnos, el tipo de texto (por ejemplo, Swafar et al. (1991) indican que textos puramente descriptivos escritos en un lenguaje simple resultan aburridos), el propósito de la lectura (Osuna y Meskill (1998) descubrieron que textos que resultaban en una aplicación real, por ejemplo, la preparación de una cena para un grupo de amigos

extranjeros, eran mejor vistos por los lectores que aquellos textos donde no había un resultado concreto y práctico) y por último, la selección libre y personal de los textos por los mismos lectores (Brandl, 2008).

2. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL

Mucho se ha escrito y debatido sobre cómo ayudar en el desarrollo de la competencia oral de nuestros alumnos. Es aceptado que uno aprende a comunicarse a través de la comunicación y es por eso, que en la pedagogía comunicativa se favorecen las actividades en parejas y grupo donde el objetivo es expresar conocimientos y experiencias personales de forma espontánea. Uno de los beneficios de la interacción en L2 es que los aprendices negocian y regulan el tipo de input que reciben y lo simplifican de acuerdo a sus propias necesidades (Gass, 1997). Swain (1985) añade que la producción comunicativa motiva a los aprendices a prestar atención al input que les rodea ya que ellos mismos necesitan de la lengua para comunicarse. De esta manera el input es necesario para la producción. El acto comunicativo resulta en la expresión, interpretación y negociación de significados (Savignon, 1998). Cuando uno quiere expresar un mensaje lo hace teniendo en cuenta quien es el oyente, quien por su parte deberá interpretar ese mensaje ayudado por estrategias de negociación.

Investigaciones al respecto nos han ofrecido resultados fiables en cuanto a cómo garantizar el desarrollo de la competencia oral en la clase. Omaggio-Hadley (2001) propone una serie de principios necesarios para conseguir una instrucción orientada a la competencia comunicativa, tales como oportunidades en el aula para practicar funciones del lenguaje tal como ocurren en contextos auténticos en la L2; actividades donde el alumno se sienta motivado a expresar sus propios mensajes y oportunidades para la interacción y creatividad en la práctica de la lengua . La presencia de input rico y comprensible es necesaria para la adquisición de lenguas pero es insuficiente. La lengua se adquiere cuando se usa de forma productiva para funciones comunicativas.

En un contexto de la vida real y cotidiana el propósito de la comunicación oral se resume principalmente en dos funciones: psico-social e informativa-cognitiva (Lee y VanPatten, 2003). La función psico-social describe la necesidad de relacionarse social y emocionalmente con un grupo. Describe las interacciones destinadas a establecer relaciones personales. La función informativa-cognitiva incluye la necesidad de transmitir información necesaria para un propósito específico. Obviamente estas dos funciones de la comunicación co-existen en el día a día. Sin embargo, en el aula, especialmente en niveles elementales, pocas veces se usa la función psico-social. El aula, por otro lado, es un contexto idóneo para el desarrollo de la función informativa-cognitiva. La enseñanza por tareas facilita el intercambio de información para un propósito específico.

3. LA COMPETENCIA ORAL SEGÚN LAS DIRECTRICES DE ACTFL (CONSEJO AMERICANO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS)

El consejo americano de la Enseñanza de Lenguas extranjeras es una organización de profesionales de la educación (10.500 socios) destinada a ofrecer guía a la profesión y al público en general sobre temas, políticas y prácticas de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas. La organización ACTFL[1] es de gran relevancia para políticas educativas a nivel federal y nacional en los Estados Unidos y por ello, se ha convertido en un punto de referencia sobre cualquier aspecto sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. En los años 80, ACTFL, al mando de un grupo experto de profesionales, diseñó la descripción de niveles de competencia de un hablante de lengua extranjera. Los niveles de competencia oral de ACTFL son los siguientes:

1. Nivel Novicio: El hablante tiene la habilidad de repetir, reciclar y producir frases sueltas o palabras aprendidas en el aula, pero no de forma espontánea en una conversación. Su vocabulario es mínimo y se ubica en el contexto de lo aprendido en el aula. Frecuentemente a una pregunta responde reciclando la pregunta recibida y a menudo repite lo que dice. En cuanto a la gramaticalidad de su producción está llena de errores e imprecisiones y su mensaje es difícil de comprender por un interlocutor no familiarizado con hablantes no-nativos.
2. Nivel intermedio: El hablante se caracteriza principalmente por la habilidad de crear con el lenguaje. Puede hacer preguntas y contestarlas sin problemas siempre que los temas sean sobre su entorno personal. Puede llevar a cabo con éxito transacciones sociales que ocurren diariamente como por ejemplo, invitar a un amigo al cine, comprar billetes de tren, hacer una reserva de hotel, etc. El vocabulario se centra principalmente en el contexto familiar y concreto. Su producción tiene errores gramaticales, sintácticos y de pronunciación que a veces interfieren con la comprensión del mensaje pero un interlocutor sensible a las limitaciones de un hablante no-nativo puede entenderlo sin problemas. A este nivel el hablante funciona principalmente al nivel de la descripción simple con oraciones conectadas de forma sencilla. Puede enumerar eventos ocurridos en el pasado pero no puede mantener una narración completa y detallada en el pasado.
3. Nivel Avanzado: El hablante participa con éxito en cualquier tipo de conversación diaria sobre una variedad de temas. Puede narrar y describir en el pasado, presente y futuro; puede dar explicaciones e instrucciones; puede iniciar, mantener y cerrar una gran variedad de transacciones sociales y sabe salir con éxito de una situación social complicada. Su producción aparece en forma de párrafo conectado internamente con estrategias variadas. El hablante puede ofrecer opiniones concretas pero no bien argumentadas. La habilidad de narrar

1 Para mayor información sobre ACTFL: www.actfl.org.

es la característica principal de este tipo de hablante. Los errores gramaticales no interfieren con la comprensión del mensaje y por lo tanto, un hablante avanzado puede ser entendido fácilmente y solo aparecen algunos problemas de comunicación esporádicos.

4. Nivel Superior: El hablante puede mantener una conversación a diferentes niveles en forma de discurso continuado, coherente y altamente cohesivo. Para ello el hablante usa estructuras complejas y vocabulario sofisticado. El hablante superior ofrece opiniones bien argumentadas a nivel objetivo sobre temas conflictivos y/o abstractos. Su competencia es tal que no hay problemas de comunicación ya que en casos donde no tenga el vocabulario adecuado sabe usar estrategias verbales apropiadas para llegar a expresar lo que quiere sin problemas. Los errores gramaticales son mínimos y principalmente con estructuras complejas y por lo tanto, no existe ningún problema de comprensión. Este hablante sabe hablar sobre hipótesis en el futuro y defiende sus ideas a un nivel objetivo y abstracto y no simplemente personal.

Los descriptores de competencia oral de ACTFL no fueron creados para ayudar en la pedagogía de lenguas en el aula; sin embargo, los educadores a menudo se refieren a estos descriptores para describir actividades y propuestas didácticas. En nuestro caso, estos descriptores son el punto de referencia para los materiales didácticos que se presentan.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA: SU ORIGEN, PRESENTE Y FUTURO

La presente propuesta didáctica surge a raíz de la exploración exhaustiva de los materiales didácticos actuales en el contexto estadounidense sobre la enseñanza de la conversación en español. En las universidades estadounidenses la licenciatura de lenguas mayormente consiste en dos años de cursos de lengua y dos años de cursos de temas específicos en lingüística, literatura y cultura. Entre las dos grandes fases: cursos de lengua y cursos de contenido, se encuentran los cursos puente destinados a la práctica de la conversación y la escritura, así como estudios introductorios a la lingüística y literatura castellana. Los materiales para los niveles elementales e intermedios de lengua abundan. Sin embargo, los materiales para los cursos puente son más escasos. Se ha demostrado que un licenciado de lengua castellana en los Estados Unidos suele terminar su licenciatura con un nivel de competencia oral Intermedio-Alto/Avanzado-Bajo según la escala de ACTFL (Liskin-Gasparro et al., 1991). En los cursos universitarios de lengua a niveles elementales e intermedios, las funciones del lenguaje que se practican más son las de la descripción y preguntas y respuestas en torno a temas personales y concretos. La narración aparece en estos niveles pero no se explora debidamente. En los cursos de literatura, lingüística y cultura, las funciones se centran en el uso analítico de la lengua donde el alumno debe ofrecer opiniones bien argumentadas sobre temas abstractos.

Estas funciones son típicas de un nivel superior, según ACTFL. Curiosamente el típico licenciado de lengua castellana no alcanza el nivel superior durante la licenciatura. Es por esa razón que es en los cursos puente donde mayor énfasis debería darse a las funciones de nivel intermedio-alto y avanzado, ya que a niveles prácticos estos son los niveles que muchos alcanzan al terminar la licenciatura. Además, en muchos programas académicos, especialmente aquellos destinados a la preparación de maestros de lenguas a nivel primario y secundario, los alumnos deben tomar el examen de competencia oral de ACTFL, conocido como el OPI. Los niveles necesarios para obtener la certificación como maestro varía de estado a estado pero generalmente se encuentra entre nivel Intermedio Alto o nivel Avanzado Bajo según la escala de ACTFL.

Los materiales didácticos para la conversación del español en los Estados Unidos tienen en común que el énfasis está en buscar temas de interés para los alumnos y/o temas polémicos. En la práctica, el alumno se siente poco motivado y muy presionado socialmente para conversar espontáneamente en el aula. Además los temas de opinión personal no permiten ahondar en cuestiones específicas porque lamentablemente el alumno típico universitario es bastante homogéneo y no hay mucha diversidad de opiniones y experiencias. Por esa razón, se originó esta propuesta didáctica. En ella se sigue una secuencia de temas y funciones de lenguaje de acuerdo con las directrices de ACTFL en su descripción de los diferentes niveles de competencia oral. También la interacción a través de tareas permite la comunicación espontánea y para un propósito. Finalmente, la base del intercambio de ideas en las tareas es la lectura de libre elección de los alumnos. De esta manera se garantiza que durante las actividades en grupos haya una razón para la conversación: el intercambio de información nueva para completar la tarea asignada.

Los materiales aquí presentados son parte de un proyecto de publicación con la editorial estadounidense Pearson. El texto futuro tendrá ocho capítulos que representan diferentes temas culturales y funciones del lenguaje. Los temas van desde el estudio en el extranjero, el folclore hispano, hispanos famosos en los Estados Unidos hasta a temas más generales como el mundo de las noticias, la salud o el futuro. Las funciones que se practican a lo largo de estos materiales incluyen la descripción, la narración personal, la narración objetiva, la argumentación a través de opiniones y las hipótesis sobre el futuro. De esta manera el texto abarca funciones desde el nivel Intermedio al nivel Superior según ACTFL. Especial interés tiene la función de la narración y por ello dos o tres capítulos se dedican a ella. Nuestra experiencia nos indica que es precisamente esta función con la que los alumnos licenciados tienen más problemas y por ello no avanzan a niveles más avanzados.

La lectura es la base de la comunicación oral en esta propuesta. En cada capítulo se presenta la función del lenguaje comunicativa desde su perspectiva teórica seguida de ejercicios interactivos de práctica. Seguidamente aparece el vocabulario del tema del capítulo también con ejercicios interactivos y orales. El propósito de estas dos secciones

es primero, hacer entender al alumno las características de la función de lenguaje que se presenta y segundo, activar los conocimientos previos sobre el tema. Esto es necesario ya que el alumno elige los textos que quiere leer para las tareas que siguen. Debido a ello no se pueden crear ejercicios específicos de antes de la lectura pero las actividades de vocabulario y las lecturas modelo que tiene cada capítulo con sus respectivas actividades sirven como activación del conocimiento del tema y preparación para la lectura independiente. Seguidamante el alumnose encuentra con la de investigación a través de la lectura en la red. Veamos los siguientes ejemplos.

Ejemplo 1:

Capítulo 4: Las raíces del mundo hispano

Objetivo: Aprender la historia de los países hispanos a través de sus leyendas

Función comunicativa: El relato

Actividad de investigación:

Leyendas y mitos de España y Centroamérica

España y Centroamérica comparten ciertos elementos históricos pero mientras la presencia indígena caracteriza la historia de Latinoamérica, la influencia medieval, judía y árabe, determina parte de la historia de la península. Investiga una leyenda de Centroamérica y otra de España de tu interés y anota información sobre sus personajes, lugar/época y acontecimientos principales.

Ejemplo 2:

Capítulo 7: La otra cara de la salud

Objetivo: Aprender sobre adicciones, comportamientos compulsivos y medicina alternativa

Función comunicativa: La argumentación

Actividad de investigación:

La medicina alternativa. Busca información sobre dos tipos de medicina o terapia alternativa. Anota datos sobre su origen y su aplicación. Investiga también qué tipo de medicina alternativa existe para un problema de salud específico o una adicción. Puedes usar esta lista como modelo o buscar información específica que a ti te interese.

Tipos de medicina alternativa: Acupuntura, Hemopatía, Quiropráctica, Hipnosis, Aromaterapia, Herbología, Reflexología, etc.

Problemas de salud: asma, corazón, diabetes, fumar, depresión, etc.

Cada capítulo tiene dos actividades de investigación. El/La alumno(a) puede usar enlaces específicos en la página correspondiente del texto en la red o buscar información por su cuenta. También en la red se halla el informe que deben completar para cada actividad de investigación. Con este informe cmpletado, el/la alumno(a) participa en tareas en grupo en el aula donde el intercambio de información motiva la libre expresión con el propósito de completar el objetivo de la tarea. Generalmente hay tres o cuatro tareas diferentes después de cada actividad de investigación. El ejemplo 3 corresponde a una de las tareas del capítulo 4 después de que los alumnos ya han completado la actividad de investigación a través de la lectura en la red. El ejemplo 4 corresponde a una de las tareas del capítulo 8 que aparecen después de la actividad de investigación.

Ejemplo 3:

Historias de la Península. Las leyendas ofrecen una oportunidad excelente para dar a conocer la historia de un país a los más jóvenes.

Paso 1: En grupos cada persona narra en detalle la leyenda española que investigó en *Investiga: Leyendas y mitos de España y Centroamérica*. Presta atención a ofrecer detalles en las tres partes de la narración: contexto, complicación, conclusión.

Paso 2: Escojan la leyenda que les parece más interesante y contesten las siguientes preguntas al respecto.

1. ¿Por qué es esta leyenda interesante?
2. ¿Qué elementos ficticios contiene?
3. ¿Qué elementos históricos contiene?

Paso 3: Imagínense que tienen la oportunidad de escribir un libro infantil contando la leyenda que su grupo escogió en *Paso 2.* Preparen ese cuento prestando atención al público que lo va a leer. ¿Qué cambios deben hacer en la narración? Dividan al grupo en tres mini-grupos y cada uno de ellos trabaja en una parte del cuento: contexto, complicación y conclusión. Narren su cuento a la clase.

Ejemplo 4:

¿Qué terapia es mejor?

Las terapias alternativas no son muy conocidas y por ello, a muchos les preocupan.

Paso 1: ¿Cuáles son algunas preocupacion es o temores que tiene la gente sobre las terapias alternativas?

Ejemplo: *La acupuntura es muy dolorosa*

Paso 2: Comparte con dos compañeros la información que encontraste sobre dos medicinas alternativas en *Investiga: Las medicinas alternativas.* Anota la información que aprendas de tus compañeros.

Paso 3: Usando la información que aprendiste en Paso 2, ¿puedes contestar a algunas de las preguntas del Paso 1?

Paso 4: Escoge una de las medicinas alternativas que investigaste en *Investiga: Las medicinas alternativas* y comparte la información que encontraste con un compañero que también investigó el mismo tipo de terapia. En parejas, piensen en argumentos que pueden usar para convencer a alguien sobre los beneficios de este tipo de alternativa. Escriban sus argumentos.

_____

_____

_____

_____

_____

Paso 5: Debate los beneficios de esta medicina alternativa con un compañero que defiende otro tipo de medicina. Al final del debate, habla con tu compañero del Paso 4 para determinar cómo fue el debate y quién lo ganó en cada caso.

Para aprender más sobre el impacto que este tipo de pedagogía tiene en los alumnos, se preparó un pequeño cuestionario que fue contestado por un grupo de 23 alumnos que utilizaron una versión anterior pero muy similar a la propuesta pedagógica aquí presentada. Aquí están algunos de los resultados obtenidos.

1. ¿Te gusta elegir el tema sobre el que vas a aprender en lugar de tener lecturas asignadas en el libro?

   100% =SI

2. Cuando buscas información en la red para las actividades de investigación, ¿cuál es la media de número de artículos que lees?

   1=2(8%) 2=4(17%)3=15(65%)4=1(4%)5más=1(4%)

3. ¿En comparación con libros donde todo el mundo tiene el mismo texto para leer, ¿cuánto tiempo pasaste leyendo textos en la red para las actividades de investigación?

   El mismo=12(52%)Más=4(17%)Menos=7(30%)

4. ¿Aprendiste información interesante a través de los textos que elegiste en la red?

Sí=22(96%) No=1(4%)

A la pregunta de qué ventajas y desventajas tiene este tipo de pedagogía, algunos alumnos mencionaron que les gustó la libertad de elección en los textos porque los motivaba a leer con más cuidado, a prestar más atención en las actividades y a compartir ideas distintas entre sus compañeros de clase. Sin embargo, algunos también añadieron que algunos de los textos eran demasiado complicados o que pasaban demasiado tiempo en la red buscando algo de interés y de su nivel.

5. CONCLUSIÓN

La propuesta pedagógica aquí presentada está fundada en la idea de la comunicación oral que transmite información nueva para un objetivo preciso. En el desarrollo de la competencia oral es necesario enfatizar más allá del intercambio de experiencias personales y sentimientos. En la vida real una de las funciones del lenguaje que usamos a diario es la de la transmisión de información nueva. La lectura de libre elección permite que los aprendices intercambien contenido nuevo y relevante para el objetivo preciso de la tarea. De esta manera el oyente participa de forma activa en la conversación. Debemos alejarnos del tópico de hablar por hablar o del uso de temas ´polémicos´ basados en los conocimientos previos del hablante. Nuestros alumnos universitarios no tienen estos conocimientos y por eso, la lectura de libre elección permite educar a los hablantes en temas interesantes y relevantes que después se comparten en tareas en el aula. La lectura como base para la competencia oral no es algo nuevo. Incluso en los cursos de literatura los textos son el motivo del discurso en el aula. Sin embargo, la lectura de libre elección permite traer información nueva a la interacción y consecuentemente, ayuda a la expresión, interpretación y negociación del mensaje. Existe una razón para conversar y escuchar ya que es en el acto de comprensión que el aprendizaje de contenido y lengua también se desarrolla.

BIBLIOGRAFÍA

Brandl, K. (2008): *Communicative language teaching in action: Putting principles to work*, Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Prentice Hall.

Davies, F. (1995): *Introducing Reading*, New York: Penguin English.

Gass, S. (1997): *Input, interaction, and the second language learner*, Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Knuston, E. (1997): "Reading with a purpose: Communicative reading tasks for the foreign language classroom", *Foreign Language Annals*, vol. 30 (1), 49-57.

Lee, J. (2002): "Processing Spanish future tense morphology incidentally while reading in a second language", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 24, 54-80.

Lee, J. y B. Vanpatten (2003): *Making communicative language happen,* Boston: McGraw-Hill.

Leeser, M. (2003): *The effects of mode, pausing, and topic familiarity on L2 learners' comprehension and input processing*, Tesis doctoral, Universidad de Illinois, Urbana-Champaign.

Leow, R. (1998): "The effects of amount and type of exposure on adult learners' L2 development in SLA", *The Modern Language Journal*, vol. 82, 49-68.

Liskin-Gasparro, J., P. Wunnava y K. Henry (1991): *The effect of intensive-immersive conditions on the acquisition and development of oral proficiency in Spanish and Russian,* Informe para el Departamento de Educación de los Estados Unidos, Middlebury, VT: Middlebury College, Language Schools.

Omaggio-Hadley, A. (2001): *Language teaching in context,* Boston, MA: Heinle & Heinle.

Osuna, M. y C. Meskill (1998): "Using the World Wide Web to integrate Spanish language and culture", *Language Learning and Technology* 1/2, 71-92.

Pulido, D. (2000): *The impact of background knowledge and L2 verbal ability on incidental vocabulary acquisition through reading for adult learners of Spanish as a foreign language*, Universidad de Illinois, Urbana-Champaign (Tesis doctoral).

Rott, S. (1999): "The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through meaning", *Studies in Second Language Acquisition* 21, 589-619.

Savignon, S. (1998): *Communicative competence: Theory and classroom practice,* Nueva York: McGraw-Hill.

Shook, D. (1994): "FL/L2 reading, grammatical information, and input-to-intake phenomenon", *Applied Language Learning* 5, 57-93.

Swaffar, J., K. Arens y H. Byrnes (1991): *Reading for Meaning: An integrated approach to language learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Swain, M. (1985): "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en S.M. Gass y C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 235-353.

APLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA MÚSICA Y SUS TEXTOS EN EL AULA DE ELE

Miguel Monreal Azcárate
Universidad de Navarra

RESUMEN. El empleo de canciones en el aula de idiomas es una práctica relativamente común. Desafortunadamente, muchos profesores todavía emplean la música como un simple *premio* para el estudiante: una actividad para distender el ambiente del aula o *descansar* de otro tipo de prácticas lingüísticas. Por otro lado, la explotación que se hace de sus textos es con frecuencia muy limitada: las actividades trabajadas a partir de las canciones por lo general no resultan esencialmente novedosas ni motivadoras. Como procuraré demostrar, esta tendencia supone un aprovechamiento muy parcial de la música, la cual tiene un potencial mucho más amplio en el aula de idiomas. Mediante diversos ejemplos, me propongo mostrar cómo el uso de canciones es una práctica necesaria, beneficiosa para el aula de ELE, y que ofrece numerosísimas posibilidades de explotación didáctica con diferentes niveles de competencia lingüística.

Diversos autores, como Ruiz García (2005) o Rodríguez López (2005) han aportado interesantes propuestas, junto con información sobre la variedad de materiales de este tipo disponibles para el aula de español, tanto en publicaciones específicas como en manuales generales de ELE. Sin embargo, pese al progresivo interés por parte de profesores, especialistas y editoriales, es inevitable comparar, una vez más, nuestra situación respecto a la del inglés. Algunos especialistas en esta área afirman que, para los estudiantes de inglés como segunda lengua, la música es la fuente más importante de inglés fuera del aula, un hecho que se pone de manifiesto en su inclusión en diversos manuales de inglés como lengua extranjera. Dado el creciente interés mundial por la música en español, debemos plantearnos la importancia del hecho musical hispano como fuente de textos para el estudiante de ELE y la conveniencia de crear e incluir más actividades de este tipo en el aula y, en la medida de lo posible, en los manuales de español como segunda lengua.

1. VENTAJAS GENERALES DEL USO DE LA MÚSICA

Está demostrado que, junto con el cine, la música es la manifestación artística que mayor calado tiene en nuestra sociedad. Raras son las personas que muestren un desinterés total por la música. "Todo ser humano posee unas aptitudes musicales que le permiten participar activamente, de un modo u otro, en el hecho musical" (Vilar, 2005). Por añadidura, de todas las artes, la música es probablemente aquella que con más frecuencia provoca una respuesta emocional acusada en el oyente o intérprete. Schoenberg, tan poco dado al *sentimentalismo* musical, afirmaba que las impresiones de la música "tienen el potencial de influir en lugares recónditos de nuestra alma (…) y dicha influencia puede transportarnos a lugares idílicos, sueños que se hacen realidad… o a la pesadilla más infernal".

Merece también la pena mencionar al menos los efectos terapéuticos de la música y la creciente importancia de una disciplina como la Musicoterapia que, como Palacios Sanz (2004) indica, tiene rango científico desde 1950, impartiéndose como disciplina (y a veces como licenciatura) en muchas universidades y centros especializados. Afirma dicho autor que "la música es posiblemente una de las Bellas Artes más difundidas y con mayor capacidad de comunicación; la forma más antigua de expresión, que surge con la misma palabra hablada, y una forma de terapia para el compositor, para el intérprete y para el oyente. (…) Posiblemente, la música en la actualidad sea más necesaria de lo que podamos imaginar".

En cualquier caso, y centrándonos en el tema que nos ocupa, los docentes coinciden en reconocer que el uso de la música siempre produce reacciones positivas en el aula. Ruiz García (2005) indica cómo "la música relaja y divierte, libera miedos y tensiones, y crea un ambiente favorable para la interacción del grupo, con las lógicas repercusiones positivas que esto tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje". Jiménez, Martín y Puigdevall (1998) señalan que "al añadir a los textos la música, se consigue del oyente una predisposición psicológica, sensorial y cultural diferente de la que suscita la sola lectura".

2. MÚSICA Y MEMORIA

Diversos psicólogos, como Gardner (1983) y Deutsch (1999), han demostrado que los procesos y mecanismos cerebrales correspondientes a la música y al lenguaje difieren (motivo por el cual unas habilidades lingüísticas sobresalientes no tienen por qué ir vinculadas a las capacidades musicales, y viceversa). También es cierto que la memoria musical y la memoria *lingüística* no están interrelacionadas.

Pese a ello, mediante el uso de canciones en el aula, tal como señala Rodríguez López (2005) "se motiva y estimula a los alumnos con inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal). Por lo tanto, casi todos los tipos de inteligencia están de alguna forma reflejados al trabajar con canciones en el aula".

Sea como fuere, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la música es un mecanismo de gran utilidad para la memorización de contenidos de diverso tipo: una ventaja que ya ha sido aprovechada por numerosas corrientes o tendencias didácticas (baste con citar, por ejemplo, la sugestopedia; o, por poner un ejemplo cercano, la memorización *recitada* o cantada que se empleaba en numerosas escuelas españolas en los años 50 y 60).

A este respecto, debe señalarse la presencia, en la mayor parte de canciones, de factores como la repetición o el retorno. Este componente repetitivo, tan poco tolerado en otro tipo de textos o actividades, supone una gran ventaja en el aula de idiomas: el oyente (en nuestro caso, el alumno) no percibe la repetición como tal, y de manera inconsciente retiene e interioriza conjuntamente vocabulario y estructuras lingüísticas con melodías recurrentes que, con toda probabilidad, no olvidará en años. Tal como señaló Jolly, "repetition often causes boredom (…). But the use of songs (…) contributes greatly to the elimination of such boredom". Pongamos algunos ejemplos:

Y, aunque fui yo quien decidió
que ya no más,
y no me canse de jurarte
que no habrá segunda parte,
me cuesta tanto olvidarte,
me cuesta tanto olvidarte,
me cuesta tanto... (bis)

Me cuesta tanto olvidarte
(J.M. Cano)

Hoy no me puedo levantar:
nada me puede hacer andar.
No sé qué es lo que voy a
hacer.
Me duelen las piernas,
me duelen los brazos,
me duelen los ojos,
me duelen las manos…

Hoy no me puedo levantar
(I. Cano / J. M. Cano)

Me gustan los aviones, me gustas tú.
Me gusta viajar, me gustas tú.
Me gusta la mañana, me gustas tú.
Me gusta el viento, me gustas tú.
Me gusta soñar, me gustas tú.
Me gusta la mar, me gustas tú…

Me gustas tú
(Manu Chao)

Como puede observarse, la repetición de determinadas estructuras complejas (en este caso, de verbos con una conjugación especial, como *costar, doler* o *gustar*) no es redundante en estos fragmentos: más bien resulta extremadamente útil, tanto para el profesor (quien puede emplearlos como ilustración de sus explicaciones gramaticales) como para el estudiante (que, con toda probabilidad, conseguirá retener dichas estructuras sin percibir el ejercicio como aburrido y repetitivo).

3. LA MÚSICA COMO FENÓMENO CULTURAL

Diversos estudiosos han hecho notar la riqueza cultural que muchas de las canciones encierran, y el escaso aprovechamiento de este valioso componente por parte de profesores y editoriales. "Songs are one of the most enchanting and culturally rich resources that can easily be used in language classrooms" (Saricoban y Metin, 2000).

Además, la música es un elemento expresivo y comunicativo que se da en todas las épocas y en todas las culturas. La mayor parte de las canciones tratan temas comunes a todas las lenguas y nacionalidades, motivo por el cual el estudiante fácilmente se identifica con ellas. "Songs are often written to express the deepest feelings of the people. The subjects of songs tend to be those things or ideas to which the strongest emotions are tied, whether it be joy or sorrow, love or hate. Songs become then a direct avenue to the basic values of the culture" (Jolly, 1975).

Por otro lado, especialistas como Ruiz García (2005) señalan cómo pocas veces se considera la canción como un contenido cultural en sí mismo aunque "hay temas y géneros musicales que (…) forman parte de la memoria histórica de un pueblo y de su patrimonio cultural". Hay canciones que representan valiosos testimonios, al ir ineludiblemente unidas a fenómenos históricos, políticos o sociales de determinadas comunidades. A modo de ejemplo, mencionemos, en el mundo hispano, temas como *Al alba* (representativa de los últimos años de la represión franquista); *Libertad sin ira* (auténtico *himno* de las elecciones de 1977 y resumen del espíritu conciliador de la Transición); *Yo pisaré las calles nuevamente* (denuncia del golpe de estado y la represión de Pinochet en Chile); o más recientemente, *Contamíname* o *Papeles mojados* (que muestran, respectivamente, los lados amable y trágico de la inmigración en España).

4. EL LENGUAJE DE LA MÚSICA, ¿LENGUAJE AUTÉNTICO?

Diversos autores han debatido la cuestión de la *autenticidad* del lenguaje empleado en las canciones. Mientras que algunos consideran que las canciones populares son muestras reales de lengua ("*verdaderos inventarios de lengua viva*", en palabras de Jiménez, Martín y Puigdevall, 1998), otros (como Jolly, 1975), consideran este lenguaje *distorsionado* respecto al lenguaje convencional. Numerosos especialistas ven el lenguaje de la música mucho más cercano al de la literatura que al de uso cotidiano (en lo referente a la utilización de figuras retóricas como repeticiones, metáforas, imágenes, comparaciones, etc.), mientras que otros lo encuentran mucho más próximo al lenguaje espontáneo y coloquial de los jóvenes.

Sea cual sea nuestro punto de vista a este respecto, la gran diversidad temática y lingüística que encontramos en los textos de las canciones abre numerosísimas

posibilidades de explotación para el aula de ELE. Pongamos algunos ejemplos de textos de canciones:

1. Enciendo el televisor,
me pongo a fumar,
bebo una cerveza
para merendar.
Y me voy a emborrachar
de tanto beber;
no paro de hablar
con esa pared.

Perdido en mi habitación,
busco en el cajón
alguna pastilla
que me pueda relajar,
me pueda quitar,
un poco de angustia…

Perdido en mi habitación
(I. Cano)

2. Miles de sombras, cada noche, trae la marea;
navegan cargaos de ilusiones que en la orilla se quedan.
Historias del día a día, historias de buena gente.
Se juegan la vida *cansaos*, con hambre y un frío que pela.

Ahogan sus penas con una candela; ponte tú en su lugar.
Del miedo que sus ojos reflejan, la mar se echó a llorar.

Muchos no llegan, se hunden sus sueños.
Papeles *mojaos*, papeles sin dueño.

Frágiles recuerdos a la deriva desgarran el alma.
Calaos hasta los huesos, el agua los arrastra sin esperanza.
La impotencia en sus gargantas con sabor a sal,
una *bocaná* de aire les da otra oportunidad…

Papeles mojados
(Mª del Mar Rodríguez Carnero)

3. Que el maquillaje no apague tu risa,
que el equipaje no lastre tu alas,
que el calendario no venga con prisas,
que el diccionario detenga las balas.

Que las persianas corrijan la aurora,
que gane el quiero la guerra del puedo,
que los que esperan no cuenten las horas,
que los que matan se mueran de miedo.

Que el fin del mundo te pille bailando,
que el escenario me tiña las canas,
que nunca sepas ni cómo ni cuándo,
ni ciento volando, ni ayer, ni mañana...

Noches de boda
(Joaquín Sabina)

4. Las princesas escaparon
por un hueco que existía
que las llevó hasta la vía
del tren que va para Italia.
Y en Italia se perdieron,
y llegaron a Jamaica,
y se pusieron hasta el culo
de bailar *reggae* en la playa…
Cuéntame un cuento, y verás qué contento
me voy a la cama y tengo lindos sueños.
Bailando en la playa estaban
cuando apareció su padre
con la vara de avellano
en la mano, amenazando.
Fue tras ellas como pudo
y tropezó con la botella
que tenía un genio dentro, que tenía un genio fuera…

Cuéntame un cuento
(C. Soto / C. Cuenca / J.H. Cifuentes)

5. Me he despertado casi a las diez
y me he quedado en la cama más de
tres cuartos de hora;
y ha merecido la pena.
Ha entrado el sol por la ventana
y han brillado en el aire algunas motas
de polvo.
He salido a la ventana
y hacía una estupenda mañana.
He bajado al bar para desayunar
y he leído en el *Marca*
que se ha lesionado *el niñato*;
y no me he acordado de ti hasta pasado un buen rato…

Un buen día
(Juan Ramón Rodríguez Cervilla)

6. Cuéntame el cuento del árbol dátil de los desiertos,
de las mezquitas de tus abuelos...
Dame los ritmos de las darbucas y los secretos
que hay en los libros que yo no leo.

Contamíname (pero no con el humo que asfixia el aire).
Ven (pero sí con tus ojos y con tus bailes).
Ven (pero no con la rabia y los malos sueños).
Ven (pero sí con los labios que anuncian besos)

Contamíname, mézclate conmigo,
que bajo mi rama tendrás abrigo…

Contamíname
(Pedro Manuel Guerra)

7. Yo pisaré las calles, nuevamente,
de lo que fue Santiago ensangrentada.
Y en una hermosa plaza liberada
me detendré a llorar por los ausentes.

Yo vendré del desierto calcinante
y saldré de los bosques y los lagos
y evocaré en un cerro de Santiago
a mis hermanos que murieron antes…

Yo pisaré las calles nuevamente
(Pablo Milanés)

Una lectura superficial de estos fragmentos puede hacernos pensar en una explotación puramente *gramatical*. Cierto es que los fragmentos sirven como ilustración válida de determinados aspectos lingüísticos que no deberíamos desechar, como el léxico o los tiempos verbales: presente de indicativo (fragmentos 1 y 2); subjuntivo para la expresión de deseos (3); contraste entre indefinido e imperfecto (4); pretérito perfecto (5); imperativos (6); futuro simple (7)…

Sin embargo, no debemos pasar por alto que todas ellas encierran interesantes aspectos que permiten una explotación mucho más profunda y completa. En estos textos se incluyen otros contenidos lingüísticos interesantes, como figuras literarias (metáforas, imágenes [fragmento 3] y coloquialismos o variedades geográficas del español [2, 4]. Por añadidura, estos textos son además un excelente reflejo de determinados usos y aspectos sociales (una generación concreta de jóvenes españoles con sus aficiones, problemas y

preocupaciones [1,5]), históricos o sociales (la inmigración [2, 6], la dictadura de Pinochet [7], etc.).

5. NUEVAS POSIBILIDADES DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

Hemos demostrado, pues, que el empleo de la música como premio o pasatiempo para el estudiante no resulta suficiente, y que no conviene desechar el valioso potencial de numerosos temas que reflejan la realidad histórica o sociocultural de determinada comunidad. A continuación, ilustraremos con ejemplos cómo el empleo de la música ofrece un gran abanico de posibilidades didácticas.

Numerosos especialistas han venido mostrando cómo las canciones pueden servir para reforzar las cuatro destrezas y para la adquisición de diversas habilidades, y no solamente para el ejercicio de la comprensión auditiva y la adquisición de vocabulario. Autores como Mata Barreiro (1990) y Coronado / González (1990), parecen tomar en consideración los beneficios de la *respuesta física total* al proponer, por ejemplo, que los estudiantes canten la canción, o incluso practiquen el *play-back*.

Jiménez, Martín y Puigdevall (1998) indican cómo "la música por sí sola puede desplegar su potencial desde el inicio de una clase, como elemento creador de un determinado ambiente o desinhibidor, o sirviendo de acompañamiento de otras actividades (…) e incluso independizarse aún más y servir para actividades de expresión vocal y corporal". En ese sentido, he podido comprobar cómo la música resulta muy útil como actividad de punto de partida para la práctica libre. Por ejemplo, a la hora de realizar ejercicios de expresión escrita (como la descripción de paisajes o situaciones), una música instrumental poco conocida y sugerente suele fomentar la creatividad en los estudiantes. Del mismo modo, he comprobado que determinados temas musicales suponen un valioso estímulo para iniciar un debate.

Recordemos, además, que los docentes podemos acceder fácilmente a diferentes recursos audiovisuales (vídeos musicales, fotos de los cantantes), lo cual puede servir también como ayuda o estímulo para actividades de producción oral o escrita que no requieren una excesiva preparación y donde se puede fomentar también la creatividad del alumno. Por ejemplo:

- Observa las fotos de las siguientes personas, ¿quién de ellos crees que es el intérprete de la canción que hemos escuchado?
- Elige un título para la canción que hemos escuchado y para el CD que la contiene. Diseña con tus compañeros la carátula del CD, y a continuación explica a tus compañeros tus razones.

Como hemos indicado anteriormente, muchos de los docentes emplean las canciones únicamente para la práctica del vocabulario, limitándose a ofrecer a sus estudiantes el texto de la canción con huecos que estos deberán completar durante la escucha. Es esta una práctica válida (como alternativa a otros ejercicios *convencionales* de comprensión auditiva); pero, como trataremos de demostrar, no es la única ni la más creativa, por resultar en ocasiones demasiado mecánica. Sin desechar, pues, esta tendencia, señalaremos algunas otras variantes, recordando que las actividades con vocabulario pueden realizarse antes de la audición (de manera que, mediante la audición, el estudiante confirme sus respuestas) o después de escucharla (una vez que el alumno esté ya familiarizado con el texto y su vocabulario):

1. *Retirar del texto el léxico que queremos trabajar. El estudiante deberá completar los huecos deduciéndolo por el contexto y comprobar sus respuestas durante la audición.*

1.1. Ejemplo 1: Días de verano (Eva Amaral / Juan Aguire)

salir mirar sentir borrar pensar (2 veces) **ser pedir**

No quedan días de verano para (infinitivo)……. perdón,
para (infinitivo) …… del pasado el daño que te hice yo.

Sin besos de despedida y sin palabras bonitas,
porque te (presente, yo) ……. a los ojos
y no me (presente) ……. la voz

Si (presente, yo)…….. en ti
(presente, yo) …… que esta vida no (presente) …… justa.
Si (presente, yo)…….. en ti y en la luz de esa mirada tuya.

cielo viento nubes sol

No quedan días de verano: el …….. se los llevó.
Un …….. de …….. negras cubría el último adiós.
Fue sentir de repente tu ausencia, como un eclipse de …….
¿Por qué no vas a mi vera?

2. Relacionar el léxico con dibujos o definiciones.

2.1. Ejemplo 1. *Contamíname* (Pedro Manuel Guerra)

Relaciona las palabras con sus dibujos o definiciones.

MEZQUITA
BOLERO
HECHICERO
DÁTIL
HUMO
CADENA
RABIA

A

B Violencia, odio

C. Fruta dulce que dan las palmeras

d. Baile típico de Hispanoamérica

E

F

G Templo del Islam, "iglesia" de los musulmanes

2.2. Ejemplo 2. *La camisa negra* (Juanes)

Relaciona las expresiones de la izquierda con sus definiciones.

1. Moribundo	a. Vestir de negro por la muerte de un pariente
2. Con disimulo	b. Perder la paz, la tranquilidad
3. Estar de luto	c. Enfermo terminal, a punto de morir
4. Embrujo	d. Indirectamente, de manera oculta.
5. Difunto	e. Encantamiento, hechizo, magia
6. Perder la calma	f. Muerto
7. Alma (***el*** alma)	g. Espíritu de una persona

3. Análisis del léxico de la canción (para la comprensión global del texto):

3.1. Ejemplo 1. *Al alba* (Luis Eduardo Aute)

Ejercicio 2. **Busca en la letra palabras relacionadas con el tema de la NOCHE y la OSCURIDAD.**

	DEFINICION	LINEA
.....	Astros, cuerpos que brillan en la noche.	.....
.....	Amanecer, momento en que sale el sol y termina la noche.	.....
.....	Amanecer, momento en que sale el sol y termina la noche (otra)	.....
.....	Alcantarillas, conductos subterráneos por donde va el agua sucia.	.....
.....	Satélite de la Tierra que brilla por la noche.	.....

Ejercicio 1. **Busca en la letra palabras relacionadas con el tema de la VIOLENCIA y la MUERTE.**

	DEFINICION	LINEA
.....	Ave grande que come carne muerta.	.....
.....	Instrumento para segar (cortar vegetales).	.....
.....	Anuncio a una persona de que le vamos a hacer algún mal	.....
.....	Expulsar sangre.	.....
.....	Dañar, producir una herida.	.....
.....	Destruir, despedazar.	.....
.....	Personas sin vida, fallecidas.	.....
.....	Necesidad, gana de comer.	.....
.....	Polvo explosivo. Suele utilizarse para fabricar bombas.	.....

3.2. Ejemplo 2. Aire (J. M. Cano)

Vamos a escuchar una canción que se titula *Aire*. Busca en el texto palabras relacionadas con el aire:

Sustantivos: A_____, P_____, O_____, N_____, A_____, V_____, H_____

Verbos: I_____, D_____, R_____

Adjetivos: G_____, V_____

3.3. Ejemplo 3. *Hijo de la luna* (J.M. Cano)

Señala en el texto **siete adjetivos o expresiones que indiquen color**.

4. Buscar sinónimos o antónimos en el texto de la canción

4.1. Ejemplo 1. *La camisa negra* (Juanes)

Busca en el texto ANTÓNIMOS de las siguientes palabras

Encontrar
Dulce
Verdad
Alegría
Gracias a

4.2. Ejemplo 2. *De la noche a la mañana* (Elefante)

Busca en la letra de la canción SINÓNIMOS de los siguientes verbos:

Irse, trasladarse
Pararse
Emborracharse
Despertarse, no dormir
Ocurrir, pasar
Terminar, concluir

5. *Proporcionar definiciones y algunas letras del léxico. Deducir las palabras y completar los huecos de la canción según el contexto.*

5.1. Ejemplo 1. *La casa por el tejado* (Fito Cabrales)

Completa el léxico deduciéndolo por las iniciales y las definiciones. Después, completa los huecos de la canción.

C..... Unir con un hilo la tela. Arreglar la ropa.
T..... Parte más alta de la casa.
P..... Capa externa de nuestro cuerpo. Superficie que cubre huesos y músculos.
B..... Mujer con poderes extraordinarios. También significa *mala mujer*
A mi l..... Junto a mí, cerca de mí
C..... Polvo de color gris que queda después del fuego.
R..... Restos de edificios destrozados.
P..... Parte del cuerpo que utilizamos para andar.
Al r..... Con la parte de arriba abajo, invertido

6. CONCLUSIONES

Las muestras de actividades ofrecidas anteriormente pueden servir como ejemplo del gran abanico de posibilidades que la música ofrece para el profesor de ELE. Una explotación combinada, en la que se integren actividades de diverso tipo, probablemente sea la opción más interesante y enriquecedora, por lo que es conveniente animar a los docentes a que acudan a los textos y diseñen unidades didácticas completas en torno a un tema musical. Esta es, sin lugar a dudas, una práctica beneficiosa para la dinámica del aula y para el progreso de nuestros estudiantes, quienes sentirán gran satisfacción al observar cómo, gracias a la música, desarrollan diversas destrezas cuyos efectos perdurarán.

BIBLIOGRAFÍA

Betti, S. (2004): "La canción moderna en la clase de E/LE", *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 50, [en línea]: <http://www.cuadernoscervantes.com/art_50_cancionmoderna.html>

Coronado González, M. L. y J. García González (1990): "De cómo usar canciones en el aula", en *Actas del II Congreso de ASELE.* Madrid.

Domeney, L y S. Harris (1993): "Justified and ancient: Pop music in EFL classrooms", *ELT Journal* 47.

Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences,* New York: BasicBooks.

Jiménez, J. F., T. Martín y N. Puigdevall (1998): "Sobre el uso didáctico de canciones en clase de español lengua extranjera, con un ejemplo de tipología", *Revista Electrónica ELENET* 3.

Jolly, Y (1975): "The Use of Songs in Teaching Foreign Languages", *Modern Language Journal* 59/1.

Mata Barreiro, C. (1990): "Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas", en *Didáctica de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos,* Madrid: Santillana.

Palacios Sanz, J.I. (2004): "El concepto de musicoterapia a través de la historia", *Revista electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)* 13.

Ruiz García, R. (2005): "De los baúles de la Piquer a las maracas de Machín. La canción como contenido cultural en la clase de ELE", *redEle* 3, [en línea]: <<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/ruiz.shtml>

Rodríguez López, B. (2005): "Las canciones en la clase de español como lengua extranjera", en *Actas del XVI Congreso de ASELE.*

Saricoban, A. y E. Metin (2000): "Songs, Verse and Games for Teaching Grammar", *The Internet TESL Journal* VI/10, [en línea]: < http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>

Swanwick, K. (1968): *Popular Music and the Teacher*. Oxford: Pergamon Press.

Schoepp, K. (2001): "Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom", *The Internet TESL Journal,* VII/2, [en línea]: <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>

Vilar i Monmany, M. (2004): "Acerca de la educación musical", *Revista electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)* 13.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA. UN CASO PRÁCTICO: "LA AURORA" DE FEDERICO GARCÍA LORCA

Luis Antonio Monzó Jiménez
Universidad de Belgrado

RESUMEN: El propósito de este taller es enunciar algunas líneas de actuación en las actividades del aula que contribuyan a la adquisición y mejora de la competencia literaria de los alumnos. El diseño y la explotación de las actividades que presento están pensados para cursos especiales donde la educación literaria es una materia (con objetivos y contenidos propios) en lengua extranjera, bien en el ámbito de la Educación Secundaria (por ejemplo, el Bachillerato Internacional), o en el ámbito universitario (en universidades españolas o extranjeras). La secuencia didáctica que propongo, el análisis del poema "La aurora" de Federico García Lorca, está dividida en tres etapas de explotación, las ya clásicas prelectura, lectura y poslectura, que pretenden activar una sucesión de actividades cognitivas encaminadas a facilitar los procesos de comprensión e interpretación del texto literario.

1. ACTIVIDADES DE *PRELECTURA*

Con este tipo de actividades pretendo dar la oportunidad al estudiante de desplegar o adquirir con antelación todos aquellos conocimientos y estrategias que le preparen para la tarea de comprender e interpretar el texto. Los objetivos son, principalmente, despertar el interés hacia la actividad lectora y proporcionar los recursos necesarios al alumno para abordar las actividades posteriores que conforman la secuencia didáctica (Acquaroni Muñoz, 2004: 959).

1.1. Primera actividad (una hora y media de duración)

La primera sesión de trabajo se realiza en el aula multimedia del centro[1]. Los alumnos se agrupan en parejas, y se asigna a cada pareja un ordenador con conexión a Internet. Indicamos a los alumnos que deben recopilar información sobre: (a) el año en que F. G. Lorca viajó a Nueva York, los motivos de este viaje y algunas de las actividades que hizo (o acontecimientos que presenció) durante su estancia neoyorquina, y (b) el crack de 1929, en concreto: qué fue, por qué se produjo y qué consecuencias tuvo para la sociedad americana.

A continuación facilitamos los recursos a nuestros alumnos:

a) de la biografía de Lorca pueden encontrar datos en:

<http://www.patronatogarcialorca.org>

<http://www.huertadesanvicente.com>

b) del crack del año 1929 pueden encontrar informaciones en:

<http://www.claseshistoria.com >

<http://www.atlas.org.ar>.

Una vez recopilada la información, los estudiantes deben cambiar de pareja para comparar (y en su caso completar) sus anotaciones.

La sesión termina con una puesta en común oral de toda la clase para crear una versión común mejorada de sus anotaciones.

1.2. Segunda actividad (cuarenta y cinco minutos de duración)

Dedicamos los primeros minutos de la sesión para recordar alguno de los aspectos más destacados de la sesión anterior.

A continuación el profesor pregunta a los estudiantes por los sentimientos que pudo experimentar Lorca ante la Nueva York de los años 20, y, en concreto de 1929, que es cuando Lorca estuvo allí.

Seguidamente se entregan diferentes textos en prosa de Lorca, en concreto: fragmentos de dos cartas, de una conferencia y de una entrevista periodística. Decimos a los alumnos que deberán leer estos fragmentos con una doble finalidad: en primer lugar,

1 Si el centro educativo no tiene aula multimedia se puede pedir que los alumnos hagan la actividad en casa y en la sesión siguiente se hace una puesta en común oral en clase abierta.

determinar si la visión que nos da Lorca de Nueva York es positiva o negativa, y, en segundo lugar, explicar qué aspectos de la sociedad neoyorquina aplaude y/o critica.

> Esta mañana he estado tomando el desayuno con mi amigo Colin en el Wall Street, que es el sitio de los negocios, donde está la Bolsa, los bancos y los grandes rascacielos de las oficinas.
>
> Es el espectáculo del dinero en todo su esplendor, su desenfreno y su crueldad. Sería inútil que yo pretendiera expresar el inmenso tumulto de voces, gritos, carreras, ascensores, en la punzante y dionisíaca exaltación de la moneda. […] Es aquí donde yo he tenido una idea clara de lo que es una muchedumbre luchando por el dinero. Se trata de una verdadera guerra internacional con una leve gota de cortesía.
>
> El desayuno lo tomamos en un piso 32 con el director de un banco, persona encantadora con un fondo frío y felino de vieja raza inglesa. Allí llegaban las gentes después de haber cobrado. Todos contaban dólares. Todos tenían en las manos ese temblor típico que produce en ellas el dinero. Por las ventanas se veía el panorama de Nueva York coronado con grandes árboles de humo (García Lorca, 1997: III, 1125-1126).
>
> Estos días he tenido el gusto de ver… (o el disgusto)… la catástrofe de la bolsa de Nueva York. Esta catástrofe ha sido espantosa. […] El espectáculo de Wall Street, donde están las centrales de todos los bancos del mundo, era inenarrable. Yo estuve más de siete horas entre la muchedumbre en los momentos de gran pánico financiero. No me podía retirar de allí. Los hombres gritaban y discutían como fieras y las mujeres lloraban en todas partes; algunos grupos de judíos daban grandes gritos y lamentaciones por las escaleras y las esquinas. Ésta era la gente que se quedaba en la miseria de la noche a la mañana […].
>
> Este espectáculo me dio una nueva visión de esta civilización. […] era una cosa tan emocionante como puede ser un naufragio, y con una ausencia total de cristianismo. Yo pensaba con gran lástima en toda esta gente con el espíritu cerrado a todas las cosas, expuestos a las terribles presiones y al refinamiento frío de los cálculos de dos o tres banqueros dueños del mundo (García Lorca, 1997: III, 1148-1149).
>
> Lo impresionante por frío y cruel es Wall Street. Llega el oro en ríos de todas las partes de la tierra y la muerte llega con él. En ningún sitio del mundo se siente como allí la ausencia total del espíritu: […] desprecio de la ciencia pura y valor demoníaco del presente […].
>
> Yo tuve la suerte de ver por mis propios ojos, el último crack en el que se perdieron varios billones de dólares, un verdadero tumulto de dinero muerto que se precipitaba al mar, y jamás, entre varios suicidas, gentes histéricas y grupos desmayados, he tenido la impresión de la muerte real, la muerte sin esperanza, la muerte que es podredumbre y nada más, como en aquel instante, porque era un espectáculo terrible pero sin grandeza (García Lorca, 1997: III, 168).
>
> Nueva York es terrible. Algo monstruoso. A mí me gusta caminar por la calles, perdido; pero reconozco que Nueva York es la gran mentira del Mundo. Nueva York es el Senegal con máquinas. Los ingleses han llevado allí una civilización sin raíces. Han levantado casas y casas; pero no han ahondado en la tierra. Se vive para arriba, para arriba (García Lorca, 1997: III, 632).

Tras la lectura individual y silenciosa hacemos que los alumnos formen parejas para poner en común sus anotaciones. Terminamos con una puesta común oral en clase abierta.

2. ACTIVIDADES DE *DESCUBRIMIENTO, COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN*

Con estas actividades pretendo guiar al estudiante en el proceso de descubrimiento, comprensión e interpretación del texto. Para ello, proporciono distintas tareas significativas a medida que avanza en la lectura, con la intención de ir descubriendo distintos aspectos (temáticos, estéticos…) que considero relevantes para la comprensión e interpretación. De esta manera, conseguimos motivar al alumno e implicarlo en su encuentro con el texto, al tener que intervenir de algún modo sobre él para poder resolver las actividades que le vamos proponiendo (Acquaroni Muñoz, 2007: 87).

2.1. Tercera actividad (una hora de duración)

El profesor entrega el poema "La aurora". Los alumnos leen el poema de forma individual y silenciosa.

La aurora de Nueva York tiene
cuatro columnas de cieno
y un huracán de negras palomas
que chapotean las aguas podridas.
La aurora de Nueva York gime
por las inmensas escaleras
buscando entre las aristas
nardos de angustia dibujada.
La aurora llega y nadie la recibe en su boca
porque allí no hay mañana ni esperanza posible:
A veces las monedas en enjambres furiosos
taladran y devoran abandonados niños.
Los primeros que salen comprenden con sus huesos
que no habrá paraíso ni amores deshojados;
saben que van al cieno de números y leyes,
a los juegos sin arte, a sudores sin fruto.
La luz es sepultada por cadenas y ruidos
en impúdico reto de ciencias sin raíces.
Por los barrios hay gentes que vacilan insomnes
como recién salidas de un naufragio de sangre.

(García Lorca, 1996: I, 536)

Tras la lectura resolvemos las dudas de vocabulario que puedan existir.

Después decimos a los estudiantes que, en parejas, deberán asociar versos del poema con las siguientes manifestaciones que hizo Lorca en cartas y declaraciones públicas:

– Grandes árboles de humo.
– Han levantado casas y casas; pero no han ahondado en la tierra.
– Rascacielos.
– Ausencia total de cristianismo.
– [Wall Street] es el espectáculo del dinero en todo su esplendor, su desenfreno y su crueldad.
– La gente se quedaba en la miseria de la noche a la mañana.

Antes de que hagamos la puesta en común en clase abierta, comparan las respuestas con otra pareja.

A continuación entregamos seis fotografías a los alumnos para que, en parejas, las ordenen de acuerdo con el texto poético.

Terminamos la actividad con una puesta en común oral en clase abierta.

2.2. Cuarta actividad (una hora de duración)

Comenzamos la actividad con una lluvia de ideas con un objetivo: activar conocimientos previos de los alumnos. Preguntamos si recuerdan de otros cursos símbolos

literarios con una clara significación optimista o positiva (podemos escribir la palabra *paloma* en la pizarra y preguntar qué significado tiene normalmente este símbolo).

A continuación deben relacionar los siguientes símbolos literarios con alguna de las definiciones que hay debajo del recuadro: *aurora (amanecer), paloma, agua, niño y luz.*

Símbolos	Significación
	Símbolo de Dios o de la Razón.
	Signo de la pureza del bautismo o de la vida que fluye hacia la muerte.
	Signo que representa la inocencia, la pureza, la paz, el Espíritu Santo.
	Imagen literaria de la vida que empieza, de la ilusión que nos queda por delante.
Aurora	Situación de esperanza en la que una nueva luz sustituye a la oscuridad.

Antes de que hagamos la puesta en común en clase abierta, comparan la respuesta con un compañero.

El siguiente paso consistirá en pedir que, en parejas, localicen los símbolos anteriores en el poema y digan a) cómo están presentados en el texto, y b) si creen que siguen teniendo una significación optimista o positiva. Antes de que hagamos la puesta en común, comparan sus respuestas con otra pareja.

Símbolos	¿Cómo están presentados?	¿Crees que siguen teniendo una significación optimista o positiva?
La aurora	Como *cieno*	

A continuación los alumnos, en grupos de cuatro, deben decidir por qué, según el poema, estos símbolos literarios han perdido su significación optimista.

Terminado el debate en pequeños grupos, se hace una puesta en común para ver si los grupos han coincidido o no.

Podemos terminar la actividad preguntando a los estudiantes qué hay en común entre la civilización neoyorquina que Lorca presenta en "La aurora" y la sociedad del XXI en que vivimos.

3. ACTIVIDADES *DE EXPANSIÓN*

En estas actividades utilizo el poema "La aurora" como "motor o trampolín" (Acquaroni Muñoz, 2004: 960) para realizar otras actividades que permitirán continuar el aprendizaje, consolidarlo o reforzarlo, enriquecerlo y potenciarlo .

3.1. Para ir más lejos I

Los alumnos, en grupos de tres o cuatro, pueden crean un mural con versos de los poemas "Oda a Walt Whitman" y "Oficina y denuncia" y fotografías o dibujos que los ilustren.

3.2. Para ir más lejos II

Los alumnos pueden hacer un estudio comparado de "La aurora" de Lorca, "La luna" de Juan Ramón Jiménez y "Nocturno de los avisos" de Pedro Salinas.

3.3. Para ir más lejos III

Los alumnos, en pequeños grupos, pueden elaborar una antología comentada de textos literarios en español sobre Nueva York[2].

BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni Muñoz, R. (2004): "La comprensión de lectura", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 943-964.

— (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2,* Madrid: Santillana.

García Lorca, F. (1996-1997): *Obras completas*, Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, (ed. de M. García-Posada, 4 vols).

2 Doy la posibilidad de negociar otras opciones propuestas por los alumnos En todo caso: la fijación de toda tarea derivada (o de expansión) debe ir acompañada de una explicitación de sus objetivos y de los criterios de evaluación que le aplicaremos.

LAS SECUENCIAS TEXTUALES Y LA DIVERSIDAD TEXTUAL EN CLASE DE L2: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO MEDIANTE SECUENCIAS TEXTUALES

Cristina del Moral Barrigüete
Universidad de Granada

RESUMEN: En este trabajo nos proponemos incorporar para la clase de una segunda lengua (L2) una base teórico-práctica disponible, teniendo en cuenta algunos conceptos e hipótesis de cómo se aprende la L2. Nos referimos a teorías de la interacción, de la atención a la forma o al significado y su negociación, junto con otros términos de teorías constructivistas, como la integración de contenidos, así como el tratamiento de textos auténticos o *realias* y la diversidad textual. Así mismo, reflexionamos también sobre cómo evaluar la eficacia de las unidades didácticas y los manuales comunicativos y ofrecemos una propuesta didáctica nueva para el desarrollo de diversas competencias (competencia discursiva, léxica, digital, intercultural,…), necesarias para el éxito del aprendiente en la lengua meta.

1. LA NEGOCIACIÓN DE LA FORMA O LA NEGOCIACIÓN DEL SIGNIFICADO

Para empezar, tratar de inducir una negociación de la forma a través de una tarea sí va más allá de practicar el sistema formal ya predeterminado por el profesor. En realidad se trata de que esa negociación surja entre los propios alumnos a partir de la tarea proporcionada. Ésa es una de las características que se trata de inducir en las tareas gramaticales. A la hora de preparar tareas comunicativas, incluso es necesario pensar en cuestiones primarias como las de si la unidad donde están incluidas tendrán el esquema típico de Presentación-Práctica-Producción (PPP) u otro como el propuesto por Willis (1996); qué tipo de programa se va a utilizar (las propias tareas comunicativas pueden

estar insertadas en mayor o menor grado en programas de diversos tipos). Otro aspecto que hay que tener en cuenta es si esa gramática se va a abordar de forma deductiva o inductiva. Un enfoque inductivo tendría más en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. Por ejemplo, si después de trabajar varios tipos de pretérito les pedimos a los alumnos que preparen por parejas una narración sobre algo que ocurrió a uno de ellos y que los demás adivinen si eso fue verdadero o falso, es muy probable que se produzca una negociación de la forma (y del significado) durante el proceso de creación de la narración. También dentro de las tareas comunicativas, es necesario pensar en cómo se proporcionará el *feedback* o retroalimentación (ya sea positiva o negativa), pues ese *feedback* es necesario para que el alumno compare y verifique sus hipótesis previas. Por otra parte, no sería de mucho provecho si uno le pide a los alumnos que coloquen los acentos ortográficos en un texto donde fueron borrados previamente (como puede ser en una canción o un poema) o que encuentren los errores en otro texto, si no se da una pauta como, por ejemplo, el número de acentos o de errores que existen, y después se muestra el texto correcto. Pensamos que la atención a la forma y la propia negociación de la forma puede darse de acuerdo con diversos aspectos: puede ser focalizando el conocimiento explícito de una determinada regla, puede ser la relación forma-función de una determinada forma (Zanón, J. 1999). Por último, y recientemente, en las áreas de gramática léxica, colocaciones, "léxico de las palabras" etc., se ha subrayado la necesidad de recordar y llamar la atención en 'chunks' (o trozos) de lengua más que en la simple palabra. Por eso, se está valorando de nuevo positivamente el aprendizaje de textos de memoria después de un largo tiempo en el que había sido rechazado por parecer propio de una metodología tradicional.

2. SECUENCIAS TEXTUALES Y TIPOS DE TEXTO

Como sabemos, se denomina secuencia textual a la unidad de composición, de un nivel inferior al texto constituida por un conjunto de proposiciones que presentan una organización interna que le es propia. Es un concepto cercano al de superestructura textual, pero hace referencia a un esquema de organización del contenido intermedio entre la frase y el texto. El concepto de secuencia parte de la lingüística del texto (E. Werlich, 1975) y en la última década del siglo XX es objeto de un gran desarrollo teórico en los trabajos del lingüista francés J. M. Adam (1992). La teoría de las secuencias ha sido elaborada como reacción a la teoría demasiado general de las tipologías textuales. Adam considera que no puede hablarse de tipos de texto porque no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen, sino que precisamente los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Es decir, no se puede hablar de un texto, por ejemplo, como puramente narrativo, pues como unidad comunicativa presentará, además de fragmentos narrativos, fragmentos descriptivos, dialogados, etc. Por ello, es más preciso y adecuado hablar de secuencias

textuales, y definir el texto como "una estructura jerárquica compleja que comprende 'n' secuencias –elípticas o completas– del mismo tipo o de tipos diferentes"[1]. La secuencia, pues, se presenta como un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual. Adam distingue cinco secuencias textuales prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa, y dialogal. Lo más habitual es que un texto integre diversas secuencias. Para explicar cómo se combinan las secuencias en los textos, Adam (1996) propone distinguir entre secuencia dominante y secundaria, por un lado, y envolvente e incrustada, por otro:

a. La secuencia dominante es aquella que se manifiesta con una presencia mayor en el conjunto del texto. Si tomamos como ejemplo el relato biográfico, por más variadas que resulten sus formas de construcción, hay siempre una secuencia narrativa dominante: se presenta una sucesión de acciones encadenadas sobre un eje temporal que permite ubicar una situación inicial y una final, y una serie de transformaciones entre la primera y la segunda; pero, además, esta secuencia narrativa puede combinarse con secuencias descriptivas, dialogadas, explicativas, etc. De todos modos, como la secuencia narrativa sería el modo de organización típico al que se apela para producir y leer biografías, se considera el relato biográfico como texto narrativo. Por lo tanto, un texto será de tipo narrativo, descriptivo, explicativo o argumentativo si las secuencias dominantes lo son. La secuencia secundaria es aquella que está presente en el texto sin ser la dominante.

b. Por otro lado, si una secuencia constituye el marco en que otras secuencias pueden aparecer incrustadas se le llama "secuencia envolvente": por ejemplo, en un artículo de opinión, pueden dominar secuencias como la narrativa o la explicativa, que serían secuencias incrustadas, porque la secuencia que enmarca y da sentido al conjunto del texto es la argumentativa, que sería la secuencia envolvente. La dominancia y la inserción son los dos tipos de heterogeneidad textual, esto es, de combinación de secuencias diferentes en un texto, que distingue Adam. Por consiguiente, las secuencias se caracterizan por estos rasgos: son autónomas con respecto al texto, con el que mantienen una relación de dependencia (se realizan en el texto) e independencia (se pueden aislar del texto); presentan una organización interna propia, que puede descomponerse en partes; y se combinan de forma jerárquica dentro del texto con otras secuencias.

En el plano de la didáctica, las secuencias textuales son de gran utilidad para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Es posible extraer de los textos formas diversas de organización textual que los aprendientes deberán conocer y dominar, puesto que cada tipo de secuencia se caracteriza por unos rasgos particulares, de carácter

1 Sobre macrofunciones y secuencias textuales véase el siguiente foro en la página virtual del Instituto Cervantes. [en línea] <http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=25310>

funcional, textual y lingüístico. Algunos materiales organizan las unidades didácticas a partir de la enseñanza-aprendizaje de secuencias textuales (la argumentación, la descripción, etc.), que se caracterizan por presentar regularidades en el uso de la lengua. Además, en el nivel secuencial de un texto pueden establecerse paralelismos entre dos lenguas determinadas, igual que el que se establece en otros niveles de la descripción lingüística (el léxico, el morfológico, el sintáctico o el semántico). Otros términos relacionados con éste son: competencia discursiva; estructuras textuales; funciones del lenguaje y género discursivo.

Por su parte, los tipos de texto que proclama el MCER (2002: 91) incluyen, por un lado, textos orales: declaraciones e instrucciones públicas; discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones; rituales (ceremonias, servicios religiosos formales); entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones); comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.); retransmisión de noticias; debates y discusiones públicas; diálogos y conversaciones; conversaciones telefónicas; entrevistas de trabajo. Y, por otro lado, textos escritos: libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias; revistas; periódicos; manuales de instrucciones (bricolaje, libros de recetas de cocina, etc.); libros de texto; tiras cómicas; catálogos, prospectos; folletos; material publicitario; carteles y señales públicas; señales de supermercado, tienda, puesto de un mercado; embalaje y etiquetado de mercancías; billetes, etc. formularios y cuestionarios; diccionarios (monolingües y bilingües), *thesaurus*; cartas y faxes comerciales y profesionales; cartas personales; redacciones y ejercicios; memorandos, informes y trabajos; notas y mensajes, etc.; bases de datos (noticias, literatura, información general, etc.)

3. LA EVALUACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS Y LOS MANUALES COMUNICATIVOS

Para evaluar unidades didácticas, una reflexión interesante entre los profesores de ELE y, en general, de segundas lenguas, es la siguiente lista de requisitos que Nunan (1998) reclamaba ya en *El diseño de tareas para la clase comunicativa* para la "buena lección de lengua comunicativa", y es que los materiales deberían: derivar el material de entrada de fuentes auténticas; introducir al alumno en actividades de resolución de problemas en las que habrá de negociar el significado; incorporar tareas relacionadas con las necesidades comunicativas del mundo real del alumno; permitir al alumno decidir qué, cómo y cuándo aprender; incentivar al alumno para que desarrolle estrategias para aprender a aprender; integrar las cuatro macrodestrezas de forma natural y coherente con los textos; proporcionar una práctica controlada de las microdestrezas capacitadoras e introducir al alumno en el uso creativo de la lengua.

En conclusión, creemos que es bueno tener un manual de base o un dossier donde se traten todas las competencias en general, y luego ampliar con diversos manuales, pero

sobre todo, con materiales reales: fotos, periódicos, catálogos de tiendas, supermercados, agencias de viaje, revistas, anuncios, etc. Creemos que en los enfoques más recientes el papel de los manuales ha cambiado sustancialmente, porque han cambiado las relaciones en el triángulo: materiales-profesor-alumnos. Nos parece muy acertado cómo lo formula Martín Peris (1996: 490-492) en su tesis:

> los manuales deben concebirse como instrumentos flexibles y maleables"; como "caja de herramientas" y no como "molde"; como "mapas orientadores y sugerentes" y no como "recetas prescriptivas y directivas" de modo que permitan activar los muy diversos y complejos mecanismos que actúan en el aprendizaje.

Así, debemos hablar de materiales flexibles en dos sentidos: todo el que haya pasado por una aula sabe que cada clase es un evento único e irrepetible y, por tanto, en buena parte impredecible. La identidad individual y cultural de los miembros del grupo, su perfil como aprendices, la compleja trama de relaciones sociales que se crean en un aula, el momento en el que están los alumnos respecto al aprendizaje, incluso nuestro estado de ánimo o el de la meteorología, por citar sólo algunos, son factores que hacen que cada clase sea distinta. El profesor, por tanto, debe llegar al aula armado con unos objetivos pedagógicos bien definidos, sus materiales preseleccionados y analizados con atención, su plan de clase, etc. En suma, su previsión de lo que espera que suceda en el aula. Pero también debe estar muy atento a las necesidades específicas de cada alumno, de cada momento, de cada *ser* y *estar* del grupo. El material debe poder ser reinterpretado cada vez, según lo que esté sucediendo en el aula.

Por otra parte, en los enfoques orientados a la acción, se persigue que el alumno use la lengua meta interactuando y construyendo significado, esto es, que tenga cosas que decir y las quiera decir, porque se considera que esto va a ser uno de los motores importantes del aprendizaje (aunque no el único). Con ello surgirán inevitablemente imprevistos, necesidades no contempladas en nuestro *syllabus* o en nuestro plan de clase. El alumno decide también, en muchos momentos, qué nivel de riesgo quiere o puede asumir. El profesor realiza más la función de un *entrenador personal* que la de un conferenciante, le ofrece la ayuda necesaria, más información o corrección, sugerencias estratégicas, otros materiales de refuerzo... Le acompaña en la exploración de nuevos territorios. En las tareas que implican la creación de un producto, elaborado cooperativamente o de forma individual, esto se hace especialmente evidente. Es en este sentido en el debemos hablar de un aprendiz que gestiona su aprendizaje.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO MEDIANTE SECUENCIAS TEXTUALES

La propuesta didáctica que exponemos a continuación intenta enmarcarse dentro de un enfoque donde las unidades didácticas están basadas en la progresión textual,

entre otras teorías constructivistas (del Moral Barrigüete, 2010), es decir, se trabaja con textos auténticos o también llamado *realias* –procedentes de la realidad cotidiana– que abogan por incluir el mayor número posible de tipos de texto. Cada uno de ellos sirve de introducción al procedimiento de trabajo dentro y fuera del aula, y pretende el fomento de la comprensión lectora, al tiempo que conciencian al alumno de una nueva forma de enfrentarse al aprendizaje del léxico y, en general, a la lengua española. Incluimos textos que puedan ser reconocibles por el alumno de algún modo (anuncios, pequeñas entrevistas a personajes famosos, recetas,...) y que le acerquen a la L2 con la menor ansiedad posible. Así y, sobre todo, al principio, los textos van acompañados de imágenes, incluyen un léxico reconocible, como nombres propios, marcas o logotipos, números y fechas, palabras próximas en forma y significado a otras lenguas, sin que la meta sea una comprensión total del texto. No olvidemos también que la macroestructura de los textos ayuda a la comprensión de los mismos.

Este enfoque no está basado en una progresión gramatical, sino en una progresión temática, de acuerdo con los campos semánticos que se tratan en cada unidad didáctica; una progresión pragmática, puesto que atiende a los usos de la lengua española y su adecuación al contexto y una progresión textual, que atiende al co-texto, o palabras que acompañan unas a otras en el propio texto.

Cada unidad didáctica está formada por varios textos, –de dos a cuatro por unidad–, que consideramos "textos principales" para el aprendizaje del vocabulario. Se trabajan de forma explícita en clase, aunque también hay ejercicios para trabajar de forma autónoma en casa, fomentando así la responsabilidad del alumno en su aprendizaje. Cada texto principal presenta un proceder textual que no siempre es el mismo, aunque comparte unas pautas metodológicas que se aclararán más adelante. Es conveniente resaltar que, desde el primer momento, los textos son complejos y completos, e incluyen todo tipo de material lingüístico *original*, es decir, que no hemos alterado el texto para eludir determinadas estructuras gramaticales, sino que es un texto que se corresponde con la fuente original.

Otro punto novedoso de este enfoque es el de la *integración de contenidos*[2] en cuanto al papel que desempeñan las cuatro destrezas lingüísticas dentro del proceso de aprendizaje. Esto significa que el punto de arranque de las unidades didácticas es siempre la comprensión lectora, el texto escrito es el que va a impulsar a plantear diferentes aspectos léxicos, lingüísticos, culturales, etc. que puedan surgir de él. Se trabajará al mismo tiempo también la comprensión auditiva a través de las lecturas en voz alta que hacemos

2 El concepto de integración de contenidos ya existía desde los años 70 y ha evolucionado hasta la actualidad (Trujillo Sáez, 2005: 45), incorporando nuevos enfoques innovadores como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje globalizado y el experiencial (Madrid, 2001). En definitiva, lo que intentamos es promover la adquisición de la lengua mediante la presentación contextualizada de los usos lingüísticos al mismo tiempo que se aprenden los contenidos de otras áreas curriculares.

en cada texto; la producción oral se ofrece implícitamente conforme al texto y las situaciones del aula, y la producción escrita se utiliza en clase para algunos ejercicios y para facilitar la transferencia del conocimiento pasivo a activo.

Dos competencias a desarrollar en este enfoque son: la capacidad de búsqueda y consulta de obras de referencia –también llamada actualmente en el *Decreto* de Primaria[3] (2006: 293-294) tratamiento de la información y *competencia digital*[4]–, es decir, se guía al alumno hacia un uso racional de diferentes obras de consulta: diccionarios bilingües y monolingües, importancia de textos paralelos, temas y textos en Internet, uso de enciclopedias, las diferentes gramáticas con sus distintos enfoques, etcétera; y la *competencia intercultural*, donde el objetivo de la enseñanza no es tanto la transmisión de conocimientos lingüísticos y culturales como el desarrollo de una competencia comunicativa adecuada a la situación, al contexto bajo consideración de diferentes intenciones comunicativas y tipos de texto. Esto implica, pues, la necesidad de conocer diferentes convenciones textuales tanto de textos orales como escritos. Además, se potencia la autonomía del alumno, es decir, la capacidad de entender su propio proceso de aprendizaje, familiarizarlo con diferentes técnicas o estrategias de aprendizaje, impulsarle hacia una reflexión, análisis y concienciación constantes acerca de lo que está haciendo con la lengua.

En general, las unidades didácticas se ordenan por bloques temáticos, los textos se encuadran en un campo temático y un contexto concreto, enriqueciéndose así los modelos textuales de las primeras unidades didácticas para las siguientes. Los temas de éstas provienen de campos semánticos relacionados con el entorno del alumno y abarcan aspectos generales de nuestra vida cotidiana (los animales, los alimentos y las bebidas, los medios de transporte, la iluminación y la calefacción, las profesiones y los oficios,…). Estos campos semánticos sirven además no sólo para activar los conocimientos previos, sino también para despertar el interés por aspectos relacionados con el ámbito del español y su contexto sociocultural.

El procedimiento metodológico que hemos seguido –y recogido en del Moral Barrigüete (2008: 63-73; 2010: 401-405)– con los textos está dividido en dos bloques: la *lectura real* y la *lectura consciente*. El bloque de la *lectura real* tiene como finalidad la

3 REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

4 Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia).

captación del contenido general del texto, se centra más en técnicas de lectura global y comprende las siguientes fases: *1.º) Fase preparatoria al texto. 2.º) Fase de establecimiento de objetivos de comprensión. 3.º) Fase de lectura individual. 4.º) Fase de intercambio de información por parejas o en pequeños grupos. 5.º) Fase(s) de lectura individual y cambio de pareja o grupos para intercambio de opiniones.*

La primera fase de trabajo, o *fase preparatoria al texto*, atañe al primer acercamiento al tema, y tiene como propósito la activación de los conocimientos previos y de los conocimientos del mundo que puedan facilitar en fases posteriores la lectura y ofrezcan una idea asociada al contenido del texto (la imagen que lo suele acompañar, por ejemplo, esquemas, colores, etc.). Se induce así a los alumnos a través de una serie de preguntas guiadas para que infieran esas ideas asociadas al texto. Consideramos que los textos que van acompañados de imágenes activan los conocimientos previos y favorecen la formulación de hipótesis sobre la intencionalidad y la información principal de los textos.

En la fase siguiente, o *fase de presentación del texto*, un alumno lee el texto en voz alta mientras los demás hacen una lectura en silencio y escuchan a su compañero al mismo tiempo. La presentación oral es un ejercicio que pretende acostumbrar a los alumnos a los sonidos y entonación del español, no es por tanto un ejercicio de compresión oral sino más bien de información y familiarización fonética.

A continuación, se crea una *fase de establecimiento de objetivos de comprensión*. Se trata de que aquí el alumno formule hipótesis sobre el contenido del texto, que reflexione sobre lo que ha captado o no, confirmando o rectificando la información que ha obtenido en la fase preparatoria anterior, y obtenga información clave sobre la intencionalidad del texto.

Llegados a este punto es conveniente una *fase de lectura individual* en la cual se establece un tiempo máximo de lectura –el doble de lo que necesita un nativo adulto, para que el alumno no se detenga en el texto más de lo necesario. Se trata de seguir la dinámica de la lectura real, en una primera fase hacemos un lectura rápida o vistazo (*skimming*) y después, si el texto lo precisa, nos detenemos y analizamos aquellos aspectos que requieran nuestra atención. Se realizan varias lecturas con el objetivo de captar el contenido y seguir familiarizándose tanto con los parámetros de la lengua española como con el sistema de trabajo. En la práctica el acercamiento al texto se hace a través de hipótesis textuales y contextuales, y lo que se asegura con el texto es pretender captar ideas y no palabras aisladas. Creemos que lo importante es que si el pensamiento del niño es global, el método de lectura que hagamos debe partir de conceptos globales.

Otro momento importante de la unidad didáctica o procedimiento metodológico es el trabajo en parejas, ya que amplía y enriquece la visión de la lengua y la utilización y familiarización con otras técnicas de aprendizaje (TA) y estrategias de aprendizaje (EA), de ahí la necesidad de una *fase de intercambio de información por parejas o en pequeños*

grupos. La experiencia nos confirma que cada alumno llega al grupo no sólo con unas experiencias distintas de aprendizaje, sino también con conocimientos del mundo muy heterogéneos, aspectos que el trabajo en pareja facilita que salgan a la luz, así como que el alumno menos participativo se vea en la necesidad de colaborar para negociar el significado. El objetivo es ofrecer nuevos puntos de vista, ratificar hipótesis y supervisar el trabajo realizado, favoreciendo así la autonomía del aprendizaje del alumno. Además, se evita el denominado *Frontalunterricht*[5] (Meyer y Okon, 1983), criticado ya en los años 70 y 80 en Alemania.

Según el tipo de texto o las necesidades del grupo, es posible que se requieran, después del intercambio de información, otras *fases de lectura individual y cambio de pareja o grupos para intercambio de opiniones.* Estas fases son recurrentes y requieren un tratamiento diferente. En este caso, no se presta atención especial a los detalles gramaticales, semánticos y pragmáticos del texto, sino que se comprueba la comprensión de su contenido según los objetivos de lectura marcados anteriormente. El profesor apoyará esta fase moderando la puesta en común, debiendo introducir preguntas concretas, centrando puntos de atención, presentando ejercicios concretos que se resuelvan en el grupo, como un resumen de las ideas principales del texto), etcétera.

Llegamos al bloque de *lectura consciente***,** que tiene como finalidad animar al estudiante a reflexionar, incitar a dirigir su atención hacia todo lo que hasta este momento ha realizado, analizando todos aquellos aspectos lingüísticos y extralingüísticos que en el transcurso con el trabajo con el texto ha podido reconocer. Los alumnos sistematizan aquel material lingüístico que aparece de forma aleatoria en los textos y que han sido capaces de reconocer en su forma y su función, estamos en la *fase de esquematización*, donde se le da al alumno el tiempo que necesite para que reflexione individualmente –con pequeñas supervisiones del profesor– sobre todo el proceso y esquematice en sus anotaciones personales los aspectos captados y a los que podría recurrir en futuros textos. Esta fase de análisis constituye la base para el progreso en el aprendizaje del léxico y también de la lengua española, en general.

Las preguntas aquí irán dirigidas a qué mecanismos han utilizado para la comprensión del texto. Por ejemplo, qué es importante hacer antes de enfrentarse a la comprensión de un texto, cómo hemos ido avanzando en la comprensión, en qué detalles del texto nos hemos fijado, por qué, etcétera.

En cuanto al vocabulario aparecido en las unidades didácticas es conveniente que no apunten palabras sueltas, sino campos semánticos y con ejemplos, evitando la equivalencia 1=1. Hoy día se sabe que el alumno aprende mejor las palabras contextualizadas

5 La traducción de este término alemán sería algo así como lo que nosotros conocemos por clases magistrales.

que solas y es muy importante saber qué viene delante o detrás de la palabra en cuestión. Así, les hacemos preguntas esta vez relacionadas con el co-texto, colocaciones, etcétera.

Consideramos que el alumno debe hacerse responsable de su proceso de aprendizaje. De ahí que una parte del trabajo se realice fuera de clase sin la supervisión explícita del profesor. Se le recomienda leer de nuevo el texto en casa y trabajar algunos ejercicios de léxico para incentivar el acercamiento a la lengua y el trabajo autónomo. Las pautas de clase servirán de modelo para este trabajo en casa con un material con el que el alumno practica y construye de forma autónoma y personal el aprendizaje. En este proceso deductivo las anotaciones que el alumno realice constituyen un recurso fundamental al que acudir cuando sea necesario, además debemos insistir en que es una técnica que fomenta el trabajo responsable y autónomo del estudiante.

Paralelamente serán estos elementos los que tendremos presentes cuando en la clase pongamos en común qué han hecho en casa y cuál ha sido el resultado de las tareas con el texto, lo que nos sirve para revisar, recordar y aportar procedimientos y estrategias que favorezcan la aprehensión del significado. En este punto el trabajo de clase es una supervisión general para reflexionar sobre la intencionalidad del texto, ver cómo se ha procedido y qué se ha detectado o anotado durante el procedimiento, las dificultades que se han encontrado en el mismo y si fuera necesario reorientar el trabajo.

Por último, es muy importante felicitar al alumno por su trabajo, por haber logrado cumplir con el objetivo de lectura marcado, ya que la motivación del aprendiz (Arnold, 2000) es una de las cuestiones básicas hoy en día en cualquier aula de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Arnold, J. (2000): La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, Colección Cambridge de Didáctica de lenguas, Madrid.

Adam, J. M. (1992): *Les textes: tvpes etprototypes,* París: Nathan.

— (1996): "(Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (10), 9-22.

— (1997): "Los textos: heterogeneidad y complejidad", *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI,* Barcelona: Universitat de Barcelona, 3-12.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Del Moral Barrigüete, C. (2008): "Una actividad para trabajar la progresión textual en clase de ELE", *Lecciones Azules*, Madrid: Visor, 63-76.

— (2010): *Enseñanza-aprendizaje del léxico en un contexto escolar. Un programa de innovación docente para el desarrollo de la competencia léxica en la didáctica de segundas lenguas*. Granada: Editorial Universidad de Granada (Tesis doctoral).

Gómez Del Estal, M. (1999): "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español", *La enseñanza de español mediante tareas,* Edinumen: Madrid.

Lozano, G. y J. P. Ruiz Campillo (1996): *Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos*, [en línea]: <http://www.difusion.com/ele/formacion/formacion_articulos_art6.asp>

Madrid, D. (2001): "Diseño de programación para la didáctica de la lengua inglesa", en S. Salaberri y García Sánchez (eds.): *Modelos de programación para la enseñanza del inglés y materias afines en formación universitaria*. Universidad de Almería: Secretariado de publicaciones, 199-233.

Martín Peris, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de Ele*, [en línea]: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.htm> (Tesis doctoral)

Meyer, E. y W. Okon (1983): *Frontalunterricht*. Frankfurt a. M.

Nunan, D. (1998): *El diseño de tareas para la clase comunicativa.* London: Cambridge.

Pastor Cesteros, S. y V. Salazar García (2001): (Eds.) *Estudios de lingüística. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas.* Publicaciones de la Universidad de Alicante, [en línea]: <http://publicaciones.ua.es/publica/fichareel.aspx?Cod=02127636RD3>

Trujillo, F. (2005): En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, [en línea]: <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>

Zanón, Javier (1999): *La enseñanza de español mediante tareas.* Edinumen: Madrid.

Willis, D. (1996): *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, Essex: Longman.

ANEXOS

1. Textos periodísticos: noticia y artículo de revista

Texto 1. Noticia periodística (*El país, 2 dos de mayo de 2009*)

gente

Pe y Rafa Nadal mandan mucho

La actriz y el tenista figuran en la lista de 'Time' de los más influyentes

Texto 2. Artículo de revista (*Revista "Tráfico y seguridad vial", nº 192, septiembre-octubre 2008)*

Cuatro en un ciclomotor y sin permiso

Sorprendente. La Policía Local de Santander detuvo a un conductor cuando circulaba en un ciclomotor ocupado por dos adultos y dos niños de 2 y 4 años. Cuando se instó al conductor a realizar la prueba de alcoholemia, éste insultó, amenazó y agredió a los policías. Tras detenerle, éstos comprobaron que conducía sin permiso, ya que había perdido todos los puntos. ¿Qué quería? ¿Qué los agentes le dieran las medalla al mérito de la seguridad vial?

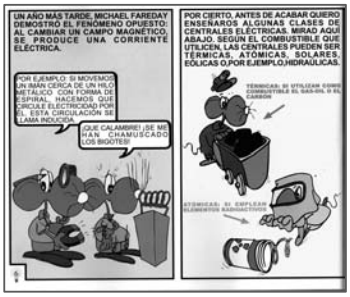
Diario

2. Textos literarios: poesía y cómic

Texto 3. Poema (Gloria Fuertes, 1994, *La selva en verso*. Madrid: Susaeta)

Era en la selva,
Y en un rincón,
El elefante dice al ratón:
La naturaleza es bella,
Pero a veces
es injusta
la naturaleza.
Mira, hijo,
Yo tan grande
Y tú tan canijo.
Yo con esta trompa,
Tú con ese hociquito.
Yo tan gordo
Tú tan delgadito.
Y dijo el ratoncito:
Es que estoy malito.

Texto 4. Cómic o historieta (Compañía hispano-marroquí de gas y electricidad (2000). *Gaselec y las cosas de la electricidad*. ADP Publieuropa)



3. Textos informativos: consejos y receta de cocina

Texto 5. Consejos alimenticios (folleto informativo de la Junta de Andalucía)

Texto 6. Receta de cocina

CREACIÓN DE UNA GUÍA TURÍSTICA: UNA ENCRUCIJADA DE SECUENCIAS DISCURSIVAS

Consuelo Pascual Escagedo
Universidad de Salerno

RESUMEN: Este trabajo describe el proceso desarrollado en la realización de una la guía turística como muestra de género textual para explotar cuatro de las cinco secuencias discursivas prototípicas contempladas en el ámbito del análisis del discurso (PCIC, 2008): descripción, narración, argumentación y exposición.

Nuestra propuesta, que se basa en un enfoque didáctico comunicativo, procesual por tareas y colaborativo de la escritura, va dirigida a estudiantes universitarios de nivel avanzado y nace de la necesidad de desarrollar la competencia textual en el ámbito de la didáctica del E/LE. Se caracteriza por el uso de la estructura discursiva como tarea comunicativa con el objeto de que los alumnos adquieran las habilidades para reconocer, comprender y producir textos de diferentes tipologías y géneros respetando las normas de textualidad de la lengua y la cultura españolas.

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta que presentamos a continuación se proyectó y experimentó en el ámbito de la asignatura Lengua Española III de la facultad de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad de Salerno, en el curso 2008/2009. Nuestro objetivo general es que los alumnos desarrollen las competencias pragmáticas (discursiva y funcional), léxica, gramatical, sociolingüística, etc. para producir trabajos de clase adecuados al nivel C1 y las estrategias necesarias para actualizar las competencias: planificación, textualización, revisión, reparación. En particular, el objetivo específico es que desarrollen la capacidad de extrapolar el concepto de género a la producción de cualquier tipo de texto y que aprendan a producir textos adecuados a partir del género de forma autónoma.

En los programas institucionales de segundo, los alumnos adquieren los conocimientos y las destrezas necesarios sobre los exponentes gramaticales, recursos léxicos y discursivos y se hace un tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen. Este itinerario facilita al alumno la percepción de forma global de la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados. Sin embargo, al llegar a tercero, observamos que no han adquirido aún las habilidades para adaptar la propia necesidad y creatividad a las expectativas comunicativas previstas.

De aquí nace la necesidad de concienciar a nuestros alumnos de que un texto, perteneciente a un determinado género no es un modelo que hay que reproducir esquemática y lingüísticamente de forma exacta.

Por este motivo elaboramos un programa centrado en el enfoque comunicativo y como evolución de éste en el enfoque por tareas para analizar los géneros textuales así como aparecen en la vida real y reflexionar sobre ellos.

Si bien los géneros permiten una interacción rápida y eficaz entre los individuos que conocen sus características, e incluso cuando los esquemas de los mismos que poseen los alumnos son muy parecidos a los de la lengua meta, cada género en concreto puede presentar patrones diversos. Esto hace que en muchas ocasiones nos encontremos con textos difíciles de adscribirse en uno determinado.

Consideramos que la mejor manera de alcanzar estos objetivos es la realización colaborativa de un texto tan rico y articulado como el de la guía turística, cuya hetereogeneidad del lenguaje y variedad de géneros discursivos hacen que los alumnos tomen conciencia de que no basta con que se asimile un cúmulo de datos, sino que es imprescindible también que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado y poder así participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma.

No se trata de centrarse en los múltiples géneros y secuencias discursivos por separado, todo lo contrario. Recurriendo a textos auténticos, analizamos las características evidenciando las recurrentes combinaciones e inserciones de las diferentes tipologías de las secuencias. Todo ello utilizando el formato didáctico del taller y el enfoque por tareas de producción de textos escritos en la didáctica de E/LE.

Otra de las razones que nos ha llevado a elegir la guía turística como género de discurso, frente a otras opciones de igual o mayor envergadura multidisciplinal, ha sido el hecho de que describir, narrar, exponer y argumentar sobre los lugares en que viven los alumnos proporciona un contexto muy favorable para desarrollar conocimientos, y madurar vivencias y recuerdos, lo cual genera una fuerte motivación e implicación en la realización del trabajo por parte de los estudiantes.

A continuación presentamos el enfoque didáctico de nuestra propuesta para luego mostrarla describiendo sintéticamente el proceso y los contenidos.

2. EL ENFOQUE DIDÁCTICO

El enfoque didáctico de este trabajo se inscribe en el enfoque comunicativo basado en una programación procesual por tareas (Breen, 1997 y Zanón, 1990). Desde una perspectiva del enfoque comunicativo, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE, el objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa. Por tanto, podemos deducir que el objetivo de los docentes de lenguas extranjeras es la construcción de la competencia comunicativa del alumno.

En el campo de la didáctica de segundas lenguas se describe la competencia comunicativa como un conjunto de varias competencias interrelacionadas. Canale (1983) hace la siguiente clasificación: La competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. A estas cuatro competencias, J. Van Ek (1986) añade otras dos, sociocultural y la social.

Por su parte, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, que a su vez se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002) define ese objetivo de la siguiente manera:

> El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (MCER, 2002: 9).

Nosotros nos centramos, por un lado, en la competencia discursiva y nos apoyamos en el modelo del Marco común europeo de referencia para las lenguas que la incluye

como una más de las competencias pragmáticas y la describe en términos de dominio tanto de los géneros discursivos como de secuencias textuales; en su definición destaca la capacidad de dirigir y estructurar el discurso, ordenar las frases en secuencias coherentes y organizar el texto según las convenciones de una comunidad determinada para explicar historias, construir argumentaciones o disponer en párrafos los textos escritos.

Al respecto, hemos tenido en cuenta la definición de género según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en su introducción al módulo géneros discursivos y productos textuales:

> Se entiende por "género", en un sentido amplio, *una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes*; en consecuencia, restringiendo ese sentido al ámbito de la comunicación por medio de la lengua, se pueden definir como *clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia*. Se trata, pues, de una realidad de carácter sociocultural sujeta a variación, tanto intercultural como intracultural. si bien dentro de una comunidad cada género comparte unos rasgos que lo hacen reconocible y que permiten su descripción y análisis. Esta perspectiva parte de la consideración de "texto" como un *fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo*. Cuando dicho texto presenta una serie de características en particular, se puede decir que pertenece a un determinado *género* (PCIC, 2008:305).

Por otro lado, hacemos hincapié en la competencia de saber hacer. El concepto de competencia está constituido por una serie de conocimientos y también por una serie de habilidades. Conocimientos y habilidades se ponen de manifiesto en la actuación, en el uso del lenguaje en distintas situaciones de la vida real que implican un manejo diferente de esos conocimientos y de esas habilidades o destrezas lingüísticas. Desde el punto de vista didáctico, los conocimientos se aprenden y se memorizan, mientras que las destrezas se imitan y se practican (Bygate, 1987).

En la tarea de enseñar a escribir a los alumnos se debe ser consciente y, al mismo tiempo, hacer conscientes a nuestros alumnos de que los procesos de escritura son comunicativos y, por tanto, tienen lugar siguiendo unas pautas en las que todos los elementos del esquema tradicional de la comunicación adquieren un protagonismo fundamental. Los procesos de escritura se producen en un tiempo, un espacio, con un propósito y hacia un interlocutor, normalmente marcado y ninguno de estos componentes puede obviarse a la hora de desarrollar estrategias para la práctica de la escritura.

La escritura es una destreza en la que cristalizan las necesidades comunicativas de un emisor que, en función de sus objetivos y con una conciencia clara de su receptor, elegirá un género, un registro y un estilo que se proyectarán en un texto concreto; ese texto será recibido por un destinatario que lo descodificará y lo interpretará también, desde unas determinadas expectativas sobre el género, el registro, el estilo y el contenido del mismo.

Como veremos en el apartado correspondiente, son precisamente estas consideraciones las que nos han guiado a la hora de trazar el eje vertebrador entorno al que hemos diseñado la redacción de los textos, tanto de las normas de textualización, como de las preguntas de partida en la definición del objetivo y de la estructura de los mismos.

2.1. De las tareas al taller y del taller al proyecto

Desde la perspectiva que caracteriza nuestro enfoque didáctico de referencia, consideramos que el enfoque por tareas es la respuesta más acertada para fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción. Esta es una condición necesaria para que los procesos de aprendizaje incluyan procesos de comunicación.

En nuestra opinión, para que esto sea posible es aconsejable recurrir a formatos didácticos que permitan una serie de procedimientos de trabajo relacionados con la fase de programación y secuenciación de actividades y con la de su realización en el aula. Consideramos que el taller, como formato didáctico, es adecuado para este objetivo.

En el taller, el alumno pasa de un lugar poco comunicativo, en que escucha una clase impartida por el profesor a un lugar en que se interactúa, toma decisiones, programa y proyecta. En definitiva, es participativo, activo y cooperativo en el proceso constructivo, haciéndose cargo de su proceso de aprendizaje.

Este modelo está estrechamente relacionado con el trabajo por proyectos en los que la tarea final es el objetivo de una serie de actividades secuenciadas y orientadas a su obtención y el medio para el aprendizaje de la lengua. En la realización de un proyecto se comienza por decidir el tema y los participantes; se elabora un esquema y un calendario de trabajo y se reparten los papeles; se busca información y ésta se procesa; se redacta un informe final y/o se expone ante la clase. En definitiva, un modelo que permite utilizar la lengua que se aprende activando todas las destrezas lingüísticas.

2.2. Modelo de escritura contextual

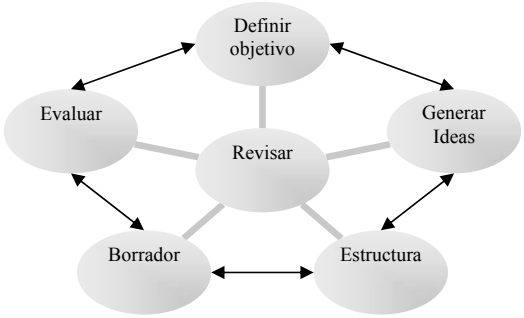
La escritura es una actividad compleja en la que intervienen toda una serie de procesos y en la que se deben tomar múltiples decisiones. Enseñar a escribir supone tener en cuenta el papel que desempeña tanto la forma como el contenido en la creación de un texto y, lógicamente, hay varias formas de hacer esto. Como consecuencia, el estudio de la composición escrita ha desembocado en diversos modelos para alcanzar esta competencia.

Nosotros hemos elegido un modelo de escritura contextual que concibe la escritura como un proceso condicionado por el contexto físico, social y cultural en el que se

desarrolla que comparte el enfoque didáctico para la enseñanza de la escritura procesual[1] (Cassany, 1999).

Las razones de esta elección estás ancladas en el hecho de que el enfoque contextual es una alternativa complementaria a los modelos cognitivos que conceptualiza la actividad de escritura no sólo como proceso individual de resolución de problemas sino que al mismo tiempo adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla, teniendo en cuenta el proceso comunicativo y social.

Partiendo de estas consideraciones, nuestra intención, a lo largo de este documento, es mostrar con un ejemplo práctico, en el que se contemplan los procesos, las estrategias y los recursos didácticos utilizados para desarrollar específicamente las destrezas escritas del estudiante de E/LE siguiendo colaborativamente el siguiente esquema de proceso de la escritura:



3. CONTEXTO DEL AULA

Contexto del aula		
Textos	Instrucción	Perfil del alumno
Trabajo de clase: Creación colaborativa de una guía turística centrada en las ciudades o pueblos de los alumnos pensando en turistas hispanos y estudiantes Erasmus.	Universidad pública italiana, ubicada en Salerno. Facultad de Lenguas y Culturas Extranjeras	. universitario . dominio ELE: C1 . motivación alta

1 El énfasis se pone en el proceso de composición y en el aprendiente escritor; se atiende a los procesos cognitivos que tienen que ver con la escritura: generar y organizar ideas, formular objetivos, redactar, revisar, evaluar, etc. Las actividades más usadas son el torbellino de ideas, la potenciación de técnicas de estudio, la elaboración de borradores, la escritura libre, la corrección en grupos, la autoevaluación de la expresión escrita.

Número de alumnos: 86 procedentes de diferentes provincias (capitales y pueblos) de la región italiana Campania.

Duración: 1 semestre del curso académico. Se trata de un proyecto que nació como una tarea.

Objetivos: Desarrollo de la estructura discursiva. Utilizar la guía turística como muestra de género textual para explotar cuatro de las cinco secuencias discursivas prototípicas contempladas en el ámbito del análisis del discurso del MCER: descripción, narración, argumentación y exposición.

Dinámica: Se divide la clase en 5 grupos según las provincias de origen de los alumnos: Avellino, Benevento, Caserta, Nápoles y Salerno. Estos grupos se dividen a su vez en subgrupos en función de los pueblos y ciudades.

4. CREACIÓN DE UNA GUÍA TURÍSTICA

El taller que aquí se presenta trabaja las estructuras discursivas dentro del campo del Turismo. Como señalábamos en la introducción, el objetivo general del curso de tercero es que nuestros alumnos desarrollen las competencias pragmáticas, léxica, gramatical, sociolingüística, etc. para producir textos escritos de nivel C1 y activen las estrategias necesarias para actualizar las competencias. Y el objetivo específico es desarrollar la capacidad de extrapolar el concepto de género a la producción de cualquier tipo de texto y de aprender para producir a partir del género y de forma autónoma textos apropiados.

Como comentábamos anteriormente, la elección de una guía turística, reflejo de la realidad del territorio de los alumnos, sus tradiciones, costumbres etc. no es casual. Necesitábamos un tema que potenciase su interés y empeño por conseguir el intento que alejara a los alumnos de la posible fatiga en la consecución de los objetivos.

4.1. El proceso

Podemos describir el proceso en cinco momentos:

- Tarea de apoyo: presentación en clase de modelos de algunas guías turísticas publicadas por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio español.
- Desarrollo de las macrofunciones o secuencias discursivas conforme a los distintos niveles de progresión del currículum: Repaso pormenorizado de las macrofunciones de los géneros discursivos y productos textuales aprendidos en el curso anterior y ampliación de las mismas al nivel C1.

– Redacción de textos, realización de vídeos y fotografías.
– Elección de una estructura común y aplicación de la misma a las ciudades y/o pueblos de origen de los alumnos.
– Diseño de un modelo común en formato html de guía siguiendo el índice general elegido. Definición de la estética.

4.1.1. Tarea de apoyo

Para realizar la tarea dotamos a los alumnos de la información suficiente sobre el ámbito en el que se trabaja, para ello se seleccionan varias guías turísticas en español con el fin de analizarlas y compararlas. En plenaria se comentan los aspectos salientes de las guías, los índices, las partes en que está divididas, los contenidos de las mismas.

4.1.2. Desarrollo de las macrofunciones

Además de analizar los elementos que constituyen la estructura textual global, los alumnos tienen que familiarizarse con las secuencias discursivas. Para ello, evidenciamos los elementos constitutivos de las diferentes macrofunciones que aparecen en las secciones de las guías: descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa.

El análisis de cada macrofunción sigue el esquema conceptual propuesto en el Plan Curricular del Instituto Cervantes:

- Proceso prototípico: Se presenta el desarrollo secuencial de cada macrofunción atendiendo a la estructura interna comúnmente aceptada dentro del ámbito del análisis del discurso a partir de las propuestas de Adam (1992).
- Inserción de secuencias: Con el fin de ilustrar el hecho de que las macrofunciones o secuencias textuales no suelen aparecer en el discurso de forma pura o aislada, sino que se insertan unas dentro de otras.
- Elementos lingüísticos: Se presentan los aspectos lingüísticos característicos de cada macrofunción: deixis, tipos de verbo, campos semánticos, marcas de la enunciación, etc.

En cada macrofunción utilizamos las oportunas referencias a los epígrafes de los inventarios correspondientes a la *Gramática*, *Tácticas y estrategias pragmáticas*, *Nociones generales* y *Nociones específicas*.

Merecen particular atención los inventarios de *Nociones generales* (PCIC: 386-456) y *específicas* (PCIC: 459-533) porque dan cuenta de una dimensión combinatoria del léxico basándose en un concepto más amplio de unidades léxicas. Así, incluyen

categorías de carácter semántico-gramatical como unidades léxicas pluriverbales, colocaciones y expresiones idiomáticas (locuciones).

El primero, organizado en siete apartados, está referido a conceptos abstractos que el hablante puede necesitar en cualquier contexto. El segundo, compuesto por veinte entradas, a conceptos abstractos que tienen que ver con detalles más concretos de la comunicación relacionados con interacciones, transacciones o temas determinados.

4.1.3. Redacción de los textos

En la realización de los textos hemos tenido en cuenta la definición dada por Beaugrand y Dressler (1997: 35): "*un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad*", aplicándolas. A continuación las resumimos:

- La cohesión como conjunto de procedimientos que sirve para marcar relaciones entre los elementos superficiales del texto.
- La coherencia como propiedad del texto que le confiere continuidad de sentido e interconecta su contenido.
- La intencionalidad del emisor del texto como base de la coherencia y de la cohesión.
- La aceptabilidad del texto como tal por parte de un receptor que lo percibe como relevante en función de sus intereses.
- La informatividad como resultado del contraste entre las informaciones compartidas y las nuevas del texto por parte del receptor del mismo.
- La situacionalidad como el conjunto de factores que hace que un texto sea relevante en una situación comunicativa determinada.
- La intertextualidad como el conocimiento del emisor y del receptor del texto sobre otros textos anteriores que se relacionan con uno en particular.

En la definición del objetivo y el diseño de la estructura, se han formulado y dado respuestas a las siguientes preguntas de partida:

- ¿Para qué escribimos?
  - Para informar sobre las particularidades de un objetivo a visitar y las principales curiosidades que pueden observarse.
  - Para provocar el interés por visitar el objetivo en cuestión

- ¿Para quién escribimos?
  - Para lectores que no conocen el objetivo. La guía le servirá para preparar su visita y orientarse sobre ella.
- ¿Que decimos sobre el objetivo?
  - Situación geográfica, historia, particularidades, curiosidades y características.
  - No describir todo el objetivo, sino las particularidades mas interesantes: lo que el visitante desearía saber, lo que no debe perderse por nada del mundo.
- ¿Cómo escribimos acerca del objetivo?
  - Mediante la elección léxica: adjetivos y nombres que resalten la belleza, el interés, la particularidad del objetivo.
  - Teniendo en cuenta los conocimientos del lector (reformular ideas, explicar términos difíciles que no se pueden traducir al español, como por ejemplo nombres topográficos, platos típicos, etc.).
  - Condensando la información la información.
  - El lector debe poder localizar siempre el lugar que visita; es necesario pues utilizar los planos enumerativos, espaciales o cronológicos.

4.1.4. Elección de una estructura común de guía y desarrollo de los contenidos

En esta fase elaboramos la estructura aplicando las normas de textualidad y basándonos en las respuestas dadas a las preguntas de partida enunciadas arriba. En primer lugar organizamos el índice general que es común para todas las ciudades y pueblos, con la única diferencia de que si en una localidad no hay museos, por ejemplo, se elimina esa voz de la lista.

Índice general:
Página principal
Cómo llegar a la ciudad
Dónde alojarse
Cómo desplazarse por la ciudad
Itinerarios en la ciudad
Actividades culturales
Museos
Parques y jardines
Economía local
Comer y beber

Platos típicos
De noche y de compras
Fiestas y tradiciones
Informaciones útiles
Mapa

La página principal está constituida por el nombre de la ciudad o pueblo acompañado por un eslogan. Junto con las imágenes más representativas del lugar y el escudo, esta sección cumple con las funciones informativas y persuasivas de un mensaje publicitario. Siguen los aparatados dedicados a la descripción del área geográfica y un resumen histórico. Son textos descriptivos con inserciones de secuencias expositivas y narrativas.

Cómo llegar a la ciudad, dónde alojarse, cómo desplazarse por la ciudad, comer y beber, de noche y de compras, informaciones útiles y el mapa incluyen textos expositivos cuya función principal es informar al lector. Persiguen la transmisión de una serie de informaciones útiles de manera precisa y clara. No obstante en más de un caso se insertan componentes de persuasión mediante textos e imágenes.

Itinerarios en la ciudad es el apartado dedicado a la descripción de monumentos, iglesias, barrios, zonas arqueológicas y otros lugares de interés histórico.

La misma estructura la encontramos en actividades culturales, museos y parques y jardines. También en estos apartados es habitual la inserción de secuencias narrativas con connotaciones persuasivas, orientadas a lograr convencer al receptor.

Economía local describe la producción y procesamiento de productos en los campos de la industria, la artesanía, la agricultura y la ganadería. Es frecuente la inserción de secuencias expositivas en los textos dedicados a las especificaciones técnicas.

Platos típicos comprende la descripción de los mismos con recetas, todas ellas obtenidas de la tradición culinaria de las casas particulares de los alumnos, transmitidas de generación en generación. En esta sección se insertan secuencias expositivas con instrucciones para la preparación de los platos paso a paso.

Fiestas y tradiciones describe y narra celebraciones populares, patronales, gastronómicas, etc. Incluye programas y calendarios de actos y conciertos por lo que en las secuencias descriptivas se insertan las expositivas.

Por cuestiones de espacio, en este documento no describimos el proceso de revisión y evaluación llevado a cabo. Sin embargo y debido a la gran importancia que ha tenido durante todas las fases de desarrollo de las tareas, remitimos al lector interesado en las

fichas de autoevaluación de los alumnos y de evaluación de los alumnos y del profesor a la dirección de correo de la autora[2].

4.1.5. Diseño de la guía y definición de la estética

Una vez elaborados todos los textos y escritos en formato .doc, procedemos a la creación de las páginas, tantas como voces del índice se hayan desarrollado.

Para el maquetado utilizamos el programa Microsoft Publisher. Una vez elegido un modelo común, se colocan los textos revisados y las imágenes y se procede a la revisión final.

Por último se transforman los archivos de Microsoft Publisher en html. La elección de este procedimiento es debida a que los alumnos no estaban familiarizados con el lenguaje html. Sin embargo no les resultó nada difícil manejar Publisher por ser muy intuitivo y muy fácil de usar. Este programa ayuda a crear páginas Web con calidad casi profesional aunque no se hayan realizado nunca tareas de autoedición.

5. CONCLUSIONES

Con esta tarea centrada en las prácticas de producción de textos se han producido y recibido textos relacionados con temas específicos del turismo poniendo en juego estrategias apropiadas para llevarla a cabo.

El trabajo con secuencias textuales ha demostrado ser muy efectivo en el desarrollo de las habilidades de escritura, orientando a los alumnos en la construcción del significado discursivo. Hemos constatado que usar las macroestructuras tienen un papel comunicativo, de interacción y, por tanto, social que va mucho más allá del semántico o cognitivo.

A través de esta experiencia hemos conseguido que nuestros alumnos definieran cuáles eran los asuntos más importantes que tratar en cada género discursivo, y organizaran eficazmente en partes el contenido en una determinada situación de comunicación indicando qué tipo de información se relaciona con cada parte.

Por otro lado, al tratar temas tan cercanos a sus vivencias y experiencias, se han comprometido con tesón y constancia también fuera del aula, produciendo textos y recogiendo informaciones, fotografías y videos, ejecutando el trabajo con grande interés y diligencia.

2 cpascual@unisa.it

En definitiva, hemos conseguido que los alumnos, como individuos y como agentes sociales, hayan desarrollado satisfactoriamente la competencia discursiva.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, J. M. (1992): *Les texts: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París: Nathan.

Beaugrande, R. A. y. W. U. Dressler, (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.

Breen, M. (1987): "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas", [en línea]: [http://www.quadernsdigitals.net]

Bygate, M. (1987): *Speaking,* Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. (1983 [1995]): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en M. Llobera *et al.* (eds), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 63-83.

Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Cortés Moreno, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*, Barcelona: Octaedro.

Fernández, S. (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*, Madrid: Edinumen.

Hernández, M. J. y J. Zanón (1990): "La enseñanza de la comunicación en la clase de español", *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*.

Instituto Cervantes (2007): "Géneros Discursivos y Productos Textuales (C1-C2)" en *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el españo*l Madrid: Biblioteca Nueva, vol. C, 305-381.

Melero, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

Nunan, D. (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Van Ek, J. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

Zanón, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras", *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera* 5, 19-28.

Zanón, J. Y S. Estaire (1990): *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 7-8, 55-90.

FRAY LUIS DE LEÓN EN EL AULA DE ELE: EL ANÁLISIS DE LA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA CON *DE LOS NOMBRES DE CRISTO*

MICHELE M. PASCUCCI
Bryan College (Dayton, Tennessee)

RESUMEN: Aunque puede parecer un texto demasiado complejo para muchos estudiantes de ELE, *De los nombres de Cristo* en realidad provee una rica fuente no sólo de léxico sino también de cultura y análisis gramatical. Aquí se considerará, desde un punto de vista pragmático y anecdótico, el empleo de esta obra clásica en un curso de gramática avanzada en una universidad religiosa de EE.UU. Se presentarán las razones que influyeron en la decisión de utilizar este texto, los fines didácticos que se pretendían realizar, el procedimiento, y los resultados –positivos y negativos– con dos grupos diferentes de estudiantes, además de los posibles cambios para el futuro y la aplicación más amplia de este tipo de ejercicio "difícil".

1. INTRODUCCIÓN: PERFIL DEL CURSO Y DE LOS ESTUDIANTES

El curso "Span 324 Gramática avanzada y composición" de Bryan College figura entre las asignaturas optativas de la carrera de Filología hispánica (*Spanish Major*) y forma parte de los requisitos para la concentración menor en español (*Spanish Minor*). Como su nombre sugiere, los objetivos principales de este curso son el repaso de los conceptos gramaticales más complejos del español –particularmente, para los angloparlantes, los usos del subjuntivo– y la ampliación léxica (incluso el estudio de las expresiones idiomáticas), con el fin de mejorar las destrezas escritas de los estudiantes. Como texto principal se ha empleado durante los últimos años el manual *El próximo paso* (Mujica, 2002), de la editorial norteamericana Thomson-Heinle (ahora Cengage).

Los alumnos que toman este curso normalmente son del tercer o cuarto año, ya que el requisito mínimo es haber cumplido dos años de estudios de ELE a nivel universitario o equivalente. En teoría, deben poseer por lo menos un dominio funcional del español hablado y escrito, pero en la práctica suele existir bastante variedad en los niveles reales de comprensión y expresión dentro de cada grupo de alumnos, como también de un año para otro. Por ejemplo, la primera vez que se llevó a cabo el proyecto con *De los nombres de Cristo*, había ese año un grupo bastante homogéneo de estudiantes particularmente bien preparados: la mayoría ya había pasado un tiempo significativo en un país de habla hispana, y todos eran especialmente motivados; en cambio, el siguiente año, en la segunda implementación del proyecto, la clase como conjunta era más heterogénea, y muchos de los alumnos eran de un nivel más bien intermedio o intermedio-alto (los cuales son, desde luego, más típicos para este curso).

Aparte de sus habilidades lingüísticas, una característica particular de estos estudiantes es su conocimiento relativamente extenso de la Biblia. Bryan College, como universidad religiosa (*Christian liberal arts college*) requiere que todos los alumnos, independientemente de su especialización, tomen entre doce y dieciséis créditos de estudios bíblicos y/o teológicos para graduarse. Además, muchos, si no la mayoría, de los jóvenes matriculados en esta institución vienen de familias en las que todavía se pone mucho énfasis en la fe y la religión, y por lo tanto la asistencia regular a la iglesia y a la escuela dominical ha sido parte integral de su formación. Por consiguiente, no les son extraños los textos bíblicos ni el discurso religioso, al contrario, representan un aspecto importante de su vida.

2. LA DECISIÓN DE UTILIZAR EL TEXTO COMO VEHÍCULO DEL ANÁLISIS GRAMATICAL

En primer término, la decisión de incorporar el análisis de la obra *De los nombres de Cristo* a este curso de gramática fue motivada por puro egoísmo de mi parte: simplemente buscaba una forma de no morirme de aburrimiento durante un semestre en que se había cancelado la clase de literatura que tenía planeada, y ya solamente me quedaban clases de lengua, la mayoría de nivel principiante o intermedio. Por otra parte, como sabía de antemano que los estudiantes de ese año eran más avanzados de lo normal, sospechaba que ellos también se aburrirían de las tediosas explicaciones de gramática y de los simples ejercicios repetitivos.

No obstante esta justificación aparentemente superficial, el proyecto en realidad respondía a ciertas consideraciones pedagógicas importantes, entre éstas, la necesidad de proveer un contexto real y significativo para el desarrollo de las competencias lin-

güísticas[1]. Ya había observado con otros estudiantes que, al llegar a este curso, muchas veces sufrían una paradójica regresión en sus habilidades conversacionales y en su uso funcional de la gramática, a pesar de un aparente dominio de estructuras complejas en las prácticas controladas y en los exámenes. La causa de esta incongruencia, creo, gira en torno al aislamiento con que se estudiaban los distintos elementos gramaticales. Con los ejercicios tradicionales (por lo general artificiales y sacados de cualquier contexto real), los estudiantes ya saben de antemano el enfoque particular y tienen las respuestas limitadas; por lo tanto, pueden producir con relativa facilidad la forma correcta solicitada. Sin embargo, a la hora de conversar o escribir por su propia cuenta, parecen olvidarse de esas mismas estructuras que hace poco practicaron, ni saben reconocer la función de éstas en la comunicación real. Esperaba rectificar ese problema, por lo menos en parte, con el análisis de un texto literario que sirviera a la vez de modelo de lenguaje auténtico y también de pretexto y contexto para la observación de contenido gramático.

La elección concreta del tratado *De los nombres de Cristo* fue determinada por varios factores, entre ellos mi interés personal en la obra, pero más significativamente por el ambiente religioso de Bryan College y los conocimientos previos de la Biblia que mis estudiantes traerían a la clase. En efecto, procedía bajo la hipótesis de que su familiaridad con los temas de la obra facilitaría su comprensión de la lectura, permitiendo que dedicaran más tiempo al análisis de *cómo* se transmite el mensaje, y no sólo al mensaje en sí. Al mismo tiempo, la retórica del fraile salmantino, aparte de sus numerosos méritos literarios, ofrece la ventaja de la redundancia; aunque el texto está repleto de pasajes enredados y frases que parecen interminables, el autor tarde o temprano da un resumen sucinto de las ideas fundamentales de cada sección. Asimismo, la estructura interna de la obra es bastante regular y predecible: cada capítulo se dedica a la exposición de un nombre particular de Cristo, dando primeramente un bosquejo de las características principales de ese nombre y luego la explicación detallada, todo dentro del marco de una conversación entre amigos.

Por otra parte, esta obra se presta filosóficamente al uso que pretendía para el curso ya que, como explica García de la Concha, "en la base del diálogo *De los nombres de Cristo* está el concepto de *comunicación* [sic]" (2004: 207); el fraile se interesa tanto por la palabra divina como la humana, y por el uso de la segunda –en su forma llana y común, es decir, en el romance de su día– como medio de expresar la primera. Este interés le llevó a desarrollar un estilo prosístico ejemplar: "No se trata, pues, de un mero ejercicio de facilitación sino de elevar el castellano a función de lengua plenamente capaz de contener los misterios" (García de la Concha, 2004: 209). Ciertamente, ya no se escribe ni mucho menos se habla como en tiempos de fray Luis, pero esto no impide que su escritura nos

1 La literatura sobre la necesidad del contexto para el aprendizaje de lenguas es bastante extensa. Omaggio Hadley (2002: 139-175) provee un resumen, si no completo, por lo menos introductorio, de los estudios más destacados.

sirva de muestra de las posibilidades del lenguaje. En cuanto a mis estudiantes, también esperaba secretamente que una buena dosis de prosa tan netamente española contribuyera a contrarrestar su tendencia a expresarse en un castellano diluido con estructuras transferidas más o menos directamente del inglés.

3. LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS DEL PROYECTO

Como se puede inferir de lo anterior, los objetivos didácticos de este proyecto eran múltiples, pero en primer lugar está el del análisis gramatical. Específicamente, representaba un intento de brindarles a los estudiantes múltiples oportunidades para observar la función de la gramática, y en particular los usos del modo subjuntivo, en la comunicación integral y auténtica, en vez de en los meros ejemplos aislados y artificiales. Es decir, hacerles ver que la gramática sirve y afecta la transmisión de un mensaje. Además, el texto de Luis de León proporciona una ocasión para estudiar varias formas frecuentemente omitidas en los manuales dirigidos a los alumnos estadounidenses: los usos de *vos* y *vosotros* con y sus correspondientes conjugaciones verbales, como también las conjugaciones y los usos del futuro del subjuntivo.

En segundo lugar, se pretendía ampliar no sólo el vocabulario de los estudiantes –pues el texto presenta una riqueza léxica impresionante– sino también su perspectiva histórica de la lengua. Muchas veces las clases tradicionales de gramática se vuelven prescriptivas en vez de descriptivas, con el resultado, quizá no intencionado, de que los estudiantes llegan a creer que las "reglas" son fijas e inflexibles, que la lengua no ha experimentado ninguna evolución. En sus interacciones con *De los nombres de Cristo*, los estudiantes se enfrentarían con formas arcaicas de ciertas palabras comunes (*agora* vs. *ahora*), con vocablos hoy en día relegados casi exclusivamente al ámbito literario (*mas* en vez de *pero*), y con una flexibilidad sintáctica que tal vez sería censurada por los manuales estilísticos actuales pero que no por eso deja de ser expresión castiza de la prosa española en un momento determinado.

El tercer objetivo tenía que ver con el conocimiento cultural. Es indudable que, para bien o para mal, la fe católica y sus diferentes manifestaciones han ejercido en España una influencia indeleble sobre la historia y la lengua. Todo el que pretenda estudiar el idioma castellano más allá de lo meramente superficial debe enfrentarse tarde o temprano con esta realidad. Para poder entender los *Nombres de Cristo*, es imprescindible considerar el contexto histórico-sociocultural de su escritura, particularmente el papel de la Iglesia y la Inquisición en la época de fray Luis. Asimismo, para muchos de mis estudiantes, casi todos ellos educados en la tradición protestante, la lectura de este texto representa un primer contacto directo con la expresión de ciertas doctrinas católicas, y por lo tanto provee un estímulo para que hagan una reflexión sobre sus propias creencias, contrastando y comparando el catolicismo y el protestantismo.

Finalmente, al mismo tiempo que se pretendía desarrollar el conocimiento lingüístico y cultural de los alumnos, también se esperaba entrenarlos para ser lectores más activos e independientes. Para esto, el proyecto fue diseñado de modo que fueran los estudiantes los que en buena parte decidieran el contenido gramatical específico que se analizara en clase. Es decir, se les cedió a los alumnos un alto grado de control sobre el proceso de su propio aprendizaje. Esencialmente, todos estos objetivos también responden a los estándares articulados por ACTFL (*American Council for the Teaching of Foreign Languages)* para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Estados Unidos[2]. En efecto, se incorpora a este proyecto casi todas las metas pedagógicas enunciadas dentro de las cinco categorías de Comunicación, Cultura, Conexiones, Comparaciones, y Comunidades.

4. PROCEDIMIENTO

El primer paso para llevar a cabo este proyecto naturalmente fue el de buscar una edición adecuada del texto. Mis criterios principales eran dos: 1) evitar las ediciones críticas, para que los estudiantes no dedicaran más tiempo a la lectura de los comentarios y las notas que al libro en sí, y 2) encontrar una versión con suficiente difusión que fuera asequible a los compradores en Estados Unidos. Decidí buscar principalmente por los grandes vendedores en línea, ya que éstos son los medios más usados por los estudiantes para comprar sus textos, y además porque parecían ser las vías más rápidas y económicas. Al final terminé con una versión de la editorial barcelonesa Linkgua (2007), que parece especializar en la re-edición de textos clásicos.

En segundo lugar, al comenzar el curso había que "venderles" a los estudiantes la idea de estudiar un libro antiguo bastante más allá de su nivel de comprensión. Para motivarles, expliqué que la nota para este componente del curso se basaba principalmente en el esfuerzo y no en la comprensión completa del texto, y que incluso ese esfuerzo y las notas relacionadas podrían compensar algunos fallos en otras partes del curso, como se puede inferir del siguiente esquema que indica el cómputo de la nota final:

Lecturas / informes / participación *(De los nombres de Cristo)*	15%
Presentaciones (2)	10%
Trabajo final de investigación	15%
Composiciones (3)	25%
Exámenes (3)	35%

2 Véase Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century (2006: 7-69).

En todo caso, desde el principio fui sincera sobre la dificultad del texto, dando como punto de referencia en inglés el estilo y el lenguaje de las obras de Shakespeare o de la traducción "King James" de la Biblia, textos más o menos contemporáneos con (de hecho algo posteriores a) la obra del fraile salmantino. Entonces, para mejor entender el lenguaje y los conceptos de la obra, dedicamos una clase entera a la introducción de su contexto histórico-cultural. Los textos preliminares del libro, es decir, la aprobación, la licencia real y la dedicatoria, sirvieron de base para esta discusión. También consideramos la biografía de fray Luis, mencionando su proceso y encarcelamiento por la Inquisición, y por supuesto su traducción al romance del *Cantar de los Cantares*, ya que esta poesía no sólo dejó huellas profundas en su vida y su pensamiento, sino que también guarda una relación sustancial con *De los nombres de Cristo*[3].

Antes de entrar en las lecturas, aclaré para los alumnos los objetivos del proyecto y mis expectativas: no esperaba que entendieran el cien por ciento, ni siquiera el setenta y cinco por ciento, que si nada más sacaran los temas principales y demostraran una buena voluntad para estudiar el texto, yo estaría satisfecha. Después repasamos ciertas estrategias de lectura, y recalqué que sus conocimientos previos de la Biblia les podrían servir de apoyo. De hecho, en el tratado se cita muy a menudo del texto sagrado, y en la edición de la obra que usábamos las referencias de estas citas aparecen indicadas por notas, de modo que en muchos casos es posible entender las ideas generales de un pasaje comparando los versículos citados con su correspondiente versión en inglés. No obstante, con el segundo grupo de estudiantes tuve que añadir que la meta final del ejercicio no era la traducción, pues después de la primera lectura algunos me comentaron que habían necesitado varias horas para preparar una versión inglesa de tan sólo unos cuantos párrafos.

Las primeras lecturas directas de la obra, al tratarse de los textos introductorios del libro, fueron relativamente cortas, pero al entrar en el estudio de los distintos nombres de Cristo las lecturas se hacían más largas, normalmente de un capítulo, o aproximadamente veinte o treinta páginas cada una. Esencialmente, dedicamos una clase por semana al análisis y discusión de un capítulo entero. Para cada lectura, los estudiantes debían escribir un breve informe antes de venir a clase, siguiendo el modelo presentado abajo, para así facilitar una discusión sobre el texto, en la cual compartían observaciones y aclarábamos las dudas de comprensión.

Las primeras dos preguntas de este formulario no necesitan explicación. En la tercera sección, los estudiantes debían anotar las palabras desconocidas (para ellos) que encontraran mientras leían, y después buscar las definiciones, con la intención de evitar

3 Tan estrecha es esta relación que declara García de la Concha, "contemplando todo como un proceso de comunicación, el Cantar de los Cantares actúa como referente continuo y los Nombres como su comentario" (2004: 224). Significativamente, el capítulo del que proviene esta cita se titula "De los nombres de Cristo, comentario al Cantar de los Cantares".

en lo posible la interrupción de la lectura. Para la sección 4, los alumnos tenían instrucciones de señalar y comentar específicamente sobre los diferentes usos del modo subjuntivo que observaran en el texto, como también las estructuras que le parecieran extrañas o posiblemente arcaicas. Finalmente, la sección 5, reservada para las reacciones personales, tenía el doble propósito de asegurar que cada estudiante estuviera preparado para contribuir algo a la discusión en clase, y de invitar la reflexión no sólo sobre el texto sino también, y quizá más importante, sobre el proceso personal de aprendizaje de cada estudiante. Se esperaba de esta manera concienciar a los alumnos para hacerles agentes activos de su propia educación.

SPAN 324 – INFORME SOBRE LA LECTURA: *DE LOS NOMBRES DE CRISTO*
Nombre: _____ Fecha: _____

1) *Título(s) de la sección / páginas:*
2) *Resumen de las ideas principales:*
3) *Observaciones léxicas* (incluir la página en que se encuentra cada palabra indicada y la traducción al inglés o lo que crees que significa):
4) *Observaciones gramaticales* (incluir la página en que se encuentra cada observación):
5) *Reacciones / preguntas / puntos para hablar en clase:*

Aparte de las lecturas, los informes y las discusiones en clase, la obra de fray Luis también fue incorporada al curso a través de los exámenes, sirviendo como punto de partida para los componentes escritos. Los estudiantes recibieron de antemano una lista de posibles preguntas (véanse los ejemplos abajo), de las cuales dos o tres aparecerían en el examen. Aunque estas preguntas se centraron más bien en las ideas centrales de las lecturas y no en el análisis gramatical *per se*, las respuestas se calificaron tanto por su contenido como por su forma, es decir, la gramática y la ortografía. Así que con respecto al tratado *De los nombres de Cristo* los estudiantes debían demostrar no sólo una comprensión de la lectura sino también una habilidad de utilizar correctamente el vocabulario aprendido y la gramática estudiada.

Para el tercer examen, en vez de contestar una serie de preguntas sueltas los estudiantes tuvieron que analizar un pasaje más largo (de más o menos uno o dos párrafos de extensión), tomado directamente del tratado. A diferencia de los otros exámenes, no recibieron de antemano los pasajes para estudiarlos, pero sí podían elegir entre cuatro selecciones transcritas en el examen, y además podían consultar su copia de la obra completa para formular su respuesta. Como se puede ver en las instrucciones reproducidas abajo, este análisis, muy parecido al que hacían cada semana en los informes, requiere que el alumno demuestre un entendimiento tanto de la gramática como del mensaje, y de cómo la una afecta el otro. Como en los otros exámenes, la calificación de esta sección, que valía por un 40% del total del examen, se basaba en el contenido de las respuestas y su redacción.

Preguntas en el examen (1)

- ¿Quién es el autor de esta obra? ¿Cuál es el contexto histórico en que se escribió?
- ¿Cuál(es) fue(ron) el/los motivos del autor para escribir este libro?
- Según el autor, ¿por qué es importante / beneficioso estudiar los nombres de Cristo?
- ¿Cuál es el formato del libro? ¿Quién o quiénes lo narran?

Preguntas en el examen (2)

- ¿Cuáles son los nombres de Cristo que hemos estudiado en esta parte del semestre? De éstos, ¿cuál(es) le parece(n) a Ud. más importante(s) y/o más interesante(s) y por qué? Dé razones/ejemplos concretos para apoyar su opinión.
- En algunos de los capítulos que hemos leído, fray Luis hace referencia al libro *Cantar de los cantares*. ¿Por qué cree que cita tanto a este libro? Dé por lo menos un ejemplo concreto de dónde y cuándo cita de esta parte de la Biblia, y cómo la relaciona con el respectivo nombre de Cristo que examina en ese momento.
- Además de ser el autor de este libro en prosa, fray Luis era también poeta. ¿Cómo se ve esta afición suya a la poesía en *De los nombres de Cristo*, y cuáles son algunos de los conocimientos y/u opiniones sobre la poesía que él expresa en este libro?
- Según fray Luis, ¿cuáles son los diferentes sentidos de la palabra 'camino', y cómo se aplican a Cristo?
- Según fray Luis, ¿cómo es Cristo parecido a un monte? ¿Cómo relaciona el concepto de 'monte' con la idea del embarazo, y cómo se aplican estas cualidades a Cristo?

Examen final: análisis de un pasaje

a) ¿Cuál es la idea principal del pasaje?

b) Según el contexto, ¿a cuál nombre de Cristo cree que se refiere?

c) Identifique el *modo* y el *tiempo* de los verbos señalados en negritas.

d) Para los verbos señalados en negritas, explique por qué se usa (o no) el subjuntivo en cada caso, y el efecto que ese uso tiene sobre el significado de la oración o el pasaje.

5. LOS RESULTADOS

Por lo general, los resultados de esta experiencia fueron positivos, tanto para los estudiantes excepcionalmente avanzados del primer grupo en 2009, como también para los del segundo grupo, más típico en sus habilidades, en 2010. Si bien al comienzo ambos

grupos se sentían frustrados con la dificultad del texto, hacia la mitad del curso empezaron a darse cuenta de sus avances. Esta progresión se documentó a través de los comentarios que ellos mismos hacían en la última sección de sus informes. Comúnmente leí en ese apartado respuestas como "al principio me costaba mucho entender las lecturas, pero ahora me parecen más fáciles" o "creo que me estoy acostumbrando al estilo de fray Luis". Al terminar el curso, los alumnos realmente tenían la sensación de haber superado un reto importante, y se podía apreciar un aumento importante de su confianza. Después de haber luchado con la retórica de fray Luis por un semestre, cualquier texto moderno les parecería fácil después.

También con los dos grupos se puede decir que se lograron los objetivos didácticos del proyecto. A través de sus informes, los estudiantes dieron cuenta y se dieron cuenta de la gramática que estaban estudiando, de los conocimientos culturales que iban adquiriendo, y de las muchas palabras nuevas que estaban aprendiendo a través de las lecturas. Esencialmente, ellos mismos iban creando sus propias listas de vocabulario a lo largo del semestre. Ciertamente, muchas veces se trataban de términos religiosos o voces arcaicas poco aplicables a la conversación cotidiana de nuestra época; no obstante, a mis alumnos les conviene familiarizarse con esta terminología, pues tendrán oportunidad de verla otra vez si trabajan en ámbitos religiosos o asisten a iglesias hispanas que utilizan la traducción Reina-Valera de la Biblia, como de hecho ha sido caso ya con muchos de mis estudiantes. Además de este vocabulario especializado, también aprendieron palabras sumamente prácticas para el uso diario. Un estudiante, por ejemplo, después de leer el capítulo sobre el nombre "Monte", empezó a utilizar en su conversación y escritura el verbo *proveer*, en todas sus conjugaciones, y los derivados nominales *proveedor* y *proveedora*. Aparentemente, la descripción de Cristo como monte proveedor de todo lo necesario para la vida fue una imagen que le ayudó a recordar el significado y la forma de la palabra; es decir, la lectura de los *Nombres* le proveyó con un contexto vivo para el aprendizaje de vocabulario.

Quizá el logro más importante de este proyecto, especialmente con el primer grupo de estudiantes, fue la mejora de su competencia en la escritura. Desafortunadamente, este resultado es también el más difícil de probar, ya que se basa casi exclusivamente en mis observaciones personales, sumamente subjetivas. Sin duda, todos los estudiantes demostraron avances importantes en su escritura al final del semestre en comparación con el principio, pero es difícil saber hasta qué punto esto se puede atribuir al análisis de la obra literaria y hasta qué punto es simplemente una consecuencia natural del curso como conjunto. Sin embargo, en los exámenes, sus respuestas escritas sobre los *Nombres* parecieron ser más complejas, tanto en las ideas como en las estructuras gramaticales y el vocabulario que emplearon; esencialmente, parece que habían absorbido naturalmente algo del estilo del fraile salmantino, aunque claro, a un nivel bastante más sencillo.

No obstante los méritos del proyecto, también hubo ciertas desventajas. En primer lugar, requirió una inversión, tal vez en ocasiones desmedida, de tiempo y esfuerzo, tanto por parte de los estudiantes como de la profesora. A veces fue difícil evitar que el curso entero se convirtiera en un curso sobre los *Nombres de Cristo*, en vez de ser el texto simplemente un complemento o un medio para el estudio de la gramática. Para algunos estudiantes, particularmente en el segundo grupo, la extensión de algunas de las lecturas, combinada con la dificultad del texto, resultó demasiado intimidante, y varias veces se rindieron aun antes de comenzar la lectura, a pesar de mi insistencia en la nota basada en el esfuerzo más que el resultado. Otros, en cambio, se dedicaron a registrar prácticamente todos los vocablos nuevos y usos del subjuntivo que observaron en las lecturas de veinte o treinta páginas, y terminaron entregando informes exageradamente largos.

Por otra parte, la edición del texto que usamos, si no estaba plagada de errores tipográficos, sí tenía bastantes. Quizá es simplemente un mal inevitable en las re-ediciones de este tipo, pues en otras versiones que logré revisar también encontré numerosos fallos tipográficos. Normalmente, para los lectores prevenidos, estos errores serían meras inconveniencias, pero para mis estudiantes, que no sabían distinguir si se trataban de palabras y formas simplemente desconocidas para ellos o si eran realmente errores, estas molestias menores se convertían a veces en verdaderos obstáculos. En otras palabras, distraían de los verdaderos objetivos del proyecto.

Similarmente, otra consecuencia algo contraproducente fue la confusión por parte de los estudiantes entre ciertas estructuras arcaicas y las normas modernas. Esto se manifestó más frecuentemente en la posición de los clíticos, por ejemplo, *paréceme* en vez de *me parece*, o *díjole* en vez de *le dijo*. Para muchos estudiantes angloparlantes, este elemento de la gramática castellana es ya de por sí un tema difícil, y al ver que en la obra de fray Luis no siempre se seguían las reglas que ellos habían aprendido, empezaron a dudar de esas reglas a la hora de hablar o escribir por su propia cuenta; ya no podían recordar cuál modelo era el apropiado, ya que habían visto utilizadas las dos formas. Por otra parte, y quizás más interesante, tuve un par casos en que algunos estudiantes diferentes emplearon (¡correctísimamente!) el futuro del subjuntivo en sus otras composiciones, y tuve que recordarles que, salvo en algunos casos literarios, normalmente hoy en día se usaría en estos casos o bien el presente del subjuntivo o bien el imperfecto de subjuntivo.

6. CAMBIOS PARA EL FUTURO

Tomando en cuenta tanto los resultados positivos como los negativos, hay algunos elementos de este proyecto que se podrían cambiar para mejorar la experiencia con futuros grupos de estudiantes. En primer lugar, una edición diferente del texto, más cuidada y con menos errores tipográficos, facilitaría la comprensión y la rapidez de la lectura

y evitaría numerosas confusiones innecesarias. Segundo, sería conveniente especificar unas cantidades mínimas y máximas de observaciones léxicas y gramaticales (secciones 3 y 4 del formulario) para eliminar tanta disparidad en la extensión de los trabajos que los estudiantes entregan cada semana. Asimismo, no sería una mala idea hacer las lecturas más cortas, quizá de medio capítulo cada semana en vez de un capítulo entero, para no intimidar tanto a los estudiantes y para no dedicar excesivo tiempo a esta sección del curso. Es de notar que en todo caso no fue posible terminar la lectura del libro completo dentro del periodo de un solo semestre, así que realmente no se pierde nada al reducir un poco más las lecturas. Tercero, sospecho que los estudiantes lo encontrarían beneficial tener de antemano una breve guía o un esbozo general de cada lectura, para saber en qué deben fijar su atención. En efecto, algunos estudiantes expresaron que si bien las discusiones en clase les aclararon muchos conceptos, les hubiera gustado tener esas ideas presentes mientras leían.

7. CONCLUSIONES

Obviamente, este proyecto tal y como fue implementado con mis estudiantes no se puede adaptar a cualquier curso de gramática para estudiantes de ELE: el texto *De los nombres de Cristo* probablemente no sería apto para los alumnos no familiarizados con las imágenes y los conceptos religiosos de los que se vale el fraile en su discurso teológico. Tampoco es apropiado para un grupo de estudiantes que tiene un muy bajo nivel de español ni para los que no tienen muchas ganas de trabajar.

Sin embargo, hay algunas lecciones que se pueden sacar de esta experiencia particular para llevarlas a una aplicación más general. En primer lugar, con un poco de imaginación y motivación, los textos "difíciles" sí se pueden aprovechar en los cursos de ELE, especialmente cuando se pueden relacionar con otros conocimientos previos de los estudiantes. Aunque al comienzo un proyecto de este tipo puede ser un poco intimidante, la superación del reto puede ser una experiencia enriquecedora tanto para los alumnos como para el profesor. Asimismo, este proyecto demuestra que no es necesario digerir y empaquetar todo el material para que los alumnos entiendan cada detalle, ya sea de léxico, de gramática, o de la comprensión general de un texto. Fuera de la clase, van a tener que negociar la ambigüedad de las situaciones comunicativas, y si la meta final de la clase de ELE es preparar a los estudiantes para enfrentar con éxito esas situaciones, entonces se debe proveerles con oportunidades para practicar precisamente eso, no simplemente contestar los ejercicios cerrados. A este fin, el formulario que utilizamos para los informes semanales –que fácilmente se podría adaptar a cualquier tipo de texto– es lo suficientemente abierto para permitir que cada estudiante saque de la lectura lo que pueda, de manera que aprenda a observar por sí mismo la relación entre gramática y mensaje, entre forma y función.

BIBLIOGRAFÍA

García de la Concha, V. (2004): *Al aire de su vuelo. Estudios sobre santa Teresa, fray Luis de León, san Juan de la Cruz y Calderón de la Barca*, Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

León, L. de (2007): *De los nombres de Cristo*, Barcelona: Linkgua.

Mujica, B. (2002): *El próximo paso*, 2nd edition, Boston: Thomson-Heinle.

National Standards in Foreign Language Education Project (2006): *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, Lawrence, Kansas: Allen Press.

Omaggio Hadley, A. (2000, 3ª): *Teaching Language in Context*, Boston: Thomson-Heinle.

DE LA MÚSICA AL TEXTO EN EL AULA DE ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Rosa Ana Paz Doce
Rocío Barros Lorenzo
Cursos Internacionales – Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: La música y las canciones son un recurso de gran potencial didáctico pues funcionan como estímulo e *input* que engloba elementos lingüísticos (fonéticos, gramaticales, léxicos), socioculturales e interculturales (referentes culturales, artísticos, históricos, usos y costumbres, etc.), pragmáticos (géneros discursivos y productos textuales) y estratégicos (ritmo, sonoridad, emoción y reacción). Así pues, para potenciar la creatividad y la producción escrita en español, exponemos una propuesta didáctica basada en una canción del cantautor Pedro Guerra con un marcado carácter poético, *Se enamoró de un río*. Consideramos que esta unidad puede ser útil para los alumnos, ya que la correcta realización de las tareas intermedias y final conduce a la práctica de todas destrezas comunicativas y a un acercamiento a la música en español.

FICHA DIDÁCTICA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: *Se enamoró de …*

APARTADO: Competencias generales. MCER (2002:11)

NIVEL: B2 avanzado – C1 superior.

OBJETIVOS:

GRAMATICALES: Revisar los tiempos de pasado (Pretérito indefinido).

FUNCIONALES: Presentar y justificar un tema. Pedir y dar opinión.

LÉXICOS: Ampliar vocabulario relacionado con la naturaleza, el agua y la música y entender y aplicar el lenguaje metafórico.

CULTURAL: Conocer a un cantautor representativo del panorama musical español.

DESTREZAS: Escuchar, leer, hablar, interactuar y escribir.

DESTINATARIOS: Alumnos adultos de ELE.

DINÁMICA: realización de tareas de carácter individual y en pequeños grupos.

MATERIAL NECESARIO: soporte de audio, fotocopias de las fichas de trabajo, acceso a internet.

DURACIÓN: 2 sesiones: una para desarrollar las tareas sobre la canción (tiempo estimado 2 horas) y otra para que los alumnos hagan las presentaciones y puesta en común de las fichas musicales elaboradas como tarea fuera del aula (a determinar en función del número de alumnos por grupo).

DESARROLLO:

Tarea 1: Escuchar un reportaje sobre Pedro Guerra en el que presenta su disco *Vidas.*

Tarea 1.1: Leer y comprender una entrevista para conocer mejor al cantautor.

Tarea 2: Crear un mapa de palabras asociadas al tema central de la canción: agua.

Tarea 2.1: Escuchar la canción y completar la lista de términos relacionados con el agua. Aclarar y entender todo el vocabulario.

Tarea 3: Reescribir el texto de la canción completando los huecos en blanco y creando una nueva versión de la canción en pequeños grupos o en pareja.

"SE ENAMORÓ DE UN RÍO"

Pedro Guerra, *Vidas (*2008), Sony Music.

1. Escucha el siguiente reportaje que habla de Pedro Guerra y su disco Vidas. Apunta la mayor información posible sobre él y su música.

Fragmento reportaje extraído de EFE TV (25 de enero de 2008) <http://www.youtube.com/watch?v=0EEWqUPh0Y0>

SU DISCO	CANTAUTOR
Es su álbum más poético	Es canario

Compara las anotaciones con tu compañero-a y verifica la información con el grupo y clase y con el profesor/-a.

1.1. Para conocer mejor a Pedro Guerra y su música puedes leer la siguiente entrevista. Pero antes relaciona cada pregunta con la respuesta correspondiente.

Pedro Guerra "Creo más en el trabajo que en la inspiración"

Ha estado casi cuatro años retirado de los escenarios. Una década de éxitos había convertido lo que es todo un placer para Pedro Guerra en casi una rutina. Ahora totalmente "oxigenado" el cantautor regresa con *Vidas* dispuesto a seguir emocionándonos. Transmite paz, sosiego, tranquilidad… Quizás por el alma canaria de la que siempre sabe hacer gala. Uno de los compositores más admirados de nuestro país.

PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. Hemos tenido que esperar casi cuatro años para tener un nuevo disco de Pedro Guerra en nuestras manos ¿Por qué te has hecho esperar tanto?	A. Supongo que en varias cosas, pero como algo curioso te puedo decir que he aprendido a levantar la cabeza en mis actuaciones, en los primeros conciertos cantaba mirando al suelo. Poco a poco he aprendido a dirigirme al público mientras canto.
2. Catorce nuevas canciones para un trabajo, ¿por qué has elegido Vidas?	B. Para mí es una expresión, un modo de comunicar. Una canción permite transmitir sensaciones, sentimientos… Es el matrimonio perfecto formado por la letra y la melodía. Permite expresarte muy bien sentimentalmente hablando.
3. ¿En qué crees que has ido mejorando con el paso de los años?	C. La música ha sido muy importante para mí, en mi vida, desde muy pequeño. La música, la literatura, la poesía… Además de las relaciones personales. Personas que te van dando "toques" y te van configurando: tus padres, un maestro, tu propio hijo…
4. Te trasladaste a Madrid desde Canarias, ¿Te resultó dura la llegada a "la gran ciudad"?	D. Hombre… el ritmo de vida aquí es totalmente diferente a cómo es en mi tierra. Ya el clima es algo a lo que te tienes que enfrentar… Aquí cuesta mucho más hacerte un hueco entre la gente. Las grandes ciudades siempre son mucho más hostiles que los sitios pequeños, por los menos… En un primer momento
5. Pedro, para un cantautor de tu categoría, ¿qué es una canción?	E. Tranquilo… Soy "el hombre tranquilo" (risas)

6. ¿Cuáles son esas cosas que han marcado tu vida y personalidad?	F. Quería encontrar algo que englobara la temática de todas las canciones en conjunto. Me resultó complicado porque ninguno de los que había dado a las canciones del álbum me convencía. Fue mi compañera sentimental la que me dijo… "¿Y… Vidas? " y resultó ser el más idóneo.
7. ¿Con qué adjetivo te definirías?	G. Necesitaba descansar después de la intensidad de los últimos diez años. La llegada del éxito, ocho trabajos, seis giras… Necesitaba parar, descansar… ¡Ya no podía más!
8. ¿Cuál es tu secreto para encontrar la inspiración y componer una gran canción?	H. Creo más en el trabajo que en el azar o la suerte a la hora de componer. Cuando uno se sienta y se pone duro a trabajar, al final las canciones llegan y salen. Creo más en el trabajo que en la inspiración.

Adaptado de <http://www.kissfm.es> Pedro Ángel Sánchez / *Lunes, 11 de Febrero de 2008*

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
G							

2. Apunta todas las palabras que asocias con el agua antes de escuchar la canción *Se enamoró de un río* del disco *Vidas*.

2.1. Ahora escucha la canción y anota qué otras palabras se relacionan con el agua.

…….

TEXTO DE LA CANCIÓN:

Se enamoró de un río,
del cristalino mirar,
de sus ojos anfibios.

Se enamoró de un río,
de la promesa final,
de un descanso marino.

Y acarició la arena
y se abrazó a la espuma,
del manantial cabello de su hermosura.

Se enamoró de un río,
de su pasado invernal,
de sus troncos heridos.

Se enamoró de un río,
de su presente fugaz,
del remanso escondido.

Y acarició la arena
y se abrazó a la espuma,
del manantial cabello de su hermosura.

Y lo envolvió la corriente
con su torbellino blanco
y recibió entre los musgos
un masaje de guijarros.

Se enamoró de un río,
del serpentino ritual,
de sus pies coralinos.

Y acarició la arena
y se abrazó a la espuma,
del manantial cabello de su hermosura.

3. Imaginad que tenéis que escribir la letra de una canción cuyo título comienza:

"Se enamoró de un /una _____", por ejemplo: Se enamoró de una montaña.

– En pequeños grupos completad el título y sustituid en el texto todas las palabras relacionadas con el agua por otras palabras o expresiones relacionadas con el nuevo tema.
– Presentadla al resto del grupo y elegid por votación la canción más original.

SE ENAMORÓ DE _____

Se enamoró de _____,
del _____ mirar,
de sus ojos _____.

Se enamoró de _____,
de la promesa final,
de un descanso _____.

Y acarició la_____
y se abrazó a _____,
del _____cabello de su hermosura.

Se enamoró de _____,
de su pasado invernal,
de sus troncos heridos.

Se enamoró de _____,
de su presente fugaz,
del _____ escondido.

Y acarició la _____
y se abrazó a _____,
del _____cabello de su hermosura.

Y lo envolvió _____
con su _____blanco
y recibió entre _____
un masaje de _____.

Se enamoró de _____,
del serpentino ritual,
de sus pies _____.

Y acarició la _____
y se abrazó a _____,
del _____ cabello de su hermosura.

4. TAREA FINAL: Fichero de canciones de la clase de español

Para completar el *Fichero de canciones de la clase de español* escoge una canción para traer a la clase y prepara una presentación para tus compañeros.

¡RECUERDA!

ANTES DE LA PRESENTACIÓN:

- Selecciona una canción en español que te guste. Para obtener más información consulta los espacios *web* de las principales emisoras de radio.
- Escucha la canción que hayas elegido, busca el texto de la misma e intenta comprenderla en su totalidad.
- Elabora la ficha musical siguiendo el modelo que te ofrecemos a continuación.
- Prepara tu exposición sobre la canción para presentar a los compañeros de la clase.

TÍTULO	*Se enamoró de un río*
INTÉRPRETE / GRUPO	Pedro Guerra
PAÍS	España
ÁLBUM / AÑO	*Vidas* (2008), Sony Music
GÉNERO	Canción de autor
INSTRUMENTOS	Piano
TEMA	El amor
RELACIÓN CON OTRAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS	Poesía
VALORACIÓN PERSONAL	Me parece, creo, la encuentro, me resulta, me gusta, no me gusta
Otros …	

Puedes utilizar los siguientes recursos extraídos de < http://cvc.cervantes.es/>
<http://www.efeeme.com/revista/revista_ficha.aspx?id=1858&ids=2>
<http://www.los40.com/>
<http://www.cadena100.es/>
<http://www.europafm.com>
<http://www.kissfm.es>
<http://www.m80radio.com>
<http://www.interpop.es>
<http://www.cadenadial.com>
<http://www.radioes.net/cadenas.asp>
<http://www.rtve.es/radio/radio3/ >

DURANTE LA PRESENTACIÓN:

- Justifica por qué has elegido esa canción.
- Realiza la audición de la canción en la clase.
- Revisa y aclara la letra con los compañeros.
- Presenta la ficha final.

DESPUÉS DE LA PRESENTACIÓN:

- Pide opiniones y valoraciones de la misma.

PARA TERMINAR:

- Cuando todos los alumnos presenten sus fichas se votarán las canciones que hayan gustado más para elaborar la lista: *MUSICA 10 EN ESPAÑOL* en la que se incluirán las diez canciones favoritas del grupo clase.

5. AUTOEVALUACIÓN

PREGUNTAS PARA LOS ALUMNOS	EL PROFESOR EVALÚA
¿Te ha parecido interesantes las tareas?	La motivación de los alumnos.
¿Han sido difíciles las actividades realizadas?	La adecuación de las tareas al nivel de la clase.
¿Has aprendido algo nuevo?	El cumplimiento de todos los objetivos.
¿Has participado tanto o más que tus compañeros?	La integración y cooperación de los alumnos.
¿El profesor ha explicado el desarrollo y finalidad de la tarea?	Su labor docente desde el punto de vista de los alumnos.
¿Qué actividades te hubiese gustado hacer?	La opinión y sugerencias de los alumnos.
¿Te gusta conocer aspectos culturales de España a través de la música?	La utilidad del enfoque por tareas para integrar la cultura en el aula de lengua.
¿Qué aspectos de la lengua ya dominas?	La reflexión de los alumnos sobre su aprendizaje.

Adaptado de Alonso-Cortés Fradejas, Mª Dolores (2000: 767)

CLAVES

CANCIÓN: *Se enamoró de un río***,** interpretada por Pedro Guerra

Tarea 1: TRANSCRIPCIÓN DEL REPORTAJE

<Llevaba callado tres años y medio y sin sacar disco y sin pisar escenario pero ahora Pedro Guerra vuelve con *Vidas*, su álbum más poético y más coherente.

"Cuando lo escuchas de principio a fin mantiene una línea muy clara y una sonoridad muy similar que lo hace muy coherente en la escucha de principio a fin".

El disco surgió de ese período de reposo en el que el cantautor canario se volcó en su vida familiar y eso se nota en las letras más intimistas y alejadas del compromiso social de otros tiempos. Ecos jazzísticos y brasileños en el noveno trabajo del autor de éxitos propios y ajenos como *Contamíname* o *El marido de la peluquera* y que a partir del 28 de febrero presentará en una gira por todo el país.>

Cantautor
Llevaba tres años sin cantar / ahora publica el disco *Vidas* / es canario / estuvo esos tres años volcado en su vida familiar / compone para él y para otros artistas con mucho éxito / tiene dos canciones famosas: *Contamíname* y *El marido de la peluquera* / estará de gira por todo el país a partir del 28 de febrero.

Su disco
Es el álbum más poético y más coherente / mantiene una línea muy clara y una sonoridad que lo hace coherente de principio a fin / surgió después de un período de reposo / las letras son más intimistas y menos comprometidas socialmente que en otros discos / tienen ecos jazzísticos y brasileños / es su noveno disco.

Tarea 1.1: 1G-2F-3A-4D-5B-6C-7E-8

Tarea 2: agua, río, mar, lago, beber, vida, azul, transparente, etc.

Tarea 2.1: río, cristalino, anfibios, marino, arena, espuma, manantial, remanso, corriente, torbellino, musgos, guijarros, coralinos.

Tarea 3: creación de una nueva versión de la canción.

Tarea final: elaboración y presentación de fichas musicales para configurar la lista de temas musicales favoritos en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso-Cortés Fradejas, Mª. D. (2000): "Tareas para la práctica de las destrezas comunicativas en la clase de cultura", en M. Franco Figueroa (ed.), *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, II, 767.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Gil Toresano M. (2001): "El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza auditiva en el aula de ELE", *Carabela* 49, 39-54.

Griffee, D. (1992): *Songs in action*, Prentice Hall, London.

Instituto Cervantes (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols.).

Martín Peris, E. (1991): "La didáctica de la comprensión auditiva", *Cable* 8, 16-26.

Martínez Sallés, M. (2002): *Tareas que suenan bien, El uso de las canciones en la clase de ELE*. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

Nunan, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Cambridge University Press.

Santos Asensi, J. (1997): *M de Música*, Barcelona, Difusión (Colección Tareas).

—: "Música, maestro...Trabajando con música y canciones en el aula de español", *Carabela* 41, 29-152.

EMISORAS Y REVISTAS MUSICALES

<*http://www.billboardenespanol.com/musica/index.jsp*>

<*http://www.rtve.es/radio/radio3/*>

<*http://www.efeeme.com/revista/revista_ficha.aspx?id=1858&ids=2*>

<*http://www.los40.com/*>

<*http://www.cadena100.es/*>

<*http://www.europafm.com*>

<*http://www.kissfm.es*>

<http://www.m80radio.com>

<http://www.cadenadial.com>

<http://www.musicspain.com/CDCompact/CDCompact.html>

<http://www.guiamusical.com/>

<http://www.lafactoriadelritmo.com/>

<http://www.laganzua.net/>

PÁGINAS *WEB* DE CONSULTA

<*http://www.pedroguerra.com/*>

<*http://www.wikipedia.org*>

<*http://www.buscon.rae.es/draeI/*>

"¡PONGAMOS EN PRÁCTICA LOS TEXTOS LITERARIOS! OTRA MANERA DE LEER EN LA CLASE DE ELE"

Natividad Peramos Soler
Eleni Leontaridi
Universidad Aristóteles de Salónica

RESUMEN: El empleo del texto literario en la clase de idiomas adquiere una función cada vez más importante, pues es un medio estupendo para conseguir que el alumno alcance un buen dominio de la lengua que aprende. El texto literario presenta un atractivo especial en comparación con textos informativos o expositivos, por crear una realidad distinta y afectiva que involucra más al lector, fomentando diversos aspectos de la competencia comunicativa de los estudiantes, enriqueciendo su conocimiento cultural, y motivando su mayor participación en la clase. Tras una breve presentación de fundamentos teóricos de cómo emplear distintos géneros literarios en la clase, veremos diferentes muestras de materiales y actividades que podemos usar para que los alumnos se sientan motivados por la lectura.

1. INTRODUCCIÓN

Acerca del uso de la literatura en la clase de ELE comenta Mendoza Fillola (2004: 1): "los textos literarios suelen estar un tanto relegados, debido a que se considera que el discurso literario es una modalidad compleja y elaborada de poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de lengua". Es cierto que el uso de los textos literarios siempre se ha venido relacionando con los niveles superiores en el aprendizaje de una lengua o con estudios de traducción o análisis gramatical. Sin embargo, en la actualidad, en el contexto de la enseñanza de lenguas, se está potenciando el uso de la literatura desde el inicio del aprendizaje de una lengua[1]. Asimismo, el interés siempre se centraba en

1 Se pueden encontrar numerosos textos literarios adaptados para el nivel inicial en la página: http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/inicial/

aspectos relacionados con el comentario de texto, se enfocaba la atención en las circunstancias históricas que rodeaba al texto literario, la vida del autor, las tendencias literarias y no tanto en el texto en sí o en las necesidades o gustos del alumno[2]. En la actualidad se intenta centrar el uso de la literatura en el aprendizaje de la lengua con el fin de que el alumno, al mismo tiempo que aprende, pueda disfrutar de un texto literario. Coloma Maestre (2003: 228) comenta[3]:

> La tendencia actual más difundida, alejada de enfoques clásicos, es la de utilizar la literatura en clase de español como lengua extranjera como una actividad expresiva más; siendo su fin el de fomentar diversos aspectos de la competencia comunicativa de nuestros aprendientes. Se trata, pues, de utilizar la literatura como vehículo real para enseñar español, como se puede utilizar una conversación, un periódico o una explicación del profesor.

Como veremos en los siguientes apartados, la literatura, desde todos sus géneros, se convierte para la clase de español en una inagotable fuente de ideas[4]. El texto literario es una fuente de recursos que permite mejorar las destrezas lingüísticas y fomentar la competencia comunicativa del alumno (Coloma Maestre, 2003: 228). De este modo, la inclusión de la literatura en grupos de alumnos que no poseen más contacto con la lengua que el de su enseñante y que desarrollan su aprendizaje en contextos de "no inmersión" les proporciona muestras reales de habla por lo que su presencia en las clases está más que justificada.

2. ANIMACIÓN A LA LECTURA

Para introducir la literatura en la clase de español hay que partir de la premisa de que los textos literarios se pueden usar desde el inicio de las clases de español porque, no por ser literatura el alumno no puede tener capacidad para entenderlos. Afirma Mendoza Fillola (2004: 1): **"**para el empleo de materiales literarios en el contexto curricular y de aula de LE, hay que tener muy presente que ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente sinónimos de complejidad lingüística, ni de arbitrario desvío del uso de la lengua". Por tanto, no hay que renunciar a la literatura en la clase de español pero si

2 Según Ambassa (2006): "la educación literaria ya no consistirá en una visión historicista de la literatura, limitada a la información literaria sobre épocas, autores y obras y, en lecturas fragmentadas y pasivas de producciones escritas de los clásicos, bastante alejados de los intereses y nivel de conocimiento del alumno".

3 Este mismo autor en su artículo se plantea ciertas cuestiones acerca del uso de la literatura en la clase de español y expone si realmente está suficientemente tratado el uso de la literatura en la clase de ELE, si se sabe abordar su enseñanza en la clase de español y si ésta abarca todos los niveles, ámbitos y edades.

4 No siempre la literatura ha jugado un papel relevante en la clase de ELE (Sanz, 2006: 6). Gracias al enfoque comunicativo la literatura se ha introducido en los manuales de forma acertada y no como simple apéndice de los manuales.

debemos buscar los textos más adecuados para el nivel de cada alumno o curso, que se adapten, por otra parte, a las necesidades docentes y que permitan combinar los gustos de los alumnos con la adquisición y el aprendizaje de la lengua[5]. De poco sirve llevar una gran obra a la clase de ELE si no se sabe aprovechar o explotar su contenido[6]. Tampoco tiene gran utilidad si se presenta con cierta apatía o indiferencia. Probablemente uno de los factores más importantes para que un texto tenga éxito en la clase de ELE sea la motivación, tanto del profesor como del discente[7]. Coloma Maestre (2003: 229) comenta que los estudiantes cada vez se sienten menos interesados por la lectura: "Creo que hay que matizar sobre el interés y la motivación de los textos literarios, pues, […] la realidad es que cada vez nuestros alumnos, salvo una élite universitaria, se sienten menos atraídos por la lectura, y por ende, por autores literarios modernos y clásicos".

Por tanto, aunque parece una tarea casi imposible la de seleccionar textos que abraquen todas estas exigencias, veremos en los apartados siguientes algunos ejemplos y las posibilidades de explotación de textos desde lo lúdico[8] a través de juegos de palabras, refranes, expresiones, etc.

3. TIPOLOGÍA DE TEXTOS EN CLASE DE ELE

Según nos indica Albaladejo García (2007), hemos de tener en cuenta varios criterios a la hora de seleccionar los textos más adecuados para la clase de español:

> En primer lugar, los textos deben ser accesibles. Con este término aludimos a la dificultad lingüística del texto elegido, el cual no debe estar muy por encima del nivel de competencia lectora actual del alumno. […] La lectura tiene que suponer un reto para el estudiante, pero no inalcanzable, de lo contrario creará un sentimiento de frustración que revertirá en el no aprendizaje. […] En segundo lugar, los textos deben ser *significativos* y *motivadores*. Los intereses de los estudiantes

5 "Lo cierto es que son muchas las ocasiones que la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición" (Mendoza Fillola, 2002: 113). Acerca de materiales didácticos para la introducción de la literatura en la clase de ELE, vid. Mendoza Fillola (2007).

6 El texto adquiere distintos matices cuando se lleva al aula de ELE. Adquiere una perspectiva más didáctica y su riqueza y valor lingüístico son el punto de partida para su elección.

7 Debemos tener en cuenta que no es necesario trabajar con textos literarios que hayan tenido cierto furor en el mercado literario sino que debemos buscar textos que se adapten a las necesidades del alumno. El estilo del autor, los personajes, el desarrollo de la trama son factores desde luego importantes, pero un elemento decisivo y que, según nosotros, atraería la atención de la mayoría de los estudiantes es que el texto sea también divertido.

8 Sobre los juegos y actividades lúdicas en la clase de ELE, vid. Érotas, Leontaridi y Sigala (2006 y 2008), González Sainz (1994), Iglesias Casal y Prieto Grande (1998), Leontaridi, Ruiz Morales y Peramos Soler (2009), Leontaridi y Sigala (2005), Moreno García et al. (2005), Palencia (1990), Prange y Pichardo Castro (1997), Ruiz Morales, Leontaridi y Peramos Soler (2007), Sánchez Benito y Sanz Oberberger (1999), Sánchez Pérez y Fernández (2004) y Santiago Guervós y Fernández González (1997).

> deben ser tenidos en cuenta a la hora de elegir una obra […] Como tercer criterio para la elección de un texto idóneo para la enseñanza de una lengua extranjera incluiremos la necesidad de que sean *textos integradores de varias destrezas.* Un cuarto factor determinante al seleccionar una obra literaria para nuestra clase de E/LE es la elección de *textos que ofrezcan múltiples formas de ser explotados […], que favorezcan las dramatizaciones, los debates, la escritura creativa individual o compartida, la improvisación, la introducción de actividades lúdicas, canciones, etc.*

Por supuesto que a la hora de utilizar un texto para la clase de español lo primero que hay que tener en cuenta es el nivel de los alumnos y sus preferencias. Es difícil precisar qué tipo de texto es el más adecuado para llevar a una clase de L2 porque cada grupo de alumnos, dependiendo de sus circunstancias, necesidades o gustos[9] deseará trabajar con uno u otro tipo de texto. Por otra parte, cada género literario[10] presenta, como veremos en los siguientes apartados, un interés especial para la clase de español puesto que permite trabajar numerosos aspectos lingüísticos o literarios. Así, por ejemplo, la narrativa nos ofrece la posibilidad de trabajar con textos de mayor extensión, ver la evolución de los personajes de una historia, descubrir sus propósitos o móviles. Especialmente en el caso de la novela se puede disfrutar trabajando con textos en los que no sólo existe una trama principal sino también historias secundarias (López Prats: 2009). El cuento, por otra parte, presenta una perspectiva narrativa unilateral, de extensión limitada que facilita a nuestros alumnos el proceso de comprensión lectora. En el cuento todo está sintetizado: los espacios temporales, los lugares, las características de los personajes. Asimismo su estructura se compone de una breve presentación de unos hechos, su desarrollo y un rápido desenlace.

Otro género con el que se pueden trabajar textos en la clase de español es el teatro. El teatro nos acerca a un lenguaje que, aparte de ser más coloquial y estar repleto de expresiones y amplio vocabulario, es reflejo de la vida cotidiana. Dependiendo del nivel de los alumnos se pueden trabajar diferentes registros del lenguaje: coloquial, culto o estándar. Por otra parte, al tratarse de diálogos, el alumno ve reflejados ciertos modelos de comunicación que va adquiriendo.

Un género menos habitual en el ámbito de enseñanzas de lenguas pero que sin embargo ofrece una gran posibilidad de actividades es la poesía. "Un poema es un mundo en sí mismo, una unidad en la que cada uno de los elementos conforman un todo" (Naranjo Pita, 1999: 19), por tanto su carácter breve, compacto y unitario lo convierten en un texto idóneo para las clase. La facilidad de recordarlo, la rima, la accesibilidad de su vocabulario, nos permite trabajar con un lenguaje y un estilo generalmente más

9 Depende del tipo de alumno, la edad, si están o no inmersos, o si son grupos monolingües, etc.

10 En este trabajo, por cuestiones de espacio, hemos reducido a tres los géneros a tratar: la novela, el teatro y la poesía. No abordaremos, por ejemplo, el ensayo aunque no deja de tener gran interés para la clase de ELE. Sobre el ensayo en la clase de ELE vid. Leontaridi, Peramos Soler y Ruiz Morales (en prensa).

asequible, y como afirma Naranjo Pita (1999:19): "la poesía es un medio excelente para todo ello, pues si partimos de una concepción no sacralizada ni reverencial de la poesía, el estudiante se siente invitado a participar de alguna manera de la libertad del poeta para relacionarse con la lengua".

4. LA NARRATIVA EN LA CLASE DE ELE

Hemos venido comentado la importancia de la selección del texto literario para el correcto desarrollo de su explotación en la clase de español[11]. Factores decisivos para que un texto consiga la atención de nuestros alumnos serán la accesibilidad y el deleite por lo que en este apartado proponemos textos con agudeza y humor.

Mendoza, E. (1991), *Sin Noticias de Gurb,* Barcelona: Seix Barral. En este libro se relata la búsqueda de un extraterrestre, Gurb, que ha desaparecido, tras adoptar la apariencia de la cantante Marta Sánchez en la ciudad de Barcelona[12]. A modo de ejemplo, hemos seleccionado una serie de textos de la obra que nos permitirían trabajar en la clase de español las unidades fraseológicas[13]:

11 Sobre los criterios de selección de un texto para la clase de ELE vid. Jouini (2008) y Pedraza (1998). En este punto hay que añadir que el docente ha de ser consecuente con los textos que lleva a clase de español: cuanto más alejado cronológicamente está el texto del alumno, mayor será su dificultad para entenderlo. No con esto queremos excluir los textos clásicos de la literatura española que presentan dificultades debido a los arcaísmos y expresiones pero sí que se presenten en un nivel adecuado para que resulten realmente interesantes desde la perspectiva de los alumnos. "En la selección me parece vital que se tenga en cuenta como criterios centrales la adecuación al nivel de conocimientos y la capacidad del texto para sorprender, enganchar, ofrecer una visión del mundo insólita. Una dosis de humor parece recomendable en estos casos" afirma Pedraza (1998: 64).

12 "El narrador no es Gurb sino otro alienígena que sale en pos de él tras convertirse en el conde-duque de Olivares, aunque va cambiando su apariencia a medida que avanza la trama, constituye la guía de la narración. El protagonista comienza la historia con unas ideas y objetivos que van cambiando a la vez que él cambia para adaptarse a la forma de vida del planeta. La naturaleza de este relato es la sátira y la paradoja. El autor convierte a la ciudad absurda y cotidiana en el escenario de una carnavalada que revela el verdadero rostro del ser humano urbano actual" (extraído de Wikipedia: <http://es.wikipedia.org/wiki/Sin_noticias_de_Gurb>). La novela se compone de 15 capítulos que corresponden estrictamente a los 15 días que se nos narran en forma de diario (desde el día 9 hasta el día 24).

13 Ofrecemos como ejemplos algunas unidades fraseológicas vistas en su contexto: están más buenas que el pan, tomar a alguien por un frescales, devanar los sesos, correr el riesgo, poner al corriente, fruncir el ceño.

10.00 Regreso a Barcelona. Realmente, las chicas que van en el metro están más buenas que el *pan*. Estoy por dirigir la palabra a varias, pero me abstengo. No quiero que me tomen por un *frescales.*

16.00 Tendido en la cama y con la vista clavada en el techo, del que cuelgan varias arañas grandes como melones, pienso en mi vecina. Por más que me devano los sesos (que no tengo), no doy con la forma idónea de abordarla. Llamar a su puerta e invitarla a cenar no me parece prudente ni oportuno. Tal vez la invitación debería ir precedida de un obsequio. En ningún caso debo enviarle dinero, pero, si a pesar de todo decidiera enviárselo, mejor en billetes de banco que en monedas. Las joyas presuponen una relación más formal. Un perfume es un regalo delicado, pero muy personal; se corre el riesgo de no acertar el gusto de la persona a la que se desea obsequiar. Laxantes, emulsivos, apósitos, vermicidas, antirreumáticos y demás productos farmacéuticos, excluidos. Es muy probable que le gusten las flores y los animales domésticos. Podría enviarle una rosa y dos docenas de dobermans.

16.26 […] Le digo que no quiero causarles ninguna molestia y que, de todos modos, ya tendremos ocasión de volvernos a ver, puesto que vivo en el mismo inmueble. Mi vecina responde que ya lo sabía, pues la portera le ha hablado de mí. ¿La habrá puesto al corriente de mis costumbres licenciosas?

07.00 […] Por esta causa han de cerrar el establecimiento al público, cosa que induce al señor Joaquín a *fruncir el ceño*. Les propongo hacerme cargo del local hasta su regreso. El señor Joaquín y la señora Mercedes se niegan. No quieren ocasionarme ninguna molestia. Le convenzo de que no es ninguna molestia; antes al contrario.

Sender, R.J. (1962), *La Tesis de Nancy*, Madrid: Magisterio. *La tesis de Nancy* es una crítica mirada a la España de los ’60 a través de los ojos de una sorprendida estudiante norteamericana, Nancy, que está en Sevilla escribiendo su tesis sobre las costumbres españolas. Como se señala en la introducción del libro, Nancy, siendo estudiante de lenguas románicas, “intenta comprender los conceptos, las costumbres o modos de ser por el origen etimológico de las palabras, lo que lleva a disparatadas interpretaciones”. En otras palabras, al elemento lingüístico se debe una de las mayores fuentes de comicidad del texto, de ahí que el libro sea adecuado para usarse con estudiantes que tengan un alto dominio del idioma[14]. Veamos algunos fragmentos:

El marqués nos invitó a cenar… Comimos igual que en los palacios de Las mil y una noches. Cinco *courses*. Ya digo que tenía hambre… Figúrate: diez horas habían pasado desde el *lunch*: El marqués me preguntaba qué era lo que me había gustado más en Sevilla. Le dije: -La catedral y la Giralda. Entonces el marqués, tal vez agradecido porque debe ser muy patriota, mientras comía con la mano izquierda, con la derecha se puso a hacerme un masaje en una rodilla. ¡Cosa más extraña! Debe de ser una costumbre española. Tiene fama España de ser muy hospitalaria a la manera de los pueblos orientales y esa debía ser una atención tradicional con los huéspedes. Yo seguía comiendo con un hambre terrible. De vez en cuando miraba al marqués, sonreía y le decía: -Muchas gracias, señor marqués. Con eso quería decirle que no se molestara más. Pero él seguía dándome masaje. Supuse que tal vez la marquesa estaba haciendo lo mismo con John. Pero luego supe que a John no le había hecho masaje nadie.

14 El libro, pues sirve tanto para practicar la destreza de comprensión lectora como para reflexionar sobre el uso de la lengua en sí. Además, sirve de buen material de apoyo para tratar el tema de los malentendidos culturales en clase de ELE (sobre este último considérese por ejemplo el trabajo de Barrio y de Vega, 1999).

Al pie de mi hotel hay un café con mesas en la acera, que se llama la Mezquita. En cuanto me siento se acercan unos vendedores muy raros (algunos ciegos), con tiras de papel numeradas. Dicen que es la lotería. Me ofrecen un trozo de papel por diez pesetas y me dicen que si sale un número que está allí impreso, me darán diez mil. Yo le pregunté al primer vendedor que se me acercó si es que él tenía tanto dinero, y entonces aquel hombre tan mal vestido se rió de mí y me dijo: "Yo, no. El dinero lo da el Gobierno". Entonces resulta que todos esos hombres son empleados del Gobierno. Pero parecen muy pobres.

Me suceden cosas raras con demasiada frecuencia. Y no se puede decir que los hombres sean descorteses, no. Al contrario, se preocupan del color de mi pelo y hasta de mi salud. En la puerta del café hay siempre gente joven, y cuando vuelvo a casa veo que alguno me mira y dice: "Está buena". Yo no puedo menos de agradecerles con una sonrisa su preocupación por mi salud. Son muy amables, pero no les entiendo. A veces se ruborizan sin motivo. O se ponen pálidos. Sobre todo cuando les pregunto cosas de gramática.

Le pregunté si rezaba oraciones y qué le pedía a Dios en ellas.
- ¿Yo? No, señorita. Rezar, rezo, pero no le pido nada a Dios. Nozotros no le pedimos nunca nada a Dios.
- ¿Entonces?
- Entendamos, señorita. Nozotros le desimos a Dios nuestro Señó; Dios mío, no te pido que me des nada. Sólo te pido que me pongas donde lo haya.

Estos gitanos no son incultos, sino que tienen formas de cultura propias y diferentes. Eso es.
Al hablarle yo de la antigüedad de su nombre y de los Antolinez, él me respondió que el apellido más antiguo del mundo es Pérez. Y que Adán, el del paraíso terrenal, se llamaba Pérez, porque Dios le dijo: 'Si comes fruta del árbol prohibido, Pérez-serás'
Yo creo que es una broma y un juego de palabras con perecerás. Mi novio es así y hay que andar con cuidado.

Así llegamos al café. Mi novio solía vender vinos a aquel establecimiento, y al verlo llegar el encargado, que le había dado el día antes un vale firmado en lugar de dinero, le preguntó bajando la voz:
- ¿Vale el vale?
- Sí –dijo Curro-. Pero no vino el vino.

Mistress Dawson repetía: 'Vale el vale. Vino el vino.' Parecían consignas secretas en clave. En aquel momento, dos contertulios estaban hablando animadamente y uno se lamentaba de tener que ir cada día a casa del dentista, donde pasaba grandes molestias. El otro le preguntaba cómo se las arreglaba para comer y el de los dientes respondía agriadamente:
- ¿Cómo como? Como como como.

Bajó la voz Mrs Dawson para preguntarme qué idioma hablaba aquel hombre que repetía la misma palabra cinco veces en diferentes tonos, como los chinos. Curro dijo que hablaba portugués 'del otro lado de la mar'. Y añadió:
- Eze tiene una tía mulata en Riojaneiro. ¿No ha oído mentar esa tierra? Er que la descubrió era de la Rioja y de ahí er nombre.

5. EL TEATRO EN LA CLASE DE ELE

Fue a partir de la década de los setenta cuando por fin se empieza a reconocer el valor del teatro como herramienta para la enseñanza de una lengua extranjera[15]. El teatro es, sin duda, una de las formas de expresión literaria más antiguas, común a todas las culturas y civilizaciones y constituye un instrumento de gran valor en nuestra tarea de enseñar no sólo la lengua hispana, sino también la gran riqueza cultural de todos los pueblos que se comunican y expresan con ella[16]. La información que nos llega a través del teatro es bastante plural, sobre todo si conseguimos no sólo quedarnos en el texto impreso sino tener la oportunidad de ver la obra representada, o aún mejor, de poder montarla y representarla con nuestros propios alumnos. A pesar de esto, el teatro sigue siendo un género poco presente en la clase de ELE probablemente porque su registro lingüístico, menos formal, requiere, por parte del alumno, un mayor esfuerzo de decodificación de la lengua, y, por parte del docente, mayor dedicación a la hora de seleccionar los textos y elaborar las actividades apropiadas.

La dramatización es una manera ideal de llevar a cabo actividades interactivas que hacen interactuar a los alumnos, facilitándoles el desarrollo de sus habilidades de comunicación en situaciones más reales[17], más cercanas a las de la vida real, que podemos recrear en el aula por medio de diversas actividades. Con este tipo de actividades, el alumno se siente más motivado, ya que se implica más en el proceso de aprendizaje y se siente más autónomo[18] a la hora de utilizar la lengua y elegir sus estrategias de comunicación. Estos ejercicios son un buen "precalentamiento" para lo que supondrá el contacto con los nativos y el uso de la lengua en situaciones reales fuera del aula. Además de ayudar al alumno a desinhibirse y perder el miedo al ridículo y al error, favorecen la imaginación y la creatividad. Es muy importante también que el profesor elimine los factores competitivos entre los alumnos y les haga entender que no todo el mundo aprende, entiende y se expresa de la misma manera. Hay que dejar claro a los alumnos que estamos jugando y colaborando y que no hay por qué avergonzarse o acomplejarse a la hora de participar, simplemente aprender disfrutando. Además, el enfoque lúdico de la clase es, cada vez más, una parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y la literatura en el aula de ELE también puede plantearse de esa manera, pues la literatura es un juego[19].

15 En relación a la explotación didáctica del teatro en la clase de ELE, vid. Ruiz Morales, Leontaridi & Peramos Soler (en prensa).

16 Acerca de la expresión dramática vid. Prieto Grande (2007).

17 Puesto que la dramatización en la clase de lengua extranjera ofrece un contexto para la práctica de las destrezas.

18 En relación con el tema de la autonomía del aprendiz de lengua extranjera vid. Consejo de Europa (2002: 140-143).

19 Para más consideraciones sobre este tema vid. los monográficos Nº 41 (1997) y Nº 59 (2006) de la revista Carabela.

Quintana, E. (ed.) (1996), *Doña Gramática. Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español*, Madrid: Difusión[20]. *Doña Gramática* es, en palabras de Quintana (1996: 11), "una especie de juguete cómico o de zarzuelilla en ocho escenas" de las cuales la última hace las veces de epílogo una vez que ha caído el telón. El *proscenio* de la obra consiste en una presentación de los personajes principales que van apareciendo y colocándose en escena antes de que se levante el telón, aunque *Doña Gramática* no aparece hasta la escena final. En esta obra los autores abordan de manera divertida los principales problemas gramaticales a los que se enfrentan los estudiantes extranjeros en su aventura de aprender español. Veamos dos fragmentos:

PROSCENIO

(El poeta, a telón cerrado, en primer término detrás de un atril, pronuncia un discurso. Vestido con desaliño, entre bohemio y proletario: chalina, camisa de obrero, mal peinado. Tono fogoso y habla fuerte).

POETA: Compañeros, hace doscientos años que todos los pueblos, han roto las cadenas de la tiranía. Todos han hecho la revolución. Todos se han libertado de sus tiranos. ¿Cuándo va a llegarnos la hora a nosotros, los poetas? No necesito deciros cuál es el despotismo que nos ahoga, ¿verdad? Conocéis a nuestra tirana todos, todos. ¿Es necesario que os diga su nombre?
VARIAS VOCES EN EL PÚBLICO: Sí, sí. Que lo diga.
POETA: La Gramática…
VOCES: Bravo, bravo…
POETA: Ella, la Gramática, con sus reglas malditas, nos corta la expresión de nuestro genio. Ella ha inventado esas distinciones tan estúpidas, como el fantasma del Indicativo…
INDICATIVO: (*Sale, saluda al orador*) Presente. (*Se coloca a un lado de la escena muy quieto*).
POETA: Y no digamos nada de ese orto danzante, que no sirve más que para complicarnos la vida, el Subjuntivo.
SUBJUNTIVO: (*Sale, saluda y se pone en el lugar opuesto del escenario aquél en que está Indicativo*).
POETA: Nada podemos hacer sin que la Gramática le ponga una marca. Colocamos unas palabras detrás de otras para expresar una idea y ella lo llama Cláusula.
CLÁUSULA: (*Sale, hace una reverencia al orador*) Para servir a Vd., caballero. (*Va hacia el lado de Indicativo primero, pero, al verle, retrocede y se dirige a donde está Subjuntivo; al verle vacila y, por fin, se coloca equidistante).*
PRETÉRITO: (*Sale*) Sí, señor, aquí estoy, o, mejor dicho, aquí estuve (*Se pone junto a Indicativo*).
POETA: Y como hasta ella misma se da cuenta de que eso del pretérito es una tontería, entonces, para ver si lo arregla, y nos lo hace más aceptable, lo llama el Imperfecto; ¡y tan imperfecto!
IMPERFECTO: (*Sale*) En persona. (*Se sitúa junto a Pretérito*).
POETA: Reglas, reglas. En este caso se debe decir «por»; en este otro «para». Pero, ¿por qué o para qué, pregunto yo, tantas dudas? ¿No son lo mismo?
POR y PARA: (*Salen*) Vd. Perdone, ¡qué vamos a ser lo mismo! A la vista está (*Se colocan junto a los otros*).
POETA: Compañeros, estamos hartos de reglas. ¡Vivan las excepciones!

20 En su composición intervinieron, entre otros, autores tan importantes como son Pedro Salinas, Joaquín Casalduero y Enrique Díaz Canedo. El texto original se encuentra microfilmado entre los documentos del legado de Pedro Salinas, depositados en la Residencia de Estudiantes. Gracias a la loable tarea del editor, que ha debido comparar dobles versiones de manuscritos, tenemos hoy día la única versión definitiva que conocemos de este texto tan singular.

ESCENA III

(*Cláusula y Modisma en escena. Entra Subjuntivo*)

SUBJUNTIVO: (*Se acerca por detrás*) Aquí, salada, -quisiera que me la llamaras-. ¡Ay, si fueras mi mujer, si tú me dieras el sí…! ¡Si yo pudiera…! ¡Maldita sea! ¡O si al menos no te necesitara o necesitase…! ¡Si tú fueras o fueses mi todo! […]
SUBJUNTIVO: Porque puede ser que no estés segura de que tú ames a Indicativo de amor. Ni yo tampoco lo hubiera o hubiese creído, si no lo viera o viese en tus ojos. ¡Prenda mía, amor, dije, buena moza! ¡Que no le digas que sí al otro!
CLÁUSULA: ¡Ay, Tivo, Tivito, tú eres muy poco determinado, todo lleno de quizás y de puede ser…! No te entiendo y me desesperas. Siempre de lado. Cuando creo que te tengo, te vas, te me escapas.
SUBJUNTIVO: ¡Ay, si yo mismo me soñara, si no fuese ya sueño tuyo…! Si te casaras con Indi, ¿qué sería de mí? Indi se basta a sí mismo. Mírame, Cláusula, créeme, Cláusula. Víveme, dije, víveme tú, que yo solo puede que no sepa. No me dejes…, que llegado el momento de querer y de soñar, des esperar, tú eres mía y yo tuyo. ¡Ojalá nos casáramos, porque yo no existo sin ti, Cláusula!

6. LA POESÍA EN LA CLASE DE ELE. EXPLOTACIÓN DE LOS RASGOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE POÉTICO

La poesía, al contrario de lo que sucede con la novela o el teatro, debido a su extensión, resulta más accesible para presentarla en la clase porque nos permite llevar la obra en su totalidad[21]. No nos debemos olvidar, sin embargo, que la finalidad es siempre centrarnos en el poema como recurso para la enseñanza de segundas lenguas y no como objeto de estudio literario por lo que hay que buscar técnicas que nos permitan llevar este tipo de material a la clase de ELE. Como afirma Naranjo Pita (1999: 9):

> Una mirada atenta y consciente de esta realidad nos confirma que en la mayor parte de las ocasiones, la presencia del poema se justifica sólo desde un punto de vista temático y se desaprovecha, a nuestro juicio, toda la riqueza que ofrece como *input* de lengua y base para desarrollar las destrezas fundamentales que forman pare del aprendizaje de una lengua.

En España todavía son escasos los estudios que desarrollan técnicas para el aprendizaje del español a través de la poesía. Entre otros estudios destacamos el de Naranjo Pita (1999) en el que hace referencia a la "revalorización de la literatura, y más concretamente de la poesía, como material rentable desde un punto de vista didáctico en la

21 Uno de los objetivos de la enseñanza de lenguas es buscar técnicas que nos permitan explotar didácticamente el material literario. Al igual que la obra en sí posee importancia, la forma de presentarla en la clase de ELE también y es por esto por lo que debemos pensar la manera de llevarla a clase. Es posible recurrir a sistemas audiovisuales o ayudados de soportes técnicos disfrutar de los textos recitados por sus propios autores. Acerca de la explotación de la poesía en la clase de español y la práctica de estas técnicas, vid. Naranjo Pita (1999). Sobre actividades relacionadas con la poesía en la clase de ELE, Peramos Soler, Ruiz Morales y Leontaridi (en prensa).

enseñanza de segundas lenguas" (Naranjo Pita 1999: 19). En este trabajo, Naranjo Pita (1999: 9) bucea "en el océano de la poesía en lengua castellana en busca de poemas que nos presten su ritmo, su contenido, su forma y su música para jugar y trabajar de un modo estructurado, con el fin de enseñar nuestra lengua a los estudiantes".

Consideramos que lo importante en este punto es estar acorde con la competencia lingüística del alumno y ampliar la extensa gama de posibilidades que ofrecen los textos poéticos como son comprender e interiorizar los poemas para poder reconocer y expresar sentimientos y sensaciones. Sirve también para aprender a captar el juego de las palabras, los ritmos, las estructuras paralelísticas. El léxico poético suele, debido a la rima, poseer cierta musicalidad que da más fuerza a la expresión escrita y atrae al estudiante a su lectura. Los ejercicios relacionados con la reconstrucción de la historia, la creación del inicio de la misma, el cambio del final, la búsqueda de sinónimos, el cambio los términos, las definiciones, las conjeturas y las hipótesis a partir de un poema, etc. son algunas de las actividades que se pueden llevar al aula para mejorar la competencia lingüística de nuestro alumnado

7. CONCLUSIONES

Durante años, los textos literarios fueron el centro de una metodología basada principalmente en la traducción y el estudio de reglas gramaticales. Como afirma Albaladejo García (2007. 2) "En los años 50 el modelo gramatical predominante hacía uso extensivo de la literatura, hasta convertirla en el centro de su propuesta de enseñanza, basada en la traducción, la memorización de las reglas gramaticales e imitación de muestras "elevadas" de lengua". Ha hecho falta más de medio siglo para llevar la literatura a la clase de ELE con una perspectiva más dinámica que nos permita alcanzar un mayor nivel comunicativo en la clase de ELE.

Con este artículo creemos haber demostrado la suma importancia que la literatura puede llegar a tener en la clase, en la que debe estar presente en todos los niveles, ya que es una herramienta muy conveniente y atractiva en el proceso de aprendizaje de una lengua y sobre todo, da a conocer y asimilar con más profundidad la cultura que la rodea. En este punto queremos añadir que consideramos que la competencia lingüística es el objetivo principal pero debemos enriquecer la clase abordando también aspectos como la vida del autor, las circunstancias sociales del momento, es decir, debemos utilizar la literatura también como forma de interpretar la historia y la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Albaladejo García, M.ª D. (2007): "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica", *MarcoELE* 5, [en línea]: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/921/92100503.pdf>

Ambassa, C. (2006): "Algunas preocupaciones didácticas metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de EL", *redELE* 8, [en línea]: <http://www.educacion.es/redele/revista8/CAmbassa.pdf>

Barrio, J. F. y B. de Vega (1999): "Malentendidos culturales", *Materiales* (para enseñar los estándares) 2, Washington: Consejería de Educación - Embajada de España, [en línea]: <http://www.mepsyd.es/exterior/usa/es/materiales/1999abr/pdf/act3.pdf>

Coloma Maestre, J. (2003): "Animación a la lectura: animación a la interculturalidad", en M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0228.pdf>

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Erotas, F., E. Leontaridi y M. Sigala (2006): "Cómo empezar la clase de E/LE con una sonrisa: secretos, trucos y rompehielos para entrar con buen pie los primeros días de clase", *Cuadernos de Italia y Grecia,* 5: 104-118, [en línea]: <http://www.educacion.es/exterior/it/it/publicaciones/cuaderno05.pdf>

— (2008): "Η καλή μέρα από το πρωί φαίνεται: Δραστηριότητες για να «σπάσει ο πάγος» στα πρώτα μαθήματα της Ξένης Γλώσσας" ["El buen día se ve desde la mañana. Actividades para romper el hielo en las primeras clases de lengua extranjera"], en E. Leontaridi *et al.* (eds.), *Proceedings of the 1st International Conference on "Language in a changing world",* Atenas: Language Centre of the University of Athens, ol. I: 194-203, [en línea]: <http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers>

González Sáinz, T. (1994): *Para jugar: Juegos comunicativos. Español lengua extranjera,* Madrid: SM.

Iglesias Casal, I. y M. Prieto Grande (1998): *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español,* Madrid: Edinumen.

Jouini, K. (2008): "El texto literario en la clase de Ele: propuestas y modelos de uso", *Didáctica, lengua y literatura*20: 149-176, [en línea]: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0808110149A.PDF>

Leontaridi E. , N. Peramos Soler y M. Ruiz Morales (en prensa): "Aprender a leer, sacando ju(e)go a los textos. Animación a la lectura en la clase de E/LE", en *II Jornadas de formación del profesorado de español* – Consejería de Educación de la Embajada de España en Bulgaria, MAEC–AECI, Instituto Cervantes, Nueva Universidad Búlgara (Sofía, 18-19 de junio de 2009).

— (2009): "Aprender no es un juego… ¿o sí?: El componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de ELE", en J.F. Barrio Barrio (coord.), *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*, Sofía: Ministerio de Educación de España y Universidad de Sofía "San Clemente de Ojrid", 151-162, [en línea]: <http://www.educacion.es/exterior/bg/es/publicaciones/actas_sofia_3_junio_web.pdf>

Leontaridi, E. y M. Sigala (2005): "La otra cara de la expresión escrita: actividades lúdicas para la práctica de la expresión escrita", *Cuadernos de Italia y Grecia,* 4: 184-200, [en línea]: <http://www.mec.es/sgci/it/it/publicaciones/cuaderno04.pdf>

López Prats, E. (2009): *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica:* Ultimas tardes con Teresa *de Juan Marsé*, Gerona. Fundació Universitat de Girna (Memoria de Máster), [en línea]: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/1507/1/Lopez_Prats_Encarna.pdf>

Mendoza, E. (1991): *Sin noticias de Gurb,* Barcelona: Seix Barral.

Mendoza Fillola, A. (2002): "La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras", en A.M. Peña Ortega y C. Guillén Díaz (dirs.), *Lenguas para abrir camino*, Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 113-167.

— (2004): "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa"*, redELE* 1, [en línea]: <http://www.educacion.es/redele/revista1/mendoza.shtml>

— (2007): *Materiales literarios en el aprendizaje de la lengua extranjera,* Barcelona: ICE-Horsori.

Moreno García, Concha *et al.* (2005): *Actividades lúdicas para la clase de español,* Madrid: SGEL.

Naranjo Pita, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.

Palencia, R. (1990): *Te toca a ti: 50 juegos para la práctica comunicativa de la lengua y cultura española,* Madrid: Ministerio de Cultura.

Peramos Soler, N., M. ruiz morales y E. leontaridi (en prensa): "Los textos literarios en la clase de ELE. Un mecanismo de enseñanza para el profesor, una motivación para el alumno", *II Jornadas de formación del profesorado de español* – Consejería de Educación de la Embajada de España en Bulgaria, MAEC–AECI, Instituto Cervantes, Nueva Universidad Búlgara (Sofía, 18-19 de junio de 2009).

Pedraza Jiménez, F. (1998): "La literatura en la clase de español para extranjeros", en M. A. Celis Sánchez y J.R. Heredia (coords.), *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 59-68, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf>

Prange, L. y F. Pichardo Castro (1997): *Por turnos. Actividades para aprender español jugando,* Madrid: Santillana.

Prieto Grande, M. (2007): "La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje", *Boletín de ASELE* 36, 11-26, [en línea]: <http://formespa.rediris.es/pdfs/asele36.pdf>

Quintana, E. (ed.) (1996): *Doña Gramática. Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español*, Madrid: Difusión.

Ruiz Morales, M., E. Leontaridi y N. Peramos Soler (2007): "¡Los juegos dan mucho juego! Algunas propuestas de actividades lúdicas para nuestra clase de E/LE", *Cuadernos de Italia y Grecia* 6: 95-99, [en línea]: <http://www.mec.es/sgci/it/it/publicaciones/cuaderno06.pdf>

— (en prensa): "Lo tuyo es puro teatro. Explotación didáctica de la obra teatral 'Doña Gramática'", *II Jornadas de formación del profesorado de español* – Consejería de Educación de la Embajada de España en Bulgaria, MAEC–AECI, Instituto Cervantes, Nueva Universidad Búlgara (Sofía, 18-19 de junio de 2009).

Sánchez Benito, J. y C. Sanz Oberberger (1999): *Jugando en español. Actividades interactivas para la clase de español (niveles elemental-intermedio),* Berlín: Langenscheidt.

Sánchez Pérez, A. y R. Fernández (2004): *¿Jugamos? Juegos de siempre para la clase de español,* Madrid: SGEL.

Santiago Guervós, J. de y J. Fernández González (1997): *Aprender español jugando. Juegos y actividades para la enseñanza y aprendizaje del español,* Madrid: Huerga & Fierro.

Sanz, M. (2006): "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto", *Carabela* 59, 5-23.

VV.AA. (1997): *Las actividades lúdicas en la enseñanza de ELE, Carabela* 41, Madrid: SGEL.

VV.AA. (2006): *La literatura en el aula de ELE, Carabela* 59, Madrid: SGEL.

EL MICRORRELATO: EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA EN LA CLASE DE E/LE

Mª Teresa Pérez Tapia
Liceo Caracense de Guadalajara

RESUMEN. El microrrelato es un género idóneo para convertirse en instrumento didáctico en la clase de E/LE. Los microrrelatos son textos auténticos y completos. Sus breves dimensiones, los temas que tratan, su estructura, su final sorprendente, su intertextualidad y su relación con otros géneros discursivos son algunas de las propiedades por las que resultan ser textos muy motivadores para el alumnado y altamente explotables para el profesorado. La gran variedad textual que abarca el género permite emplearlos como material didáctico en niveles iniciales, intermedios o avanzados. Sobre ellos, pueden diseñarse actividades de diversa índole, orientadas al desarrollo de todas las competencias.

1. EL MICRORRELATO: CARACTERIZACIÓN DEL GÉNERO

El microrrelato es un subgénero narrativo que comprende los más breves relatos de ficción. Empieza a producirse con cierta regularidad desde los inicios del siglo XX, antes de ser incluso considerado como tal. Autores de todas las nacionalidades se dejan seducir por el reto técnico de la minificción y, en especial, los hispanoamericanos y españoles. Las dificultades para sistematizar el género provienen de la propia naturaleza de estos textos: anticonvencional, libérrima y versátil. A pesar de ello, pueden señalarse algunas características comunes a un número significativo de microrrelatos.

1ª *La brevedad.* La brevedad es la característica esencial del microrrelato, porque esta cualidad es la responsable de su necesaria separación del resto de las manifestaciones narrativas de ficción y de la mayor parte de sus otras propiedades. Para delimitar su extensión puede recurrirse al criterio del número de palabras, estableciendo el máximo en unas 550 (544 forman *Continuidad de los parques,* de Julio Cortázar); o al criterio

visual, de modo que sea preceptivo para el género que el texto ocupe una sola página. En cuanto al mínimo, suele considerarse como referencia el emblema indiscutible del género: *El dinosaurio,* de Monterroso (nueve palabras –siempre incluyendo el título-): *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.*

2ª *La ficción***.** A pesar de su vínculo con la realidad, el microrrelato es un texto literario y, por ende, ficticio. Esto, sin embargo, no es obstáculo para que muchos de ellos se fundamenten precisamente en el juego entre realidad y ficción, en un diálogo casi constante con la realidad.

3ª *La naturaleza proteica*. **S**e habla de la naturaleza proteica del microrrelato, recordando las facultades del dios Proteo, porque puede adoptar formas diversas, aparentemente alejadas de la convención narrativa: además de amoldarse al aforismo, la fábula, el poema en prosa, también traspasa la frontera de la tipología literaria y se presenta, entre otras muchas posibilidades, como instrucciones –como las escritas por Cortázar *para llorar o para subir una escalera*.-, anuncios, como el texto de Avilés Fabila así titulado ("Oriundo de Hamelín, soy flautista y alquilo mis servicios: puedo sacar las ratas de una ciudad o, si se prefiere, a los niños de un país sobrepoblado.") o, incluso, direcciones URL, como *E- mail***,** de Cuca Canals ("www.anaycarlosseconocieronporinternet.estanatrapadosenel@mor.hot-hothotmail.fin").

4ª *La exactitud lingüística.* Una exigencia de la brevedad es la rigurosa exactitud lingüística del microrrelato, característica que lleva implícitas otras dos: la *concisión* y la *contención*. Hay que entender la exactitud lingüística no como sencillez sino como absoluta precisión en la selección de la expresión verbal. No puede afirmarse que una norma del microrrelato es la supresión de los adjetivos, porque solo desaparecen cuando la tarea descriptiva se descarga en otras categorías gramaticales, gracias a la estricta selección léxica. Tampoco es norma en la micronarrativa la supresión de la subordinación. Son muchos los textos que revocarían tal conclusión, como, por ejemplo, *Los nadies* de Eduardo Galeano.

5ª *La intertextualidad (o referencialidad o transtextualidad)*. Todos los analistas de la microficción narrativa coinciden en señalar esta como una característica genérica, incluso aunque no se manifieste en la totalidad de los textos. La relación de los microrrelatos con otros textos literarios (o no literarios) se establece de diversas maneras:

El microrrelato recupera las formas –los bestiarios medievales, las fábulas…- o los temas de los textos clásicos (mitología), por ejemplo en los cuentos *Circe,* de Agustín Bartra, o *La esfinge de Tebas*, de René Avilés Fabila (*cf. infra)*.

Otras veces la referencia intertextual es solo una clave necesaria para la interpretación culta del microrrelato. Por ejemplo, el titulado *Cien* de José Mª Merino: "Al despertar, Augusto Monterroso se había convertido en un dinosaurio. «Te noto mala cara», le

dijo Gregorio Samsa, que también estaba en la cocina." El texto para ser comprendido requiere que el lector conozca al autor de microrrelatos Monterroso. Es preciso también que haya leído *El dinosaurio,* para reconocer ciertas palabras clave: *despertar*; que conozca *La metamorfosis* de Kafka y a su protagonista –Gregorio Samsa-; quizá también que recuerde otro microtexto de Monterroso –*La cucaracha soñadora-,* que a su vez alude al cuento y protagonista kafkianos.

Los personajes de los cuentos infantiles o cómics, o sus historias son reescritas en los microrrelatos:

> *La bella durmiente del bosque y el príncipe,* de Marco Denevi
>
> La Bella Durmiente cierra los ojos pero no duerme. Está esperando al Príncipe. Y cuando lo oye acercarse simula un sueño todavía más profundo. Nadie se lo ha dicho pero ella lo sabe. Sabe que ningún príncipe pasa junto a una mujer que tenga los ojos bien abiertos.

La reescritura de microrrelatos es un recurso más del que se sirve el género en su dialéctica con la realidad. Por ello, hay microrrelatos que son reescrituras de microrrelatos. El caso más prolífico es el de las reescrituras de *El dinosaurio* de Monterroso (como *Cien*), tan numerosas que conforman un *Monterrosaurio,* de cuya próxima publicación parece tener noticia Lagmanovich[1].

6ª *La metaliteratura*. Convertir en objeto del relato el proceso mismo de la creación literaria es otra de las manifestaciones de la naturaleza recurrente y dialógica del género. Desde el punto de vista de su aplicación docente, los microtextos metaliterarios resultan atractivos, para el alumnado, porque desvelan parte del "misterio" de la escritura literaria y, para el profesorado, porque manejan conceptos de la propia estructuración del texto. Se presentan aquí dos microrrelatos de Choan C. Gálvez (http://mundodu.net) que, de diferente manera, abordan el propio proceso de escritura de la minificción narrativa.

> *Planteamiento, nudo, desenlace*
>
> Tres náufragos y tres melones en una balsa.
>
> El tiempo se agota.
>
> Los náufragos son devorados.

> *El consejo del genio*
>
> El genio apareció, como suele ocurrir, al frotar una lámpara mágica, pero no lo hizo para concederme tres deseos sino para ofrecerme cierta información de

1 Lagmanovich, David (2006): "La extrema brevedad: microrrelatos de una o dos líneas", Espéculo. Revista de Estudios Literarios, nº 32, marzo-junio 2006, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

interés: «Si deseas llegar a ser un escritor de éxito, nunca empieces un cuento con la letra e.»

Así lo hago.

7ª *La estructura tripartita*. Las tres partes discernibles en los microrrelatos son: título, cuerpo y final. En textos de tan menguadas dimensiones el título se incorpora como un elemento más, igual de exacto e insustituible que cada palabra. "El título y el texto forman una unidad indisoluble. El primero cumple una indudable función…"[2]. De hecho, a la hora de computar el número de palabras de cada texto, es imprescindible incluir las del título.

El *título* puede desempeñar un papel activo en la construcción narrativa, asumiendo una de estas funciones:

a) Función de focalización. Resalta desde el principio ciertas palabras que orientan la lectura hacia ese aspecto. En el microrrelato *Espiral* [3], de Anderson Imbert, el foco es la circularidad de la trama, de la escalera de caracol, etc. En cambio, en *Sacarme dieciocho mil*[4], de José Manuel Moreno Pérez, el foco prepara la sorpresa final.

b) Función de localización. El título basta para entender el contexto en el que debe interpretarse el texto o establece el vínculo intertextual necesario para comprender el relato. Esta es la función en el microtexto *La esfinge de Tebas* (*cf. infra*).

c) Función exegética. El título prepara al lector para poder ir interpretando cada línea que va leyendo hasta llegar al final: *Las últimas miradas*[5], de Anderson Imbert.

d) Función dilatoria. El título constituye una pista falsa cuyo propósito es intensificar el impacto final.

Lecturas, de Choan C. Gálvez

Es común que los loros hablen. El mío, Lorenzo, también lee.

Hoy, sin ir más lejos, ha leído para mí todo lo que a la vista había sobre la mesita del salón: Camel, Bombay, Smoking, The Beatles, Abbey Road. Te dejo.

e) Función experimental. El título mismo es objeto de experimentación como en *Toque de queda,* de Omar Lara: "Quédate -le dije. Y la toqué."

2 Lagmanovich, 2006.

3 Anderson Imbert, Enrique (1965): El gato de Cheshire, Buenos Aires: Losada.

4 Moreno Pérez, José Manuel: [en línea] http://gargantuario3.blogspot.com/2005/04/sacarme-dieciocho-mil.html.

5 Anderson Imbert, Enrique (1999): Cuentos, Buenos Aires: Corregidor.

El *cuerpo* desarrolla la historia, pero siempre orientada al final, al efecto final. Esto puede llevarse a cabo en dos sentidos: o bien ir anunciando veladamente el desenlace, o bien el cuerpo es dilatorio; premeditada y hábilmente engañoso, va alejando al lector de la verdad para incrementar el efecto del golpe final, por ejemplo, en el microrrelato de Carlos Alfaro *El crimen de cada día*[6].

Aunque se refiere al cuento pero no en su versión mínima, son igualmente válidas las palabras que escribe Anderson Imbert, retomando a su vez las de Poe:

> El cuento, gracias a su brevedad, permite que el cuentista, libre de interferencias e interrupciones, domine durante menos de una hora el arte de producir un efecto único. Una frase inicial que no tienda a ese efecto inicial es ya un fracaso, decía Poe. El cuento responde a un designio preestablecido, y cada palabra prefigura el diseño total. Que el comienzo de la acción esté lo más cerca posible de su final es una característica espontánea del cuento[7].

El *final*. Si la forma de acabar y su efecto único es la meta del cuento en general, en el microrrelato –"la extensión es inversamente proporcional a la intensidad"[8]- tal efecto se ve incrementado. El final abrupto, impredecible y muchas veces polisémico es caracterizador de los microrrelatos, independientemente de que el impacto provocado sea desgarrador, jocoso, sarcástico, intraquilizador o amargo.

8ª *La narratividad*. Esta es una de las características que ha de estar presente en todas las minificciones para poder ser consideradas como microrrelatos. Es necesario que el texto narre una historia, que cree un universo diegético, un mundo singular en el que se desarrolle la trama. La peculiaridad del microrrelato es que, a veces, gran parte de los hechos se escamotean, se eliden –de ahí que se hable de la naturaleza fragmentaria de estos microtextos-, se muestra cómo a partir de un instante –el relato explícito- el lector puede reconstruir toda la historia –el relato implícito. Es cierto que en ocasiones la brevedad provoca que, en la recepción, lo implícito se multiplique y, en consecuencia, que el microrrelato sea diferente para cada lector.

A pesar de su brevedad, en el amplio corpus que constituyen estos pequeños textos, se pueden encontrar ejemplos de cualquier tipo de estructura de la acción (contrapuntística o de relato enmarcado, por ejemplo), localizaciones espacio-temporales diversas, juegos con el transcurso del tiempo. La narración puede presentarse desde cualquier punto de vista, la galería de personajes presenta toda la casuística imaginable (ya crea-

6 Alfaro, Carlos, en Joseluís González (ed.) (1999): Dos veces cuento. Antología de microrrelatos, Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, pág. 23.

7 Anderson Imbert, 1999, pág. 22.

8 Mais Checa, Amanda (2002): "El cuento perfecto", Quimera, nº 222, Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural, págs. 12-17.

dos, anónimos, simbólicos, alegóricos…). Incluso los más breves insertan en el relato principal diálogos, descripciones y narraciones secundarias.

9ª *La dualidad*. Se entiende por dualidad la tendencia de un buen número de microrrelatos a "enfrentar dos planos que ofrecen un dilema de difícil solución o un contraste sobre el que se juega y en el que interactúan dos opuestos"[9]. La construcción doble, además de estar presente en la emisión del microtexto –que se escribe y reescribe- y en su recepción –ya que se lee y se relee-, se emplea como instrumento narrativo con bastante frecuencia.

10ª *La emisión***.** El emisor de microrrelatos, como autor de ficción, posee además la peculiaridad de que le interesa *toda* la realidad. El microrrelato se alimenta de un suceso, de una anécdota, un chiste, un cartel de la calle, un ejercicio escolar, una leyenda urbana…, cualquier elemento que el autor tamiza para convertirlo en literatura; también se nutre de la propia literatura y, como ya se ha visto, de sí mismo.

11ª *La recepción.* Efectivamente, al combinar otras características como la dualidad, la naturaleza fragmentaria y la sumisión del texto íntegro al final, se constata que el microrrelato es un texto construido para dos recepciones consecutivas y distintas. La primera lectura pone en marcha el *principio de cooperación interpretativa* (definido por Umberto Eco[10]) y activa el contexto pragmático. El receptor, guiado por la precisión con la que se ha pergeñado el relato reconstruye por inferencia, por aplicación del saber enciclopédico, por marcos de conocimiento –en el sentido de Van Dijk-, aquello que tan solo se sugiere o que apela a las referencias comunes para ser interpretado. Sin embargo, la mayor parte de las veces, el final abrupto, impredecible pero polisémico, lleva a una segunda lectura que reactiva de nuevo todos los mecanismos interpretativos en busca de una nueva coherencia.

12ª *La experimentación*. A lo largo del análisis de las características anteriores, ya se ha ido mencionando el carácter permanentemente experimental del microrrelato. El género está marcado desde su origen por movimientos renovadores: el expresionismo, el surrealismo, el dadaísmo, y ha mantenido entre sus señas de identidad ese afán constante de renovación, de experimentación en todos los aspectos involucrados en la escritura literaria, la indagación en las posibilidades infinitas del binomio lengua y creatividad. La mayor parte de los microrrelatos modernos –a partir del siglo XX- presenta alguna innovación.

13ª *La significación*. Bajo el nombre de *significación*, se reúnen algunas características que conforman el significado de estas narraciones mínimas de ficción. Aunque

9 Citado por Jose Luis González , 2002: 18-22.

10 Eco, Umberto (1981): Lector in Fábula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo, Barcelona: Lumen.

en alguna ocasión se disfrace de objetividad, el discurso de los microrrelatos es performativo. Semánticamente, se caracteriza por su intensidad, que, como ha señalado Luis Mateo Díez, es el punto de contacto entre el microrrelato y la poesía. La paradoja, la ambigüedad, el misterio, la sugerencia son también inherentes al género. Igual que la poesía, el cuento mínimo puede emplearse para la burla, el sarcasmo, para explorar las obsesiones existenciales del hombre y para agitar las conciencias. Casi nunca, ni siquiera aparentándolo, es un mero juego jocoso o alarde de maniobrabilidad lingüística o literaria.

14ª *Síntesis entre tradición y vanguardia*. La función que lleva a cabo el género como recuperador de formas y temas de la más antigua tradición literaria –más allá de la mera recurrencia y renovación estética actualizadora- y el constante afán experimentador y de avanzadilla, que convierte el microrrelato en un género indiscutiblemente contemporáneo, favorecen que pueda defenderse que en la narración de ficción mínima se repite, ahora con carácter universal, aquella característica de la generación del 27 española: el eclecticismo entre tradición y vanguardia.

2. POTENCIAL DIDÁCTICO DEL MICRORRELATO EN LA ENSEÑANZA DE E/LE

Las características del género convierten al microrrelato en una herramienta ideal para la clase de E/LE. La *brevedad*, por un lado, anima a los estudiantes y, por otro, permite su lectura, análisis y desarrollo de la tarea en el transcurso de una hora de clase. Son textos reales (auténticos) y su manipulación o reescritura produce textos reales con una finalidad comunicativa. Su *naturaleza proteica* hace que se puedan incorporar a la clase textos reales de diversa tipología: noticias, anuncios, etc. La *exactitud lingüística* los convierte en paradigmas del uso de la lengua y de las posibilidades expresivas de la misma. La *intertextualidad* provoca que se conviertan en fuente motivación para introducir temas de cultura literaria en español. La *metaliteratura* facilita que se introduzcan y comprendan en clase diferentes estrategias para el desarrollo, sobre todo, de la competencia escrita. La peculiar *estructura tripartita* permite que el microrrelato pueda manipularse con diversos propósitos: inferencias, propiedades textuales, comprensión lectora, etc. La variedad en el uso de los *elementos narrativos* da pie a plantear manipulaciones que tengan como objetivo, por ejemplo, el desarrollo de la competencia gramatical. La *dualidad*, incluidos los ámbitos de la emisión y de la recepción, da lugar a interpretaciones variadas que pueden emplearse como estímulo, por ejemplo, a la hora de desarrollar la competencia oral. La *experimentación* permite incorporar actividades manipuladoras agresivas que añaden un componente lúdico a la clase. La *significación* aporta una intensidad semántica que estimula y acerca a los estudiantes a los textos.

Por último, *la síntesis entre tradición y vanguardia* permite presentar en el aula textos que son sentidos como modernos por los estudiantes y que, al mismo tiempo, se adentran en las manifestaciones culturales más antiguas.

Desde la perspectiva del docente, las ventajas son también muchas. El enorme *corpus de textos* permite encontrar un microrrelato adecuado para cada necesidad. La *dificultad de las actividades* puede graduarse mediante la elección del texto o mediante las características de la actividad. Las actividades pueden llevarse a cabo de forma oral o escrita y pueden realizarse de forma individual o en grupo. En un solo microrrelato pueden trabajarse de forma integrada todas las destrezas y determinados contenidos.

3. EL MICRORRELATO Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ORTOGRÁFICA, GRAMATICAL, LÉXICA Y DISCURSIVA

Tanto en este apartado como en el siguiente, se van a plantear diferentes técnicas que permiten convertir los microrrelatos en instrumentos útiles para la enseñanza de la lengua. Los límites de extensión obligan a presentar una breve muestra en cada uno de los casos, aunque se pretende que, a partir de cada propuesta, el profesorado sea capaz de vislumbrar las múltiples posibilidades didácticas de las minificciones como base de actividades que conduzcan al desarrollo de todas las competencias lingüísticas. En cada subapartado, los ejemplos se centrarán en las competencias que se pretendan desarrollar, pero ha de entenderse siempre que un mismo microrrelato puede aprovecharse para diversos propósitos lingüísticos simultáneamente.

3.1. Fonética

Al tratarse de textos completos y reales, las actividades de fonética siempre pueden combinarse con otras que aborden cuestiones gramaticales, léxicas, etc. o que involucren destrezas orales o escritas. La selección del microrrelato debe realizarse en función de los sonidos que se pretendan trabajar y del nivel fonético de los alumnos. Además de la lectura del texto en voz alta, *La esfinge de Tebas* es un texto idóneo para practicar con tres fonemas consonánticos: /ɾ/, /r/ y /X/, y algunos diptongos: *-ue-, -ua-, -io-, -ie-, -ia-*. Las grafías *–r-, -rr-* aparecen en múltiples ocasiones en el texto, presentado casos de cada uno de sus contextos, lo que permite practicar las diferencias de pronunciación y grafía de las vibrantes simple y múltiple.

La esfinge de Tebas, de René Avilés Fabila

> La *otrora cruel* esfinge de Tebas, *monstruo* con cabeza de *mujer*, *garras* de león, *cuerpo* de *perro* y *grandes* alas de ave, se *aburre* y *permanece* casi silenciosa. *Reposa* así desde que Edipo la *derrotó resolviendo* el enigma que *proponía* a los

viajeros, y que *era* el único inteligente de su *repertorio*. *Ahora*, escasa de ingenio, y un tanto acomplejada, la esfinge *formula* adivinanzas y *acertijos* que los niños *resuelven* fácilmente, entre *risas* y *burlas*, cuando el fin de semana van a *visitarla*.

3.2. Ortografía

El ejercicio que se propone combina un propósito ortográfico (observar y fijar palabras que contienen la grafía *v*) y un propósito léxico de ampliación de vocabulario, que conducirá, en ocasiones, a una atención a la concordancia gramatical. Puede llevarse a cabo a partir de un nivel intermedio, de forma individual o en grupo. Se trata de copiar el microrrelato propuesto, de los *Crímenes ejemplares* de Max Aub, pero de tal manera que, conservando su significado, se elimine del mismo la grafía *v.* El procedimiento que debe emplear el alumno es el de la sustitución léxica. Por ejemplo: […] *El líquido llegaba al borde* conducido *por la* brusca *acción del utensilio de aluminio.*

EMPEZÓ A DARLE VUELTA al café con leche con la cucharita. El líquido llegaba al borde, llevado por la violenta acción del utensilio de aluminio. (El vaso era ordinario, el lugar barato, la cucharilla usada, pastosa de pasado.) Se oía el ruido del metal contra el vidrio. Ris, ris, ris, ris. Y el café con leche dando vueltas y más vueltas, con un hoyo en su centro. Maelstrom. El hombre seguía moviendo y removiendo, inmóvil, sonriente, mirándome. Algo se me levantaba de adentro. Le miré de tal manera que se creyó en la obligación de explicarse:

—Todavía no se ha deshecho el azúcar.

Para probármelo dio unos golpecitos en el fondo del vaso. Volvió en seguida con redoblada energía a menear metódicamente el brebaje. Vueltas y más vueltas, sin descanso, y el ruido de la cuchara en el borde del cristal. Ras, ras, ras. Seguido, seguido, seguido sin parar, eternamente. Vuelta y vuelta y vuelta y vuelta. Me miraba sonriendo. Entonces saqué la pistola y disparé.

3.3. Gramática

3.3.1. Género

La actividad que se propone como muestra persigue practicar las concordancias de género entre determinantes, sustantivos, adjetivos y pronombres en sus diversas funciones. La dificultad puede graduarse mediante la elección del texto. Consiste en reescribir el microrrelato utilizando solamente palabras de género femenino o solo de género masculino, pero intentando respetar el contenido del texto. El ejercicio permite observar la casuística de la variabilidad del género en español. Como en otras ocasiones, la tarea implica también la ampliación del vocabulario.

Paternidad responsable, de Carlos Alfaro

> Era tu padre. Estaba igual, más joven incluso que antes de su muerte, y te miraba sonriente, parado al otro lado de la calle, con ese gesto que solía poner cuando eras niño y te iba a recoger a la salida del colegio cada tarde. Lógicamente, te quedaste perplejo, incapaz de entender qué sucedía, y no reparaste ni en que el disco se ponía rojo de repente ni en que derrapaba en la curva un autobús y se iba contra ti incontrolado. Fue tremendo. Ya en el suelo, inmóvil y medio atragantado de sangre, volviste de nuevo tus ojos hacia él y comprendiste. Era, siempre lo había sido, un buen padre, y te alegró ver que había venido una vez más a recogerte.

Muestra: *Era tu madre* […] *parada en la otra esquina de la calle, con esa mueca que solía poner cuando eras niña y te iba a recoger a la salida de la escuela.*

3.3.2. Pronombres

Las posibilidades para aprender y practicar con los pronombres en español mediante el uso de microrrelatos son muy variadas: desde el análisis de los pronombres presentes, hasta actividades de manipulación como la sustitución de pronombre por referentes o viceversa; también, en niveles intermedios o avanzados, puede reescribirse el relato cambiando el punto de vista (de la 1ª a la 2ª persona, por ejemplo), con lo que será necesario modificar todas las referencias anafóricas y catafóricas, y las formas verbales personales. Se ofrece una minificción que podría ser objeto de la reescritura propuesta.

La prueba, de Triunfo Arciniegas

> Me miró con lástima cuando le dije que estaba dispuesto a cumplir la prueba de cortar a medianoche una rosa de su jardín. El rumor de la desaparición de sus novios sólo era una calumnia más de las mujeres que envidiaban su hechizadora belleza. Los perros ladraban furiosos, reluciendo sus amenazantes colmillos y tensando hasta el martirio las cadenas, mientras la mujer me conducía de la mano hasta la puerta. Hizo un gesto y los perros escondieron el rabo entre las piernas y se enroscaron como serpientes.
>
> Volví a la medianoche, arrojé la cuerda y salvé el muro del jardín. Corté la rosa y entonces los perros me rodearon sin hacerme daño porque ya era uno más, con rabo y colmillos. Mientras me revolcaba de dolor sobre la tierra, entendí que el mensaje de sus ladridos no era de amenaza sino de advertencia, y escuché el llanto de la mujer en el fondo de la casa.

3.3.3. El verbo

El carácter narrativo de los microrrelatos permite practicar con las conjugaciones y la correlación de los tiempos verbales. Las tareas que pueden proponerse van desde los

clásicos ejercicios de *cloze*, la práctica con la conjugación de los verbos irregulares (localizándolos en el texto, por ejemplo), hasta prácticas más complejas que involucren la correlación de los tiempos verbales, como la actividad de reescribir el relato trasladando la acción del presente al pasado, del pasado al futuro, etc. El microrrelato de Eduardo Galeano que se presenta emplea el presente de indicativo con su valor histórico, al principio, y después el indefinido y el imperfecto de indicativo. Proponiendo el traslado de la acción al futuro, se trabajará, además de la conjugación de este tiempo, sus correlaciones con las formas del subjuntivo necesarias: […] *El que se* frote *la piel con ellos* brillará *en la noche.*

> CIUDAD DE GOAÎANA, Brasil, septiembre de 1987: dos recuperadores de basuras encuentran un tubo de metal abandonado en un solar.
>
> Lo rompen a martillazos y descubren una piedra con luz blanca. La piedra mágica transpira luz, azulea al aire y hace resplandecer todo lo que toca.
>
> Los dos hombres despedazan la luciérnaga de piedra y ofrecen pequeños fragmentos a sus vecinos.
>
> El que se frota la piel con ellos brilla en la noche.
>
> Todo el barrio es una lámpara. Los pobres, de repente ricos en luz, están de fiesta.
>
> Al día siguiente los dos recogedores de residuos vomitan.
>
> Han comido mangos y nueces de coco, sin duda es la causa. Pero todo el barrio vomita, y todos se hinchan, mientras que un fuego interior les quema el cuerpo.
>
> La luz devora, mutila, mata y se disemina transportada por la lluvia, las moscas, los pájaros.
>
> Fue la catástrofe nuclear más grande de la historia, después de la Chernobil.
>
> Muchos murieron, quién sabe cuántos, otros, mucho más numerosos, quedaron inútiles para siempre.
>
> En este barrio de las afueras de Goaîana nadie sabía lo que significaba la palabra "radioactividad" y nadie había oído hablar del "Cesium 137".

3.4. Funciones comunicativas

Cualquiera de las funciones comunicativas puede abordarse a través de un microrrelato seleccionando un texto adecuado. Se presentan cuatro ejemplos en la tabla.

Función y tarea	Microrrelato
3.4.1. La expresión de la causa Subrayar los complementos circunstanciales de causa y las subordinadas adverbiales de causa. Reescribir el cuento sustituyendo los nexos causales empleados en el original (*porque*, *pues* y *ya que*) por otros: *como* + indicativo (siempre antepuesto), *por causa de que*, a *causa de que, debido a que, gracias a que* (circunstancia favorable), *por culpa de que* (circunstancia desfavorable), *por aquello de que* (la causa es una presunción sobradamente conocida), *supuesto que* (causa explicativa), *puesto que* (causa explicativa), *dado que* (causa explicativa).	*Volvía el soldado a casa*, de Sławomir Mrożek. No se reproduce aquí por su extensión, pero puede accederse al texto en: *El árbol*, Barcelona, Quaderns Crema, 1998, págs. 7-8.
3.4.2. La expresión de la condición Se reescribe el texto empleando otras fórmulas para expresar la condición positiva.	*Si los tiburones fueran hombres*, de Bertolt Brecht. Puede leerse en http://www.librodearena.com/post/losdiastristes/si-los-tiburones-fueran-hombres/16403/2783.
3.4.3. La expresión de la duda o la incertidumbre Con el texto pueden estudiarse los marcadores de esta función comunicativa: los modalizadores oracionales (*tal vez, ¿es que…?, seguramente, acaso*), las oraciones interrogativas, las coordinadas disyuntivas y el uso del condicional (*no sería raro*) y del futuro de probabilidad (*será para sentirse más cómoda*).	*La joven del abrigo largo*, de Vicente Huidobro Cruza todos los días la plaza en el mismo sentido. Es hermosa. Ni alta ni baja, tal vez un poco gruesa. Grandes ojos, nariz regular, boca de fruta madura que azucara el aire y que no quiere caer de la rama. Sin embargo, tiene un gesto amargado y siempre lleva un abrigo largo y suelto. Aunque haga un calor excepcional. Esa prenda no cae jamás de su cuerpo. Invierno y verano, más grueso o más delgado, siempre el sobretodo como escondiendo algo. ¿Es que ella es tímida? ¿Es que tiene vergüenza de tanta calle inútil? ¿Ese abrigo es la fortaleza de un secreto sentimiento de inferioridad? No sería raro. Por eso tiene un estilo arquitectónico que no sabría definir, pero que, seguramente, cualquier arquitecto conoce. Tal vez tiene el talle muy alto o muy bajo, o no tiene cintura. Tal vez quiere ocultar un embarazo demasiado largo, de algunos años. O será para sentirse más sola o para que todas sus células puedan pensar mejor. Saborea un recuerdo adentro de ese claustro lejos del mundo. Acaso quiere sólo ocultar que su padre cometió un crimen cuando ella tenía quince años.

3.4.4. La expresión del mandato Con el texto pueden estudiarse los marcadores de esta función comunicativa: el vocativo y la diferencia gramatical, en lo que al verbo respecta, entre el mandato (imperativo: *traga*) y la prohibición (*no* + presente de subjuntivo: *no brinques*).	*Rubén*, de Britto García Traga Rubén no brinques Rubén sóplate Rubén no te orines en la cama Rubén no toques Rubén no llores Rubén estate quieto Rubén no saltes en la cama Rubén no saques la cabeza por la ventanilla Rubén no rompas el vaso Rubén, Rubén no juegues trompo Rubén no faltes al catecismo Rubén no pintes las paredes Rubén di los buenos días Rubén deja el yoyo Rubén no juegues trompo Rubén no faltes al catecismo Rubén amárrate la trenza del zapato Rubén haz las tareas Rubén no rompas los juguetes Rubén reza Rubén no te metas el dedo en la nariz Rubén no juegues con la comida no te pases la vida jugando con la vida Rubén. […]

3.5. Léxico

El trabajo con el léxico puede llevarse a cabo mediante la reescritura del microrrelato; algunas de las estrategias que pueden aplicarse son: la *sustitución* (se seleccionan las palabras que deberán ser sustituidas y el criterio de conmutación -sinónimos, antónimos, cohipónimos, hiperónimos, etc.-); la *adición* (consiste en añadir estructuras, morfemas derivativos, etc. a lo contenido en el original); y la *supresión* (se seleccionan los elementos que se desea eliminar y el efecto que se desea conseguir: por ejemplo, si se propone la supresión de una letra de modo que se mantenga el contenido del texto, se consigue un interesante trabajo con el léxico). Como muestra se ejemplificará con *La prueba (cf. supra),* de Triunfo Arciniegas. *Sustitución* (sinónimos): Me *observó* con *pena* cuando le *comenté* que me *disponía a ejecutar*…; *adición* (adverbios terminados en *–mente*): *Seguramente* me miró *dulcemente*, con lástima, cuando le dije *valientemente* que…; *supresión* (de la letra *–i-*): Me observó con pena cuando le hablé de que estaba preparado para ejecutar la prueba…

3.5.1. Expresiones o fraseologismos

Dado el amplísimo corpus de microrrelatos, pueden encontrarse textos que presenten un grupo de expresiones hechas o fraseologismos como *Este tipo es una mina,* de Luisa Valenzuela: "No sabemos si fue a causa de su corazón de oro, de su salud de hierro, de su temple de acero o de sus cabellos de plata. El hecho es que finalmente lo expropió el gobierno y lo está explotando. Como a todos nosotros."

El microrrelato puede servir como modelo para intentar enlazar en una misma narración otro grupo de expresiones o fraseologismos, por ejemplo, las relacionadas con los elementos químicos de la tabla periódica: *corazón de bronce, papel de estaño, balón de oxígeno, rubio platino, ser un plomo*…

3.5.2. Lenguajes específicos

Los lenguajes específicos son a veces la base léxica de algunos microrrelatos, como *Naufragio,* de Ana Mª Shua, o *Lingüistas,* de Mario Benedetti. Con este último, después de analizar los elementos léxicos del argot de los filólogos, pueden trabajarse otros lenguajes, simplemente modificando el título del texto y sustituyendo los términos marcados por otros propios de la nueva disciplina propuesta; así, *Lingüistas* puede convertirse en *Cardiólogos,* por ejemplo.

Lingüistas

Tras la cerrada ovación que puso término a la sesión plenaria del Congreso Internacional de Lingüística y Afines, la hermosa taquígrafa recogió sus lápices y papeles y se dirigió hacia la salida abriéndose paso entre un centenar de lingüistas, filólogos, semiólogos, críticos estructuralistas y desconstruccionistas, todos los cuales siguieron su garboso desplazamiento con una admiración rayana en la glosemática.

De pronto las diversas acuñaciones cerebrales adquirieron vigencia fónica: ¡Qué sintagma!

¡Qué polisemia!

¡Qué significante!

¡Qué diacronía!

¡Qué exemplar ceterorum!

¡Qué Zungenspitze*!

¡Qué morfema!

La hermosa taquígrafa desfiló impertérrita y adusta entre aquella selva de fonemas.

Sólo se la vio sonreír, halagada y tal vez vulnerable, cuando el joven ordenanza, antes de abrirle la puerta, murmuró casi en su oído: "Cosita linda".

3.6. Texto y discurso

Las propiedades del texto (adecuación coherencia y cohesión) pueden ser tratadas en los microrrelatos de forma especial, en parte, porque son textos completos y, en parte, por sus especiales características de construcción. Se ofrecen tres técnicas para realizar prácticas que aborden la compleja ligazón entre los elementos del texto: *transformar* (se propone reescribir el microrrelato *Cuento de horror,* de Marco Denevi, reproduciendo en estilo indirecto el diálogo entre los personajes), *completar* (se trata de reconstruir, aplicando los mecanismos de coherencia y cohesión, el original fragmentario *Cortísimo metraje*, de Julio Cortázar) y *construir* (mediante la elección léxica pueden construirse muchos relatos distintos a partir de *Subraye las palabras adecuadas*, de Luis Britto).

4. DESARROLLO DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS

A lo largo del apartado anterior, se han ido describiendo actividades que, a la vez que los contenidos tratados, implicaban tareas de comprensión lectora y expresión escrita. Más en concreto, podrían completarse las actividades propuestas con otras específicas para desarrollo de las *destrezas escritas* como los ejercicios de predicción (muy interesantes contando con el final muchas veces sorprendente), de transferencia (redactar un microrrelato a partir de un cuadro o al contrario –*Aves nocturnas,* de Lagmanovich, es un texto que se basa en el cuadro homónimo de E. Hopper-), de conversión (de una noticia en minificción o viceversa) o de ampliación (puede invitarse a los alumnos a que amplíen cualquier nanorrelato o hiperbreve).

Muchos microrrelatos se encuentran en versión audio en internet, sobre todo, en la Fonoteca de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (por ejemplo, varios de Benedetti, entre ellos, *Lingüistas*) y en YouTube (en varios vídeos puede escucharse al propio Cortázar leyendo su *Preámbulo* y sus *Instrucciones para dar cuerda al reloj*). La accesibilidad del formato de audio de los textos permite involucrar también el desarrollo de las *destrezas orales* entre otro tipo de actividades, conformando una tarea. Lo fragmentario, ambiguo o enigmático de algunas de estas minificciones las convierte en textos ideales para explicar de forma oral la personal recepción de su contenido.

BIBLIOGRAFÍA

Alfaro, C., en J. L. González (ed.) (1999): *Dos veces cuento. Antología de microrrelatos*, Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, pág. 23.

Anderson Imbert, E. (1965): *El gato de Cheshire,* Buenos Aires*:* Losada.

— (1999): *Cuentos,* Buenos Aires: Corregidor.

Arias García, B. (2004): *Grandes minicuentos fantásticos,* Madrid: Alfaguara.

Brasca, Raúl (comp.) (2002): *Dos veces bueno 3*, Buenos Aires: Desde la Gente.

Eco, U. (1981): *Lector in Fábula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo,* Barcelona: Lumen.

González, J. (2002): "La extensión de la brevedad: vidas breves y otros recursos del microrrelato", *Quimera,* 222*,* 18-22.

Lagmanovich, D. (2006): "La extrema brevedad: microrrelatos de una o dos líneas", *Espéculo. Revista de Estudios Literarios* 32.

Mais Checa, Amanda (2002): "El cuento perfecto", *Quimera* 222, 12-17.

Moreno Pérez, J. M. (2005): "Sacarme dieciocho mil", [en línea]: <http://gargantuario3.blogspot.com/2005/04/sacarme-dieciocho-mil.html>

Pérez Tapia, M.ª T. (2008): *La reescritura como método para aprender a escribir: ortografía y ortotipografía*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

— (2009): *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelatos*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Rojo, V. (1996): *Breve manual para reconocer microcuentos*, Caracas: Equinoccio (Ediciones de la Universidad Simón Bolívar).

EL TEXTO DIALÓGICO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE ELE. EL "RECURSO" DEL TEATRO COMO ESTRATEGIA DINAMIZADORA

Mercedes del Pozo Diez
Cursos Internacionales – Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN**:** Por una parte, relatar la propuesta llevada a cabo con profesores, sobre la importancia de adoptar el teatro en el aula de ELE como integrador de la competencia comunicativa y por su potencial aplicación en Primaria, Secundaria. En este contexto, la lectura e interpretación de textos dramáticos, es una herramienta fundamental para el desarrollo de la competencia sociocultural. Por otra, apoyar la inclusión de textos dramáticos en currículos oficiales, programaciones y manuales. Dada la plurifuncionalidad del texto dialógico en el aprendizaje de ELE, acentuamos la importancia de la contextualización interpretativa en la construcción de la competencia comunicativa, puesto que activa la producción del input, se apoyan en el enfoque orientado a la acción y fortalece el trabajo cooperativo.

A "mis" estudiantes actuantes.

La vida, como una obra de teatro. No es la duración, sino la excelencia de los actores lo que importa. Séneca

1. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO Y OBJETIVOS

Desde hace varios años, colaboro con Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago impartiendo español en sus diferentes orientaciones, desde clases de actualización hasta monográficos relacionados con la didáctica de la lengua y el análisis de

materiales. Cuando me propusieron llevar a cabo un Taller de teatro, que yo misma ya había explorado en otros ámbitos (secundaría) sabía que tenía que tener en cuanta unas variables determinadas. El curso iba incluido en la oferta educativa que el Ministerio de Educación ofrece a todos aquellos docentes que se dedican a difundir la lengua española allende nuestras fronteras. No me refiero al consagrado Instituto Cervantes y su interesado público, sino de algo más básico y por ende trivial, como son los centros de Secundaria y Primaria de países europeos (sobre todo).

Aunque el curso de actualización se oferta para profesores de Primaria, las solicitudes de este ámbito no se copan, por lo que las plazas de los asistentes pasan a cubrirse con las demandas de los profesores que imparten español en Educación Secundaria, ya sea en centros dependientes del Estado del país de origen (públicos o privados), como del Ministerio de Educación que en sus Aulas y agrupaciones, Secciones, Escuelas europeas u otras instituciones trata de mantener vivo la enseñanza del idioma. Por lo tanto, los integrantes, año tras año en estas aulas se componen de profesores de distinto nivel educativo. Este dato fue significativo a la hora de diseñar el programa, señalar los objetivos y planificar las estrategias y actividades que de forma (casi en su totalidad) práctica llevaría a cabo durante el taller. Otro aspecto que tuve en cuenta, era el nivel de lengua. Cuando cubren la solicitud de participación, los profesores deben señalar el nivel de competencia lingüística que poseen… pero aunque los niveles de referencia estén delimitados por el MCER, hay un relativismo personal para adscribirse a un nivel o a otro. Esto unido a la proximidad en la familia lingüística y las procedencias, que desde los países vecinos, hasta la lejana Ucrania, formaban un amplio abanico. Quedaría incompleta esta pluralidad del grupo, si no mencionara lo variado que pueden llegar a ser los intereses y motivaciones de los adultos, con sobrada experiencia para darme a mí, lecciones de enseñanza. Aunque las expectativas del grupo (profesoras multilingües) fueran amplias y interesadas, hay un factor que une alegremente a todos los participantes: están de vacaciones, y además en España. Si cualquiera de nosotros pensamos en la combinación viaje + vacaciones, muy pocas cosas podrían oscurecer este amable panorama. Y no iba a ser una de ellas el taller de teatro.

La experiencia que llevé a cabo partía de necesidades detectadas en cursos anteriores. Antes de enfrentarme al grupo, por los informes de la coordinadora sabía de la combinación de las nacionalidades, edades y la enseñanza que impartían. El carácter de los asistentes no era del todo heterogéneo: en su mayor parte eran mujeres (3 honrosas excepciones cumplían con su parte del porcentaje masculino) y las edades e intereses eran tan variados como la procedencia: 1 austriaca, 1 búlgara, 4 eslovacas, 6 francesas, 1 argentina, 1 española, 1 polaco, 1 portuguesa, 6 británicas, 1 irlandesa, 1 checa 1 rumana, 5 rusas.

Uno de los principales objetivos que planteé a la hora de diseñar el taller era estimular la producción oral a través de la expresión teatral, así como de las posibilidades

creativas y expresivas del lenguaje. Finalmente los objetivos quedaron establecidos en los siguientes puntos

- Desarrollar las destrezas de comunicación interpersonal a través del teatro y del juego dramático.
- Mejorar el uso de ELE de forma espontánea a través de simular situaciones comunicativas reales.
- Romper posibles bloqueos e inhibiciones e investigar la relación entre lenguaje, situación e intención comunicativa.
- Mejorar la vocalización, la modulación y la proyección de la voz a través de la aplicación de técnicas dramáticas.

2. SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

Las sesiones se desarrollaron en un periodo de 1 hora y.30 minutos en gran grupo (algunas actividades en grupos reducidos). Todo lo que sucediera dentro del aula sería cuestión de los participantes y su interacción, del contacto entre los estilos interactivos del ponente y de los participantes, de los participantes entre sí, así como de los efectos de las dinámicas y actividades planeadas para facilitar el proceso de aprendizaje. En este juego de interrelaciones las creencias de alumnos y profesores subyacen en la actuación de cada uno de nosotros. Puesto que los contextos educativos de los que se procedía y en los que nos desenvolvíamos eran muy diferentes, podían ser un coctel explosivo. La labor del docente en este tipo de talleres no es hacer que se aprendan contenidos gramaticales, sino las reflexiones sobre la labor docente. El léxico se aprende con el uso (es conocimiento implícito y procedimental), pero hay cierto conocimiento declarativo o cierta metacognición (combinatoria basada en el uso) que puede ayudarnos. Requiere un aprendizaje significativo, no memorístico. El objetivo de las primeras sesiones en cualquier taller de teatro es desarrollar un clima distendido y de confianza que favorezca el trabajo en equipo, donde los participantes se sientan con libertad para contribuir con sus ideas y propuestas creativas.

Como arranque para afirmarme en esta idea, plantee la similitud entre teatro y juego dramático. La relación que tiene el texto dramático con el dialogo y dialogismo bajtiniano. A través de este intercambio comunicativo el teatro queda integrado en el MCER y su enfoque orientado a la acción, respalda el aprendizaje de una lengua desde el trabajo cooperativo. La vinculación de todos estos aspectos con la afectividad como apoyo indispensable sobre el que se sustenta un aprendizaje efectivo, para concluir con la parcela lúdica de la enseñanza como favorecedora de la producción oral.

3. EL TEATRO Y EL TEXTO TEATRAL

El prisma fundamentalmente literario con el que se ha incorporado el teatro en el aula en general y en el aula de lenguas en concreto, lo ha ligado a su carácter de texto escrito. De esta forma el teatro es texto escrito que ha de ser leído, poniendo en práctica la competencia ortoépica y las habilidades que corresponden al acto de leer. También espectáculo: una cantidad variable y compleja de sistemas de signos, interactúan para la construcción de un sentido verosímil (como quería Aristóteles). La integración de todos esos sistemas se denominan en el acto de comunicación contexto o situación comunicativa, comparables a la construcción del discurso dramático. La práctica de la lectura dramatizada no es patrimonio exclusivo de los enfoques más tradicionales: muchas veces enfoques considerados innovadores han incorporado el teatro (en forma de role play, de diálogo, de intervenciones de pregunta-respuesta, etc.) de forma marcadamente comunicativa, pero realmente encubren formas rígidas con diálogos cerrados, role play descontextualizados, lecturas dramatizadas.

Desde el punto de visto de las modernas teorías teatrales, poco se ha dicho realmente novedoso desde Aristóteles: el teatro es mímesis de las acciones de los hombres. El giro lingüístico que supuso el siglo XX nos ha dejado como herencia una concepción enfocada a la acción. Como Austin, hacemos cosas con palabras, imitamos con palabras las acciones de los seres humanos. Estas dos intuiciones fundamentales, sin embargo, que pueden servirnos a modo de reflexión didáctica, en el aula pueden quedarse en sólo palabras. Los actores encarnan palabras, textos, contextos: erigen realidades. ¿De qué están hechas esas realidades construidas? De historias o relatos, anécdotas, de personajes o personas, de momentos y tiempos, de espacios y lugares, y de lenguaje (verbal) y lenguajes.

La enseñanza de la estructura semiótica del teatro como espectáculo, y de la división fundamental que entre teatro escrito (literatura) y teatro espectáculo (suma de artes) suelen realizar los críticos literarios (Bobes Nabes entre otras, y será su propuesta la que sigamos). De esta forma desarrollamos la esencia semiótica de las performaciones teatrales, de los montajes teatrales. ¿Cómo podremos hacer esto de forma clara para que estudiantes de ELE puedan acceder a esta propuesta sin estar especialmente interesados en cuestiones semióticas? Simplificando el esquema y presentándolo como constructo de sentido: espacio, tiempo, personajes y acción. En torno a estos elementos, que identifican, interpretan y explican en su interacción con textos teatrales, películas y situaciones comunicativas de diferente índole, juegan a construir significados, a expresarse, a decirse (García Ramos).

4. DESARROLLO DE HABILIDADES A TRAVÉS DEL DIALOGO. EL DIALOGISMO

Es habitual considerar sólo como texto el escrito. Sin embargo, el oral, y en este caso la conversación, también es un conjunto de piezas lingüísticas articuladas entre sí. La conversación, como cualquier otro tipo de texto, tiene un tema y una estructura determinada, aunque flexible y según la situación comunicativa que se establece es preciso elegir unas formas lingüísticas y rechazar otras, sin que ello implique que las rechazadas sean incorrectas. Un texto puede describirse como una estructura y un proceso, no un objeto.

El diálogo es la forma de elocución propia del teatro, aunque se emplea igualmente en los restantes géneros y subgéneros literarios: novelas, cuentos, poemas, ensayos filosóficos, etc. Las situaciones en que dos personas puedan estar hablando entre sí son infinitas, pero cada una de estas situaciones está marcada por el carácter y la posición de cada personaje y al mismo tiempo por sus relaciones en el momento en que se inicia el diálogo. Suele caracterizarse por ser natural, significativo, progresivo, dinámico y ágil.

El MCER expone en su apartado 5.2: *Para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales, junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes: las competencias lingüísticas; las competencias sociolingüísticas; las competencias pragmáticas.*

Los textos teatrales /dialógicos ofrecen al aprendiente un conocimiento de las características del *input,* ya que gran parte de la adquisición de la competencia lingüística comunicativa se desarrolla de forma intuitiva e inconsciente, por unos laberintos psicolingüísticos no controlables totalmente por el profesor, sensibles a ciertos tipos de muestras de lengua, exponemos a los alumnos a muestras que pueden facilitar la adquisición de ELE.

Con actividades de este tipo se potencian dos de las habilidades presentes en toda aptitud lingüística: La habilidad para aprender una lengua inductivamente y para inferir, así, las reglas que rigen una serie de materiales lingüísticos. (Larsen- Freeman 1994: 153) Comprender un texto implica tener en cuenta no sólo el modelo codificación y descodificación. El emisor puede manifestar al destinatario un mensaje no sólo por medios estrictamente lingüísticos, sino también mediante intenciones añadidas no codificadas: modelo codificación – ostensión. Tiene que cooperar con la información derivada de las implicaturas y presuposiciones; interpretamos lo que se nos quiere decir, que no suele estar totalmente explícita. El receptor por su capacidad inferencial le permite obtener información combinando el mensaje con otras informaciones y experiencias Para dominar este modelo ostensivo – inferencial, es fundamental el conocimiento del mundo, un saber enciclopédico, cómo son y funcionan las personas y las cosas..., para entender las

indirectas, las ironías, los dobles sentidos, el lenguaje diplomático, el lenguaje figurado, las presuposiciones, las hipótesis, la transtextualidad, etc. En definitiva, ser conscientes de la información implícita, de la parte sumergida del iceberg de la comunicación, del discurso, como uso de textos en una situación comunicativa determinada, donde se reflejan las variadas modalidades de la enunciación. La palabra usada en contexto adquiere un sentido específico que debe ser deducido por los oyentes con lo que Bühler llama un "procedimiento detectivesco".

Austin y Searle descartaron la ficción o la poesía de sus análisis, arguyendo que son usos "no serios" del lenguaje. Su postura desarrollaba una teoría a un nivel de abstracción bastante determinado: los actos ilocucionarios simples y primitivos, cuando las obras literarias son actos complejos y derivados.

La primera forma de *diálogo,* la más próxima a la práctica comunicativa cotidiana, se define por el cambio de los sujetos discursivos. En el sentido bajtiniano la alternancia de replicas en las que todo *enunciado* se orienta hacia el otro y contiene «una especie de *dixi* silencioso» que espera respuesta (Bajtín 1982, p. 261). El teatro es la perfecta representación del *dialogismo.* La palabra, «drama en que participan tres personajes» –cita de Bajtín (1982, p. 314) Llamo *sentidos* las respuestas a las preguntas. (Bajtín 1982, p. 367) Para la palabra (y, por consiguiente, para el hombre) no existe nada peor que la ausencia de *respuesta.* (Bajtín 1982, p. 319) La idea bajtiniana de que la orientación dialógica del enunciado desborda la voluntad individual de dialogar puede ser un buen punto de apoyo para mi intento: Dos enunciados confrontados que pertenecen a dos sujetos que se desconocen, si apenas lejanamente tratan un mismo tema o idea, establecen inevitablemente relaciones dialógicas entre ellos. (Bajtín 1982, p. 306)

5. JUEGO DRAMÁTICO Y EL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN

Concebimos el teatro cercano al juego dramático sin una división absoluta en el ámbito de ELE, por la importancia concedida al texto dramático canónico, como pieza de la Literatura. La propuesta de trabajar apoyándose en el texto no asegura en sí la validez didáctica; depende de la perspectiva metodológica con la que nos acercamos al texto y a la escenificación. Consideramos el texto dramático como una plataforma para la creación: antes que un *texto*, es un *pre-texto;* no está cerrado y es susceptible de modificaciones y adaptaciones. El proceso de creación colectiva, la memoria no es el único recurso para interiorizarlo: la acción y las relaciones entre los personajes. (Martínez Cobo, 2005). Se encamina a conseguir la interacción- catártica con el público, elementos que influyen: la creatividad, la aportación personal, la innovación lingüística, la originalidad, la relación entre los miembros del grupo, las normas lingüísticas de relación social, la motivación, la adquisición de conocimientos, los hábitos, las actitudes, los valores...

Cuando el hombre adquiere conciencia de su 'yo', busca instrumentos para tomar conocimiento de su propia imagen más allá de lo meramente físico e individual para hallar su proyección anímica, colectiva y social Un nuevo espejo en donde poder medir su comportamiento. El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo, para desarrollar una visión del mundo, ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El desarrollo del *«alumno como agente social»*, que muestra solvencia en el manejo de la competencia comunicativa porque conoce los elementos que constituyen el sistema de la lengua y es capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social. (Instituto Cervantes: 2006).

Afirmamos como Richard Via (1987), que no se puede considerar teatro al mero recitado de líneas y parlamentos, ya que en el teatro "debe haber un intercambio de sentido –entre los actores mismos y entre los actores y el público–" (Via 1987:110). No compartimos totalmente la idea que expone Allen, que hacer teatro equivale a hablar como un loro, memorizar o "aprenderse un papel con objeto de representar una obra es una actividad aceptable con tal que el profesor pueda encontrar una forma de ayudar a los jóvenes participantes a que hagan suyos esos papeles, integrándolos en el personaje que están creando" (Allen en Torres Núñez 1996:66).

La dramatización utilizada en las clases incorpora a la enseñanza lingüística la parte no lingüística –como por ejemplo el lenguaje corporal, determinante en la comunicación interpersonal, busca la formación integral del alumno, drama procede del griego *drao*, "hacer", de ahí su vinculación con las actividades dramáticas se superponen el "saber" y el "saber hacer" junto con el "saber ser", competencias todas recogidas en MCER.

Jean Chateau (1973:147) indica: "El juego contribuye a desarrollar el espíritu constructivo; la imaginación, la capacidad de sistematizar, además lleva al trabajo, sin el cual no habría ni ciencia ni arte". El valor social del juego en general es asumido por casi todos los pensadores, como Fingerman (1970:38) que lo destaca: "El juego es un factor de desenvolvimiento social en el individuo. Mediante el juego no solo se ejercitan las tendencias sociales, sino que se mantiene la cohesión y la solidaridad del grupo con las reuniones, las fiestas y otros muchos actos de carácter popular".

Los juegos dramáticos crean situaciones que permiten a los aprendices interaccionar de una manera significativa. A través de la negociación del significado en las improvisaciones, escenarios y juegos de personaje, los alumnos no solo pueden probar y evaluar sus propias hipótesis sobre la lengua meta sino que además el uso de la lengua de una manera espontánea y creativa les impulsa a recurrir a sus conocimientos implícitos sobre la lengua, exponiendo su competencia adquirida, se pueden recrear situaciones de la realidad exterior del aula. Este aspecto es de lo más valioso ya que una de las limitaciones de la enseñanza de una L2, es la naturaleza artificial de muchos de los materiales y de las actividades lingüísticas en el aula. El JD proporciona el encuentro con una

variedad de experiencias lingüísticas contextualizadas y experimentan con la adecuación de un número de registros sociales y toman conciencia del estrecho vínculo que existe entre lengua y contexto. Nos avala la descripción que ofrece el *MCER* acerca de lo que supone el aprendizaje de la lengua desde la óptica del *enfoque orientado a la acción*.

> El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas de la lengua, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Cap. 2., Epígrafe 2.1)

Para llevar a cabo el juego dramático en el aula ELE se definen una serie de habilidades estratégicas para mejorar la práctica del input; frente al carácter frío e inexpresivo de algunos textos y diálogos creados ex profeso para la clase de idiomas puede compensarse con el uso de diálogos teatrales constituyendo una fuente rica de input lingüístico contextualizado, oral motivador. El MCER (págs. 60-61) define las estrategias "como un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta".

6. LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL TEXTO TEATRAL

La lengua como vehículo de cultura, es una forma de ver el mundo, si bien es cierto que la norma culta es la que tendemos a enseñar y que ésta domina como modelo de lengua en todos los niveles, también la necesidad de adquirir una competencia comunicativa nos hace reflexionar sobre la importancia de acercar a los alumnos a otras formas coloquiales, formas propias de grupos sociales, profesionales, argot, etc. Gracias a este conocimiento los estudiantes disponen de información suficiente para conocer qué es lo que se espera de ellos en cada una de las situaciones de comunicación de la lengua extranjera. (SANS. 2006)

El contenido sociocultural debe considerarse un componente más del aprendizaje de una lengua extranjera, no deben estar aislados en los materiales, ni incluirse en un apartado especial. Las propuestas llevadas al aula, explícita o implícitamente deben estar impregnadas por lo cultural, para facilitar a nuestros estudiantes no una cultura de

estereotipos sino más bien todo lo contrario, dejar de lado lo tópico e ir a la realidad social. MCER. Giovannini *et alii* (1996: 29) lo denominan como: "El conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta, y la capacidad de adoptar estrategias sociales apropiadas para realizar los fines comunicativos".

La capacidad de percibir las diferencias culturales y de comprender otras culturas se convierte en un objetivo de aprendizaje del mismo rango que la competencia comunicativa. El aprendizaje lingüístico y cultural debe estar al mismo nivel y complementarse. Según Geneviève Zarate

> el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que, conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela, en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (2002: 34).

Por "cultura" se entiende dos cosas: "la cultura y civilización general de un país dentro de gran marco histórico" y los "modos de vivir cotidianos que revelan la idiosincrasia particular de una sociedad" (Martínez Vidal 1993: 80). Sitman y Lerner (1999) han demostrado, la diversidad de culturas, sub-culturas y dialectos que uno encuentra en la literatura, al leer textos procedentes de varios países hispanohablantes, el estudiante aprende que no hay una lengua española sino que ésta, está formada por muchas variedades. Emplear la literatura en el aula de E/LE puede resultar provechoso para la enseñanza y el aprendizaje del contexto cultural, ya que ofrecen ejemplos de usos de la lengua que pueden cubrir la gama de contextos sociales (formales y familiares); la adquisición de un vocabulario activo y pasivo por parte del aprendiz (Muros 1999: 85, 90). Los textos teatrales son "una fuente de información sobre la cultura extranjera" (Kramsch 1993: 6). La competencia sociocultural como reflejo de un comportamiento, se convierte en punto de partida para la competencia creativa de los aprendices de ELE a través del juego de roles, y fomenta el conocimiento de obras y adaptaciones dramáticas, desarrolla el sentido crítico personal y el respeto ante las creaciones dramáticas.

7. EL USO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El término "persona" procede del griego προσοπον, (cara) máscara para reforzar la voz en teatros abiertos; de se evolución a "per-sona" o "lo que viene a través de la voz del actor". Ya que las personas desempeñamos determinados roles (madre, hijo, jefe, compañera de trabajo, amigo, alumno, etc) puede salir de nosotros, con los recursos

adecuados el actor que llevamos dentro. El teatro permite a la persona *jugar a ser otro* y a liberarse de ataduras: el tímido puede convertirse en extrovertido, el positivo en negativo, etc. gracias a la *máscara* del personaje tras el que se oculta.

La importancia de la afectividad en el aprendizaje y su reflejo en las reglas del diálogo comunicativo sobre textos dialógicos ayudan a construir la adquisición del conocimiento lingüístico. *"El teatro apela a las emociones y posee un valor catártico: El teatro es un buen medio para conocer y valorar las emociones y los sentimientos que nacen en el seno de las relaciones humanas; y explorar aquellas emociones como la agresividad, la risa, el miedo al ridículo, etc., que socialmente están muy reprimidas* (Díaz apud Torres Núñez 1996, 61) Favorece el desarrollo de la confianza y de la autoestima del alumno, es una experiencia satisfactoria y proporciona un alto nivel de implicación emocional e intelectual mediante la participación activa (Dougill 1987; Lazar 1993; Stern 1980; Torres Núñez 1996; Wessels 1987). De ahí su relación con el trabajo cooperativo que plantea el enfoque comunicativo.

Jane Arnold afianza la idea sobre la necesidad de afectividad que aumenta la motivación. Como seres humanos necesitamos que nos animen para conseguir más éxitos. «El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula» Stevick (1980: 4). El joven que se está formando se sentirá realizado si se sabe competente, el alumno descubre que ha sido capaz de comunicar a un público en una lengua que no domina y se contrarresta el sentimiento de miedo e inseguridad del principio; puesto que el JD en se expone su imagen con lo que esto supone de intimidación por la inversión emocional. Cuando se reparten los personajes los alumnos pueden expresar sus preferencias respecto a los que quieren interpretar y en la medida de lo posible ajustaremos dichas elecciones (sobre todo en lo que concierne al tamaño del texto que debe producir el personaje o si este es protagonista, secundario). Se tendrá en cuenta el carácter del alumno para desenvolverse en un tipo de personaje bien cómico, trágico, etc.

8. TIPOS DE TAREAS TEATRALES: DE CONOCIMIENTO, COLABORACIÓN, IMPROVISACIÓN, VOCALIZACIÓN, EXPRESIÓN CORPORAL

Un paso previo para que los aprendices *personalicen* el texto o intervenciones de sus personajes es la improvisación; se olvidan de la forma exacta del texto para expresarlo con sus propias palabras. Escribir su versión del texto constituye una tarea que desarrolla la competencia escrita y facilita la personalización de la interpretación. Di Pietro hace años deseaba crear en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas una pedagogía alrededor de un método que crease tensión dinámica, fuese muy motivadora y manejase lo inesperado. Aprender una nueva lengua involucra al ser humano al completo, la clase de L2 debe ser socialmente significativa.

El cuerpo es un elemento que forma parte de la comunicación no verbal; el conocimiento de la competencia extralingüística a través del cuerpo y el espacio, movimiento y acción, puede adquirirse con la propuesta de tareas para motivar y desbloquear la producción oral. Se integran los elementos de la comunicación no verbal y aprenden a utilizarlos con fines expresivos y comunicativos, y a su vez asimilan rasgos socioculturales que conlleva en la expresión cualquier acto comunicativo. Una de las actividades orientadas a tratar el contenido de un texto teatral, consiste en que los alumnos realicen estatuas o cuadros vivientes a partir de descripción de las escenas principales. Facilitando la comprensión de la obra al alumno antes de leerla, se hace hincapié en la importancia de los códigos no verbales en el teatro, como copia de la comunicación cotidiana y habitual. Las improvisaciones se pueden plantear sobre situaciones parecidas a las que se reflejan en la obra. Un paso posterior es que estas improvisaciones se basen en fragmentos de la obra (Martínez Cobo: 2005).

A través del juego dramático se amplía el análisis de los aspectos suprasegmentales de de la pronunciación (como la entonación, el acento, el ritmo, la calidad de la voz, etc.). La entonación, por ejemplo, es esencial "no solo para la interpretación de enunciados declarativos e interrogativos, o cuestiones de énfasis, sino también para la interpretación de mensajes más sutiles como el sarcasmo, el cariño, el insulto, el elogio…" (Brown 1994:240), es decir, para codificar la intención del hablante. Los ejercicios y actividades de articulación, respiración, proyección y entonación que pueden emplearse para "incrementar la conciencia de los estudiantes sobre su propia voz y ayudarles a ser más flexibles en su uso del habla" (Hayes 1984:41).

Los juegos teatrales constituyen una plataforma para el estudio de elementos paralingüísticos que acompañan al habla: volumen, elocución, tono... y las vinculaciones entre lenguaje verbal y no verbal: cómo subrayamos las palabras, evitamos su mención, añadimos contenidos emocionales…. Se induce, con ello, a reflexionar acerca de lo que es oportuno o inoportuno, descubrir las intenciones del interlocutor, o agilizar la forma de expresar u ocultar mejor nuestras intenciones. (Martínez Cobo: 2005). MCER "La interacción cara a cara puede suponer, naturalmente, una mezcla de medios: hablados, escritos, audiovisuales, paralingüísticos (sec. 4.4.5.2) y paratextuales (véase la sección 4.4.5.3). Se progresa en el comportamiento social, un conjunto de nociones lingüísticas que no deben quedar en competencia gramatical.

En las sesiones de trabajo como parte de la construcción del personaje, los alumnos deben adaptar el papel a su medida. En este proceso tienen la oportunidad de experimentar con distintos patrones de entonación, sonidos y vocalizaciones (Lazar 1993, 138). Los ejercicios vocales pueden estimular la motivación de los aprendices por mejorar su pronunciación al enseñarles cómo la "claridad de dicción interviene en la construcción de su auto-imagen" (Brown 1994: 261), y cómo la pronunciación incide en la creación de efecto. Cada enunciado puede examinarse desde el punto de vista de la articulación,

acento, entonación, etc. y la adecuación del estilo de habla de acuerdo con la situación y el rol desempeñado (Hayes 1984: 100) Da la oportunidad para concentrarse de forma más interesante que a través de *drills* o repeticiones mecánicas.

Una vez que los alumnos se han familiarizado con el argumento se procede al análisis; una forma de abordar este es la investigación sobre aspectos que completan el acto comunicativo con la obra, como la biografía del autor y su concepto de teatro (en niveles C1), el contexto literario, etc. Este tipo de tareas desarrollan la competencia escrita, lectora y sociocultural; si además son ellos mismos los que lo presenten al resto de la clase se completará con la producción de un input, a través de una presentación oral. Otras tareas escritas: completar la información sobre su personaje, características físicas, psicológicas, motivaciones, pasado, etc., con el fin de ayudarles en su proceso de construcción; o bien buscar las críticas que se han realizado sobre la pieza o escribir una de un espectáculo teatral en español al que han asistido.

9. ALGUNOS INCONVENIENTES

Resistencia del alumno**.** La participación ha de ser voluntaria; convencer de lo provechoso que va a resultar para su aprendizaje, puede ser considerado algo inútil o pérdida de tiempo. La graduación y selección de actividades es fundamental para suavizar reticencias del alumno y hacer que se sienta cómodo. Por ello son importantes las sesiones centradas en generar un clima de cooperación y confianza mutua; las primeras actividades se pueden llevar a cabo en grupos y en parejas, evitando la exposición del individuo ante el resto del gran grupo, y paulatinamente introducir presentaciones individuales, monólogos, etc. Hay que contar con la reserva personal del aprendiz por temor a lo que otras personas piensen al cometer errores y a la evaluación. Esto se acentúa por las inhibiciones asociadas con la adolescencia; hay que contar con una falta de motivación de esta franja de edad por determinadas actividades en el aula. Una práctica adecuada centrada en el lenguaje no verbal (corporal) para reparar en sus inhibiciones, creando unas pautas de protocolo, con el objetivo de aumentar la confianza en sí mismos y como grupo. Hablar y escuchar con los ojos a los otros, para atreverse a usar la L2.

Programaciones tradicionalmente centradas en la gramática. Suelen presentar una gran concentración de contenidos y no dejan espacio para el desarrollo de actividades extra-curriculares. Las limitaciones institucionales tampoco ayudan a implantar el juego dramático en la programación: la reducción de horas, un gran número de estudiantes por clase, la disposición tradicional en bancadas de las aulas, el papel tradicional de la enseñanza y el aprendizaje (el profesor explica, los alumnos escuchan), la actitud (el docente evalúa a los estudiantes a través de pruebas)… La comunicación suele ser poco real en las aulas: entre profesor y alumnos y entre alumnos se imponen unas máscaras y papeles que se repiten hasta el hartazgo por décadas.

Tiempo. El lugar arrinconado que ocupa el teatro en de las disciplinas académicas, probablemente conduzca a que se tenga que disponer del tiempo libre de los alumnos y del profesor. El grado de satisfacción que se obtiene tras la presentación teatral, recompensa con creces el tiempo invertido. Y la inmersión lingüística es bastante ventajosa.

A pesar de la creencia del profesorado que para llevar a cabo un taller de teatro se debe tener experiencia teatral, no viene de más recordar que su papel es más el de animador-organizador, que el de director de escena, ya que artísticamente no juzga. Tan sólo ofrece la oportunidad a los alumnos de expresarse en español a través de la creatividad dramática y actividades lúdicas.

Una de las dificultades reside en encontrar obras de teatro en español que reúnan características apropiadas para enseñar ELE. En ocasiones la obra adecuada es sencillamente la adaptación del texto, amoldándose a las necesidades de nuestro contexto educativo particular; otra solución a adoptar es reducir y simplificar el texto, eliminar personajes secundarios (*in absentia),* incorporar otros, desdoblar; prescindir de las partes menos esenciales de la trama, reducir el número de escenas….

Para muchos la evaluación constituye el mayor de los hándicaps. Sin embargo entre proceso y producto, nos inclinemos hacia la valoración del proceso más que hacia el producto. El protagonismo de los programas basados en contenidos lingüísticos-gramaticales, generalmente orientados hacia la evaluación final de estos contenidos, fomenta a su vez el cuestionamiento de la utilidad del teatro en el aula de E/LE. Si se trata de un curso intensivo, de un programa de lengua muy concentrado o no se dispone de tiempo, la preparación de alguna escena corta, será recibida con satisfacción, sin centrarnos en la representación teatral como tarea final, ya que esta equivale al producto.

10. CONCLUSIONES

No queremos caer en el victimismo del desprestigio pedagógico de las obras de teatro en la clase de E/LE. Apostamos por adoptar una postura integradora y conciliadora de todas las subcompetencias que integran el hecho teatral. Un cambio en su tratamiento pueden servir de incentivo para la producción del input y de utilidad en la adquisición de diversas competencias. No basta con la adquisición de una competencia lingüística: es necesario que participe del universo cultural que circunda a la lengua y juego dramático es un proceso con el objetivo de enseñar y aprender. Montar una obra de teatro en L1 o L2 exige tiempo y esfuerzo, pero es una inversión sin riesgo por la recompensa personal y profesional que enriquece a los participantes. Tomando las palabras de Borges, en *Inquisiciones*, "Las lenguas son en último término, simplificaciones de una realidad que siempre las rebasa, y sólo pueden justificarse con un fin práctico".

BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, M.M. (1982): *Estética de la creación verbal,* México: Siglo Veintiuno.

Baralo, M. (2000): "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE", *Carabela* 47 (*El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE)*, Madrid: SGEL.

Cassany, D. (2008): "Aprendizaje cooperativo en ELE" en *XV Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, IH, Barcelona.

Dorrego Funes, L. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de ELE: Más de ochenta juegos y actividades teatrales*, Madrid: Edelsa.

Giovanni, A. *et. al.* (1996): *Profesor en acción*. *El proceso de aprendizaje*, Madrid: Edelsa (Vol. 1).

Instituto Cervantes (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el españo*l Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols.).

Martínez Cobo, A.: "La Casa de Bernarda Alba: Una experiencia teatral con alumnos de E/LE"", Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander, pp.143-153

Motos, T y Tejedo, F. (1999): *Prácticas de dramatización.* Madrid: La Avispa.

Orta, A., (sin fecha): " El aula como espacio de interacción social ", en *XVIII Encuentro IH*.

Prieto Grande, M. (2007): "La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje", *ASELE***.**

Sans Baulenas, N. (2004): "¿Qué materiales favorecen el aprendizaje de la gramática? ", *Encuentro IH*, Würzburg.

Tena Tena, P. (): "La escritura en la clase de español/lengua extranjera. Reflexiones", *ELENET.*

Torres García, P. (2002): "Actividades de dramatización en la clase de E/LE", *Forma* 3 149-167.

Valverde Zambrana, J. M e I. Cómitre Narváez (1996): "Drama y factor afectivo en la segunda lengua", R. Ruiz Álvarez y J. A. Martínez Berbel (eds.), *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: Texto dramático y representación teatral*. Granada: Universidad de Granada, 181-191.

Zarate, G. (2002): *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, Aula de Español.

EL TEXTO ESCRITO COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE E.L.E.

Paz Rabanal García
Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca

RESUMEN: El texto escrito puede ser un instrumento fiable en la evaluación del Español como Lengua Extranjera, aunque, para ello, debe ser tratado convenientemente. A cada texto se corresponde una tarea diferente dependiendo del nivel y del tipo de capacidad que queramos evaluar. Asimismo, la elección de cada tarea lleva consigo la selección de un determinado texto en cuanto a tipología, temática, longitud y registro. Tras esta decisión, el siguiente paso es la elaboración de la tarea en sí, que debe ser realizada con rigor y escrupulosidad si pretendemos que realmente llegue a demostrar, de manera eficiente, lo que el profesor muchas veces ya intuye: el momento de aprendizaje en el que se encuentra cada estudiante.

La evaluación de logros en el aprendizaje de una lengua extranjera es demandada por casi todos los participantes en ella: Las instituciones lo hacen por motivos obvios y el propio estudiante suele preferir que alguien externo le diga lo que muchas veces él no puede asegurar: ¿cuál es mi competencia en esta lengua? ¿Hasta dónde llega mi capacidad para comunicarme con ella? ¿Comprendo bien lo que me están contando? ¿Cometo muchos errores? Se sabe que la visión que uno mismo tiene sobre su dominio de una lengua puede estar directamente relacionada con el tipo de personalidad y la autoestima. Quién no se ha encontrado con alguien que dice dominar una lengua extranjera cuando solo la habla medianamente o con alguno que considera que a duras penas puede comunicarse con ella cuando en realidad lo consideraríamos un conocedor competente. Por estas y otras razones, los tests de evaluación han sido y son demandados de manera habitual como demostración de objetivos cumplidos tras un periodo de aprendizaje.

Al decidirnos a usar los textos escritos como estímulo para la creación de una prueba tenemos en mente la necesidad de que el texto elegido sea de un nivel adecuado

para lo que queremos evaluar. Esto nos lleva inmediatamente a enlazar con el tema de la autenticidad textual en la elaboración de pruebas de evaluación.

El término autenticidad se refiere en este caso a dos diferentes aspectos. Por una parte está lo que se ha dado en llamar autenticidad situacional, es decir, que el texto se corresponda con un situación real, en cuanto a su similitud con lo que se puede encontrar una persona cuando lee un anuncio, artículo, libro o página web en la determinada lengua, y por otra parte lo que se denomina autenticidad interaccional. Muchas veces solo nos interesa comprobar el conocimiento lingüístico de los estudiantes, entonces la selección del texto puede ser más libre, sin tener que ajustarnos a demandas como que sea relevante para el estudiante, pero en otros casos también queremos comprobar su desenvoltura interaccional; entonces la cosa se complica con necesidades claras como la explicación detallada del contexto, o la adaptación al nivel y consiguiente manipulación del texto, y además con algo muy importante en nuestro planteamiento de la tarea: qué criterio vamos a seguir para demostrar que ha sido realizada exitosamente. En resumen, podemos enunciar las siguientes normas respecto a la autenticidad textual:

- auténtico no quiere decir texto respetado al pie de la letra (si se trata de un texto ya existente).
- el texto debe simular la vida real pero no imitarla exactamente.
- rara vez un texto ya existente, íntegro y exacto podrá ser empleado para la evaluación.

Existen unas ciertas normas, bien conocidas, sobre los términos que aumentan la dificultad de un texto. En cuanto a la forma, las frases cortas, la voz activa y las estructuras más familiares son claramente más fáciles. Si nos referimos al contendido en un texto, por ejemplo narrativo, cuantos menos personajes y más diferencia haya entre ellos más fácil será de entender, mientras que personajes similares, de una misma edad, sexo, procedencia, etc. dificultan enormemente la comprensión rápida. Asimismo, los cambios de escena, cambios temporales y la abundancia de acontecimientos la complican aún más. En cuanto al desarrollo de la tarea propiamente dicha, un texto breve con muchos ítems es claramente más complicado que uno largo con menos, y que además tenga explicaciones y aclaraciones. (ALTE, 1995, updated 2005. *Materials for the guidance of test item writers*).

A partir de aquí surge esta pregunta: ¿Qué tipo de ítem es el más adecuado para controlar un determinado tipo de destreza en un test? La respuesta requiere pensar en varios factores, en primer lugar hay que recurrir a criterios de efectividad, rapidez en la resolución de la tarea, familiaridad para el estudiante y posibilidad de corrección absolutamente objetiva. Desde este punto de vista, los ítems de respuesta seleccionada superan a los de corrección escalar. Son los más convenientes, pero, ¿son realmente los más adecuados? No podríamos asegurarlo. No cabe duda que de que en cuanto a familiaridad para el estudiante (todo el mundo reconoce la selección múltiple y sabe lo que

debe hacer), objetividad en la corrección (hay una única repuesta correcta), y rapidez (hay programas que pueden hacerlo), este tipo de ítem vence ampliamente. Pero, aparte de lo anteriormente dicho, que no es poco, es un ítem muy susceptible de adivinación casual, responde muy bien a un entrenamiento previo sin excesivo conocimiento lingüístico y en algunos casos no llegaremos a saber, en nuestro empeño de construir un buen ítem, qué destreza del estudiante estamos valorando, ya que a veces da la impresión de que serían la pericia o la agudeza. Aún así, lo seguimos utilizando: las ventajas dominan a las desventajas.

La presentación de un texto como estímulo para realizar un test no está exenta de normas que, de no cumplirse, pueden reducir e incluso anular la efectividad del test. En general, se parte de una redacción cuidada, un respeto absoluto a las reglas gramaticales y alguna recomendación tan obvia como que los ítems basados en un texto no deben responderse sin leerlo. Esta premisa, aparentemente tan banal es, a veces, más difícil de conseguir de lo que pueda parecer: nuestros estudiantes, como nosotros, proceden de un mundo globalizado donde las ideas, normas de vida, leyes, costumbres y hábitos cada día se parecen más: no es fácil sorprender al estudiante de lenguas, persona muchas veces con una cultura media-alta.

Una vez encontrado o creado un buen texto viene el proceso de selección de ítems. En este proceso se plantean de nuevo exigencias que pueden llevar al creador a decidirse por uno u otro tipo. Para ello, recordaremos cuáles son los más habituales, así como sus posibles ventajas e inconvenientes.

1. ÍTEMS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE BASADOS EN LA COMPRENSIÓN (GENERAL Y/O ESPECÍFICA) DE UN TEXTO. (EJEMPLO 1)

Son, indudablemente, bastante ventajosos:

- son reconocidos por los estudiantes;
- pueden ser corregidos objetivamente;
- ahorran tiempo.

No debemos olvidar sus desventajas:

- valoran el reconocimiento mucho más que la producción;
- muchas destrezas no se recogen;
- depende sobre todo de la destreza de comprensión de lectura;
- son susceptibles de adivinación y casualidad;
- es relativamente fácil crearlos pero difícil crearlos bien.

Al pensar los ítems debemos tomar la decisión de si los presentamos como pregunta o como frase a completar. Quizá la mejor idea sea una mezcla. Respecto al número de opciones está bastante demostrado que dos (del tipo verdadero/falso) son altamente "peligrosas" y poco efectivas (hay un 50% de posibilidades de éxito casual), y más de tres conducen con frecuencia a que una sea automáticamente descartada por irreal o absurda, por lo tanto parece que tres sería un número adecuado.

2. EL TEXTO *CLOZE* (RELLENAR ESPACIOS O HUECOS).

(Ejemplo 2)

Es un tipo de prueba muy utilizada para demostrar el conocimiento gramatical o léxico, pues sirve para comprobar únicamente un número limitado de destrezas. Se pueden hacer de diferentes maneras: de gramática, de vocabulario, ambas categorías mezcladas, abierto, de selección múltiple etc. Idealmente se dice que el cloze debe respetar una *ratio* de entre 7 y doce palabras entre ítems, aunque a partir de 5 se puede considerar adecuada, pero lo más importante es elegir una palabra apropiada, por nivel, posibilidad de opciones etc, para eliminar. También suele respetarse la premisa de que no debemos poner opciones en la primera línea completa e incluso podría decirse que en la primera oración completa .En el texto *cloze* existe una variante, la de rellenar huecos a nivel de párrafo, que está pensada para mostrar el conocimiento acerca de la coherencia y cohesión textual en esa lengua. En este caso está pensado para niveles relativamente altos, ya que se supone un dominio de conectores, marcadores y estructura textual que no exigimos en niveles más bajos. Debe cuidarse especialmente la selección de texto para realizar este tipo de ítems, ya que es necesario que siga una línea narrativa, donde el orden de los acontecimientos sea importante y donde alterarlos lleve a confusión y falta de coherencia. Un texto de opinión, por ejemplo, no suele cumplir esta premisa; sin embargo, son muy adecuados los textos que narran experiencias o acontecimientos, con un principio y un final bien definidos. La proporción más habitual, ya que suele tratarse de textos largos (unas 500 palabras o más) , es la de eliminar 6 párrafos y proporcionar 7 opciones, una de las cuales no debe emplearse. Es necesario, evidentemente, que este último párrafo no pueda acoplarse en ninguno de los huecos, sin resultar absurdo o fuera de lugar, de tal manera que su utilización sea descartable a un primer golpe de vista.

3. ÍTEMS PARA RELACIONAR

(Ejemplo 3)

Hay diferentes tipos, aunque todos ellos tienen en común que hay dos listas separadas de opciones para relacionar. Pueden hacerse con textos pequeños de descripciones

(de libros, tipos de viajes etc) y relacionarlos, por ejemplo, con personas, o bien con anuncios y relacionarlos con una frase que los resuma o parafrasee. Pueden emplearse desde niveles bajos y llegar hasta niveles altos. Esos sí, es necesario especificarlos muy bien y además, especialmente en niveles bajos debemos cuidar la facilidad de visión.

Es nuestra la decisión la de cuál o cuáles de ellos elegir para evaluar a nuestros estudiantes, pero no está de más que tengamos siempre presentes las recomendaciones que realiza ALTE acerca de la construcción de ítems para que tengan una cierta garantía de fiabilidad. A continuación paso a resumirlas:

1. El ítem debe medir un punto importante del texto.
2. No deben ser interdependientes unos de otros: la respuesta de un ítem no debe influir la respuesta del otro.
3. Solo debe haber una opción correcta, clara y sin ambigüedades.
4. Los *distractores*,(opciones no correctas), deben ser lo bastante verosímiles como para distraer a los candidatos más "flojos".
5. Las opciones deben formar una variedad de alternativas coherente, por ejemplo que una no destaque sobre las otras por aspecto (longitud) muy diferente.
6. Se deben crear frases gramaticalmente correctas.
7. Deben evitarse opciones con "siempre" y "nunca" y , en la medida de los posible, frases negativas.
8. Las opciones deben tener una estructura gramatical lo más similar posible y también un nivel de complejidad similar.
9. Debe evitarse usar las mismas palabras en el ítem y el texto, porque dirigirá al candidato a la opción correcta.
10. Las respuestas correctas deben ser variadas en orden, aproximadamente un número igual de A, B, C, etc., correctas.

EJEMPLOS

EJEMPLO 1 (Pensado para evaluar niveles A2/B1)

Varias ciudades españolas han ideado una nueva forma de mostrarse ante sus visitantes. Se trata de visitas en forma de teatro que incluyen un recorrido para conocer la ciudad y los lugares de alto valor histórico gracias a un grupo de actores que, vestidos con trajes de época, los enseñan.

Personajes de leyenda, fechas importantes y temáticas diversas, se utilizan en las pequeñas representaciones teatrales que entretienen a los turistas.

La ciudad de Madrid ha sido la pionera en este proyecto, transformando su parte antigua en una villa del siglo XVII o de la Edad Media. Esta propuesta se ha seguido en otras ciudades y, hoy en día, Barcelona, Bilbao, Pamplona y Gijón, por poner unos ejemplos, cuentan también con esta oferta cultural, y también se ha seguido en ciudades más pequeñas.

Los paseos están organizados según diversos criterios: geográfico, histórico, literario y temático. En el caso de Bilbao, por ejemplo, una mujer interpreta a Carola, que fue un personaje popular en la ciudad a principios del siglo XX, que es la que acompaña a los visitantes todos los viernes y sábados a las 20:00. Según se dice, Carola era una secretaria muy bella que cruzaba cada día cerca de la Ría. Los trabajadores de los barcos, dejaban por un momento sus actividades para acompañar a la muchacha al trabajo. Esta leyenda urbana sirve para enseñar, la importancia de la industria naval en la ciudad hoy en día, así como las transformaciones que ha tenido en los últimos años.

En el caso de Madrid, ciudad en la que hay cuatro recorridos distintos, el más popular es uno de carácter literario, donde se sigue la ruta del Capitán Alatriste, personaje de una famosa novela española. En él, además de un actor que representa a dicho capitán, un grupo de actores muestran la vida típica de Madrid en el siglo XVII. Este recorrido, ha gustado visitantes de todo tipo, incluidos vecinos de la ciudad, seguramente por el gran éxito que ha tenido esta novela en la literatura española actual.

La aceptación de estas nuevas rutas entre los turistas es muy buena, tanto por parte de españoles como de extranjeros, ya que la mayoría dicen que es la primera vez que ven algo así.

Texto adaptado de <http://www.consumer.es>

PREGUNTAS

25. En el texto se habla de…

A) obras de teatro clásico.
B) *rutas con actores.*
C) nuevas guías turísticas.

26. El objetivo principal de esta nueva iniciativa es…

A) *mostrar algunos barrios.*
B) enseñar literatura.
C) hacer reír a la gente.

27. La idea de la que se habla…
    A) tiene lugar en cuatro ciudades.
    B) se realiza por toda España.
    C) *empezó en Madrid.*

28. En la ciudad de Bilbao…
    A) la guía es una chica muy guapa.
    B) *recuerdan a una persona real.*
    C) se va en barco por la ría.

29. En Madrid, este proyecto …
    A) muestra un barrio del siglo XVII.
    B) *dispone de varias opciones.*
    C) es un recorrido variable.

30. En el texto se dice que esta idea…
    A) disgusta a los vecinos.
    B) *sorprende a los turistas.*
    C) atrae sobre todo a los extranjeros.

ANEXO 2 (PENSADO PARA EVALUAR NIVELES B2/C1)

EL PODER DE LOS PENSAMIENTOS

A lo largo de nuestras vidas pasamos por varias experiencias, unas buenas, otras no tan buenas, y otras más que nos marcan la vida haciendo que mucho de lo que nos acontece _____1_____ fuera de control. El acto de pensar se da _____2_____ hecho; miles de pensamientos llegan continuamente a nuestra mente, y _____3_____ siempre ha funcionado así, nunca nos hemos detenido a considerarlo. Pero el poder del pensamiento es ilimitado, todos hemos conocido personas que lograron hacer realidad sus sueños y no porque _____4_____ una característica superior a los demás, sino porque simplemente aprendieron a utilizar sus pensamientos para lograrlo.

Nadie nos ha enseñado a pensar, es algo que traemos con nosotros _____5_____ nacemos, por lo que al no tener el control de nuestros pensamientos, reaccionamos _____6_____cualquier evento sin razonar y cuando nos pasamos la vida reaccionando, aparecen varias emociones negativas. Un consejo: _____7_____ seguros de que esas emociones no nos van a llevar a lograr objetivos, ni a tener la calidad de vida que siempre hemos deseado.

Si, en cambio, respondemos _____8_____ nos acontece, el resultado es totalmente opuesto. Al responder hay primero un razonamiento, _____9_____de un previo cuestionamiento. Las respuestas llegan _____10_____ en el momento menos esperado. Así funciona la mente.

Adaptado de <http://www.enbuenasmanos.com>

OPCIONES

1.	a) estar	b) *esté*	c) está
2.	a) *por*	b) de	c) como
3.	a) *como*	b) gracias a	c) porque
4.	a) tendrían	b) *tuvieran*	c) tenían
5.	a)después de que	b) desde cuando	c) *desde que*
6.	a) frente	b) *ante*	c) delante
7.	a) *estemos*	b) estuvimos	c) estaremos
8.	a) lo que	b) al que	c) *a lo que*
9.	a) *producto*	b) producido	c) producción
10.	a) por ellas solas	b) *por sí solas*	c) sí mismas

ANEXO 3 . (PENSADO PARA NIVEL A2)

ENUNCIADOS TEXTOS		
		SOLUCIONES
1.	Le informan por la mañana.	D
2.	Estos días podrá ahorrar.	I
3.	Sólo lo utilizarás si trabajas aquí.	F
4.	Es necesario controlar la cantidad.	G
5.	No te podrás duchar al mediodía.	B
6.	Debe estar en lugar fresco.	K
7.	Por aquí no se puede pasar.	E

TEXTO B

AYUNTAMIENTO DE CÁCERES

Se comunica a los vecinos de la calle Alarcón
que el próximo lunes,15 se cortará el agua
de 8 de la mañana a 5 de la tarde.
Perdonen las molestias

TEXTO C

ZAPATERÍA LEMA

No se permite la entrada de animales en este establecimiento

TEXTO D

VIAJES ÁGUILA

Excursión a Soria para el domingo 11 de octubre.
Precio 26€
Salida: 8:30hrs.
Llegada: 21hrs.
Más información: de 9hrs. a 12hrs.

TEXTO E

¡ATENCIÓN!

Recién pintada.
Pasen por la puerta de la derecha.
Disculpen las molestias.

TEXTO F

PARKING SAN JUAN

Reservado para uso exclusivo del personal de la empresa.
Introduzca su tarjeta de identidad.

TEXTO G

CALMAVOX

Recomendado para las infecciones de garganta que producen dolor. No tomar más de 4 al día.

TEXTO H

Experto informático. Reparaciones a domicilio.
- Ordenadores, impresoras, programación.
- Precios increíbles

Tel. 623456198

TEXTO I

SUPERMERCADOS ALBA
¡No te lo pierdas!

Cientos de productos frescos con descuentos increíbles durante toda esta semana.

TEXTO J

BANCO BVBV

Se recuerda a los clientes que el pago en efectivo de facturas es de 8:30 a 12hrs, entre los días 10 y 20 de cada mes.

TEXTO K

Mermelada
La casera

Conservar en el frigorífico.
Consumir preferentemente antes del
25 de noviembre de 2010.

BIBLIOGRAFÍA

ALTE (Association of Language testers in Europe) (1995, adaptado en 2005) Materials for the guidance of test item writers,

Consejo de Europa (2009): *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment,* [en línea]: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf>

Figueras Casanovas, N. (2006): "Del Marco Común Europeo de Referencia al Portafolio Europeo de las Lenguas ", en D. Cassany y J. Giráldez Ceballos-Escalera (coords.), *El portafolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula,* 37-51.

O'Sullivan, B. (2006): *Issues in Testing Business English: The revision of the Cambridge Business English Certificates,* Camdridge: Cambridge University Press (Studies in Language Testing 17).

MÚLTIPLES INTELIGENCIAS Y MÚLTIPLES ACTIVIDADES CON TEXTOS LITERARIOS

Cecilia Silva
Tohoku University

RESUMEN: El presente artículo propone un trabajo con textos literarios en E/LE y el diseño de actividades de acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples. Por un lado, el trabajo con literatura se orienta al desarrollo de la creatividad, la imaginación y la competencia estratégica del estudiante, desde una perspectiva integradora de elementos comunicativos, culturales y literarios, con vistas al aprendizaje de la lengua. Por otro, Howard Gardner (*Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, 1983; *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, 1993) revive la idea de inteligencias múltiples y formula una lista de las siguientes: linguística, lógica-matemática, espacial, físico-kinética, musical, personal (interpersonal e intrapersonal) y natural. La combinación de literatura como recurso y la teoría de las inteligencias múltiples como modelo es posible gracias a la flexibilidad del texto literario, que permite su adaptación a muy diversos trabajos en el aula.

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de lenguas extranjeras encontramos que los estudiantes tienen respuestas muy diversas a nuestra instrucción. Para atender a la diversidad de capacidades y de formas de aprendizaje de los estudiantes es necesario proponer una gran variedad de técnicas y actividades. Esta propuesta combina *literatura* como recurso y *múltiples inteligencias* como modelo para el diseño de actividades basadas en textos literarios.

Por un lado, el trabajo con literatura se orienta al desarrollo de la creatividad, la imaginación y la competencia estratégica del estudiante, desde una perspectiva

integradora de elementos comunicativos, culturales y literarios, con vistas al aprendizaje de la lengua.

Por otro, Howard Gardner (*Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, 1983; *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, 1993) revive la idea de inteligencias múltiples y formula una lista de las siguientes: linguística, lógica-matemática, espacial, físico-kinética, musical, personal (interpersonal e intrapersonal) y natural. En este modelo la inteligencia no es vista como algo unitario sino como un conjunto de inteligencias, distintas e independientes, que los educadores han de considerar al momento de diseñar sus actividades.

El presente artículo comprende tres partes:

1. Breve descripción de cada una de las inteligencias según el modelo de Gardner.
2. Breve referencia al texto literario en la enseñanza de español como lengua extranjera.
3. Propuestas de actividades con textos literarios que respondan al modelo de las inteligencias múltiples.

1. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La teoría de las inteligencias múltiples es un modelo propuesto por Howard Gardner (1983, 2004) en el que la *inteligencia* no es vista como algo unitario, que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. Gardner define la inteligencia como la "*capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas*". Primero, amplía el campo de lo que es la inteligencia y lo diversifica: indica que en cada campo se utiliza un tipo de inteligencia distinto. Segundo, y no menos importante, Gardner define la inteligencia como una capacidad. Hasta hace muy poco tiempo la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. En cambio, definir la inteligencia como una capacidad la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Gardner no niega el componente genético, pero sostiene que esas potencialidades se van a desarrollar de una u otra manera dependiendo del medio ambiente, las experiencias vividas, la educación recibida, etc. Este autor sostiene que la inteligencia, del modo como ha sido tradicionalmente definida, no cubre la totalidad de las capacidades que una persona pueda desplegar. En su conceptualización un niño muy veloz para multiplicar no es necesariamente más inteligente que un niño para quien tal proceso no es tan fácil. Este segundo niño podría tener otro tipo de inteligencia lo cual podría indicar que tiene otro enfoque para el estudio de la matemática, que podría descollar en otro campo o incluso que podría estar examinando el proceso de multiplicación desde un nivel más profundo, lo cual

resultaría en una aparente lentitud que podría esconder una inteligencia matemática mayor que la que despliega un niño que memoriza fácilmente las tablas de multiplicación. En realidad Gardner niega la existencia de la inteligencia tal como se la ha considerado tradicionalmente por ser un concepto demasiado estrecho. Para este autor la inteligencia es un concepto bastante más práctico: es la capacidad de crear un producto u ofrecer un servicio que sean valorados en una cultura, es un conjunto de capacidades que permiten a una persona resolver problemas, encontrar o crear las soluciones para esos problemas, lo cual implica tomar y producir conocimiento, y como hay diversos tipos de problemas que resolver, también hay diversos tipos de inteligencia para enfrentarlos. Hasta la fecha Howard Gardner y su equipo de la Universidad de Harvard han identificado ocho tipos distintos:

Inteligencia lingüística. Involucra la sensibilidad a la lengua hablada o escrita, la habilidad de aprender idiomas, la capacidad de usar la lengua para lograr determinados objetivos, para expresarse retórica y poéticamente y para recordar información. Según Gardner los escritores, los poetas y los buenos redactores tienen un alto nivel de esta inteligencia.

Inteligencia lógica-matemática. Utilizada para resolver problemas de lógica y matemáticas y para investigar temas científicamente, es la habilidad para detectar modelos y estructuras y para pensar con lógica. Es la inteligencia que tienen los científicos, se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que la cultura occidental ha considerado siempre como la única inteligencia.

Inteligencia visual-espacial. Consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la capacidad de reconocer y usar estructuras de espacios amplios y pequeños. Es la inteligencia que tienen los marineros, pilotos, ingenieros, cirujanos, escultores, arquitectos, decoradores y diseñadores.

Inteligencia musical. Involucra la habilidad en la composición y apreciación de estructuras musicales, la capacidad de reconocer y componer variaciones, tonos y ritmos. Los cantantes, compositores y músicos tienen un alto nivel de esta inteligencia.

Inteligencia físico-kinética. Se trata de la capacidad de utilizar el propio cuerpo o parte de éste para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, artesanos, cirujanos y bailarines.

Inteligencia intrapersonal. Involucra la habilidad para reflexionar sobre uno mismo, nuestros sentimientos y motivaciones y nos ayuda a regular nuestras vidas.

Inteligencia interpersonal. Es la inteligencia que tiene que ver con la capacidad de interactuar con otras personas y de entender a otras personas, sus motivaciones, intenciones y deseos, y hace que algunas personas trabajen más efectivamente con otras.

Los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas necesitan una inteligencia interpersonal muy bien desarrollada.

Inteligencia naturalista. Es la utilizada cuando se observa y estudia la naturaleza, con el motivo de saber organizar, clasificar y ordenar. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

El siguiente punto se referirá al texto literario como herramienta para la enseñanza de LE/L2 y posteriormente se sugerirá su uso siguiendo el modelo de las inteligencias múltiples.

2. EL TEXTO LITERARIO

La combinación de literatura como recurso y la teoría de las inteligencias múltiples como modelo es posible gracias a la flexibilidad del texto literario, que permite su adaptación a muy diversos trabajos en el aula. El texto literario tiene las siguientes características: a) es un elemento modelado artísticamente y capaz de provocar reacciones e impresiones subjetivas que pueden ser aprovechadas didácticamente; b) es una muestra de la lengua meta y un estupendo soporte para la práctica de destrezas comunicativas en el aula.

Cuando se trabaja con textos literarios se pueden considerar los siguientes parámetros a la hora de elegir un texto: la relación con el resto de la unidad didáctica, el ámbito de aprendizaje que se pretende desarrollar, las destrezas que los alumnos activan, las tareas que se proponen para la realización de la actividad, el lugar y la función del texto literario. La presente propuesta se propone el uso de textos literarios entendidos como herramientas para el desarrollo de múltiples competencias. Sin duda, se interrelaciona con un objetivo que a veces no nos proponemos pero que surge del trabajo con literatura, se trata de la presentación del texto literario como fin en sí mismo, para construir la competencia literaria del alumno. Un criterio muy relevante para la elección de un texto literario es que sea integrador de varias destrezas y que ofrezca múltiples formas de ser explotado para que permita una multiplicidad de actividades.

Acquaroni (2007:53) indica que el enfoque por tareas, por su interés por el significado, su comprensión por parte del sujeto y los procesos y condiciones en que esa comprensión tiene lugar, introduce una alternativa de maleabilidad en los materiales literarios. Esta maleabilidad deriva de una búsqueda de generar aprendizaje significativo en el aula, el cual se articula en la integración de la información nueva con la preexistente, en un proceso constante de actualización de la interlengua. La preocupación por la autenticidad de los textos se deja de lado y se da preeminencia a la preocupación por la autenticidad en la producción de actos de comunicación en el espacio de la clase de lengua: más que el material en sí es importante el procedimiento didáctico que se lleve

a cabo para lograr la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, en este caso particular, con textos literarios. Se trata de un aprendizaje más integral, los textos no solo se relacionarán con la ejercitación de la comprensión lectora sino que se ponen al servicio de múltiples actividades de lengua que se concatenan entre sí.

En referencia a la metodología de la explotación didáctica del texto literario es relevante mencionar la afirmación de Jouini (2008:64): "El texto literario no debe ser traicionado. No ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos. Lo cual tampoco invalida que en determinados momentos y con objetivos claramente definidos, nos sirvamos de textos literarios para esos menesteres, precisamente porque algunos de los recursos formales que les confieren su especial status son aprovechables para nuestros fines". Sin embargo, no solamente podemos usar textos literarios para el desarrollo de las destrezas comunicativas de los estudiantes sino que además, podemos guiarlos para que usen su imaginación y su creatividad y vayan más allá de los límites del texto.

Esta propuesta didáctica de textos literarios y múltiples inteligencias intenta contemplar aspectos lingüísticos y extra lingüísticos y movilizarlo para aprender en sus distintas competencias, capacidades y emociones. La secuencia didáctica de actividades en torno a un texto literario se articulan para integrar diferentes categorías de actividades comunicativas, aprovechar las reacciones e impresiones subjetivas (intrapersonales) derivadas de la lectura de un texto literario, aprovechar el trabajo cooperativo (interpersonal) para limar dificultades y facilitar los procesos de comprensión lectora, contribuir al aprendizaje de la LE/L2 mediante el disfrute de la literatura y la puesta en marcha de procesos creativos.

Si bien se toma como punto de partida el desarrollo y aplicación de un tema o punto lingüístico determinado se procura trabajar de modo que la propuesta de trabajo con textos literarios en el aula no sea una serie de ejercicios aislados. Se trata de lograr un verdadero despliegue de acciones concatenadas derivadas directa o indirectamente de los textos propuestos que movilicen en el estudiante diversas competencias, conocimientos y destrezas. Para ello ha de ponerse especial cuidado en el diseño de actividades variadas. El resultado que se pretende alcanzar es una aproximación al texto literario por parte del estudiante en el que se vean involucradas distintas capacidades y recursos cognitivos, emocionales y volitivos.

Para establecer un orden más o menos lógico de las actividades se sugieren tres etapas de explotación del texto literario (Acquaroni, 2007:83): a) Etapa de contextualización, preparación o encuadre (*framing*, prelectura), b) Etapa de descubrimiento y comprensión (*focusing*, lectura), c) Etapa de expansión (*diverging*, poslectura).

Etapa de contextualización, preparación o encuadre. En esta etapa el alumno se aproxima al tema o asunto del texto, se posiciona y pone en juego su imaginario

personal, sin abordar todavía el texto directamente. Se trata de activar conocimientos previos del alumno, proporcionar información pertinente para la comprensión posterior del texto, favorecer la toma de posición cultural y/o personal del aprendiente.

Etapa de descubrimiento y comprensión. En esta etapa se guía al alumno en el proceso de descubrimiento, comprensión e interpretación del texto con muy diversas tareas que iluminen zonas temáticas, lingüísticas, culturales, estéticas, etc. Se intenta involucrar al alumno luego de su encuentro con el texto y que en ese camino se apropie del texto. Se le puede encomendar reconocer en el lectura algo visto en la etapa anterior, trabajar con vocabulario, organizar información, desplegar diversas estrategias, reflexionar, practicar temas gramaticales, contextualizar, imaginar, crear …

Etapa de expansión. En esta etapa se pueden plantear actividades de refuerzo, ampliación o consolidación. Acquaroni (2007:90) plantea en esta etapa la búsqueda de "otros marcos situacionales o contextos de comunicación donde se puedan emplear vocabulario o estructuras del texto que hayan sido objeto de aprendizaje". Por tratarse de una propuesta basada en múltiples inteligencias, este trabajo intenta encontrar diversos marcos situacionales o contextos de comunicación en las tres etapas. Se trata de desarrollar la expresión y la creación en diversos contextos.

3. ACTIVIDADES CON TEXTOS LITERARIOS DISEÑADAS DE ACUERDO CON EL MODELO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

En las actividades planteadas a continuación en el marco de la teoría de las inteligencias múltiples se revaloriza el texto literario como herramienta de trabajo lingüístico y como centros de interés en sí mismos. Se intenta llevar a cabo un trabajo integral para desarrollar destrezas lingüísticas y comunicativas así como también la imaginación y la creatividad de los estudiantes.

Qué actividades se podrían sugerir usando textos literarios según el modelo de las inteligencias múltiples. Inteligencia lógica-matemática: predecir qué sucederá, hacer esquemas, analizar similitudes y diferencias, actividades de escritura y lectura creativas, desarrollar una línea de tiempo. Inteligencia visual-espacial: mapas conceptuales, diagramas, afiches, edición de videos, trabajo con fotos, desarrollar un mapa, hacer una página web, crear historietas. Inteligencia corporal cinética: hacer personificaciones, poner una historia en escena, aprender vocabulario, el alfabeto, los números haciendo movimientos con el cuerpo, jugar con un rompecabezas, usar gestos o movimientos corporales para comunicar ideas. Inteligencia musical: usar diferentes ritmos para textos diversos, crear canciones o raps para practicar gramática, ilustrar textos literarios con melodías y explicar la razón de la elección, diversas actividades de audición. Inteligencia verbal-lingüística: escribir textos, hacer presentaciones orales, jugar a "la palabra

del día", hacer diversas ejercitaciones gramaticales. Inteligencia interpersonal: fundamentalmente trabajos en grupo y en pares, hacer una historia en conjunto, analizar la moraleja de una historia, leer poemas y plantear diversas perspectivas, actividades que impliquen enseñanza, simular una conferencia de prensa. Inteligencia intrapersonal: escribir una autobiografía, analizar textos literarios para encontrar conexiones con nuestras experiencias, escribir un poema titulado "¿Quién soy yo?", imaginar que somos un personaje de una historia: ¿Cómo actuaríamos en ese caso?, llevar un diario, actividades que involucren emociones. Inteligencia naturalista: recreación de escenas naturales para un poema, actividades con vocabulario relativo a la naturaleza, historias creativas con animales, actividades fuera del aula.

A continuación se describe una serie de actividades en cuyo diseño se consideró la teoría de las inteligencias múltiples para trabajar con el primer capítulo del libro *Platero y yo*. Estudiantes: dos grupos (60 en total) de estudiantes japoneses de primer año de Ingeniería y Economía en una universidad nacional, toman dos clases semanales de español como segunda lengua extranjera. Nivel: A1. Objetivos específicos: trabajo con adjetivos calificativos (gramática) y con elementos para comprender un texto literario (léxico y comunicación). Localización de las actividades: unidad referente a descripción de personas. Temporalización: 3 clases de 90 minutos cada una.

Actividades preparatorias Mi mascota. Los estudiantes elaboran (como tarea) un texto muy corto sobre su mascota y se preparan para trabajar en grupo: nombre de la mascota, cómo es, qué come, qué hace. Si fuera necesario se les puede dar algunas palabras del texto de Platero para averiguar su significado. En la clase trabajan en pares y se preguntan sobre sus mascotas.	verbal-lingüística interpersonal
Actividades sobre el texto (en grupos pequeños) Los estudiantes leen y tratan de comprender el texto (sin el título). Actividades de comprensión de texto. Contenido: ¿qué animal es Platero? ¿De qué color es? ¿De qué color son sus ojos? ¿Qué come Platero? ¿De qué color es?. Colores: Platero, azabache, acero, higos, prado, naranjas. Adjetivos y sus antónimos. Léxico: palabras relacionadas con el cuerpo, con sonidos y con sabores. Actividad gramatical: la mitad de los estudiantes recibe el sujeto de varias oraciones, la otra mitad recibe el predicado. Deberán buscar a diversos compañeros para completar todas las oraciones. Sugerir un título para el texto. Actividades auditivas. Algunos grupos trabaja con sustantivos, otros con verbos y otros con adjetivos. Luego de un intercambio entre los grupos, todos trabajan para rellenar el texto. Otra actividad auditiva consiste en ordenar las oraciones del texto a medida que lo escuchan. Actividad teatral: cada grupo elige un verbo del texto y lo representa, el resto de los grupos debe inferir de qué verbo se trata.	verbal lingüística interpersonal lógica-matemática musical corporal-cinética

Actividades de ampliación Elegir una palabra representativa y emplearla para hacer un dibujo de Platero. Sentimientos. Se indican varias oraciones tomadas del texto y se les pide a los estudiantes, individualmente, que escriban los sentimientos que despiertan esas oraciones. Los animales: su alimentación y su hábitat. En grupos, con la ayuda de un diccionario y, si estuviera disponible, una conexión a internet, los estudiantes eligen animales y escriben sobre su hábitat y su alimentación, por ejemplo "Los koalas son animalitos pequeños y peludos, viven en Australia y comen hojas de eucalipto"	visual-espacial intrapersonal naturalista

CONCLUSIÓN

Desde el punto de vista de los estudiantes se trató de un trabajo integral que convirtió la clase de lengua en una clase seminario que combinó gramática, lectura y cultura con diversas formas de aproximarse y de usar el texto.

El modelo de inteligencias múltiples nos proporciona un molde para considerar diversas perspectivas a la hora de diseñar actividades en torno a un texto literario. La secuencia didáctica de actividades sigue una ruta que va desde el trabajo de aproximación al texto desde afuera hasta el trabajo fuera de los límites del texto, desde adentro hacia afuera, sin perder de vista el objetivo inicial. La diversidad de las tareas permite una mejor comprensión de los contenidos al ser éstos abordados desde distintos puntos de vista. Se incrementa la cooperación lo cual lima dificultades ya que los mismos aprendientes tienden a trabajar en forma más independiente y adoptan automáticamente un rol docente. De este modo, la clase se convierte en un taller y el docente se convierte en un facilitador cuya función es aclarar cuando sea necesario.

Howard Gardner parte de las consideraciones previas sobre la inteligencia y va más allá de ellas cuando manifiesta que la inteligencia es más compleja que un conjunto de respuestas cortas a preguntas cortas. Y luego de explicar la complejidad del fenómeno se aboca a examinar cuáles son las implicancias educativas del reconocimiento de un modelo de competencias intelectuales múltiples. ¿Cómo responder ante la diversidad de inteligencias en el aula? En general, con una multiplicidad de tareas que respondan a esa diversidad, y en particular, con una investigación que indique cuáles son las inteligencias del modelo del Gardner que se observan en nuestra clase, para poder orientar nuestras actividades en forma más concreta. Y más específicamente, investigar cómo usar los textos literarios y orientar la literatura en la clase de español como segunda lengua para abordar el estudio y la práctica de la lengua meta de un modo más holístico y llegar más efectivamente a todos los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

ACQUARONI, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.

GARDNER, H. (1983, 2004): *Frames of mind. The theory of Multiple Intelligences*. NY: Basic Books.

JOUNI, K. (2008): "El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso". *Ikala*, 13/20, 49-75.