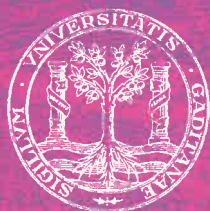


NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. II



Edición a cargo de Mariano Franco,
Cristina Soler, Javier de Cos,
Manuel Rivas y Francisco Ruiz

ACTAS DEL X CONGRESO INTERNACIONAL
DE ASELE

(Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)

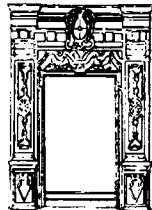
ACTAS DEL X CONGRESO INTERNACIONAL
DE ASELE

(Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)

**NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

Edición a cargo de
Mariano Franco Figueroa
Cristina Soler Cantos
Javier de Cos Ruiz
Manuel Rivas Zancarrón
Francisco Ruiz Fernández

TOMO II



SERVICIO DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Quedan reservados todos los derechos. Ni parte ni la totalidad de este libro puede ser reproducido por cualquier medio, ya sea mecánico o electrónico, sin el permiso de los editores.

Comité Organizador:

JOSÉ MARÍA GARCÍA MARTÍN
CRISTINA SOLER CANTOS
MANUEL RIVAS ZANCARRÓN
FRANCISCO JAVIER DE COS RUIZ
MARIANO FRANCO FIGUEROA
FRANCISCO RUIZ FERNÁNDEZ

Comité Científico:

MIGUEL CASAS GÓMEZ
M^a ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ
JOSÉ LUIS GUIJARRO MORALES
M^a ROSARIO GARCÍA-DONCEL
ANTONIO GARCÍA MORILLA
ANTON HAIDL
FLOR HERRERO ALARCÓN

ACTAS DEL X CONGRESO DE ASELE

Organizado por el
Grupo de Investigación Bernardo de Aldrete.
Área de Lengua Española. Universidad de Cádiz

© Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz
ASELE

I.S.B.N. Obra colecta.: 84-921520-3-6
I.S.B.N. Tomo I.: 84-921520-6-0
I.S.B.N. Tomo II.: 84-921520-7-9
Depósito Legal: MA-972-2000

Imprime: Imagraf Impresores, S.A.

ÍNDICE

TOMO I

PONENCIAS

RADIOGRAFÍA ECONÓMICA DEL ELE	17
<i>Oscar Berdugo</i>	
CULTURA Y SOCIEDAD, IDEOLOGÍA Y PRÁCTICA. PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A NIVEL SUPERIOR	25
<i>Lucia Binotti</i>	
LAS CONSTRUCCIONES REFLEXIVAS LOCATIVAS	43
<i>Agustín Vera Luján</i>	

COMUNICACIONES

EN TORNO A LA POESÍA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: UNAS REFLEXIONES SOBRE LA RESISTENCIA ESTUDIANTIL Y CÓMO SUPERARLA	59
<i>M.C. Aldrich</i>	
LA VOZ EN EL CINE: PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA MEJORAR LAS CAPACIDADES EXPRESIVAS ORALES DE LOS ESTUDIANTES DE ELE	65
<i>M^a Dolores Alonso-Cortés Fradejas</i>	
PÍDEME LO QUE QUIERAS, PERO... DIME ¡POR FAVOR! LAS DIFICULTADES PRAGMÁTICAS DE LOS APRENDICES BRASILEÑOS EN EL USO EL IMPERATIVO EN ESPAÑOL	73
<i>Cristina Aparecida Duarte y Simone Nascimento Campos</i>	
¿CABEN LOS CHISTES EN EL AULA? ALGUNOS PRINCIPIOS PARA LA APLICACIÓN DEL HUMOR EN CLASE Y PARA SU INTEGRACIÓN EN LOS MATERIALES DE ELE	79
<i>Miguel Arroyo Fernández</i>	
LA ENSEÑANZA DE LA FRASEOLOGÍA EN EL AULA DE ELE: EL CASO DE LAS EXPRESIONES METALINGÜÍSTICAS CON EL VERBO “HABLAR”	87
<i>Mónica Aznárez Mauleón</i>	
PRESUPOSICIÓN EN LA INTERLENGUA ESPAÑOLA: EL SUBJUNTIVO	97
<i>Marta Baralo Ottonello</i>	
LA IMPORTANCIA DE LAS DRAMATIZACIONES EN EL AULA DE ELE: UNA PROPUESTA CONCRETA DE TRABAJO EN CLASE	107
<i>Carlos Barroso García y Mercedes Fontecha López</i>	
“¡PERO SI NO SE DICE ASÍ!”: UN ESTUDIO DE LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE ELE HACIA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO “LENGUA MUNDIAL”	115
<i>Tita Beaven</i>	

LA POSICIÓN DE LOS PRONOMBRES CLÍTICOS ESPAÑOLES EN CONSTRUCCIONES CON INFINITO	123
<i>Tibor Berta</i>	
EL USO DE CASOS EN ÁREAS ESPECÍFICAS: SELECCIÓN Y EXPLOTACIÓN DE MATERIALES	133
<i>Pilar Bonet y Lourdes Melcion</i>	
LA MODALIZACIÓN: EJEMPLO DEL DISCURSO SUBJETIVO EN UN TEXTO PERSUASIVO	141
<i>Elena Bosch</i>	
LOS CONECTORES PRAGMÁTICOS EN LA CONVERSACIÓN COLOQUIAL. APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA	149
<i>María Teresa Candón Sánchez</i>	
PROFESORA LAS 24 HORAS	157
<i>Laura Caneda Fuentes</i>	
NO CANTAMOS LA PRECISA, PERO DAMOS LA NOTA	165
<i>María Capelusnik / Liliana Shulman</i>	
ÍNDICES LÉXICO-ESTADÍSTICOS Y GRADUACIÓN DEL VOCABULARIO EN LA ENSEÑANZA DE ELE (ASPECTOS CULTURALES)	175
<i>Alberto Carcedo González</i>	
NORMA Y CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA APLICADAS A LA GLOSODIDÁCTICA ..	185
<i>M^a Auxiliadora Castillo Carballo</i>	
LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS CURSOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA Y COMO LENGUA EXTRANJERA: LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA MAR DEL PLATA	193
<i>Adriana M. Cortés y Andrea C. Menegotto</i>	
EL TRATAMIENTO DE LA PASIVA REFLEJA EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	203
<i>F. Javier de Cos Ruiz</i>	
SÁCALE PARTIDO A LA CLASE DE VOCABULARIO: HACIA UN NUEVO MODELO DE PROGRAMA PRECESUAL	227
<i>Laura Díaz López</i>	
ARRIBA ESE ÁNIMO: COMO FOMENTAR LA AUTOESTIMA EN ALUMNOS DE ELE	235
<i>María Estévez Funes y Alicia de la Peña Portero</i>	
PROCESAMIENTO DEL INPUT E INSTRUCCIÓN GRAMATICAL. APUNTES SOBRE EL TRABAJO DEL PROFESOR VAN PATTEN	245
<i>Miguel Ángel Fernández Pérez</i>	
DIFERENCIAS EN EL COMPORTAMIENTO DISCURSIVO DE LOS MARCADORES REFORMULADORES EXPLICATIVOS EN ESPAÑOL	257
<i>Carolina Figueras</i>	
LAS RAÍCES DE LO NUEVO	271
<i>Ana Flores Ramírez</i>	

PROPUESTA DE TIPOLOGÍA NO VERBAL EN LOS DISCURSOS PÚBLICOS	279
<i>Esther Forgas Berdet y María Herrera Rodrigo</i>	
MARCO DENEVI, UN ANTÍDOTO CONTRA LA MANIPULACIÓN GENÉTICA HEREDITARIA: "EL VALOR ORIGINAL DE LAS PALABRAS"	289
<i>Matilde Gallego Rivera</i>	
ENSEÑAR LO INCORRECTO, APRENDER LO ADECUADO	297
<i>M^a Ángeles García Asensio y M^a Vicenta González Argüello</i>	
LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS	309
<i>Juan Manuel García Platero</i>	
YO DIGO PAPA Y TÚ PATATA: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA DE COMUNICACIÓN GLOBAL	317
<i>Cecilia Garrido</i>	
LOS CONECTORES PRAGMÁTICOS EN LA ENSEÑANZA DE ELE: ARGUMENTACIÓN Y RELEVANCIA	323
<i>M^a del Camino Garrido Rodríguez</i>	
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA CON FINES ACADÉMICOS	331
<i>Mercedes Gil Martínez y Susana Llorián González</i>	
VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL USO DEL CORREO ELECTRÓNICO EN LA CLASE DE ELE	343
<i>Manuela González-Bueno y Luisa Pérez</i>	
LA LENGUA NO PUEDE SER ENSEÑADA, SINO DESPERTADA INTERIORMENTE (W. VON UMBOLDT): ¡OTRO MITO DIFÍCIL DE EXTIRPAR!	351
<i>José Luis Guijarro Morales</i>	
LAS ESTRUCTURAS PRONOMINALES LEXICALIZADAS. PRESUPUESTOS PARA SU ANÁLISIS	363
<i>José Ramón Heredia</i>	
EL ORDENADOR EN LA CLASE DE ESPAÑOL: ALIADO O ADVERSARIO	375
<i>Carmen Herrero Vecino y Ana Castiñeiras Ramos</i>	
EL COASIGNADOR PRONOMINAL DEL CASO ESPAÑOL EN EL DISCURSO LITERARIO DE B. PÉREZ GALDÓS VS. EL DISCURSO LINGÜÍSTICO DE E. ALARCOS LLORACH DESDE LA PERSPECTIVA CONTRASTIVA	385
<i>Jadwiga Konieczna-Twardzikowa</i>	
"TRIANGULACIÓN" EN EL ANÁLISIS DE LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: TEORÍA Y PRÁCTICA	391
<i>Manel Lacorte</i>	
EL PLACER DE LEER. LECTURAS GRADUADAS EN EL CURSO DE ELE	401
<i>Iovnne Lerner</i>	
EL APRENDIZAJE DE LAS CLÁUSULAS RELATIVAS: TEORÍAS Y APLICACIONES	409
<i>Hui-Chuan Lu</i>	

ANÁLISIS DE ERRORES EN LA CLASE DE TRADUCCIÓN DE ESPAÑOL A CHINO.....	417
<i>Hui-Chuan Lu / Hsueh Luo</i>	
ALGUNOS DE LOS DEFECTOS MÁS FRECUENTES EN LOS MANUALES DE ELE DE AUTORES NO ESPAÑOLES	425
<i>María Paula Malinowski Rubio</i>	
EL PROFESOR NATIVO DE ESPAÑOL	433
<i>José Miguel Martín Martín</i>	
PRESENTACIÓN DE ADES: NUEVOS CAMINOS PARA LA PROMOCIÓN Y DIFUSIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LA CULTURA HISPÁNICA	439
<i>Juan Carlos Martínez Bermejo</i>	
EL FACTOR INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA CHILENA CON GRUPOS LINGÜÍSTICO-CULTURALES DIVERSOS	445
<i>María Isabel Mizón y Marcela Oyanedel</i>	
ENLACES EXTRAORACIONALES EN ESTUDIANTES ANGLOPARLANTES	451
<i>María Isabel Mizón M. y Marcela Oyanedel F.</i>	
UNA APROXIMACIÓN A LA TERMINOLOGÍA JURÍDICA A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE UN TRÁMITE JUDICIAL EN EL AULA	459
<i>Jorge Morales Pastor</i>	
UNA PERSPECTIVA EN LA ENSEÑANZA: ADAPTACIÓN DEL ESPAÑOL A LAS DIFERENTES LENGUAS Y CULTURAS DE APRENDICES	465
<i>Ingrid Mosquera Gende</i>	
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS E INMIGRACIÓN. DIDÁCTICA Y SOLIDARIDAD	473
<i>Belén Muñoz López</i>	
ANÁLISIS DE ERRORES EN EL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA: LA EXPRESIÓN ESCRITA	481
<i>Rosario Navarro Gala</i>	
UNA PERSPECTIVA ESENCIAL EN ELE: LA ECONOMÍA	491
<i>Emilio Alejandro Núñez Cabezas</i>	
LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A DISTANCIA: LA EXPERIENCIA DE LA <i>OPEN UNIVERSITY</i> BRITÁNICA	499
<i>Ane Ortega</i>	
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN COREA	505
<i>Chul Park</i>	
HABLAR SIN PALABRAS: LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA CLASE DE ELE	519
<i>Alicia de la Peña Portero y María Estévez Funes</i>	

TOMO II

“EN BUSCA DE LA IDENTIDAD PERDIDA”: EL USO DE LAS TÉCNICAS DRAMÁTICAS EN LA CLASE DE ELE	543
<i>Lourdes Pomposo Yanes y Eva Monteagudo Galisteo</i>	
ELE: GÉNERO GRAMATICAL Y SEXISMO LINGÜÍSTICO	551
<i>Ana María Portal Nieto</i>	
EL ARTÍCULO: CONTRASTE <i>EL/UN/AUSENCIA DE ARTÍCULO</i>	559
<i>M^a Elena Prado Ibán</i>	
HACIA UNA DIDÁCTICA DE LOS TIPOS DE <i>SE</i> EN ESPAÑOL	569
<i>Sara Robles Ávila</i>	
ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO AL SUBJUNTIVO EN ESPAÑOL Y ALEMÁN .	579
<i>Ana I. Rodríguez-Piñero Alcalá</i>	
REPETIR, EXPLICAR, SIMPLIFICAR: ¿PARA ESO SOMOS PROFESORES DE ESPAÑOL?	587
<i>Roberto Rodríguez-Saona</i>	
NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE: PUNTOS PARA LA DISCUSIÓN	595
<i>M^a Victoria Romero Gualda</i>	
UNA PERSPECTIVA EMERGENTE: ¿CONTENIDOS CULTURALES VERTEBRADORES DE UN CURSO DE ELE	599
<i>M^a Victoria Romero Gualda</i>	
LA ENSEÑANZA DE LA COMICIDAD VERBAL Y CULTURAL EN TEXTOS TEATRALES ESPAÑOLES DE POSGUERRA	611
<i>Sara Rus Oneca</i>	
ESTRATEGIAS CONVERSACIONALES EN LOS MANUALES DE ELE Y SU APLICACIÓN EN EL AULA	621
<i>Tina-Leena Salo</i>	
EL VÍDEO EN LA EVALUACIÓN ORAL	629
<i>Ana M^a Sánchez García</i>	
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A TRAVÉS DE INTERNET. UNA PROPUESTA: CUENTOS Y LEYENDAS	639
<i>Ana Sánchez Urquijo y Marta Malo Liébana</i>	
ACERCAMIENTO DEL ESPAÑOL AMERICANO A ALUMNOS DE ELE A TRAVÉS DE ALGUNOS TEXTOS LITERARIOS	647
<i>Laura Santamaría Moleres</i>	
LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN EL AULA: UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES ANGLOHABLANTES	655
<i>Ana Serradilla Castaño</i>	
ALGUNOS ERRORES MORFOSINTÁNTICOS EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DEL ESPAÑOL COMO L2	663
<i>Fermín Sierra Martínez</i>	

WHO NEEDS TO LEARN SPANISH ANYWAY? EL PROFESOR ELE FRENTE A LA TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA	673
<i>Rosaline Sitman y Mar Cruz Piñol</i>	
¿MÁS CLARO QUE EL AGUA? ESTUDIO MONOGRÁFICO EN TORNADO AL AGUA. PARA CURSOS AVANZADOS DE ELE	683
<i>Dolores Soler-Esplaua</i>	
LOS SINTAGMAS NOMINALES CON REFERENCIA GENÉRICA	695
<i>Inmaculada Solís García</i>	
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELE	705
<i>Timo Toijala</i>	
EL REFRANERO ESPAÑOL: UN RETO PARA LOS ALUMNOS DE ELE	713
<i>María Isabel Toledo Botaro</i>	
LOS ÚLTIMOS NARRADORES Y LA CLASE DE ESPAÑOL	721
<i>Antonio Ubach Medina</i>	
GRAMÁTICA Y CULTURA. HACIA UNA INTEGRACIÓN	731
<i>Milka Villayandre Llamazares</i>	
ANÁLISIS PARA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DEL ESPAÑOL DE HISPANOAMÉRICA	741
<i>Hugo Roberto Wingeyer y Nina Moreno Cevallos</i>	
LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO ESPAÑOL POR PARTE DE LOS COREANOS .	749
<i>Sung-Hye Yang</i>	

SEMINARIOS

TAREAS PARA LA PRÁCTICA DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS EN LA CLASE DE CULTURA	759
<i>M^a Dolores Alonso-Cortés Fradejas; M^a del Camino Garrido Rodríguez; Elena Prado Ibán y Milka Villayandre Llamazares</i>	
LARGOMETRAJES EN EL AULA DE ELE. ALGUNOS CRITERIOS DE SELECCIÓN Y EXPLOTACIÓN	769
<i>José Amenós Pons</i>	
HABLA, TE ESCUCHAN	785
<i>Josefa Báez Ramos</i>	
EL VÍDEO AUTÉNTICO COMO UNA DE LAS NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	795
<i>Alan Bell</i>	
APRENDIZAJE DE LENGUAS EUROPEAS CON ORDENADOR E INTERNET	807
<i>Esperanza Cantalops; Rolando González y Ester Yáñez Tortosa</i>	
MUCHO MÁS QUE COMPAÑEROS. HACIA UNA INTERCULTURALIDAD	819
<i>Pilar Casamián Sorrosal</i>	

EL CAMINO DE SANTIAGO: UN VIAJE VIRTUAL	833
<i>Ana Castiñeiras Ramos</i>	
ENSEÑANTES DE ESPAÑOL	843
<i>Óscar Cerrolaza</i>	
JUEGO DE COMPOSICIÓN SILÁBICA	847
<i>Zulema Cohen</i>	
ENFOQUE POR TAREAS Y EJERCITACIÓN FORMAL EN UNA CLASE DE ESPAÑOL PARA PROFESIONALES: <i>SOCIOS</i>	857
<i>Jaime Corpas Viñals</i>	
EL ESPAÑOL COLOQUIAL Y EL CINE ACTUAL: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA ...	861
<i>Gaspar J. Cuesta Estévez</i>	
DILE: CURSO MULTIMEDIA E INTERACTIVO DE ESPAÑOL PARA LOS NEGOCIOS. VERSIÓN EN CD-ROM E INTERNET	869
<i>M^a Dolores Gayo Corbella</i>	
CONFECCIÓN DE UN NOTICARIO EN LA CLASE DE ELE, NIVEL ELEMENTAL ...	877
<i>Raquel Gómez del Amo</i>	
MICROPROYECTOS EN LA CLASE DE ELE	887
<i>N. Rolando González</i>	
LA CULTURA HISPANA: SU PRESENTACIÓN EN LA RED Y SUS POSIBILIDADES DE APROVECHAMIENTO EN LAS CLASES DE ELE	901
<i>Francisco Javier Grande Alija y Verónica Grande Rodríguez</i>	
LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL AULA	909
<i>Charo Hernández</i>	
ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS NO VERBALES EN EL DISCURSO ACADÉMICO ORAL Y DE SU RELEVANCIA EN EL APRENDIZAJE DE ELE	919
<i>María Herrera Rodrigo</i>	
VAYAS DONDE VAYAS, CONSULTA LA MALLA. INTERNET: UNA HERRAMIENTA MÁS EN EL AULA	927
<i>Germán Hita y María Jesús Quiñones</i>	
LA CREATIVIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE: CARACTERIZACIÓN Y APLICACIONES	941
<i>Isabel Iglesias Casal</i>	
LA NOCHE DE SAN JUAN	955
<i>María de los Ángeles Lamprea Chaves y Juan Pablo Mora Gutiérrez</i>	
MATICES DE LA CULTURA ESPAÑOLA A TRAVÉS DE LA CORRESPONDENCIA COMERCIAL	967
<i>Kristina Lindgren y Cristina Maillo Pegot</i>	
LAS REGLAS DEL JUEGO	979
<i>Concha Moreno, Fina García Naranjo, Rosa García Pimentel y Antonio Hierro Montosa</i>	

ÍNDICE

EL VOCABULARIO QUE NECESITO. EJERCICIOS PARA ESTUDIANTES AVAN- ZADOS	991
<i>Alicia Peña Calvo</i>	
EL PROFESOR COMO CREADOR DE MATERIALES PARA AULAS MULTIMEDIA ..	1003
<i>José Ignacio Sánchez de Villapadierna</i>	
CÓMO USAMOS INTERNET LOS PROFESORES DE ELE	1019
<i>Michael Shade</i>	
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE INTERNET: EVALUACIÓN DE ALGUNOS EXPERIENCIAS	1031
<i>Jesús Suárez García</i>	
LA ENSEÑANZA DE LA FORMACIÓN DE PALABRAS EN LA CLASE DE ELE	1047
<i>María Dolores la Torre Ródenas</i>	
LA PUBLICIDAD EN SUS DIFERENTES SOPORTES COMO PRETEXTO PARA LA INTEGRACIÓN DE LA CUATRO DESTREZAS	1057
<i>Fausto Zamora Pinel</i>	

COMUNICACIONES. II

“EN BUSCA DE LA IDENTIDAD PERDIDA”: EL USO DE LAS TÉCNICAS DRAMÁTICAS EN LA CLASE DE ELE

Lourdes Pomposo Yanes y Eva Monteagudo Galisteo
Universidad Alfonso X El Sabio, Madrid

Durante muchos años se ha estudiado y se ha puesto en duda la efectividad de las técnicas dramáticas (diálogos dramatizados, role-play o *juegos de roles*, simulaciones, etc.) en la enseñanza de una segunda lengua ya que hay muchos factores afectivos que influyen en el desarrollo de tales técnicas para que se obtenga un resultado positivo pedagógicamente hablando.

No todos los alumnos son capaces de realizar una actividad dramática en clase, ya sea más o menos controlada por el profesor. Deberían tener mucha seguridad en ellos mismos, dominar mínimamente la lengua extranjera que van a utilizar y no tener demasiado sentido del ridículo.

Por supuesto el profesor también juega un papel importante en el desarrollo de las actividades a realizar porque puede ejercer presiones negativas o positivas sobre el alumno.

Aquí simplemente queremos exponer nuestra propia experiencia como docentes y contrastarla con las opiniones de otros profesionales que han investigado sobre el tema, lo cual nos puede ayudar a todos a reflexionar sobre la materia y de esta forma mejorar nuestra labor docente.

Expondremos el tema desde dos formas distintas de aplicar las técnicas dramáticas en la clase:

1. Explotación de material publicado bien sea una obra literaria o material específico de ELE.
2. Diálogos preparados por los propios alumnos sobre una situación dada.

1. Explotación de material publicado

Ha habido múltiples contradicciones en cuanto a la utilización de los textos literarios en la clase de idiomas.

Jesús Manuel Nieto García piensa que no hay por qué restringir los textos literarios sólo a los niveles avanzados, sino que la cuestión está en hablar de textos asequibles o menos asequibles, en función del grado de conocimiento que tengan de la segunda lengua los posibles receptores.

Ventajas

El utilizar material publicado de la lengua meta en clase puede proporcionar una visión sobre la cultura, la sociedad, la época y el país.

También permite memorizar y retener estructuras del lenguaje, que supuestamente están construidas correctamente y en la situación y contextos apropiados.

Lo que está claro es que en el caso de utilizar una obra literaria, el profesor tiene que hacer una breve introducción de la época, del autor y de la misma obra, en el caso de que sean fragmentos. Lo cual se puede complementar con fotos de la época, películas u otros elementos motivadores que se pueden obtener por ejemplo de Internet u otras fuentes y que ayudarán al alumno a entender mejor la obra.

Si tratamos un teatro conversacional y que no se presta a estudios literarios complejos o estilísticos, podríamos aplicarlo a un nivel medio-alto. Además, existen en el mercado pequeñas obras teatrales adaptadas a los niveles más bajos. En éstas no hace falta estudiar los valores contextuales, sino más bien, los lingüísticos.

Otra ventaja de utilizar un texto teatral literario en clase es que se puede explotar de diferentes formas, seleccionando textos para su estudio fonológico, fonético o sintáctico. Después de hacer esos estudios, se podría pasar a la traducción del mismo, haciendo que los alumnos memoricen frases hechas, modismos, e incluso interjecciones que se utilizan en determinadas ocasiones en la segunda lengua.

El hecho de que los alumnos adopten un papel diferente al suyo propio tiene la ventaja de que para los alumnos tímidos supone una máscara tras la que esconderse y de esta forma no se implican en lo expresado sino que procurarán reproducir el diálogo de la forma más adecuada en cuanto a pronunciación y entonación se refiere.

Para completar esta sección queremos simplemente añadir que compartimos las ideas de Penny Ur (1987:1-9) que asegura que una actividad dramática es especialmente útil para alumnos de idiomas con fines específicos que tengan que desempeñar un rol profesional. Ya que reciben un entrenamiento en el ambiente seguro de la clase que le será de utilidad para su futura vida profesional.

Desventajas

Desde nuestro punto de vista, ésta forma de dramatización en clase podría también tener algunas limitaciones:

El alumno tiene demasiado restringido el campo lingüístico para desarrollar el aprendizaje de la segunda lengua. Se lo han dado todo hecho y lo único que tiene que hacer es memorizar el papel que tiene delante. Tiene que represen-

tar un papel ante una audiencia lo cual se convierte en una situación incómoda para los alumnos más tímidos. No hay lugar para la improvisación ni la creatividad, características esenciales del lenguaje real. No tendrá la oportunidad de desarrollar su imaginación, ni aplicar su propio lenguaje. Puede encontrarse con situaciones irreales que no corresponden con experiencias de la vida real.

El tipo de lenguaje utilizado en una obra de teatro puede ser demasiado artificial y retórico y no responder a las necesidades de aprendizaje de un grupo de alumnos específico. ¿Qué sentido tiene que los alumnos aprendan un papel que nunca van a usar en la vida real?

Por todo ello, coincidimos con Harmer (1991) en que no se trataría de una actividad comunicativa ya que no hay una necesidad real de comunicación y la forma prevalece sobre el contenido.

Además, durante toda la actividad, el profesor tiene un papel excesivamente centralista, como director-controlador que no responde a las nuevas tendencias pedagógicas que devuelven un papel protagonista al alumno como responsable de su propio aprendizaje. La actividad sería más eficiente y menos intimidatoria si el profesor adopta un papel discreto para que su presencia no incomode a los alumnos porque, como bien señala Penny Ur (1987:1-9), el aprendizaje eficiente siempre se produce en un ambiente libre de tensiones.

2. Diálogos preparados por los propios alumnos

Lo hemos llamado así porque es eso precisamente lo que los alumnos hacen: preparan sus propios papeles sobre una situación dada y pueden y deben incluso sugerir situaciones y temas que les motiven o interesen. No se trata ni de diálogos aprendidos de memoria ni de representaciones en público.

Por supuesto, antes de empezar a trabajar con el drama en clase, tiene que haber una motivación por parte del alumno. Tenemos que hacer que vea una utilidad en lo que está haciendo y que al mismo tiempo se divierta. No sabemos si es la motivación la que provoca el aprendizaje, o si un aprendizaje satisfactorio aumenta la motivación. Lo que sí creemos es que la motivación nace desde el momento en el que el alumno comprueba que es capaz de comunicarse. La mejor forma de lograrlo es plantear que ellos elijan situaciones y temas que les motiven e interesen, como sugieren los cuestionarios que analizaremos más adelante. Además esto supone un esfuerzo extra por parte del docente que tiene que llevar a cabo una actualización constante en busca de temas y materiales relevantes y motivadores.

La capacidad de expresarse correctamente y aumentar el vocabulario y fluidez, depende en gran medida de la confianza y el desarrollo de la autoestima. Pero, ¿Cómo podemos favorecer la confianza? Podemos hacerlo si colocamos el aprendizaje en un contexto activo y fomentamos una enseñanza en la que los alumnos aprendan "haciendo" (nos referimos al aprendizaje experimental) e

interaccionando con sus compañeros, para que aprendan a pensar y se arriesguen a cometer errores. En definitiva, desarrollando estrategias de aprendizaje.

Este tipo de actividades dramáticas representan un cambio con respecto a la enseñanza tradicional de una segunda lengua ya que se desarrollan las capacidades emotivas del alumno en actividades que atraen la imaginación y la creatividad.

Ventajas

El profesor y los alumnos se implican totalmente en la actividad. El profesor, en este caso ya no es la autoridad, ni los alumnos los sujetos pasivos, sino que se convierte en organizador, consejero, observador y negociador. Los alumnos, a su vez, aprenden, realizando actividades de una forma activa, dramatizando situaciones de la vida cotidiana y resolviendo problemas. En este caso el alumno se siente más libre para poner en práctica sus conocimientos de la lengua.

Incluso el papel de corrector lo pueden hacer ellos mismos, corrigiéndose mutuamente. Julián Edge (1989:26) indica que siempre que sea posible debemos animar a nuestros alumnos a que se corrijan entre ellos ya que así escuchan a los compañeros, reflexionan sobre el idioma y se acostumbran a la idea de que pueden aprender los unos de los otros lo que les ayudará a trabajar en parejas o grupos.

Se puede enfocar de tal manera que las cuatro destrezas de la lengua se pongan en práctica llevando a cabo su integración. En el caso de que los alumnos representen la obra para los demás, los que están sentados pueden realizar una tarea de comprensión auditiva y luego ofrecer retroalimentación o *feedback*. También pueden mejorar su producción escrita mientras preparan sus intervenciones. Muchos alumnos, incluso, llegan a perder el sentido del ridículo y el miedo a hablar en público, que tantas veces dificulta el aprendizaje de una lengua. Otra forma de llevar a cabo la actividad es que todos los grupos participen al mismo tiempo y sólo los que quieran voluntariamente lo representen ante los demás.

La evaluación, desde nuestro punto de vista, se debería hacer valorando todo el proceso y el esfuerzo del alumno. Hay que tener en cuenta que todos los estudiantes no son capaces de realizar una tarea como la que estamos proponiendo. De hecho, a muchos les cambia la cara cuando les explicamos lo que hay que hacer, especialmente, si entre ellos no se conocen demasiado.

Los juegos dramáticos son útiles, no sólo para la práctica de una estructura o campo semántico conocido, sino también para crear la necesidad de tal estructura o palabra en un contexto concreto, es decir, previos a la presentación de una estructura o vocabulario.

Desventajas

Ur (1981:1-9) destaca que incluso cuando una actividad ha sido bien planteada, a veces llega un momento en el que el alumno se queda parado y no sabe

qué más decir. A veces se debe a timidez, pero otras a la falta de propósito de la actividad. Para ella, el role-play ideal es el que sigue el esquema: "Habla sobre X en la situación Y para obtener Z".

Si no se organiza bien, la actividad puede convertirse en un auténtico caos, sobre todo si todos los grupos van a interaccionar al mismo tiempo. El role-play tiene que estar muy bien organizado y se deben tener en cuenta factores tales como el nivel, las agrupaciones, finalidad, tiempo, momento de la lección en el cual es más adecuado, materiales, actividades extras para los que acaben pronto, etc.

Como confirman los cuestionarios, los alumnos se preocupan por los errores y necesitan saber que los cometidos van a ser tratados para que vean un sentido a la actividad. Esto es especialmente importante en caso de grupos monolingües, donde es más difícil ver el propósito de ésta. Los errores pueden ser tratados en la misma sesión o en otra por lo cual ayuda si se pasea y se toman notas mientras se desarrolla la actividad.

Para que lo anteriormente expuesto quede más claro, analizaremos algunos ejemplos:

Un ejemplo practicado en clase con nuestros alumnos es el de dar una situación a cada uno bien mediante instrucciones o tarjetas para que la inventen sobre la marcha trabajando en parejas:

- A) Descubres que tu mejor amigo/a ha estado saliendo con tu novio/a a tus espaldas. Dirígete a él/ella.
- B) Tu mejor amigo/a cree que estás ligando con su novio/a porque simplemente has salido con él/ella una vez. Convéncelo/a de que no hay nada entre vosotros.

En esta situación en concreto podría aparecer un tercer personaje C, que podría ser el propio novio/a, y dar explicaciones o un testigo de un encuentro entre ambos o el camarero de un bar, etc. Si queremos hacer más controlada la actividad, podemos determinar qué tipo de estructuras y vocabulario tienen que usar los alumnos y también sus estados de ánimo.

Otra situación sería la siguiente: Un grupo de amigos habéis decidido pasar la tarde en tu casa. Tenéis que decidir qué vais a hacer. De esta forma los alumnos decidirán hacer aquello que más les gusta y la situación será más realista. Sin embargo, se puede controlar mucho más especificando lo siguiente: el plan es ver una película de vídeo y encargar algo de Telechef. Tenéis el catálogo de los últimos estrenos de Blockbuster y el menú de Telechef. El presupuesto que tenéis es de 5.000 pesetas. En grupo os tenéis que poner de acuerdo sobre qué película vais a ver y qué vais a comer usando las estructuras de expresión de sugerencia vistas en la unidad.

Otra actividad, incluso menos guiada que la anterior, sugerida por Ladouse (1987:1-17), y que haría trabajar más la imaginación del estudiante sería poner

a los alumnos en grupo y preparar un dado de papel en el que cada cara tuviera un personaje diferente: un policía, un doctor, un camarero, un ama de casa, etc. y otro en el que cada cara tuviera diferentes lugares: la cocina, un parque, un colegio, etc. Cada uno tira el dado para ver qué personaje le toca y otro tira el segundo para decidir el lugar. Después de los resultados del dado, las imaginaciones tienen que empezar a trabajar. Muchas veces hace falta la intervención del profesor.

Ahora trataremos de contrastar nuestras opiniones y las de los autores mencionados con las impresiones de 100 alumnos y 14 profesores de nuestro centro de trabajo recogidas en los cuestionarios realizados y de los que os enseñaremos un modelo.

3. Conclusiones de los cuestionarios a alumnos

A la mayoría de los alumnos les gustan mucho las actividades dramáticas, pero señalan que depende de si el tema es interesante o no. Otros señalan que les gustan cuando trabajan en grupos pequeños. Si negociamos con los alumnos los temas y situaciones, conseguiremos más motivación, como señalábamos anteriormente.

Un 75% de los alumnos opina que aprende mucho con este tipo de actividades y otros señalan que depende de si el resto de la clase se muestra participativa o no, con lo que se subraya la importancia de la colaboración de todo el grupo.

Un 80% de los alumnos señala que con este tipo de actividades, mejora su fluidez y un 40% que además aprenden vocabulario en el contexto de uso adecuado. Por lo cual, vemos que se cumple el objetivo fundamental de una actividad de este tipo: que los alumnos pierdan el miedo a hablar, que se suelten y que se comuniquen.

En cuanto a la pregunta de cómo se sienten cuando se les plantea una actividad dramática, la mayoría de los alumnos señala que les da vergüenza (45%), un 25% se siente indiferente, un 22% motivado. Como vemos, todavía prevalece un sentimiento de vergüenza sobre el de motivación para la mayoría de ellos, por lo cual tenemos que hacer un esfuerzo por crear un ambiente de clase lo más distendido y relajado posible para tranquilizar a los alumnos y que poco a poco vayan soltándose.

Un 76% de los alumnos quiere ser corregido en el momento en el que comete el error. El resto prefiere que se haga al final o que les corrijan sus compañeros. Nosotros pensamos que si el objetivo de la actividad es la realización de una tarea u objetivo comunicativo y la mejora de la fluidez, hay que convencer a los alumnos de que no se obsesionen cuando cometen un error, porque los errores son parte del aprendizaje.

4. Conclusiones de los cuestionarios a profesores

En cuanto a los profesores encuestados, todos habían utilizado técnicas dramáticas a lo largo de su experiencia como docentes. Pero tan sólo el 35% prefería utilizarlo con frecuencia. Por lo que sacamos la conclusión de que la mayoría de los profesores, prefiere utilizar las actividades dramáticas a veces, para no cansar a los alumnos. Sin embargo, el 85% piensa que los alumnos aprenden con ellas, siempre que se tengan en cuenta algunos factores. Por supuesto el primer factor que todos los profesores han tenido en cuenta, es la capacidad del alumno y la clase de actividad que se prepare. Todos coinciden en que hay que motivar y hacer ver que la actividad a realizar tiene el fin de comunicar y poner en práctica los conocimientos que tiene o los que puede adquirir mientras se realiza en grupo.

En cuanto a las ideas para las actividades dramáticas, nos ha agradado mucho comprobar que el 78% de los profesores prefieren inventarlas ellos mismos antes que sacarlas de libros de texto. Esto demuestra que seguimos teniendo motivación y ganas de utilizar nuestra imaginación a la hora de enseñar. Utilizar situaciones del libro de texto que está utilizando el alumno en ese momento tiene también su parte positiva, ya que no nos salimos del contexto gramatical y léxico que el alumno está manejando en una unidad determinada.

La reacción de los alumnos cuando se les propone una actividad dramática coincide mucho con nuestras previsiones. Un 50% de los profesores ha respondido que sus alumnos se sienten motivados, ya que es algo que se sale de lo normal en la rutina del aprendizaje dentro del aula. Es algo creado por y para ellos. Pero a su vez, hay un 20% que ha contestado que a sus alumnos les da vergüenza y otro 14% que muestra indiferencia. Como ya hemos dicho anteriormente, esta clase de actividad depende de la personalidad del alumno y el grado de timidez que tenga. Así pues, deberíamos tener cuidado a la hora de enfocar lo que vamos a proponer. Por eso precisamente, el 14% restante ha dicho que todo depende de las necesidades del grupo en cuanto a nivel se refiere, de la clase de diálogo que tengan que desarrollar, y del momento del curso que estén atravesando.

En cuanto a la corrección de errores, el 70% prefiere hacerlo al final de la representación para no poner nervioso al alumno ni interrumpir su concentración. Algunos de ellos comentaron que además de corregir al final, también era una buena idea ir paseando por los grupos mientras están preparando la actividad para supervisar lo que hacen. El 14% prefiere corregir en el momento que se comete el error y el 35% prefiere que los alumnos se corrijan entre ellos. El único problema que puede surgir en este último caso es, que además de no ser conscientes de los errores que están cometiendo sus compañeros por falta de conocimientos, no quieran corregir por no dejarlos en una situación de inferioridad.

En lo que todos coincidieron fue en que había que corregir en algún momento. Si no existe ninguna clase de corrección, creemos que la tarea no es

válida para el aprendizaje. Como ya hemos dicho anteriormente: se aprende cometiendo errores. Pero lo más importante desde nuestro punto de vista es que el alumno no pierda nunca su identidad.

Referencias bibliográficas

Edge, J. (1989), *Mistakes and Correction*, Longman

Harmer, J. (1991), *The Practice of English Language Teaching*, Longman Handbooks for language teachers,

Ladouse, G.P. (1987), *Role-play*, Resource books for teachers, OUP.

Tompkins, P.K. (1998), "Role-playing/Simulation", *The Internet TESL Journal*, IV/8. (1998), <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>

Ur, P. (1981), *Discussions that work. Task-centred fluency practice*, Cambridge Handbooks for language teachers.

ELE: GÉNERO GRAMATICAL Y SEXISMO LINGÜÍSTICO

Ana María Portal Nieto
CELEN Castellón

Este X Congreso de ASELE lleva el título *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, aquí no vamos a hablar de algo nuevo pero sí pretendemos apuntar hacia una especial perspectiva: *la perspectiva de género*. Bajo el título que hemos dado a esta comunicación hemos querido presentar una reflexión sobre un tema que en nuestra opinión está insuficientemente incorporado en el área de ELE: sexismo lingüístico, sensibilidad feminista y ambigüedad semántica.

El feminismo académico anglosajón impulsó el uso de la categoría *gender* (*género*) en los años setenta, pretendiendo así diferenciar la biología de las construcciones sociales y culturales. Además del objetivo científico de comprender mejor la realidad social, estas académicas tenían un objetivo político: distinguir que las características humanas consideradas “femeninas” eran adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse “naturalmente” de su sexo. Supuestamente con la distinción entre *sexo* y *género* se podía enfrentar mejor el determinismo biológico y se ampliaba la base teórica argumentativa en favor de la igualdad de las mujeres. Posteriormente, el uso de la categoría género llevó al reconocimiento de una variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias sexuales en las relaciones sociales y perfiló una crítica a la existencia de una esencia femenina. Sin embargo, ahora que en los años noventa se ha popularizado este término, la manera en que frecuentemente se utiliza elude esa distinción, al equiparar género con sexo.

Son varias, y de diferente índole, las dificultades para utilizar esta categoría. La primera es que el término anglosajón *gender* no se corresponde totalmente con nuestro género en español: en inglés tiene una acepción que apunta directamente a los sexos mientras que en español¹ se refiere a la clase, especie o tipo a la que pertenecen las cosas, a un grupo taxonómico, a los artículos o mercancías que son objeto de comercio y a la tela. Decir en inglés “vamos a estudiar el género” lleva implícito que se trata de una cuestión relativa a los sexos; plantear lo mismo, en español, resulta críptico para los no iniciados: ¿se trata de estudiar qué género, un estilo literario, un género musical, o una tela? En español la connotación de género como cuestión relativa a la construcción de lo masculino y lo femenino sólo se comprende en función del género gramati-

1 El *Diccionario de uso del español* de María Moliner consigna cinco acepciones de género; la última es la relativa al género gramatical.

cal, pero sólo las personas que ya están en antecedentes del debate teórico al respecto lo comprenden como relación entre los sexos, o como simbolización o construcción cultural.

Cada vez se oye hablar más de la *perspectiva de género*. ¿Qué significa esto? Al analizar dicha perspectiva se constata que *género* se usa básicamente como sinónimo de *sexo*: la variable de género, el factor género, son *las mujeres*. Aunque esta sustitución de *mujeres* por *género* se da en todas partes, entre las personas hispanohablantes tiene una justificación de peso: en español se habla de las mujeres como “el género femenino”, por lo que es fácil deducir que hablar de *género* o de *perspectiva de género* es referirse a las mujeres o también a la perspectiva del sexo femenino. Pero *género* también puede emplearse para designar las relaciones sociales entre los sexos (Scott, 1990: 37-38).

A primera vista, un estudio acerca de género y lenguaje podría parecer un campo demasiado estrecho, pero se trata en realidad de un campo interdisciplinario allí donde lo haya, ya que vienen ocupándose de ello disciplinas académicas muy divergentes, entre las que se incluyen la sociología, la antropología, la psicología, la educación, la literatura, la comunicación, y por supuesto, los estudios específicos de las mujeres. Inevitablemente todo conocimiento pasa necesariamente a través del lenguaje y es en éste donde con mayor claridad se perciben algunas de las pautas sociales que han contribuido a la infravaloración histórica de la condición femenina. Pero son tantas las resistencias que presenta el discurso regulativo² que “aunque cabría esperar que quienes están formados en lingüística –la disciplina académica destinada al estudio del lenguaje– ocuparan un lugar predominante en este grupo, lo cierto es que constituyen el contingente mas pequeño “ (Tannen, 1996: 16).

En la enseñanza de ELE existe una tradición metodológica que incorpora la integración de lo lingüístico y lo cultural, o mejor, sociocultural en el proceso de adquisición de la lengua meta. También se han ensayado diferentes metodologías y se integran aspectos antes casi ignorados, de ahí que se preste cada vez mayor atención a la comunicación no verbal, o se desarrollen instrumentos extralingüísticos en la didáctica de la lengua para fines específicos. En ese estar alerta en ir completando la enseñanza del español con todo aquello que permita desarrollar la competencia sociolingüística, es decir, el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y culturales que hacen que las contribuciones sean apropiadas a los contextos, es donde se encuadraría una mayor atención a la *perspectiva de género*”.

2 Tomamos *discurso regulativo* de Basil Bernstein quien lo define como “Conjunto de reglas que regula aquello que cuenta como orden legítimo entre y dentro de transmisores, adquirentes, competencias y contextos; a un nivel de abstracción mayor, suministra y legitima las reglas oficiales que regulan el orden, la relación y la identidad” (Basil, 1990? 152).

Contando con la diversidad en el aula, este enfoque resultará más o menos relevante³ en la descripción de la comunicación dependiendo de diferentes aspectos. No se percibirá en el aula de la misma forma la perspectiva de género entre un alumnado de procedencia cultural europea o norteamericana que entre personas de origen asiático o africano; entre una persona perteneciente a la tradición judeo-cristiana que entre estudiantes de orientación religiosa islámica; entre alumnado infantil o adulto; en un curso impartido en España o en otro país; y desde luego entre un grupo con un alto nivel de sensibilidad feminista que en otro donde el patriarcado ni siquiera sea cuestionado.

Así en el análisis⁴ para la didáctica de ELE desde la perspectiva de género, se tendría en cuenta: a) cómo separar el sexismo lingüístico del sexismo social, b) formas del sexismo lingüístico, c) la importancia del contexto, d) etapas recorridas en el estudio del sexismo lingüístico, e) el sexismo del oyente, f) la confusión entre género y sexo, g) las relaciones entre género gramatical y sexo, h) sensibilidad feminista y ambigüedad semántica, y) neologismos creados para la mujer. Tampoco se presenta de la misma manera en la adquisición de las cuatro destrezas básicas. Esta orientación que contempla el sesgo de *género* tendría como objetivo visibilizar el sexismo lingüístico en la lengua española que pudiéramos encontrar en los manuales y en las actividades de aula.

El idioma español ofrece flexión de género en los atributos de persona, tales como los nombres de profesiones, títulos académicos, etc., hoy en día, con la incorporación de las mujeres a profesiones a las que anteriormente no tenían acceso existe una vacilación en los hablantes que tienen el español como lengua materna cuando tienen que escoger término para referirse, sea a una mujer que desempeña un oficio tradicional de varón (caso más frecuente) o sea a la inversa (caso menos frecuente). No vamos a repetir aquí las propuestas y recomendaciones hechas desde diferentes espacios en este sentido.

A finales de la década de los ochenta, se pensó que tal y como se venía utilizando en el lenguaje el género masculino no se recogían realidades extralingüísticas y con ello se perpetuarían las asimetrías lingüísticas y por ende las desigualdades sociales por razón de sexo. Una de las cosas que ese uso estaba transmitiendo era la tradicional discriminación del idioma español que invisibilizaba así a más del cincuenta por ciento de sus hablantes. Se hicieron diferentes propuestas al respecto. Esto no fue un hecho aislado y se estaba señalando en otros ámbitos, por ejemplo, en la Unión Europea, “el uso del género masculino para designar a las personas de ambos sexos, en el contexto de la sociedad actual, genera una incertidumbre en cuanto a las personas, hombres o

3 Relevante en su sentido pragmático lingüístico según Sperber y Wilson.

4 Seguimos la propuesta de Alvaro García Meseguer (1997) en “Lenguaje y discriminación sexual en la Lengua española”. *Jornadas: las mujeres y los medios de comunicación*. Dirección General de la Mujer. Comunidad de Madrid.

mujeres, referidas”⁵. Y es que una de las razones de esta ambigüedad es que el uso exclusivo de la palabra “hombre” para referirse a hombres y mujeres establece inevitablemente una jerarquía entre los dos sexos.

Vamos a detenernos en un ejemplo que ilustra el sesgo de género y es tópico en el aprendizaje de ELE: los apellidos y nombres españoles. Es sobradamente conocido que en muchos países, la mujer casada tiene que emplear el apellido del marido. Este no es el caso español, aquí se han usado habitualmente los dos apellidos por lo que aparentemente quienes reciben esta información por primera vez pueden llegar a pensar que las mujeres en España han retenido siempre una identidad hasta cierto punto independiente cuando contraen matrimonio. Pero si indagamos un poco y nos vamos más lejos temporalmente, nos topamos con el hecho de que esos dos apellidos son los que heredan las mujeres de sus dos abuelos varones –en España es muy reciente la legislación que permite el intercambio del orden en los apellidos–. Así que no estamos ante algo tan diferente como aparentaba en principio. Sin embargo los cambios sociales han promovido que hoy en día, en muchas partes del mundo, las mujeres y los hombres pueden decidir libremente qué apellido usarán después del matrimonio y cuál será el asignado a sus hijos e hijas; una vez más, vemos que la intencionalidad puede funcionar, aunque tal vez transcurra mucho tiempo hasta que aparezcan los resultados. En Japón, por ejemplo, ha tenido que pasar mucho tiempo para que las mujeres, tras una ardua batalla legal, hayan adquirido el derecho a conservar su apellido familiar después de su matrimonio. Se trata de una opción que las mujeres no buscan con frecuencia, pero hay ocasiones en que tiene importancia, como en el caso de las mujeres que ejercen profesiones liberales en las que se han ganado una buena reputación y son conocidas por su apellido de solteras. La posibilidad de que ataca en su misma base la visión patriarcal de la familia como compendio de unos papeles biológicamente predestinados a hombres y mujeres. El concepto de mujer como “propiedad” del hombre se ve seriamente amenazado por la petición, al parecer inocua, de conservar el apellido de soltera, o de usar un título que no desvele el estado civil. Debe observarse, sin embargo, que algunas culturas en las que las mujeres están sometidas a fuerte subordinación usan pautas de nomenclatura en las que el

5 Recomendación No.R(90) del Comité de Ministros del Consejo de Europa del 21 de febrero de 1990 a los Estados miembros sobre la eliminación del sexismo en el idioma. “(...) Basándose en la Declaración sobre la igualdad de mujeres y hombres que aprobó el 16 de noviembre de 1988, recomienda a los gobiernos de los estados miembros que fomenten el empleo de un lenguaje que refleje el principio de igualdad entre hombre y mujer y, con tal objeto, que adopten cualquier medida que consideren útil para ello: 1. Promover la utilización, en la medida de lo posible, de un lenguaje no sexista que tenga en cuenta la presencia, la situación y el papel de la mujer en la sociedad, tal como ocurre con el hombre en la práctica lingüística actual; 2. Hacer que la terminología empleada en los textos jurídicos, la administración pública y la educación esté en armonía con el principio de igualdad de sexos; 3. Fomentar la utilización de un lenguaje libre de sexismo en los medios de comunicación”.

apellido de soltera de la mujer no se pierde; a veces, se incorpora a su apellido de casada.

Deliberadamente en la reseña bibliográfica de este artículo, siempre que fuera posible, hemos citado el nombre de pila del autor o autora porque habrá quienes puedan percibir que la utilización de la letra inicial del nombre invisibiliza a los sujetos femeninos por pertenecer a un uso lingüístico que entra en lo que llamamos una visión genérica sesgada. Es decir estaríamos ante un uso idiomático de los pertenecientes al sexismo lingüístico.

Entendemos como productos del *sexismo lingüístico* aquellos mensajes que debido a su expresión lingüística son discriminatorios por razón de sexo. Se viene dividiendo en dos grandes bloques, en el léxico: tratamientos, nombres y apellidos, la voz hombre para referirse al género humano, profesiones, tacos e insultos, chistes, refranes, etc.; en la sintaxis: “los ingleses prefieren el té al café - los ingleses prefieren las rubias a las morenas”.

En la mayoría de las sociedades el lenguaje define y consagra en la conciencia social el papel separado y la condición subalterna de la condición femenina del género humano. En el análisis de la discriminación o asimetría lingüística tendremos en cuenta dos factores: el primero será el carácter activo de la lengua, que es una estructura en vías de continua formación; el segundo, la existencia de una circunstancia contextual o extralingüística que aporta un valor connotativo, de asociación, a los términos. En el momento actual las recomendaciones para combatir el sexismo lingüístico que se propusieron para el español a mediados de la década de los ochenta (el doblote o/a, la utilización de genéricos, etc.) han creado un conflicto entre dos posturas muy definidas, quienes defienden esas normas y quienes las atacan. Esto se refleja cada día en la lengua de uso. Esto es algo que quienes estudian español pueden detectar. Basta con escuchar en la calle enunciados como “tengo que ir al médico, es la misma doctora del año pasado”, ver los anuncios de ofertas de trabajo en la prensa o ver la TV.

Otro ejemplo: socialmente estamos lejos de poder reducir lingüísticamente las relaciones de parentesco a unos cuantos pares, tal y como se venía haciendo hasta el momento. De este modo *abuelo/a, padre/madre, hijo/hija, hermano/a, tío/a, primo/a*, son insuficientes para describir actos de habla que son producto de la diversidad de relaciones que realmente vivimos y no son descriptivas para enmarcar producciones lingüísticas del tipo: “Ayer vino a cenar el novio de mamá” o “Me voy de vacaciones a casa de mi padre”. ¿Cuántas veces no ha tenido el profesor o la profesora de ELE que resolver este tipo de asuntos contextuales valiéndose exclusivamente de su opinión personal? Lo que describimos aquí es que esa opinión puede basarse en unos criterios ajustados a la realidad social pero aún no fijados en su expresión lingüística.

La literatura y el cine han reflejado, antes que la lengua, los cambios que vienen produciéndose en este sentido, y qué decir de la publicidad, donde hace ya tiempo que hemos podido ver el anuncio de un coche en el que aparecían tres

tipos diferentes de familia. “Por la crisis de la familia patriarcal hago referencia al debilitamiento de un modelo de familia basado en el ejercicio estable de la autoridad/dominación sobre toda la familia del hombre adulto cabeza de familia...en segundo lugar, la frecuencia creciente de las crisis matrimoniales y la dificultad cada vez mayor para hacer compatibles matrimonio, trabajo y vida parecen asociarse con otras dos fuertes tendencias: el retraso en la formación de parejas y la vida en común sin matrimonio (...) en tercer lugar, como resultado de estas diferentes tendencias, junto con factores demográficos como el envejecimiento de la población y las tasa de mortalidad diferentes según el sexo, surge una variedad creciente de estructuras de hogares, con lo que se diluye el predominio clásico de la familia nuclear tradicional (parejas casadas en primeras nupcias y sus hijos) y se debilita su reproducción social. Proliferan los hogares unipersonales y los de un solo progenitor (...) las tendencias que menciono señalan el fin de la familia tal y como la hemos conocido hasta ahora. No sólo de la familia nuclear (un artefacto moderno), sino la basada en la dominación patriarcal que ha sido la regla durante milenios” (Castells, 1998: 163-164).

Es una realidad que durante el siglo XX las mujeres han cambiado su manera de estar en el mundo y que esto es irreversible. Incluso en aquellas zonas del planeta donde parece que nada ha cambiado, o en aquellas otras donde se están viviendo reacciones contrarias a la salida de las mujeres a los espacios públicos, pensemos, por ejemplo, en los casos donde el fanatismo religioso pretende *recolocar* a las mujeres en una nueva Edad Media. El actual momento de globalización a través de las comunicaciones y las nuevas tecnologías de la información están llegando a una u otra velocidad. Por ello pensamos que la perspectiva de género debería ser recogida con mayor amplitud en la didáctica de ELE. En el aula son muchos los valores y los modelos de transmisión cultural que se ponen en juego y que desde luego van más allá de lo estrictamente lingüístico, estamos plenamente de acuerdo con Martín Peris “Me preocupa también, y mucho, qué otras cosas se transmiten junto a las habilidades y los conocimiento lingüísticos: la dimensión formativa de la clase de lengua, los mensajes y valores latentes en su discurso, en sus materiales; mensajes y valores relativos a la concepción del alumno y del profesor, pero también a las relaciones de los pueblos y culturas entre sí. Están surgiendo nuevos temas como el de la diversidad en el aula, o el de la identidad de cada alumno y la forma en que es contemplada en el discurso metodológico y en la práctica docente”⁶.

Referencias bibliográficas

Alario, C.*et al.* (1995), *Nombra. La representación del femenino y el masculino en el lenguaje*, Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.

6 Entrevista a Ernesto Martín Peris. Boletín de ASELE nº 19. Noviembre 1998. p. 34

- Bernstein, B.(1990), *Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión cultural*, Barcelona, El Roure Editorial, S.A.
- Escandell Vidal, M^a V.(1993), *Introducción a la Pragmática*, Barcelona, Anthropos, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Castells, M.(1998), “El fin del patriarcado: movimientos sociales, familia y sexualidad en la era de la información” en *El poder de la identidad*. Madrid, Alianza.
- García Meseguer, A.(1997), “Lenguaje y discriminación sexual en la Lengua española” en *Jornadas: las mujeres y los medios de comunicación*, Dirección General de la Mujer, Comunidad de Madrid. (1988), *Lenguaje y discriminación sexual*, Barcelona, Montesinos.
- Houellebecq, M.(1999), *Ampliación del campo de batalla*, Barcelona, Anagrama.
- Kemmis, S. y R. Mctaggart (1992), *Cómo planificar la investigación acción*, Barcelona, Laertes.
- Lakoff, R T. (1990), *Talking power: The politics of language in our lives*, Nueva York, Basic Books.
- Lamas, M. (1996), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Porrúa.
- Martín Peris, E. (1998), Entrevista de M^a Victoria Romero Gualda en *Boletín de ASELE* nº 19, Noviembre 1998, 34
- Miquel, L. (1997), “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”, *Frecuencia L*, nº 5, Madrid, Edinumen, 5
- Moliner, M. (1998), *Diccionario de uso del español*, Edición actualizada. Madrid, Gredos.
- Sperber, D. y D. Wilson (1994), *La Relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor, Edición original (1986) *Relevance*, Harvard University Press.
- Tannen, D. (1994), *Gender and Discourse*, Oxford y Nueva York, Oxford University Press, (1996), *Género y discurso*, traducción castellana de Marco Aurelio Galmarini, Barcelona, Paidós.
- VV.AA. (1984), *Profesiones en femenino*, Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.
- VV.AA. (1993) *Uso no sexista del lenguaje administrativo*, Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales, Ministerio para las Administraciones Públicas.

EL ARTÍCULO: CONTRASTE *EL / UN / AUSENCIA* *DE ARTÍCULO*

M^a Elena Prado Ibán
Universidad de León

1. Aunque en todas las lenguas existen determinantes nominales tales como los artículos, los contextos en que son obligatorios difieren notoriamente de una lengua a otra. “Por ejemplo, en inglés se marca el contraste entre definido e indefinido (“a”/“the”) y se utilizan dos formas superficiales diferentes para expresar el artículo indefinido (“a”) y el numeral (“one”). Aunque en francés y en castellano también se marca el contraste entre definido e indefinido mediante artículos diferentes, en estas lenguas el numeral y el indefinido se expresan con una sola forma (“un, une” y “un, una” en masculino y femenino, respectivamente). En ruso, se marca el indefinido (“adna”), pero el definido carece de expresión superficial: la referencia definida se realiza utilizando el nombre sin ningún determinante. En sueco, el indefinido se coloca delante del nombre como una palabra distinta (“et hus”, “una casa”), mientras que el marcador definido se añade como sufijo al nombre (“huset”, “la casa”)” (Karmiloff-Smith, 1994: 78-79).

Esta disparidad de formas y contextos de uso explica los fallos de los alumnos aprendices de español, sobre todo, las falsas analogías con estructuras de la lengua meta, en las que el comportamiento varía, y las interferencias de la lengua materna, para el caso de algunos usos contrapuestos, errores estos que se agravan y generalizan en el caso de los estudiantes japoneses, que no tienen artículo determinado en su lengua materna.

De los numerosos y complejos problemas que plantea el artículo en español (las unidades que integran el sistema (*el/un/Ø*), la clase o las clases funcionales en que se integra, su relación con el pronombre de tercera persona, su condición gramatical (morfema o palabra)), al profesor de ELE le interesa fundamentalmente el valor de estas unidades (determinación, saber compartido, existencia / esencia, identificación...) porque, del análisis de los errores de los estudiantes de español sobre el artículo, hemos observado que las dos dificultades más sobresalientes que presenta el estudiante de ELE: problemas relacionados con la oposición presencia / ausencia de esta unidad y problemas de elección entre las formas determinadas y las indeterminadas, son la consecuencia de fallos relacionados con el valor de estas unidades.

En el *IX Congreso Internacional de ASELE* presentamos una comunicación titulada “Gramática y conversación: la actualización del sustantivo”, en la que nos deteníamos en una sistematización del artículo a nivel gramatical. En esta ocasión, pretendemos hacer un análisis pragmático discursivo, centrándonos en los textos, dado que creemos que estas unidades son mecanismos de

cohesión cuyo estudio va más allá de los límites de la frase, y en algunos casos su uso sólo se puede explicar desde la estructura de los textos. Además, consideramos que, particularmente en la clase de ELE, es una explicación que puede surtir más y mejores efectos en la enseñanza-aprendizaje del uso de los artículos que los intentos de sistematización que tradicionalmente ofrecen los manuales de español para extranjeros. Según Sonsoles Fernández (1990), y teniendo en cuenta también nuestra experiencia en el aula de ELE, los errores más comunes se pueden resumir en:

1. Se altera la norma que pide la presencia de artículo determinado para el nombre ‘determinado’, por un lado, cuando éste ya ha sido presentado en el contexto, cuando se determina en la misma frase con un complemento, o porque el contexto lo delimita claramente. (*Vino a verme a despacho / Vino a verme al despacho). Por otro lado, la presencia innecesaria de estas formas se origina cuando acompaña a nombres no actualizados ni determinados en el contexto. (*La noche del fin del año / “La noche de fin de año).
2. En las construcciones introducidas por la preposición ‘de’, fundamentalmente se usa de modo inadecuado el artículo determinado cuando el complemento es de materia o introduce un nombre categorizador. (*Sé mucho de la literatura / Sé mucho de literatura).
3. En relación con los nombres propios, se encuentran errores en los nombres que en español se han fijado con artículo. (*Cerca de Médulas / Cerca de Las Médulas).
4. En la combinatoria del artículo con otro determinante se producen errores tanto de omisión como de uso necesario. (*En el aquel día / En aquel día).
5. En algunas expresiones lexicalizadas los errores se producen por cruce con otra expresión próxima o por interferencias con la lengua materna u otra segunda lengua. (*Un dolor tremendo de la cabeza / Un dolor tremendo de cabeza).
6. Los errores relativos a la omisión del artículo indeterminado se deben fundamentalmente a que se ignora el valor individualizador de los nombres complementados por un adjetivo, que exigen las formas ‘un/a’. (*He pasado el día con amigos de Madrid en la playa / He pasado el día con unos amigos de Madrid en la playa).
7. Respecto de la confusión entre las formas ‘el/un’ los errores se centran en el descuido del valor introductor del artículo indeterminado (*tomamos pan con el queso muy rico / tomamos pan con un queso muy rico) y del anáforico del determinado (*un libro estaba sobre la mesa – con referencia anafórica– / el libro estaba sobre la mesa), o el uso del determinado cuando el nombre aparece delimitado en el contexto.

(*Aquella fue una época más feliz de su vida / Aquella fue la época más feliz de su vida).

Nos centraremos en el artículo determinado, pues es el que más dificultades parece entrañar para los estudiantes de ELE y en el punto 1, ya que es el que mayor número de errores aglutina; del mismo modo, hemos constatado la mayoría de errores en la omisión del artículo cuando éste es necesario, más que en el uso inadecuado del artículo en estructuras en las que no se utiliza.

Como señalábamos al comienzo, el alumno de ELE debe conocer el valor semántico de 'determinación' de las unidades denominadas artículos. En los manuales se recoge que el artículo determinado se refiere a algo que ya conocemos o hemos nombrado antes, y también a clases generales¹; por su parte, el indeterminado indica que el sustantivo al que acompaña es desconocido o indiferente para el hablante pero lo individualiza. Por esta razón el indeterminado introduce siempre un objeto que no ha sido mencionado con anterioridad². La diferencia radica, por tanto, en que el artículo determinado identifica lo conocido o las clases generales, y el indeterminado individualiza lo desconocido pero sin especificar; la ausencia de artículo indica mayor vaguedad e indeterminación.

2. J.A. Hawkins (1978) propone un modelo explicativo del artículo definido, que puede ayudarnos a precisar de forma teórico-práctica las situaciones pragmático discursivas que pueden agruparse en el punto 1. Según este autor, el hablante ejecuta una serie de actos cuando usa un artículo definido: presenta un referente (o varios) al oyente, indica al oyente que localice el referente en algún conjunto compartido³ de objetos, y hace referencia a la totalidad de los objetos o de la materia del conjunto que satisfaga la expresión referencial.

Siguiendo a este autor vamos a comentar una serie de usos del artículo determinado desde una perspectiva discursiva que quizá ofrezca una más fácil

1 Para M. Leonetti (1999: 64) el significado lingüístico del artículo es la condición de unicidad, "la indicación de que el referente es unívocamente identificable, es decir, es la única entidad (o grupo de entidades) existente y relevante en el contexto de uso que cumpla con las condiciones impuestas por el contenido descriptivo del SN":

2 Según J.A. Martínez (1989:51) "*un* añade al sustantivo la capacidad de referirse a un objeto existente e individual de la clase significada por aquel, pero marcándolo como ente que comparece por primera vez en el acto de comunicación; por lo que ni en la situación ni en el contexto existe ningún dato que permita dar un mayor sentido al sustantivo", mientras que "el artículo marca al sustantivo como unidad que no tiene pleno sentido en sí misma, sino que es identificable recurriendo a otras significaciones o datos ofrecidos por el contexto (previo o subsiguiente), o en la situación o universo del discurso".

3 La noción de conjunto compartido que hoy intenta explicar el uso del artículo tiene su base en la teoría tradicional de lo consabido, del saber compartido. En la actualidad ha recibido diferentes nombres, según los investigadores: "contexto conversatorio", "base común", "conjunto común de presuposiciones", "conjuntos compartidos", "dominio contextual", "supuestos tácitos", "presuposiciones pragmáticas", "creencias normales" (H. Mederos Martín, 1988: 88).

explicación y que puede favorecer la comprensión de su papel cohesionador del discurso. El planteamiento básico de Hawkins es que el oyente ha de inferir el conjunto compartido al que se refiere el hablante del discurso previo o de la situación de enunciación. En la misma línea, M. Leonetti (1996: 13) sostiene que el requisito de unicidad del artículo, desde una orientación discursiva, se puede obtener mediante tres vías: los usos deícticos y anafóricos, por medio del conocimiento enciclopédico o general, así como a partir de la información restrictiva obtenida a través de distintos tipos de complementos del nombre.

A. *Una supervisora de Iberia y un señor de civil que luego resultó ser policía se quedaron hablando conmigo durante unos minutos. [...] La supervisora me vio arder la cara y aprovechó mi turbación para quitarse el muerto de encima y despedirse.* La frase *la supervisora* tiene como antecedente una *supervisora* –sustantivo introducido por un artículo indeterminado clasificador e individualizador del concepto virtual–, que facilita la información del discurso necesaria para identificar las relaciones de correferencia necesarias para la interpretación⁴. Estamos ante un uso anafórico del artículo determinado. El referente de *la supervisora* se identifica por el conjunto compartido que nos ofrece la frase anterior, en este caso, está en el contexto lingüístico precedente. Es uno de los usos anafóricos más citados del artículo: anáfora por reiteración parcial de una frase nominal previa.

Ahora bien, se pueden citar otros usos anafóricos del artículo. H. Mederos Martín (1988: 94-95), al lado de éste, sitúa otros que responden también a relaciones sistemáticas entre lexemas de la misma categoría léxica, pero basados en relaciones de sinonimia e hiponimia. En otros ejemplos, la relación que establece el receptor entre los lexemas obedece a datos muy variados: unos pueden encontrarse dispersos en el texto y otros proceder de conocimientos de las cosas de que dispone el hablante. Junto a estos casos hallamos otros en que los términos anafóricos pertenecen a categorías distintas. Lo más usual es que el antecedente tenga como centro un verbo y el anafórico, un nombre. Por tanto, para reconocer el antecedente no resulta suficiente la información gramatical en sus distintos niveles (fonológico, sintáctico y semántico). En muchos casos es necesario considerar los contenidos conceptuales explícitos y otros significados que se infieren de ellos.

B. *Pásame la mermelada, por favor.* En este caso, el sustantivo actualizado lo está no por el discurso previo, como sucedía en la frase anterior, sino por el contexto situacional extralingüístico. M. Leonetti (1999: 65-66) señala que en frases como ésta, o como las que el cita: *El gobierno debe atender estas peticio-*

4 M. Leonetti (1999: 65) sostiene que “en los usos deícticos y anafóricos puros (con correferencia) el requisito codificado por el artículo se cumple por medio de información relativa a la situación de habla o de información tomada del discurso previo: en otras palabras, el referente que se presupone identificable se localiza en la situación o en el contexto lingüístico previo”.

nes o *En 1969 asistimos a la llegada a la luna*, las entidades o hechos supuestamente identificables para los interlocutores (*la mermelada*, *el gobierno*, *la llegada a la luna*) lo están a partir de los supuestos que estos tienen almacenados en la memoria, esto es, a partir del conocimiento enciclopédico o general⁵. En ninguno de estos casos hay una mención previa del referente. En cada situación el tipo de conocimiento compartido pertenece a clases diferentes.

C. *El mensajero reparte a las 9*. En este tipo de contexto, si bien el objeto no es perceptible como en el caso anterior, puede inferirse de la situación *inmediata*, es decir, se trata de un tipo de conocimiento general. *El mensajero* para el receptor forma parte del conjunto compartido, del saber acumulado. Frente a este uso, la presencia de un artículo indeterminado (*un mensajero reparte a las 9*) indicaría la ausencia de referente concreto, la no unicidad, propia ésta del artículo determinado. E. Coseriu recoge esta situación bajo el concepto de “contexto empírico”.

D. *Juan fue a la farmacia*. En esta ocasión es otro tipo de conocimiento, basado en una situación *específica*, el que determina el valor de unicidad del artículo determinado. Ante una situación en la que el interlocutor sepa a qué farmacia va Juan, el conocimiento compartido permite al hablante utilizar la expresión *la farmacia*. Se está refiriendo a una específica y determinada, es decir, a la unicidad. El uso del artículo indeterminado, sin embargo, haría alusión a una farmacia no identificada, en este caso, ni por el emisor ni por el receptor, quizá ni por el propio Juan.

E. *¿Dónde estará la oficina de turismo?* En los últimos tres casos comentados nos hemos referido al conocimiento general o compartido para caracterizar los usos del artículo; en unos casos, el conocimiento se focaliza en una situación visible, en otros, en una situación inmediata y, en otros, en un conocimiento específico. En el caso que presentamos el conocimiento es más general, enciclopédico, como han denominado algunos. Se recubriría bajo este concepto el contexto “natural”, el “histórico” y el “cultural” de Coseriu. Un hablante puede utilizar la expresión *la oficina de turismo* en *¿Dónde estará la oficina de turismo?* porque tanto él como su interlocutor poseen el conocimiento general de que en cualquier pueblo de ciertas dimensiones hay una oficina de turismo y, además, comunicamos la unicidad del referente, esto es, se infiere que sólo hay una oficina de turismo. En *¿Dónde habrá una oficina de turismo?*, como en los casos anteriores, no se hace referencia a la unicidad propia del artículo determinado⁶.

5 Siguiendo la propuesta de Hawkins, recogida en H. Mederos Martín (1988: 88-89), el criterio de visibilidad explica el uso del artículo. La mermelada constituye un conjunto compartido de objetos, que puede ser identificado luego con la expresión *la mermelada*. Clark y Marshall, desde una visión más amplia del conocimiento general, sugieren ampliar este criterio y extenderlo al de perceptibilidad. Este tipo de situación equivale al “contexto físico” de Coseriu (1969: 315).

6 Cabría también en este grupo el caso que propone J. García Fajardo (1994: 225). En *nos vemos en la tarde* “es posible que el contexto situacional delimite la extensión de un concepto (‘la tarde’, en este caso), sin presentarnos un objeto referencial”.

F. *Y sin embargo lo busqué, dejé las bolsas a la empleada y corrí alocadamente por el aeropuerto, me asomé al free shop, al bar, a las tiendas, al quiosco de prensa, mientras oía cómo empezaban a llamarle por los altavoces.* El denominado uso *anafórico asociativo* está basado también en el conocimiento enciclopédico. Como señala M. Leonetti (1999: 66) “combina la dependencia anafórica con respecto a otra expresión nominal (sin que haya correspondencia) y el acceso a un vínculo conceptual tomado del conocimiento del mundo”.

Los sintagmas nominales *el free shop, el bar, las tiendas y el quiosco de prensa* son anáforas asociativas no correferenciales con el antecedente *el aeropuerto*, y la relación anafórica que se establece está construida sobre la relación asociativa que une el concepto de “aeropuerto” con los de “free shop”, “bar”, “tiendas” y “quiosco de prensa”. Es el conocimiento compartido por los hablantes de que los aeropuertos tienen *free shop*, tiendas, bar y quiosco de prensa lo que les permite referirse a estas partes del aeropuerto “sin necesidad de recurrir a una descripción más detallada” (M. Leonetti, 1999: 66). La frase nominal *el aeropuerto* actúa como un dispositivo desencadenante de una serie de asociaciones en el oyente. Hawkins (1978: 125) denomina a esta primera frase “disparador” (“trigger”) y a las frases nominales definidas de primera mención dependientes del disparador las llama “asociados” (“associates”). Este uso muy generalizado del artículo es una de las distintas formas en la que la definitud contribuye a dar coherencia al discurso⁷.

En la anáfora asociativa, aunque sí es posible la presencia del artículo indeterminado como presentador del “disparador *un aeropuerto: el bar*, no lo es la del demostrativo en el término “asociado” *un aeropuerto: este bar*.

G. La hora del vuelo.

La entrada de los servicios.

La mañana del 31 de diciembre. Mediante información restrictiva aportada por diversos tipos de complementos del nombre se satisface también el requisito de unicidad del artículo. Las aposiciones restrictivas son suficientes para identificar al referente, y permiten que la entidad referida se mencione por primera vez en el discurso. Es el modificador el que proporciona la información que permite llevar a cabo la localización. La ausencia de modificador presupondría información precedente.

7 “Es uno de los usos más frecuentes del artículo. El problema más importante que plantea este tipo de anáfora no es otro que el de determinar los parámetros que definen el conjunto de los asociados de un activador. Es obvio que ambos interlocutores han de compartir el conocimiento de tales asociaciones. Parece desempeñar un papel importante la noción “parte-todo” que englobaría tanto partes necesarias como accesorias. Muchas de estas relaciones serían metonímicas. Algunos asociados más que verdaderas partes son atributos: *un coche: el color, el tamaño*. La frecuencia con que se da la relación es otro factor importante. Como observa Hawkins (1978: 124), aunque los perros suelen viajar a menudo en coche, no se da la secuencia asociativa *un coche: el perro*” (H. Mederos Martín, 1988: 97).

M. Leonetti (1999: 65) denomina a estos usos, basados en la información contenida en los modificadores, “endofóricos”. Por su parte, Hawkins los denomina “cláusulas asociativas”, ya que se establece una relación asociativa entre dos objetos. Se caracterizan porque no son usos situacionales del artículo y porque ni el hablante ni el oyente comparten conocimiento alguno del referente sobre la base de una mención previa, es decir, no son usos anafóricos.

H. ¿Qué tiene el perro?

El hueso que comió se le ha atragantado. Muy semejante al anterior es otro tipo de “determinación suplementaria” contemplado por Hawkins y denominado “cláusulas de relativo estableedoras de referente” o simplemente “relativas estableedoras”. Este tipo de cláusulas pueden designar un referente sin necesidad de mención previa. El requisito exigido por ellas es que el nuevo referente definido esté relacionado de algún modo con algún objeto conocido previamente, con los participantes del coloquio o con los objetos de la situación inmediata. La frase nominal definida no puede aparecer como primera mención y presupone una previa. En el caso del ejemplo, *el hueso* está relacionado con *el perro*, referente de la situación inmediata anterior.

I. Se extendió la noticia de que había bajado el paro.

Tenía el convencimiento de que no acertarían con la calle. En estas frases sólo si el complemento está presente puede utilizarse el artículo en primera mención. Como en otros casos, la identificación y la localización del referente se apoya no en información precedente, sino siguiente.

J. *La primera persona que viajó a América fue un islandés.* Estamos ante la presencia obligada de un artículo indefinido que se acompaña de cierto número de modificadores. Estos son los que hacen que el referente sea conocido aunque no haya sido presentado previamente. Estamos, de nuevo, ante el conocimiento general compartido por los usuarios.

3. En esta comunicación nos hemos referido a algunos de los problemas discursivos que encontramos en el uso del artículo y que plantean serias dificultades a los estudiantes de ELE, tanto en la comunicación oral como a la hora de elaborar textos escritos. Hemos sintetizado los usos del artículo definido porque es el que mayor número de errores canaliza. La identificación del referente mediante esta unidad se lleva a cabo a través de los usos anafóricos (correferenciales o no correferenciales), del saber compartido o conocimiento general que permite a los interlocutores tener una base común e identificar al referente, y mediante complementos de distinto tipo en los que la localización del referente se suele apoyar en la información siguiente, no precedente. El tratamiento que los manuales de ELE dedican al artículo se centra casi siempre dentro de los límites de la morfología y la semántica, descuidando los aspectos discursivos; sin embargo, creemos que estos problemas no se solucionarán si no se abordan desde la perspectiva discursiva y teniendo en cuenta las funciones textuales que cumplen.

Es necesario, por tanto, plantearse cómo trabajar y practicar sobre este aspecto de la competencia discursiva, complementándolo, a la vez, con otros factores que determinan el uso de los artículos, por un lado, la información morfosintáctica (subcategorías nominales, interacción con otros determinantes, orden de los constituyentes, etc.) y, por otro, con la semántica-lexical (el significado del nombre núcleo del SN y el significado del verbo).

Por ello creemos que serían adecuadas actividades en las que partiendo del análisis de un texto, el alumno se fije en aspectos que no se observan en el nivel de la frase. Proponemos a continuación algunas actividades específicas:

- a. Identificación de todos los sintagmas nominales con artículo definido, indefinido y sin artículo.
- b. Relación de los artículos con sus referentes anafóricos.
- c. Análisis del contexto compartido en los casos en los que el uso del artículo se explique a través de ese conocimiento común.
- d. Estudio de los complementos u otros elementos determinadores y cláusulas restrictivas que nos permiten el uso del artículo determinado en primera mención.

Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, E. (1980), "El artículo en español" en *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos, 223-234.
- Alonso, A. (1967), "Estilística y gramática del artículo en español" en *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, Madrid, Gredos, 125-160.
- Álvarez Martínez, M^º A. (1986), *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*, Madrid, Gredos.
- Álvarez Martínez, M^º A. (1994), "Construcciones con *un* en español" en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Español para extranjeros: didáctica e investigación. Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, 1994, 35-45.
- Bosque I. (ed.) (1996), *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*, Madrid, Visor.
- Coseriu, E. (1969), "Determinación y entorno" en *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos, 282-323.
- Fente R. et al. (eds.) (1990), *Actas del Primer Congreso de ASELE*, Granada,
- Fernández López, S. (1990), "El uso del "artículo" en aprendices de español lengua extranjera" en R. Fente et al. (eds.), *Actas del Primer Congreso de ASELE*, Granada, 109-118.
- Hawkins, J.A. (1978), *Definiteness and indefiniteness*, London, Croom Helm.
- Iturrioz Leza, J.L. (1996), "Los artículos y la operación de determinación" en I. Bosque (ed.), *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*, Madrid, Visor, 339-386.

- Karmiloff-Smith, A. (1994), *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza.
- Lapesa, R. (1975), “Dos estudios sobre la actualización del sustantivo en español”, *Boletín de la Comisión permanente de Academias*, 21, 50-67.
- Leonetti, M. (1996), “Determinantes y contenido descriptivo”, *Español actual*, 66, 5-23.
- Leonetti, M. (1999), *Los determinantes*, Madrid, Arco/Libros.
- Martín, M^a J. (1998), ““El artículo” o... ¿simplemente “artículo”?”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 19, año IV, 54-58.
- Martínez, J.A. (1989), *El Pronombre II. Numerales, Indefinidos y Relativos*, Madrid, Arco/Libros.
- Mederos Martín, H. (1988), *Procedimientos de cohesión en el español actual*, Santa Cruz de Tenerife, Aula de Cultura de Tenerife.
- Montesa Peydró S. y A. Garrido Moraga (eds.) (1994), *Español para extranjeros: didáctica e investigación. Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE*, Málaga.
- Sarmiento, R. y Esparza, M.A. (1993), *Los determinantes*, Madrid, SGEL.
- Suñer, M. (1982), *Syntax and Semantics of Spanish Presentational Sentence-Types*, Washington, Georgetown University Press.

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LOS TIPOS DE SE EN ESPAÑOL

Sara Robles Ávila
Universidad de Málaga

No cabe duda de que uno de los aspectos gramaticales que resultan especialmente confusos –*por no decir dificultosos*– a los estudiantes de español como L2 es el relativo a los usos y valores de *SE*. Este tema no siempre aparece dotado de su importancia real a la hora de crear las programaciones y curricula para la clase de ELE, sino que más bien la diversidad tipológica de *SE* se introduce a modo de retazos. Ni que decir tiene que estamos ante un aspecto de gran importancia no sólo para los estudiantes de ELE, como ya hemos señalado, sino también para cualquier estudiante español. No en vano en numerosas convocatorias del examen de Selectividad los estudiantes pre-universitarios han tenido que enfrentarse al análisis de diferentes tipos de *SE* dentro de la prueba de Lengua Española de este examen.

Son muchos los hablantes nativos de nuestra lengua que no tienen la competencia para dar una explicación de determinados usos de este elemento. Una vez más, la corrección en el empleo no implica el conocimiento de las causas que motivan tal uso. El profesor de ELE debe tener bien clara la magnitud del problema y preparar programaciones coherentes donde de manera metódica vaya proporcionando al alumno las explicaciones, las demostraciones y los recursos necesarios para su comprensión.

En la presente comunicación trataré de reflexionar sobre el tema partiendo de la clasificación y análisis de los tipos de *SE* para después pasar a una revisión didáctica desde la perspectiva que presentan determinados libros de texto.

En torno a la sistematización de los tipos de SE

La bibliografía existente donde se aborda este tema es bastante extensa y, a poco que nos acerquemos a cualquier gramática de la lengua española, observaremos apartados dedicados a los usos de *SE*. Pero fue el Profesor Alarcos Llorach, en sus *Estudios de Gramática Funcional del Español*, el que dedicó un capítulo completo a los valores de *SE* (Alarcos, 1984: 213-222).

En el citado estudio, Alarcos comienza atendiendo al valor reflexivo de este elemento donde la tercera persona implementada es idéntica al sujeto: “Pedro se lava”, “ellos se lavan”, frente a “Al niño le/lo lava su madre”. Junto a estos casos a los que Alarcos llama “implementación reflexiva”, se observan otros en los que la referencia personal reflexiva de *SE* funciona como comple-

mento; tal es el caso de “María se lava las manos” donde existe un implemento –“las manos”– y, por tanto, el *SE* pasa a actuar como complemento.

A este respecto, señala Alarcos la existencia de un grupo de verbos que se caracterizan por exigir el incremento de una referencia personal idéntica a la del sujeto. Este grupo de verbos será denominado por el mismo autor y por otros, como Bello y Seco, “verbos pronominales”. Entre ellos estarían: “arrepentirse”, “jactarse”, “burlarse”, “quejarse”, etc.; verbos en los que necesariamente aparece un pronombre que hace referencia personal al sujeto. Además, debemos señalar que en caso de que estos verbos vayan acompañados de adyacentes, ese adyacente funcionará no como implemento sino como suplemento: “me arrepiento de lo que dije”. No obstante, Alarcos reconoce un incuestionable carácter reflexivo en estos verbos que, aun careciendo de la posibilidad de implementación, admiten la complementación aunque de forma poco usual: “os quejáis al administrador”.

Por otra parte, existe otro conjunto de verbos caracterizados por la doble posibilidad de aparecer solos o con incrementación reflexiva. Entre ellos señala Alarcos el verbo “acordar” frente a “acordarse”, “ocupar” frente a “ocuparse”, “admirar” frente a “admirarse”, etc. En estos casos, cuando el verbo aparece sin pronombre, es susceptible de llevar implementación: “acuerdo la venta del solar”, “ocupo la casa”; pero si el verbo se presenta acompañado del incremento reflexivo, aparecerá forzosamente el suplemento: “se acordaron de venir”, “se ocuparon de la casa”.

Alarcos también recoge en su estudio el uso enfático, afectivo o expresivo del reflexivo en verbos como “comerse”, “tomarse”, “beberse”, etc.: “Se tomó el café”, “se bebió tres vasos de agua”. Como señala Seco: “se trata de un complemento indirecto innecesario que sólo hace más expresiva la comunicación” (Seco, 1989: 117).

Además de estos usos reflexivos de *SE* Alarcos se detiene en el análisis de las oraciones llamadas de “pasiva refleja”. En estas construcciones *SE* funciona como implemento y la frase es susceptible de poseer un complemento: “se construye una casa al maestro”, donde el sujeto sería “una casa”, el *SE* es el implemento y “al maestro” lógicamente es el complemento.

De igual modo, tendríamos que hablar del valor de *SE* en las construcciones impersonales como en la frase “se ayuda a los necesitados”. En estos casos de frases impersonales el *SE* no es, según Alarcos, ni complemento ni suplemento ni mucho menos sujeto, sino más bien “un elemento que transpone el núcleo verbal a la categoría de los caracterizados por la “indeterminación léxica del sujeto”.

Tanto en las oraciones de pasiva refleja como en las impersonales normalmente se desconoce el actor de la acción y se manifiesta sólo la actividad y lo efectuado por ella. Ahora bien, aunque existen casos de contextos que presentan ambigüedad, donde se puede optar por una interpretación pasiva o imperso-

nal, en el caso de que el adyacente verbal vaya precedido de preposición anula la pasiva y determina la impersonalidad de la frase: “se convidó a los huéspedes”. De la misma manera en los casos en los que no exista concordancia entre el verbo y el término adyacente, se produce automáticamente un caso de impersonalidad: “se vende bicicletas”.

Pero, además de estos casos, no debemos olvidar el valor de *SE* recíproco que aparece en “construcciones que tienen por sujeto dos o más personas o cosas, cada una de las cuales ejerce una acción sobre la otra o las otras y la recibe de esta: “los amigos se abrazan” (Alarcos, 1994: 207).

Por otra parte el *SE* funciona con carácter reflexivo con verbos intransitivos: “Me voy al cine” frente a “voy al cine” o “¿vienes?” frente a “¿te vienes?” La aparición del incremento reflexivo modifica en mayor o menor medida, como señala Alarcos, el significado de cada pareja.

Finalmente, hemos de referirnos al uso de *SE* en las construcciones pronominales medias donde no existe ningún sentido reflexivo sino que la acción verbal se produce sin que el sujeto de la frase sea responsable de tal acto. Es el caso de “la casa se ha inundado”.

Al margen de estos valores generales de *SE* hay que mencionar aquel que aparece en las construcciones aparentemente reflexivas pero en las que la acción no es realizada por el sujeto propiamente, sino que es el sujeto quien ordena o solicita que la acción se realice. Valga como ejemplo de estas construcciones la frase: “me he cortado el pelo” donde la acción no la realiza el “yo” sujeto sino el peluquero u otra persona encargada por mí.

Después de esta breve revisión de los valores que puede llegar a tener el elemento *SE* en determinados contextos, el siguiente paso será revisar cómo se introducen estos usos y funciones en los manuales de ELE.

SE en los manuales de ELE

A partir de ahora surgirán las siguientes preguntas: ¿cómo presenta el profesor de ELE estos usos y valores de *SE* al alumno extranjero?, ¿en qué orden se deben introducir?, ¿en qué grado de profundidad?, ¿hasta dónde llegar en cada estadio del proceso enseñanza-aprendizaje?

A poco que se reflexione sobre estos valores de *SE* apreciaremos que se puede establecer una jerarquía que vaya de menor a mayor dificultad tanto para la comprensión como para la producción por parte del alumno. Por mi experiencia personal puedo decir que tanto el *SE* reflexivo como el recíproco no presentan grandes problemas de adquisición, entre otras razones porque en la mayoría de las lenguas –si no en todas–, existen estas funciones basadas en el uso pronominal. Los problemas surgen especialmente a la hora de presentar los otros valores de *SE*, bien porque el alumno extranjero no tenga esas opciones en su lengua –verbos pronominales, por ejemplo–, bien porque la construcción se rea-

lice de forma diferente en su lengua materna –pasiva refleja–, o por otras razones de diversa índole. Pero, además, es el estudiante de ELE de los niveles inferiores de enseñanza el que puede sufrir un mayor desconcierto ya que tendrá que incorporar ciertos usos de *SE* a su repertorio mental donde probablemente ya existan de manera relativamente consolidada los pronombres personales con los que *SE*, en determinados contextos, se neutraliza. Nos referimos a los casos en que utilizamos *SE* en lugar de las formas pronominales átonas de tercera persona /LE/ y /LES/ en ciertas circunstancias.

He considerado oportuno hacer una revisión de diferentes libros de texto para diferentes niveles con objeto de observar en qué punto del proceso enseñanza-aprendizaje se introduce este elemento y con qué valores. En este recorrido partiremos del nivel elemental en el que, como ya apunté, el profesor ha de ser especialmente cuidadoso a la hora de ir presentando este elemento por la interferencia que se puede producir con los pronombres personales.

Aunque la metodología estructuralista parece haber caído en desuso en los últimos años motivado básicamente por la incorporación de modelos más comunicativos, considero necesario referirme también a manuales de carácter estructural por mostrar, si las hubiera, diferencias en cuanto a la presentación y gradación de los usos y valores de *SE*.

Si atendemos en primer lugar a los manuales que siguen la metodología estructural observaremos que, por ejemplo, en *Español 2000*, nivel elemental, el primer uso de *SE* que se presenta es el reflexivo y se introduce inmediatamente después de los pronombres personales. Los autores de este texto, valiéndose de una tabla, presentan el paradigma de los pronombres reflexivos junto a los pronombres personales en un intento de marcar las semejanzas y diferencias de cada serie. La tabla recoge en primer lugar la lista de pronombres personales con función de sujeto; a continuación los que funcionan como objeto indirecto y, tras estos, los que actúan como objeto directo; posteriormente aparecerán las formas tónicas de los pronombres con preposición y cierra la tabla la lista de pronombres reflexivos. En cuanto a la práctica, el manual ofrece una serie de ejercicios –de carácter estructural, por supuesto– donde en unos casos el reflexivo se presenta solo, y en otros aparece en contextos donde actúa junto con un pronombre personal. Lo que realmente sorprende es que, en esta unidad cargada de pronombres, también se incluya el verbo “gustar” con su casuística especial en lo que a pronombres se refiere. Desde mi punto de vista considero excesivo el contenido didáctico de esta unidad (la número 10) por introducir una carga demasiado densa de pronombres con diferentes funciones.

Volviéndonos hacia los manuales que siguen los planteamientos de la metodología comunicativa, observamos que en *Rápido*, también de nivel inicial, el *SE* aparece ya en la primera unidad. Siguiendo fielmente los presupuestos de la gramática comunicativa, se introducen frases del tipo: “¿cómo se dice?”, “¿cómo se escribe?” o “¿cómo se pronuncia?” Se trata de frases absolutamente necesari-

rias para un alumno de este nivel de principiantes cuyo objetivo es el de proporcionar “recursos para el control de la comunicación”, como señalan las propias autoras. Por supuesto, no entran en explicaciones de uso de estos *SE* sino que simplemente ofrecen al alumno herramientas para la comunicación. Generalmente todos los manuales que siguen la perspectiva más comunicativa aportan desde el primer momento este tipo de frases funcionales por considerarlas absolutamente necesarias para el desarrollo del proceso enseñanza–aprendizaje especialmente en su primer estadio. Pero lo que no encuentro justificado es la tendencia de muchos manuales recientes de base comunicativa a presentar desde la primera lección el uso de ciertos verbos como “llamarse” o “dedicarse”. Es el caso de *Español sin fronteras I* o *Planeta I*, entre otros, donde aparecen estos verbos junto al verbo “ser” para expresar identidad y ocupación o trabajo, respectivamente. De este modo encontramos frases como: “¿a qué te dedicas?” o “me llamo...”. Desde mi punto de vista parece que para los autores de estos manuales la función comunicativa prima sobre el grado de dificultad de determinadas estructuras como la que nos ocupa, pero no hay que olvidar que no siempre resulta fácil a un estudiante de ELE en el nivel inicial conjugar los verbos en presente de indicativo y mucho menos estos que llevan, además, incorporada la forma del pronombre reflexivo. Por otra parte, en el caso de “dedicarse” estamos ante un verbo de régimen preposicional contribuyendo a dificultar aún más la comprensión, adquisición y posterior producción. Por todo ello considero que el grado de complejidad se reduciría si presentamos exclusivamente, en este primer acercamiento, el verbo “ser” seguido del nombre o de la profesión u ocupación. El fin comunicativo se cumple de la misma manera y ya habrá tiempo más adelante para ampliar estas funciones con nuevos recursos léxicos.

Curiosamente parece que algunos de estos manuales dan por asimilado en la competencia del estudiante de ELE el uso de los pronombres reflexivos sólo al presentar los verbos antes mencionados –“llamarse” y “dedicarse”–, ya que no van a mostrar a posteriori ninguna otra referencia a valores del reflexivo como las que se refieren a actividades cotidianas –“me levanto”, “me ducho”, “me peino”, etc.–. Excepcionalmente aparecerán pinceladas de estos valores en lecturas o ejercicios pero de manera indirecta. *Planeta I*, en cambio, sí que dedica un apartado de la unidad 4 a mostrar los usos del reflexivo para hablar de estas actividades diarias, lo que me parece más riguroso y apropiado.

En cuanto a la posición que ocupan los pronombres personales en la estructura de estos manuales que siguen el enfoque comunicativo, debemos señalar que en *Español sin fronteras I* y en *Planeta I* sólo se presenta el uso del pronombre personal objeto directo, dejando para el siguiente nivel el pronombre dativo. Esta opción me parece adecuada dentro de los contenidos generales que conforman el método en este estadio. En *Rápido*, en cambio, sí aparecen los pronombres dativo junto con los de acusativo. Hacia la mitad del libro ambos tipos de pronombres actúan de manera conjunta en ejercicios prácticos de susti-

tución. Pienso, no obstante, que tal vez tendría mayor eficacia introducirlos de una manera más gradual, empezando por el pronombre acusativo y dejando el dativo para más tarde, con tal de no producir interferencias entre ellos.

En resumen se puede decir que en la mayoría de los casos los manuales dedicados a los niveles iniciales o de principiantes, en lo que a los valores de *SE* se refiere, presentan únicamente su uso reflexivo. Pero lo que resulta curioso es que en los métodos que siguen un enfoque más comunicativo, llevados por un deseo de acercamiento a las situaciones reales de comunicación, presentan textos de comprensión donde pueden aparecer usos de *SE* más complejos. Tomemos el caso de la siguiente frase de un texto de *Planeta I* (tema 1) donde aparece el *SE* de pasiva refleja:

“En España se hablan 4 lenguas...” o “también se habla español en Filipinas o en Guinea Ecuatorial”.

De *Rápido* es el siguiente ejemplo donde se observa otro uso de *SE* con valor de impersonalidad: “pero en quince días no se aprende mucho”.

Efectivamente son lecturas para la comprensión global y estos *SE* se pueden inferir en mayor o menor medida, pero el problema surge cuando ese alumno que alguna vez hemos tenido todos te pregunta: “¿Qué significa *SE*?” Probablemente no se contentará con oír: “lo vemos después”.

Ya en el nivel intermedio es donde se presentan nuevos valores de *SE* junto a referencias a los otros usos ya estudiados en el nivel elemental. Observamos el empleo de *SE* en frases impersonales en *Planeta 2* en fórmulas para expresar posibilidad o imposibilidad (tema 2): “se puede + infinitivo” y “no se puede + infinitivo”.

Es también en el nivel intermedio donde los pronombres personales se muestran en construcciones en las que se altera el orden normal: “A Juan le doy las gracias” o “La guitarra se la regalo”. Igualmente aparecen cada vez más verbos pronominales como “quejarse”, etc., y otros que, dependiendo del contexto de uso, pueden serlo, como “ponerse”, “enfadarse”, etc., pero pocas veces se dan explicaciones de que estos verbos poseen un régimen especial al llevar incorporado el elemento *SE*.

Por todo ello, podemos concluir que los manuales de nivel intermedio tratan de reforzar la adquisición de los pronombres personales, y entre ellos el *SE* con función de complemento indirecto por transformación de *LE/LES*. Y, además, examinan contextos donde los pronombres personales aparecen en situaciones de mayor complejidad. De manera excepcional algunos libros de texto para este nivel incorporan como novedad el uso impersonal de *SE*, como es el caso de *Avance* o *Planeta 2*.

Pasando al nivel superior observamos que es en este estadio donde se enfrenta al alumno extranjero con la magnitud real del tema. En prácticamente

todos los manuales se presentan de manera explícita y, a veces, con bastante metalenguaje –lo que consideramos reprochable cuando se hace en exceso– los diferentes valores de *SE*.

En uno de los manuales de nivel superior que he revisado, los autores dedican una de las primeras lecciones a la voz pasiva y a la impersonalidad. Debo decir que se trata de una explicación sucinta, generalizadora y bastante confusa tanto para el profesor que siga el manual cuanto más para el alumno de ELE. Dice en la explicación gramatical, antesala de los ejercicios:

“La voz pasiva se construye mediante el verbo “ser” y el participio del verbo (seguido de la preposición “por” cuando queremos mencionar al autor de la acción). Este tipo de construcción se usa para dar carácter de impersonalidad a la narración o para poner de relieve algún elemento de la oración. Ej.: Los detenidos han sido reconocidos por sus víctimas (=las víctimas han reconocido a los detenidos)” (Sánchez, 1996: 96-97). Estoy de acuerdo con el hecho de que la pasiva se use para destacar ese elemento de la oración, pero no comparto el valor impersonal que dice poseer la oración pasiva. Una frase pasiva no es sinónima de impersonal y mucho menos en los casos que se proponen. Además, a continuación se dice que “la forma pasiva puede construirse con *SE* + verbo” y proponen los siguientes ejemplos:

“se sabe que esto es una cosa de niños” (=es sabido que esto es cosa de niños)

“se detuvo a los jóvenes en Madrid” (=los jóvenes fueron detenidos en Madrid)

Y continúa diciendo: “En ambos casos las frases tienen valor de impersonalidad (no se especifica quién ha llevado a cabo la acción)”. En realidad lo que ocurre es que las dos frases son diferentes, la primera es efectivamente pasiva pero la segunda, como señala Seco (Seco, 1998: 410-411), es claramente impersonal. La transformación que los autores del libro han llevado a cabo en la segunda frase es inexacta al tratarse de construcciones absolutamente diferentes (no es lo mismo “se detuvo a los jóvenes en Madrid” que “los jóvenes fueron detenidos en Madrid”).

En *Materia Prima*, nivel medio y superior, se dedica un capítulo completo, el 36, precisamente a los usos de *SE*. Como es habitual en la disposición de cada unidad, la práctica viene precedida de una revisión teórica donde los autores, en este caso, explican los valores de *SE*. Se recogen hasta nueve tipos en un intento de mostrar el amplio espectro de posibilidades de uso de este elemento. Acusamos el manejo de un excesivo metalenguaje, sobre todo al aportar explicaciones de carácter morfosintáctico.

Así mismo se aprecian consideraciones que no se ajustan a los principios gramaticales aceptados por autores como Seco y Alarcos. Es el caso del carácter enfático de las construcciones reflexivas con *SE* de “Tu mujer se ha bebido un vaso de leche”. *Materia Prima*, en cambio, señala que se trata de un *SE* no

reflexivo. Igualmente se considera que en la frase “Me he levantado con dolor de cabeza” estamos de nuevo ante un pronombre no reflexivo, lo que no resulta correcto a la luz de la Gramática. Curiosamente, en esta relación de valores de *SE*, no se recoge el valor pasivo lo que resulta sorprendente por ser más habitual en nuestra lengua la pasiva refleja que la propia voz pasiva. De hecho, no se atiende específicamente a la voz pasiva en ningún capítulo del libro.

Mucho más generalizadora resulta la explicación en torno a los tipos de *SE* que ofrece el *Curso de Perfeccionamiento de Español* de Sgel. Las autoras recogen cinco usos de *SE* y dedican mayor atención al *SE* de frases pasiva-refleja y al *SE* que ellas llaman “pasiva impersonal”.

En conclusión, podemos decir que la visión que ofrecen los diferentes manuales de nivel superior sobre las funciones de *SE* no siempre aparece clara en cuanto a las explicaciones. En algunas ocasiones se aprecian incorrecciones gramaticales y falta de sistematización, lo que unido a la complejidad del tema, puede llevar a la confusión por parte del alumno de ELE.

Desde mi punto de vista resultaría más productivo, en primer lugar, reducir el empleo del metalenguaje en aras de una mayor simplificación del problema. Además se deberían reforzar en estos niveles las estructuras que verdaderamente son más dificultosas como la pasiva refleja y la impersonalidad, construcciones que, además, generalmente no se presentan hasta llegados a este nivel superior. Sugiero enfocar la acción didáctica de manera especial hacia el léxico y la estilística y menos hacia la morfosintaxis. Como Sonsoles Fernández señala al abordar los valores de *SE* (Fernández, 1997: 120): “La ejercitación, no infrecuente en manuales para extranjeros y en algunas aulas, de señalar el valor de los diferentes *SE* que se proponen para ello y con terminologías diversas, es ciertamente útil como ejercicio de reflexión lingüística, pero no parece lo apropiado para favorecer la superación de las dificultades que se le plantean a los aprendices de la lengua en este punto concreto”.

Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, E. (1984), *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Espasa.
- Alarcos Llorach, E. (1994), *Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa.
- Cerrolaza, M. et al. (1998), *Planeta E.L.E. 1*, Madrid, Edelsa.
- Cerrolaza, M. et al. (1999), *Planeta E.L.E. 2*, Madrid, Edelsa.
- Coronado González, M. et al. (1996), *Materia Prima*, Madrid, Sgel.
- De Molina Redondo, J. A. (1974), *Usos de SE*, Madrid, Sgel.
- Fernández, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

- García Fernández, N. y Sánchez Lobato, J. (1981), *Español 2000*, nivel elemental, Madrid, Sgel.
- Miquel, L. y Sanz, N. (1994), *Rápido, curso intensivo de español*, Barcelona, Difusión.
- Moreno, C. et al. (1995), *Avance*, Madrid, Sgel.
- Moreno, C. y Tuts, M. (1991), *Curso de perfeccionamiento*, Madrid, Sgel.
- Real Academia Española (1989), *Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Sánchez Lobato, J. et al. (1997), *Español sin fronteras*, nivel elemental, Madrid, Sgel.
- Sánchez Lobato, J. et al. (1998), *Español sin fronteras*, nivel medio, Madrid, Sgel.
- Sánchez, A. et al. (1996), *Cumbre*, nivel superior, Madrid, Sgel.
- Seco, M. (1989), *Gramática esencial del español*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Seco, M. (1998), *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- Torrego, L. (1992), “Valores gramaticales del SE” en Porto Dapena, *Los pronombres* (1986), Madrid, Edí6.

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO AL SUBJUNTIVO EN ESPAÑOL Y ALEMÁN

Ana I. Rodríguez-Piñero Alcalá
Universidad de Cádiz

0. A pesar de que el subjuntivo ha sido un tema muy tratado, tanto en lingüística teórica como en lingüística aplicada, con el título de la presente comunicación pretendemos resaltar la dificultad que entraña su enseñanza y su aprendizaje en la lengua española, contrastándolo con el denominado *Konjunktiv* del alemán. A partir de la revisión de manuales para la enseñanza de ambas lenguas, de gramáticas enfocadas al aprendizaje de dichos idiomas como lenguas extranjeras, así como de algunos diccionarios monolingües tanto en español como en alemán, llevaremos a cabo una reflexión gramático-funcional de los usos del subjuntivo.

1. Tradicionalmente, se ha venido caracterizando al modo subjuntivo como el modo, por excelencia, para manifestar la incertidumbre, la probabilidad o el deseo potencial o irreal. De hecho, ésta es la definición que ofrece el diccionario académico español, el cual añade, además, que “se llama subjuntivo porque dicho modo se usa en oraciones subordinadas”¹ (*DRAE*, 1992: 1386). También el diccionario alemán *Wahrig* define al subjuntivo atendiendo a esa potencialidad codificada por dicho modo. Para el autor de la mencionada obra lexicográfica es el “Modus des Verbs, der eine Möglichkeit ausdrückt”² (*Wahrig*, 1978: 551). M^a Á. Sastre opina que “hay que hablar del subjuntivo como el modo de la virtualidad, de lo hipotético, de la valoración subjetiva de la realidad” (1997: 15), a diferencia del modo indicativo que supone el reflejo de la realidad objetiva. A pesar de que todas las definiciones aquí recogidas son válidas, no dejan de ser descripciones parciales. Calificar al subjuntivo como la expresión por antonomasia de la probabilidad, deseo o duda resulta insuficiente, especialmente para el español, en el que encontramos una gama de usos mucho más amplia que en alemán, de ahí que resulte tan duro su aprendizaje por parte de estudiantes no

1 Nos ha llamado sobremanera la atención la segunda parte de la definición dada por el *DRAE*, ya que mezcla criterios morfológicos con un aspecto sintáctico, como es su mayor o menor empleo en oraciones subordinadas. Creemos que esta mezcla de criterios se debe, quizá, al mismo origen del término *subjuntivo*, que proviene de la voz latina *subjungere* (literalmente “bajo el yugo”) (Corominas y Pascual, 1980: 539), que muestra esa dependencia sintáctica a la que normalmente se asocia dicho modo. Por otra parte, en este tipo de oraciones es muy frecuente el uso del modo indicativo, por lo que no se puede ofrecer una definición basada en este criterio sintáctico, puesto que no sirve para delimitar la utilización de uno u otro modo.

2 “Modo del verbo, que expresa posibilidad” (Las traducciones dadas aquí son nuestras).

nativos. No podemos olvidar que el subjuntivo español es uno de los más ricos en forma y complejo sintácticamente de las lenguas romances. Además, encontramos, al menos en nuestra lengua, aplicaciones y matices que se salen de las reglas de alternancia entre el subjuntivo y el indicativo, ofrecidas por numerosas gramáticas destinadas al aprendizaje del español como lengua extranjera. Hablar simplemente del subjuntivo como del modo que pone de manifiesto una valoración subjetiva de la realidad, dejando a un lado los demás aspectos que éste denota, no ayuda al estudiante extranjero (ni al nativo) a adquirir la competencia comunicativa necesaria como para saber cuándo debe emplearlo.

2. En la lengua alemana, se desdobra el modo subjuntivo en dos formas, el *Konjunktiv I (K I)* y el *Konjunktiv II (K II)*, con sus correspondientes tiempos verbales de presente, pasado y futuro. El primero es definido por H. Dreyer y R. Schmitt como el “Konjunktiv der indirekten Reden oder Konjunktiv der fremden Meinung”³, el segundo como el “Konjunktiv irrealis oder Konjunktiv der Nichtwirklichkeit”⁴ (Dreyer y Schmitt, 1996: 257). Querríamos aclarar que, si bien es cierta esta delimitación entre ambas formas dada por estos dos autores, se observa cada vez más en alemán una tendencia a la desaparición del *K I*, el cual queda relegado casi exclusivamente al plano escrito de la lengua, utilizándose en el hablado la forma analítica del *K II (würde + infinitivo)* (Hernández González, 1998: 41). Ya en la descripción anteriormente ofrecida de las dos formas del modo que aquí nos ocupa, se observa el restringido uso –aunque, como veremos más adelante, no es tan limitado en el lenguaje escrito como parece– al que éste está sometido en alemán, a diferencia del español, cuyo abanico de posibilidades de empleo es mayor. La mayoría de las gramáticas para estudiantes principiantes de la lengua alemana aquí consultadas⁵ reduce el uso del *K I* al estilo indirecto (1) y restringen la aparición del *K II* a las oraciones condicionales potenciales o irreales, a oraciones simples que expresan un deseo potencial o irreal, a enunciados comparativos, sobre todo a los que van introducidos por el nexos *als ob* (“como si”) (2) y a algunas cláusulas concesivas. Sin embargo, en la gramática para avanzados de K. Hall y B. Scheiner (1995), se observa una gama más amplia de usos del subjuntivo. Así, hablan estos autores de la expresión de instrucciones o indicaciones de recetas de cocina o de medicamentos, de exhortaciones y deseos, por medio del *K I*, también empleado en el lenguaje de la ciencia y de la técnica (3). Por otra parte, además de los usos

3 “El subjuntivo del estilo indirecto o también el subjuntivo de lo dicho por otra persona”.

4 “El subjuntivo irreal o el subjuntivo de lo no real o no verdadero”.

5 Nos referimos a las gramáticas de G. Ruipérez (1997), de R. Luscher y R. Schäpers (1981) y de Dreyer y Schmitt (1996), quienes, quizá, no hagan mención de otros usos del subjuntivo, para facilitar su aprendizaje al estudiante extranjero, debido a esa tendencia a sustituirlo en el lenguaje coloquial por el indicativo.

del *K II* antes mencionados, señalan estos mismos autores (Hall y Scheiner, 1995: 92 y ss.), que éste es utilizado además para denotar asombro o sorpresa, duda, suposiciones, probabilidad, recomendaciones y sugerencias y como fórmula de cortesía⁶ (4).

- (1) *Er sagt sehr oft, er habe keine Zeit.*⁷
- (2) *Er verhielt sich so, als ob er drei Stunden gewartet hätte.*⁸
- (3) *Gegeben sei eine Gerade $g: y = mx + b...$* ⁹
- (4) *Wären Sie so freundlich mir zu helfen?*¹⁰

El subjuntivo español no ofrece información nueva, “sino que expresa una reacción ante algo conocido, presupuesto o ya nombrado” (Miquel y Sans, 1994: 120) y su alternancia con el modo indicativo obedece solamente al contexto en el que se encuentre el verbo. Sin embargo, *grosso modo*, podría decirse que el indicativo constata y el subjuntivo reacciona o influye (Fernández, Siles y Fente, 1986: 93). En español existe un grupo de verbos con dos acepciones (Moreno y Tuts, 1993: 74 y s.) y que rigen indicativo o subjuntivo, dependiendo de a qué acepción del verbo se refiera el hablante y que suelen aparecer en construcciones subordinadas sustantivas (5a y 5b):

- (5a) *Sentía su presencia en la habitación.* (Sentir₁ + indicativo = notar).
- (5b) *Siento que tengamos que marcharnos ya* (Sentir₂ + subjuntivo = lamentar).

Vuelve a aparecer el contexto como factor determinante en la elección entre el indicativo y el subjuntivo, dejándosele, por tanto, al hablante la decisión entre uno y otro, para lo cual debe basarse en su propia competencia comunicativa. Pero, ¿cuáles son los usos del subjuntivo? ¿A qué debe atenderse a la hora de ofrecer un listado de aplicaciones y usos? Cuando se aprende una lengua extranjera, lo que se persigue es la consecución de todas las destrezas comunicativas, esto es, la expresión y la comprensión, tanto orales como escritas. Como al alumno lo que le interesa es llegar a poder establecer comunicaciones interpersonales en esa lengua, defendemos que se oriente la enseñanza de la gramática a una funcionalidad comunicativa. Pero antes, revisemos las descrip-

6 En español manifestamos, habitualmente, la cortesía mediante el condicional, pero también recurrimos al imperfecto de indicativo (*Quería una camisa de color verde*) o al imperfecto de subjuntivo (*Quisiera pedirle consejo*).

7 “Dice muy frecuentemente que no tiene tiempo”.

8 “Se comporta como si hubiese esperado tres horas”.

9 “Dada la recta $y = mx + b...$ ”

10 “¿Sería Vd. tan amable de ayudarme?”

ciones dadas de los usos del subjuntivo en español y alemán por los diferentes manuales aquí consultados, comentando las semejanzas y las diferencias existentes entre ambos idiomas. Normalmente, se asocia la presencia del subjuntivo a oraciones dependientes de otra principal. No obstante, hay oraciones en las que el verbo puede o debe construirse en subjuntivo. Nos referimos aquí, tanto para el español como para el alemán, a la expresión del deseo potencial (6a y 6b) o irreal (7a y 7b), de la probabilidad (8a y 8b) y del ruego, consejo o mandato (9a y 9b). Estos tres tipos de oraciones ponen de manifiesto tres funciones distintas del lenguaje: el deseo alude a la función expresiva, la posibilidad / probabilidad a la función representativa y el ruego, consejo o mandato a la función conativa del lenguaje:

- (6a) *¡Ojalá hubiese cerrado la puerta!*
- (6b) *Hätte ich doch die Tür abgeschlossen!*
- (7a) *¡Si no hiciese tanto calor!*
- (7b) *Wenn es doch nicht so heiss wäre!*
- (8a) *Llévate el paraguas por si lloviera.*
- (8b) *Ob ich auch so schnell reagiert hätte?¹¹*
- (9a) *Yo, en tu lugar, no me hubiese quedado en el lugar del accidente.*
- (9b) *An deiner Stelle, würde ich nicht an der Unfallstelle stehen bleiben.*

Dentro de este tercer tipo de oración simple, se incluyen también las recomendaciones, avisos y sugerencias que aparecen en las recetas de cocina, en las instrucciones de usos de medicinas, en las etiquetas de algunos envases, etc. (10a y 10b). En alemán se construye esta clase de enunciados con la forma del *Konjunktiv I*, que, junto con el estilo indirecto y el lenguaje técnico, constituye una de las principales funciones comunicativas de este tipo de subjuntivo alemán:

- (10a) *Mezcle 200 gr. de mantequilla con 100 gr. de azúcar.*
- (10b) *Man verrühre 200 Gramm Butter mit 100 Gramm Zucker.*

Ese deseo remoto o difícilmente realizable, esa formulación de hipótesis, esas recomendaciones y sugerencias, se marcan también en las oraciones condicionales potenciales (11a y 11b) e irreales (12a y 12b):

- (11a) *Si tuviera tiempo, iría a pasear.*
- (11b) *Wenn ich Zeit hätte, würde ich spazieren gehen.*
- (12a) *Si hubiese tenido tiempo, habría ido a pasear.*

¹¹ “¿Si yo hubiese reaccionado tan rápido?”

(12b) *Wenn ich Zeit gehabt hätte, wäre ich spazieren gegangen.*

El alemán, a diferencia del español, construye ambas cláusulas de la oración condicional con el modo subjuntivo, ya que no existe el modo condicional en la lengua germana, por lo que, dependiendo del contexto y del co-texto en que se encuentre el verbo alemán, se traducirá éste por un subjuntivo o por un condicional español. En algunas expresiones consecutivas, cuando la acción referida por el verbo dependiente es no experimentada, irreal o desconocida por el hablante, éste va en subjuntivo (13a y 13b), al igual que ocurre con algunos enunciados que denotan concesión, en los que se quiere resaltar el carácter desconocido o dudoso del acto expresado por el verbo que aparece en la oración subordinada (14a y 14b):

(13a) *Aunque tuviese un coche rápido, nunca correría así.*

(13b) *Auch wenn ich ein schnelles Auto hätte, würde ich nicht so rasen.*

(14a) *Es demasiado tarde como para que podamos llamarlo a su casa.*

(14b) *Es ist zu spät, als dass wir noch bei ihm anrufen könnten.*

A veces, formulamos nuestra sorpresa ante un hecho o situación concreta mediante el subjuntivo, con la intención de enfatizar la incredulidad que nos plantea el suceso acontecido (15a y 15b):

(15a) *Nunca hubiera pensado, que la policía se presentase tan pronto en el lugar del accidente.*

(15b) *Ich hätte nicht gedacht, dass die Polizei so schnell am Unfallort ist.*

Podemos ver que, mientras en la lengua española se mantiene el subjuntivo en las dos sentencias, el hablante alemán codifica la sorpresa sólo en la oración principal, empleando el indicativo en la subordinada. Igualmente, cuando el antecedente de un pronombre o adverbio relativo aparece negado, también se recurre al subjuntivo, el cual confiere a la acción expresada por el verbo dependiente un matiz de improbabilidad (16a y 16b):

(16a) *No hay nada que pueda hacer.*

(16b) *Es gibt keinen Autofahrer, der vor Unfällen sicher wäre¹².*

Sin embargo, en nuestro idioma se observa, asimismo, la presencia del subjuntivo en las cláusulas relativas, aún cuando el antecedente no esté negado. Son los casos en los que se halla presente un matiz de duda, deseo, probabilidad o el antecedente no es específico o experimentado para el hablante (17):

12 "No hay ningún conductor que esté libre de accidentes".

(17) *Busco un piso que pueda pagar.*

La gama de usos del modo subjuntivo sigue ampliándose para el idioma español. Recurrimos al uso de este modo para expresar lugar, si éste es desconocido o no específico para el hablante (18); para hacer alusión a un modo de realizar algo y que no es concreto o conocido por el emisor (19); para indicar finalidad (cuando los sujetos de las dos proposiciones son diferentes) (20); para hacer referencias temporales, cuando la oración subordinada alude al futuro en relación con el presente o el pasado del hablante, la acción se sitúa en un momento futuro, anterior a otro futuro, pero con relación al pasado, o cuando se hace constar ruego, consejo o mandato (21); para introducir un sentido de probabilidad, duda o deseo o hipótesis o sea exigido por el verbo de la oración principal en expresiones causales (22):

(18) *Me dijiste que lo pusiera donde tú pudieras verlo.*

(19) *Haz lo que quieras.*

(20) *Le he dado tu número de teléfono para que te llame.*

(21) *Hasta que no encontremos las llaves del coche no podremos irnos.*

(22) *Dudo que te haya llamado porque se haya acordado ella sola.*

Finalmente, observamos una serie de construcciones reduplicativas en nuestra lengua, en las que los dos verbos suelen ser idénticos y van en subjuntivo (23) con el objeto de añadir más énfasis a lo expresado:

(23) *Sea cuando sea, llámame.*

3. Parece ser que no hay un consenso generalizado por parte de los distintos autores y gramáticas consultados a la hora de describir y delimitar el empleo del subjuntivo en el idioma español. Sí nos parece interesante la recurrencia al “contexto”, en sentido amplio, formulada por Fernández, Siles y Fente (1986), ya que es la primera vez que se acude a lo extralingüístico para explicar los diferentes valores que contrae el subjuntivo en el intercambio comunicativo. A nosotros, que defendemos la enseñanza del español como lengua extranjera basándose en un método integrado, orientado a la consecución de todas las destrezas comunicativas, nos parece acertada la propuesta de delimitación de los usos del subjuntivo en la lengua española realizada por M^a Á. Torres Sánchez (1993), basada en la función comunicativa que adquieren los enunciados en el discurso. Dada las limitaciones espaciales impuestas en este tipo de publicaciones, nos vemos obligados a esbozar de forma somera la antes mencionada propuesta de delimitación, quedando pendiente de desarrollo para un artículo posterior. En el esquema del empleo del subjuntivo se advierten tres grandes bloques: construcciones que admiten tanto el presente como el pasado (donde se incluyen el pre-

térito imperfecto, el pretérito perfecto y el pluscuamperfecto) de subjuntivo, las que sólo admiten el presente y las que únicamente se construyen con pasado. La alternancia entre las formas de presente y de pasado obedece exclusivamente al marco temporal en el que se sitúa la acción o el estado de cosas descritos en la proposición principal. Así, si ese estado de cosas o esa acción se establece en el presente o el futuro, es la forma de presente de subjuntivo la que se encarga de esa proyección hacia un momento presente o futuro (24); si, por el contrario, la acción se sitúa en el marco temporal pasado, es uno de los tiempos de pasado del subjuntivo el que lleva a cabo dicha orientación retrospectiva (25):

(24) *Dice que termines pronto.* (X)

(25) *Dijo que terminarás pronto.* (X)

A. Usos de presente y de pasado.

I. Especificación de entidad desconocida o inexistente (relativas *que*).

II. Expresiones temporales.

III. Hipótesis.

IV. Expresión de voluntad o deseo.

V. Expresión de opinión y percepción.

VI. *No porque...*

VII. Pedir y dar consejos.

VIII. Expresiones consecutivas, concesivas, temporales y finales.

IX. Estructuras reduplicadas y estructuras fijas.

X. Estilo indirecto.

B. Usos de presente de subjuntivo.

I. Expresión de deseo, sin el verbo “desear”: *ojalá (que)... ¡que...*

II. Órdenes negativas y prohibiciones.

III. Condicionales reales sin la conjunción “si”: *en caso de que / siempre que / siempre y cuando...*

C. Usos del pasado de subjuntivo.

I. Expresiones introducidas por *como si*.

II. Condicionales irreales, remotas o difícilmente realizables.

III. Cortesía.

IV. Usos irregulares (condicional).

En síntesis, hemos querido plantear, aunque brevemente, una nueva perspectiva de reflexión sobre los usos del modo subjuntivo en español y en alemán, conscientes de que es éste un tema en el que habría que profundizar para elaborar un estudio contrastivo más completo y exhaustivo.

Referencias bibliográficas

- Corominas, J. y J. A. Pascual (1980), *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, vol. 3, Madrid, Gredos.
- Dreyer, H. y R. Schmitt (1996), *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*, Ismaning, Verlag für Deutsch.
- Fernández, J., J. Siles y R. Fente (1986), *Curso intensivo de español. Gramática*, Madrid, EDI-6, S. A.
- Hall, K. y Scheiner, B. (1995), *Übungsgrammatik DaF für Fortgeschrittene*, Ismaning, Verlag für Deutsch.
- Hernández González, I. (1998), *Esquemas del alemán. Gramática y usos lingüísticos*, Madrid, Palas Atenea.
- Luscher, R. y R. Schäpers (1981), *Deutsch 2000. Gramática del alemán contemporáneo. (Traducción y adaptación para hispanohablantes de B. Lechner y R. Rulldde Lechner)*, Ismaning, Max Hueber Verlag.
- Miquel, L. y N. Sans (1994), *Rápido. Curso intensivo de español*, Barcelona, Difusión, S. L.
- Moreno, C. y M. Tuts (1993, 2ª ed.), *Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español*, Madrid, SGEL.
- Ruipérez, G. (1997), *Gramática alemana*, Madrid, Cátedra.
- Real Academia Española (1992, 21ª ed.), *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Sastre, M. Á. (1997), *El subjuntivo en español*, Salamanca, Ediciones Colegio de España.
- Torres Sánchez, M. Á. (1993), "Subjuntivo: Concordancia y lenguaje coloquial", *Seminario de metodología del español como lengua extranjera para profesores de español*, organizado por la Embajada Española en Praga y el Ministerio de Asuntos Exteriores Español, (Bratislava, 13 y 19 de septiembre de 1993).
- Wahrig, G. (1978), *Wörterbuch der deutschen Sprache. (Die Neueausgabe 1997 wurde von Dr. R. Burfeind bearbeitet)*, München, Deutscher Taschenbuch Verlag.

REPETIR, EXPLICAR, SIMPLIFICAR; ¿PARA ESO SOMOS PROFESORES DE ESPAÑOL?

Roberto Rodríguez-Saona
Trinity and All Saints College, Leeds

Este artículo se basa en una investigación empírica dentro del aula llevada a cabo entre estudiantes universitarios que se matriculan en la asignatura optativa de castellano, nivel de principiantes absolutos, en Trinity and All Saints College, Leeds. La asignatura se ofrece dentro del marco de *idiomas para todos*, modalidad que se ha hecho cada vez más popular en los últimos años en las instituciones de enseñanza superior del Reino Unido. Aquí se ofrecen algunas observaciones preliminares de la investigación.

El grupo asistía a dos horas de clase a la semana, una primera hora que contaba con el aporte primario del profesor y que podría denominarse *tradicional* y otra en el laboratorio de idiomas, en donde los alumnos escuchaban cintas, tenían acceso a Internet, televisión por satélite, trabajaban en talleres, hacían presentaciones, etc. Esta investigación se centra en lo que ocurre en la hora de clase tradicional.

Las estrategias de comunicación, enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas reciben cada vez más la atención de parte de maestros e investigadores. Richard Johnstone (1999), en su introducción a un número reciente de *Language Teaching*, destaca la mayor atención de la que es objeto el aspecto estratégico del aprendizaje de una segunda lengua, y lo fundamental de las estrategias de la comunicación en este caso.

Por otro lado, en un artículo aparecido a principios de la década de los ochenta, Rosamond Mitchell (1983) observa las estrategias utilizadas por un grupo de profesores de francés en Escocia. Mitchell señala las siguientes estrategias como algunas de las principales utilizadas para resolver una dificultad de comprensión o para prevenir dicha dificultad: 1. Repetición, 2. Explicación, 3. Contraste, 4. Pistas, 5. Simplificación. Los gestos y el uso de mímica también son reconocidas como estrategias no lingüísticas de comunicación. Vivian Cook (1996) proporciona una lista más extensa de dichas estrategias de comunicación en la clase.

La repetición se utiliza para aclarar el uso de un punto problemático del idioma o para prevenir la dificultad de comprensión del mismo, o sencillamente para introducir un nuevo punto a la clase. La repetición ayuda a mantener el flujo del idioma que se aprende durante la clase. Permite que los alumnos se tomen su tiempo para internalizar la pronunciación, sentido y uso del lenguaje que aprenden. El siguiente ejemplo sirve de ilustración:

- T: Pregunta a ella, ¿cómo te llamas?
S3: ¿Cómo te llamas?
S1: Me llamo Kathryn
T: Muy bien Kathryn. Hola Kathryn.
S1: Hola Roberto
T: Muy bien.
Pregúntale a ella, ¿cómo te llamas?
S1: ¿Cómo te llamas?
S6: Me llamo Paula.
T: Muy bien, Pauline. Hola Pauline.
S6: ¡Paula!
T: ¡Paula! Lo siento. Escucha. Lo siento.
¿Te das cuenta? Hay un problema. Sí, hay un problema. Roberto ha interpretado mal. Yo dije Pauline.
No, no. Paula.
Lo siento, lo siento.
¿Comprenden?
Lo siento. Una expresión muy importante. ¿Sí?
Lo siento. Lo siento. Lo siento. Lo siento, Paula.
Hola Paula.
S6: Hola, Roberto.
T: Pregúntale a él cómo se llama.
S6: ¿Cómo se llama?
S2: Me llamo James.
S6: Hola, James.
S2: Hola, Paula.
T: Muy bien. Muy bien.
Ahora, tú James. Pregunta a una persona. ¿A quién, a ver?
S2: Te llamo.
T: ¿Cómo te llamas?
S1: Me llamo Paul.
S2: Hola.
S1: Hola
T: Muy bien. Sociables, eh. Personas sociables, ¿no? Hola, Paul.
Claro. Es importante ser sociable. Bueno, bueno. Ahora....¿ya?
La clase total, completa, a practicar con otra persona. Hola, ¿cómo te llamas? ¿Cómo te llamas? Me llamo...Me llamo...
Pregunta ahora, ¿cómo te llamas? Vamos. ¡Acción! ¡Acción!

El ejemplo que se muestra arriba es de la primera clase del grupo de principiantes y por ello la repetición se da principalmente para introducir nuevos elementos del español a los estudiantes; en este caso, saludos e información

personal. Debe tenerse en cuenta que la repetición como estrategia de comunicación y de enseñanza-aprendizaje de idiomas no es exclusiva del profesor, aunque nos encontramos en lo que Vivian Cook describe como el papel directriz del profesor, en que él es el *líder* y los alumnos son los *seguidores*. En este caso la comunicación es más interactiva y orientada a los que escuchan. En el extracto anterior de una lección, notamos que la frase *¿cómo te llamas?* se repite siete veces. Cuatro veces por intervención del profesor, tres veces los estudiantes. Si observamos el uso de *hola*, que se repite diez veces en la secuencia anterior, el profesor la repite cuatro veces y los alumnos seis. Es decir, los alumnos son también los ejecutores de la repetición como herramienta de comunicación y a la vez de aprendizaje. La repetición de un punto que se quiere introducir a la clase no sólo tiene que provenir necesariamente de lo planificado de antemano, sino que se deben aprovechar también las oportunidades que se presenten en la interacción entre profesor-alumno o entre alumno-alumno, como se aprecia en la secuencia anterior cuando el profesor llama con el nombre equivocado a una estudiante y aprovecha la situación para presentar la frase *Lo siento*.

Esta circunstancia también nos ofrece un momento en que se utiliza una *explicación*, otra estrategia con la que se trata de transmitir o aclarar el sentido de la expresión nueva a la clase. El profesor alerta a la clase que deben poner atención especial por medio de la expresión *Escucha*. El gesto de llevarse la mano a la oreja ayudará a transmitir el mensaje. Consideremos esta otra secuencia:

- T: Y tú, ¿cómo te llamas?
 C2: Me llamo Sam.
 T: Sam, muy bien. Hola, Sam.
 C2: Hola, Roberto.
 T: Entusiasmo, ¡eh! porque en español...en español hablamos con entusiasmo. En inglés no. En inglés: Hola, Roberto. (en voz baja, casi inmóvil)
 En español: ¡Hola, Roberto! (con fuerza)
 OK. Hay que darle fuerza en español. ¿Sí? Entusiasmo.
 Hola Sam.
 C2: Hola, Ruu...Roo..., Hola, Roberto.
 T: Entusiasmo, eh. Muy bien, muy bien.
 Entonces, ¿te das cuenta, eh? ¿cómo te llamas?
 Tú, ¿cómo te llamas?
 R4: Me llamo Joe.
 T: ¿John?
 R4: Joe.
 T: Joe. Muy bien Joe. Es mi oído malo. Muy bien. Hola, Joe.

La explicación aquí no es para aclarar un punto de lengua sino más bien cultural. El profesor aprovecha el hecho de que una alumna ha saludado en voz

muy baja, y con timidez, para explicar que en español *hablamos con entusiasmo*. La similitud fonética de *entusiasmo* con el equivalente en inglés *enthusiasm* debe ayudar a entender lo que se trata de decir, aunque en realidad el mensaje es bastante complejo porque incluye las ideas no sólo de volumen de voz al hablar, sino de intervenciones múltiples de interlocutores en una conversación, gestos y mímica, gran expresividad, etc., características de los hablantes del español. La *explicación* puede servir para aclarar no sólo un punto sobre la lengua que se aprende, sino también una situación que se da en la clase. Esto se aprecia al final de la secuencia anterior cuando el profesor ha equivocado el nombre del alumno que interviene y entonces culpa del error a su audición deficiente.

El uso del *contraste* como estrategia en la clase se ve ilustrado en el siguiente ejemplo:

- T: Bien. Hola, buenos días.
K: Hola, buenos días.
T: Muy bien. Entonces, buenos días, buenas tardes, buenas noches. Hay tres diferentes.
¿Sí? Diferentes.
Depende de la hora. Depende de la hora. Muy bien, pero en general hola, buenos días, buenas tardes, buenas noches son igual a hola. (Hola, hola, hola). Encuentro..., pero es necesario decir algo diferente, ¿no? Se acabó. Terminó. No se puede decir hola. No. Es lo contrario. Ah... Lo contrario: Adiós.
Adiós. Adiós. Adiós. Adiós. ¿Sí? No.

El profesor desea introducir la expresión de despedida *adiós*, y aprovechando que los estudiantes ya han asimilado el concepto y uso de *hola*, utiliza dicha expresión para contrastarla con la nueva expresión que se debe aprender. Lo mismo se intenta, quizás sin mucho éxito, con *Encuentro* y *Se acabó*, *Terminó*.

El *contraste* se utiliza para comparar el punto que se quiere introducir o que ofrece dificultades, con otro que ya los estudiantes han aprendido y que posible, pero no necesariamente, pertenece a un conjunto o contexto con el que guarda cierta similitud.

Otro ejemplo lo ofrece la secuencia siguiente:

- T: ¿Comprendes la diferencia? Muy bien. La diferencia entre estudiante y profesional.
¿Estudias o trabajas? ¿Tú, estudias o trabajas?

Nuevamente, confiando en la similitud fonética entre las palabras en castellano e inglés, se presenta a los estudiantes nuevos elementos que aprender

dentro del tema de la presentación personal. *Estudiante* es lo suficientemente cercano a *student* y *profesional* se parece bastante a *professional*.

Se puede observar que desde la primera clase, el profesor ofrece *pistas* a los estudiantes para ayudar en la comprensión. Tratando de explicar los conceptos de estudiar y trabajar, aprovecha el hecho de que en clase se encuentran dos personas más que estudian español pero que a la vez trabajan en el College. Al referirse a ellos se consolida el concepto de trabajar.

Una estrategia muy utilizada en la clase de idiomas es la *simplificación*. Se puede simplificar utilizando frases muy cortas, hablando más despacio, con pausas frecuentes, con articulación clara, ofreciendo una sola proposición a la vez, entre otras posibilidades.

Por ejemplo, cuando se quiere hacer entender el uso de *muy*, el profesor recurre a un mayor golpe de voz al emitir la palabra intensificar, marcando claramente las sílabas de la palabra.

T: Bien. Tú, ¿qué tal?

S1: Bien.

T: Y tú, ¿que tal?

S2: Bien.

T: Tú, ¿qué tal?

S3: Bien.

T: Y tú, ¿qué tal?

S4: Muy bien.

T: ¡Muy bien! Ohhh. Inteligente, inteligente. Muy bien.

En español es posible intensificar: muy, muy, muy bien. Es posible muy bien. O en otro extremo, muy mal. Regular es regular. No es posible muy regular. Muy bien o muy mal. ¿Comprenden? Muy bien. Muy bien.

Una estrategia que es importante añadir es la de *cambio de código*, es decir el uso de la lengua materna o L1, en este caso del inglés. A veces se utiliza porque el término en L1 es más preciso que en L2, o porque no hay equivalente en la lengua que se aprende, o sencillamente porque espontáneamente el que habla intercala dicha expresión en su discurso. Lo interesante es que muchas veces su uso crea una situación de humor. Humor reservado a los que se desempeñan en algún tipo de situación bilingüe. Por ejemplo:

T: Clare. ¿Dónde está Clare? Clare. Una Clare en esta clase. Muy bien. Clare entonces.

C1: Hola. Me llamo Clare. Vivo aquí en Leeds, pero soy de...Tengo diecinueve años. Tengo dos hermanos y una hermana. Se llaman Christopher, Richard y Catherine.

- T: ¿Son estudiantes?
C1: Sí.
T: Sí. Ajá, pero... ¿en Trinity and All Saints?
C: Sí.
T: ¿Sí? Oh, la familia aquí.
C1: No.
T: Ah. No. Ah, ya, ya. Tú eres estudiante. Clare es estudiante en Trinity and All Saints. Tus hermanos no, ah. Yo creí que esto era una especie de *family affair*. Toda la familia en Trinity and All Saints. *Block booking*. Un descuento especial. Diez por ciento....

Las expresiones *family affair* y *block booking* sirven para ayudar a entender el comentario humorístico del profesor y ayudan a crear un ambiente de comunicación relajada en clase.

Las estrategias que hemos señalado hasta ahora no se dan aisladamente y por lo general se presentan unas seguidas de otras y a veces yuxtapuestas en una secuencia de una clase de idiomas. A continuación se ofrece un ejemplo en el que se dan varias de las estrategias que hemos descrito antes.

- T: Gracias, gracias. Suficiente, suficiente. Gracias. Muy bien. Mucho entusiasmo, ¡eh! Mucho entusiasmo. Bueno, eso está bien. Ahora, continuamos ¿no? la conversación. Hola, ¿qué tal? Bien. pero más. No es suficiente. Entonces, podemos preguntar: ¿Estudias o trabajas? ¿Estudias o trabajas? Por ejemplo, aquí la mayoría son estudiantes. Pues, estudias. Te pregunto, ¿estudias o trabajas? Sí, estudio. Estudio. Son estudiantes. Otras personas no son estudiantes, no somos estudiantes. Trabajan, yo trabajo. Un estudiante aquí dice así: Estudio. Estudio en Trinity and All Saints. Yo no estudio. (It's a shame.) Trabajo. Trabajo en Trinity and All Saints. O, por ejemplo, Kath que es mi colega, trabaja en Trinity and All Saints. Gillian trabaja en Trinity and All Saints. O, Luciana trabaja en Trinity and All Saints. Soy profesor, profesora, bibliotecaria. ¿Comprendes? Es diferente, entonces. Si yo te pregunto, estudias o trabajas, tu contestación es estudio, estudio, Pero si tú me preguntas a mí estudias o trabajas ¿qué digo yo? Trabajo. Trabajo. ¿Comprendes la diferencia? Muy bien. La diferencia entre estudiante y profesional. ¿Estudias o trabajas? ¿Tú, estudias o trabajas?
R1: Estudias
T: Estudio
R1: Estudio
T: Mira, diferente, cuando es la interrogación. La pregunta: estudias. La contestación: estudio. Sí, estudio. Bien ¿Comprendes?

La utilización de las estrategias descritas antes debe hacerse para dinamizar y promover la interacción en clase. Debe tenerse cuidado de no caer en los errores cometidos hace algún tiempo. En la década de los años sesenta muchos fueron seducidos por la llegada del laboratorio de idiomas, que resultó en innumerables ejercicios de repetición mecánica que constituían el elemento principal de una sesión en el laboratorio. Peter Green (1975) ofrece una opinión clara sobre el fracaso de la novedad tecnológica de entonces y afirma que durante un período de tres años de observación de dos grupos que participaban en la prueba, no se llegó a apreciar ninguna diferencia significativa entre los alumnos que utilizaban el laboratorio de idiomas, ya sea en rendimiento o actitud, comparados con un grupo paralelo de alumnos que aprendían sin utilizar el laboratorio. En realidad no fue la estrategia en sí sino el mal uso de la misma lo que puso en duda su validez.

El grupo de alumnos de este estudio recibe instrucción primariamente en la lengua objetivo. El uso de L2 como principal medio de comunicación en la clase, determina en cierta medida qué estrategias de comunicación se utilizan en clase. La interacción de los alumnos y el profesor se lleva a cabo por medio de L2, con estrategias y acciones que son habituales en cualquier clase, no sólo en la clase de idiomas, pero al mismo tiempo dichas estrategias y acciones en L2 constituyen el objetivo de enseñanza y aprendizaje en una clase de idiomas. Es fundamental en las primeras etapas del aprendizaje de una lengua extranjera que el profesor adapte su lenguaje, simplificándolo, como hacen los adultos al hablar a los niños muy pequeños, no sólo con intenciones de enseñar la lengua sino de comunicarse. El profesor deberá anticiparse a las necesidades de sus estudiantes y habrá de pensar y preparar de antemano partes de su discurso de modo que sea comprensible para los alumnos. Así, si el profesor no sólo enseña sino que a la vez se comunica con los alumnos en clase, se creará un ambiente de confianza en que los estudiantes notarán que por una parte algo han aprendido en cada clase, y al mismo tiempo tendrán la alegría de haber compartido con el profesor y con otros estudiantes del indispensable proceso de comunicación.

Referencias bibliográficas

Cook, V. (1996), "Second Language Learning and Language Teaching", London, Arnold.

Green P.S. (1975) , "The Language Laboratory in School", Edinburgh, Oliver & Boyd.

Mitchell R. (1983), "The teacher's use of first language and foreign language as means of communication in the foreign language classroom", en *Learning and Teaching Languages for Communication: Applied Linguistic Perspectives*, London, CILT.

NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE: PUNTOS PARA LA DISCUSIÓN

M^a Victoria Romero Gualda
ILCE. Universidad de Navarra

Se me hace muy difícil iniciar mi intervención sin recordar la situación de la formación de profesores de español como lengua extranjera hace una década, justamente cuando ASELE comenzaba su andadura. En aquellas primeras reuniones tuve ocasión de abogar por una formación específica para este tipo de tareas, formación que debía acometerse desde la Universidad. Poco se ha conseguido si pensamos en una posible Licenciatura, pues ninguna universidad española la ofrece, pero indudablemente el panorama ha mejorado bastante si repasamos los Cursos de posgrado que se ofrecen bajo la etiqueta de Masters –Maestría si la adaptación del término prospera– o de otros Cursos de especialización. Asimismo son muchas las Jornadas Didácticas, Seminarios o Talleres que con diferentes enfoques y objetivos se suceden a lo largo del Curso, amén de que el foro propiciado por ASELE recoge bastantes actividades que sirven a la actualización y a la formación de jóvenes que se acercan ilusionados a esta profesión.

Ya que mi propósito al intervenir no es otro que provocar el diálogo entre los participantes enunciaré a modo de guión para la discusión algunos puntos a los que a mi parecer la formación de profesores puede abrirse en estos momentos:

1. Irrupción de las nuevas tecnologías.

Puede sonar a tópico pensar que las nuevas tecnologías, sobre todo la posibilidad de uso de la Red exige del profesor nuevas destrezas para su aprovechamiento. No se puede pensar en un uso indiscriminado sino selectivo, por ello las investigaciones que se hagan en esta dirección resultarán muy útiles. Tan sólo apunto la ventaja que supone el acceso a la prensa digital que introduce en clase las variedades del español sin ningún esfuerzo supletorio por parte del profesor. Los foros didácticos o de otro tipo que facilitan el encuentro entre profesores y alumnos de muy distintos lugares, la corrección en pantalla de trabajos así como la solución de problemas favorecen la interactividad en esa inmensa aula virtual que sin embargo no hará desaparecer las tradicionales clases con presencia física.

Convendría discutir sobre las ventajas e inconvenientes de la autoformación o de la formación a distancia, examinando el éxito de los programas que actualmente la siguen de forma exclusiva. En mi opinión, todo el maravilloso

mundo “internetero” es un buen ayudante para unos mejores profesores pero no debe uno dejarse atrapar por la “tela de araña”.

2. Consolidación de la pragmalingüística

Es ocioso decir que cualquier práctica de enseñanza tiene tras de sí no sólo investigaciones lingüísticas realizadas ya con cierto fin didáctico, sino el aprovechamiento o seguimiento de lo que en lingüística teórica y en descripción de la lengua se va realizando. Por esto no es de extrañar que hoy se acepte casi unánimemente el enfoque comunicativo como el más eficaz para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Los que en un principio se mostraron reticentes han dejado sus prevenciones una vez que los conceptos de la pragmática se han difundido y mostrado su validez para explicar hechos no sólo de habla sino también de lengua.

Situado ese enfoque en sus verdaderos límites, creo que estamos viviendo una vuelta a la necesidad de presentación explícita de contenidos gramaticales, que en un momento primerizo y de confusión metodológica habían sido marginados, reformulada, eso sí, la gramática desde una perspectiva nueva más cercana a la semántica y a la pragmática.

De la mano de dicha consolidación el empleo de materiales procedentes de los medios de comunicación –prensa, televisión, radio o publicidad– encuentran una mayor justificación pues el discurso didáctico no se queda en el mero análisis de estructuras o del léxico, mucho menos en una actitud correctora o prescriptiva.

3. Pluridisciplinarietàad

Siempre le ha sido necesaria al profesor de español como lengua extranjera no encerrarse en los límites estrictos de la lingüística, con ser estos muy amplios, mucho más lo es ahora cuando ya una enseñanza basada en criterios puramente formales ha sido desterrada de nuestro entorno. Quizá haya que señalar que las disciplinas que ahora apuntan a estar presentes en la formación de profesores tienen muy en cuenta aquellas que prestan atención a los procesos del aprendizaje y a todo el sugestivo mundo de la comunicación social.

Por otra parte si contamos con que la enseñanza de lenguas ofrece un enlace directo con la descripción de la lengua y la teoría lingüística que la sostiene, vemos que la etiqueta Lingüística Aplicada cubre una amplísima red de conocimientos que pueden ir desde la psicología cognitivista hasta la etnolingüística. Parece un panorama abrumador, y por eso el formador de formadores deberá hacer una labor selectiva para que el profesor salga de su Curso más que con un brillante bagaje de propuestas, con una carga de criterios bien definidos que estimulen su creatividad docente y sobre todo que le hagan sentirse plenamente responsable de las decisiones que tome en el aula.

4. Atención al crecimiento del español como lengua extranjera

Lo que yo pueda decir en este punto es necesariamente una pincelada y quiero que así se considere, pues sería no osado, sino absolutamente irresponsable por mi parte intentar dar noticia de lo que es algo conocido y constatado de manera fiable.

Sin embargo, es de justicia en nuestra Asociación citar en primer lugar a Brasil como una de las áreas que más precisa de la formación de profesores. Y lo digo porque desde los primeros momentos de ASELE un nutrido grupo de profesoras se unieron a nuestras tareas con entusiasmo y en ello siguen; quizá haya que mencionar como “a golpe de decreto” el español se ha convertido en pieza codiciada para los docentes brasileños, pero no puede olvidarse la labor de Asociaciones brasileñas de profesores de español, que desde hace años trabajan por la difusión de nuestra lengua. No hay duda de que la constitución del MERCOSUR va a obligar a los estudiantes brasileños a superar ese nivel inicial-intermedio en que muchos se quedaban, acogiéndose a un *portuñol* que les bastaba a sus necesidades.

Desde la experiencia de algún curso organizado en la Universidad de Navarra para profesores brasileños y de mi asistencia al VII Congreso Brasileiro de Professores de espanhol, celebrado en Belo Horizonte (Minas.Gerais),. puedo señalar que el problema, en ese país de magnitudes continentales, se refiere sobre todo a la formación de profesores necesarios para todos los niveles de la educación, con muy variadas licenciaturas de origen e incluso que han ejercido la enseñanza en áreas no lingüísticas. Asimismo hay que señalar la dificultad de acceso a materiales o cursos de Estados muy aislados como pueden ser los de Acre, Amapá al Nordeste o Santa Catarina al Sur. No podemos olvidar que las leyes son federales y obligan a todos los Estados.

De la situación en EE.UU. tendremos noticia –gracias al Instituto Cervantes– en los próximos meses y en nuestra Europa también hay que señalar el paso del español a ser lengua de opción junto al alemán o al francés, cuando hace años estaba relegada a una tercera elección.

No me olvido de los países asiáticos o de Africa, pero siento que mi conocimiento sea mínimo aunque no se me oculta el incremento que en zonas tradicionalmente francófonas está ofreciendo el español.

5. Cambios en el “público objetivo”

Me refiero, con este término prestado del mundo de la publicidad, a la presencia cada vez más numerosa de jóvenes, adolescentes y niños que aprenden español como segunda o tercera lengua. Recordemos que hace diez o quince años era muy difícil encontrar materiales didácticos pensados para niños, que en muchos países el español era una opción que no se ofrecía en los niveles de

enseñanza secundaria o que era seguida por una minoría casi irrelevante en los programas educativos. Este cambio obliga también a cambios en la formación de profesores que se nos aparecen evidentes: no es lo mismo enseñar a adultos –universitarios o no– que aprenden por afición o necesidad, pero como resultado de una decisión personal que a estudiantes en etapa de formación obligatoria.

6. Organizaciones curriculares “diferentes”

Las nuevas tecnologías, la necesidad perentoria de formar profesores y los cambios que acabamos de mencionar hacen que los *curricula* de español como lengua extranjera sean muy flexibles. Tan sólo quiero apuntar la proliferación de cursos que demandan un uso especializado del español según la actividad profesional del aprendiz: negocios, turismo, periodismo, etc. Esto supone un estudio más profundo de las terminologías propias y de los recursos expresivos necesarios en cada profesión.

Por último y como he propuesto en mi comunicación a este congreso la cultura se hace hilo conductor de programas siendo algo difícil y atractivo que cada vez solicitan alumnos más variados.

UNA PERSPECTIVA EMERGENTE: ¿CONTENIDOS CULTURALES VERTEBRADORES DE UN CURSO DE ELE?

M^a Victoria Romero Gualda
ILCE. Universidad de Navarra

A pesar de los resultados que el profesor Martínez-Vidal nos dio en el Congreso de ASELE de 1994, respecto al bajo interés de los estudiantes estadounidenses de español por los temas culturales,¹ no se le oculta a ningún profesor de español como lengua extranjera, mucho menos a aquellos que han de organizar o gestionar cursos de ELE, que dentro de las nuevas perspectivas que hay que considerar está el interés creciente por la presencia de lo cultural en los programas,² de acuerdo a la ya vieja convicción de que aprender un idioma sin referencia a la comunidad que lo habla es una tarea cuando menos dificultosa y muy poco enriquecedora.

La otra dirección que también desde hace años genera cursos, materiales didácticos o reuniones científicas,³ la del aprendizaje con fines específicos, no puede dejar de lado la perspectiva cultural pues al considerar aspectos de la comunicación especializada habrá que tener en cuenta factores idiosincrásicos determinantes para que una negociación, ponga por caso, llegue a buen puerto, de no ser así, la eficacia, objetivo definitorio de este tipo de comunicación, no se alcanzaría y de poco servirían al que quiere conseguir un buen contrato o hacer una venta provechosa las razones pragmatolingüísticas del fracaso; asimismo, al estudiar términos propios de la actividad objeto de esta enseñanza específica encontraremos voces o expresiones metafóricas que inevitablemente abrirán las puertas a una cultura,⁴ a una comunidad constituida precisamente en tal gracias, entre otros factores, a esa cultura.⁵

-
- 1 Sin embargo él afirmaba que era acuerdo casi unánime la necesidad de enseñar cultura de manera eficaz, y ya hablaba de la existencia de un *currículum* de comunicación de base cultural. Ver Martínez-Vidal, E. (1994:515)
 - 2 Hablo desde una experiencia profesional de muchos años como profesora y directora de cursos de E/LE. En el ILCE (Instituto de Lengua y Cultura Españolas) de la Universidad de Navarra, siempre hubo este interés por tratar de insertar culturalmente a los alumnos extranjeros, de ahí que ya desde su fundación en los años 60 se prefiriera la denominación de *Cursos de Lengua y Cultura* frente a la más frecuente de *Cursos para extranjeros*, a este interés de la UN viene sumándose desde hace algunos años la demanda explícita de los centros que nos envían estudiantes y solicitan programas especiales.
 - 3 Creo que conviene recordar los dos Congresos que han tenido como tema estas dos direcciones el de la Asociación Española de Lingüística Aplicada en Pamplona, 1986 y el de nuestra propia Asociación en Almagro (Ciudad Real), 1996. Véase la referencia bibliográfica de ambos al final de este trabajo.
 - 4 Es curioso como esta metáfora del *abrir puertas* asociada a la enseñanza de la cultura la encontramos en distintos trabajos del mencionado Congreso de ASELE celebrado en Almagro, la emplearon entre otros las profesoras Jarvis y Soler Espiaba en la Mesa Redonda que sobre *la enseñanza del español fuera de España* tuvo lugar en dicho Congreso.
 - 5 Bien es cierto que una comunidad cultural –piénsese en la occidental– puede presentar varias comunidades idiomáticas, pero también es cierto que una lengua puede ser expresión de culturas diferentes. El caso del español es representativo de esto último

De tal modo que dos caminos que pueden parecer antagónicos a las personas que emprenden el aprendizaje de una lengua: el de lo genérico y el de lo específico, vienen a confluir en la necesidad de conocer la cultura, en nuestro caso, de la comunidad hispanohablante.

1. Algunas precisiones previas

Las afirmaciones anteriores aunque obvias necesitan de algunas precisiones que, sobre todo, si intentamos esbozar un planteamiento vertebrado en lo cultural, hemos de hacer al principio de nuestro trabajo:

- a) Partimos de la concepción teórica que considera las lenguas hechos de cultura, actividad, el hablar, que crea y difunde cultura.
- b) En la relación lengua y cultura es preciso introducir un tercer término: la comunicación que se convierte en fin de la primera y en necesidad de la segunda, pues si la cultura es factor de socialización ineludiblemente tiene que comunicarse en mayor o menor grado
- c) El enfoque comunicativo, el que parece en la actualidad el más eficaz en el aprendizaje de lenguas, exige la inserción de lo cultural puesto que se trata de un orientación didáctica que tiene muy presente la idea de que no sólo hablamos con competencia lingüística, sino también con competencia extralingüística es decir con “saber, ideas y creencias acerca de las cosas”⁶
- d) Es necesario que el profesor se plantee lo que significa *cultura*, ya que a pesar de las definiciones lexicográficas es una de las voces cuyo contenido genera más ambigüedades a la hora de delimitar la “enseñanza de la cultura”⁷
- e) Un planteamiento curricular que considere lo cultural como posible hilo conductor de un programa no podrá nunca considerar esto mera

6 Hay que ver que el lenguaje no refleja sólo cultura lingüística sino también el conocimiento que se tenga acerca de un determinado contenido, con un ejemplo muy sencillo: un mecánico puede ser una persona carente de recursos expresivos elementales pero sabrá hablar perfectamente de la avería que ha sufrido el motor de un automóvil, algo que quizá le sea absolutamente imposible a un sesudo profesor universitario que jamás haya conducido. Vid Casado Velarde, Manuel, (1988) *Lenguaje y Cultura*, Síntesis, Madrid: 42 y ss.

7 En otro momento me he referido para definir *cultura* al conjunto de modos de vida de un pueblo, o mejor al vivir y al ser de un pueblo si es que éste puede asirse o acotarse de algún modo. Es interesante ver la distinción *civilización y cultura*, que aún permanece en muchos Cursos, según la cual con el primer término designamos las realizaciones técnicas o materiales de una sociedad, en tanto que reservamos el segundo para aquellas realizaciones ligadas al mundo del espíritu.

Con intenciones didácticas, cuando he trabajado con el español y los medios de comunicación, he limitado lo cultural a los contenidos que suelen aparecer en los suplementos culturales de los diarios. Esta limitación creo que sólo es válida en las circunstancias enunciadas; quizá para lo que intento plantear la postura más correcta sea aquella que liga lo cultural a las realizaciones del hombre como ser social.

información que se proporciona al estudiante como *ornatus*, simple añadido o apéndice de lo importante y cuyo fin sea, sobre todo, entre- tener o hacer más amena la enseñanza.

- f) Este planteamiento deberá tener muy presente que el objetivo funda- mental y fundamentante de nuestra actividad es la enseñanza del espa- ñol, que lo idiomático no debe diluirse en unas clases asistemáticas en las que el alumno no consiga las distintas competencias que aparecen subsumidas en lo que conocemos como *competencia comunicativa*.

Aceptadas estas precisiones, que espero desarrollar en un marco más amplio que el permitido por los límites de una comunicación, me permito apun- tar la idea de que, junto a los dos posibles criterios para organizar la enseñanza de E/LE, recogidos por García Santa-Cecilia(1995:193) y que dan lugar a *pro- gramas lingüísticos* –aquellos en los que predomina el estudio de las estructuras o de las funciones gramaticales de las palabras– y *programas psico-lingüísticos* –en los que se toma como generadores de las tareas lingüísticas los diferentes procesos psicológicos presentes en el aprendizaje– podríamos ofrecer a los es- tudiantes de español como lengua extranjera otros programas en los que conte- nidos culturales sirvieran de punto de arranque o de plataforma a la presenta- ción del sistema lingüístico.⁸

No hay duda de que si los dos criterios citados cuentan con una sólida base lingüística cuya eficacia está probada en la enseñanza de la lengua, la perspectiva de la que hablo suscita bastantes temores entre los profesores y no pocas dificultades de planteamiento. La primera observación que debe hacerse es que en modo alguno puede servir como criterio único de organización del curso pero esta limitación no invalida el supuesto ya que idéntica situación presentan los otros tipos de programas

Por otra parte, ante el temor de que esta orientación no sea sino una mera práctica didáctica, hay que señalar que la validación científica de este enfoque vendrá dada por las investigaciones de corte cognitivista que buscan integrar distintos modos de aprehensión y construcción de los significados en los que los modelos culturales ofrecen al estudiante una vía de adquisición de signos, que no se aprenden ya como simples etiquetas colocadas a conceptos preexistentes. Por otra parte teóricos de la Lingüística Aplicada ya señalaron hace tiempo los estudios de antropología lingüística o etnolingüística como seno en el cual las cuestiones a las que nos referimos podían ser debatidas.⁹

8 De los muchos trabajos que en estos años se han enfrentado a la relación lengua y cultura en E/LE quiero destacar el del profesor Fernández Barrientos (1996) de la Universidad de Granada, y el del profesor Carcedo (1998) de la de Turku (Finlandia); ambos se plantean la presencia de lo cultural como elemento que ayude a la organización de programas. Fernández Barrientos (1996:226) habla de insertar aspectos socioculturales como “fondo y base para presentar la lengua en contexto situacional o como marco para la interacción de situaciones reales”

9 Ebneter, Th., *Lingüística Aplicada*, (1982), Gredos, Madrid

Situados en esta perspectiva hay muchas cuestiones que plantear, desde los contenidos culturales propiamente dichos que pueden escogerse, el tipo de curso –intensivo o no–, la enseñanza en país hispanohablante o no, los materiales base y apoyo de las clases, la orientación lingüística más acorde a este intento del que hablamos, el tipo de alumno, etc. etc.

1.1. El alumno en el punto de mira

Se ha repetido hasta la saciedad que en el aprendizaje de lenguas extranjeras las características del alumno y de las circunstancias que rodean el aprendizaje han de tenerse muy en cuenta a la hora de programar contenidos y de elegir formas didácticas, por esto cabe preguntarse qué tipo de alumno se sentiría más cómodo en un programa articulado sobre cuestiones culturales; podríamos afirmar con Vianay (1968) que se trata de un estudiante que elige lo que él llama *opción activa* conformada por un manejo de la lengua hablada y escrita, un conocimiento perfecto de estructuras y léxico así como de la cultural general. Es decir si bien se entiende que un especialista es aquél que tiene muchos –o bastantes conocimientos– en una determinada área de la actividad humana, la persona culta –hombre o mujer– es aquella que puede gustar de aspectos muy variados de esas realizaciones del hombre como ser social. Es una mujer –o un hombre– que sabe expresar sus sentimientos con una sintaxis correcta o transmitir una información con un vocabulario regularmente preciso pero en cualquier caso variado.

En este punto que estoy planteando, hay que tener en cuenta que la enseñanza de ELE cada vez tiene más público entre los adolescentes y los jóvenes, lo que exige del profesorado una labor de educación no pertinente cuando tratamos con estudiantes ya maduros; esos jóvenes alumnos piden que lo que enseñemos esté de alguna manera conectado con su experiencia vital, por esto no podemos olvidar que el deseo de muchos de esos estudiantes que aprenden una segunda o tercera lengua es la de llegar a integrarse como personas en una comunidad; lo que se ha dicho para la enseñanza de lenguas extranjeras en España, creo que es perfectamente asumible para la enseñanza del español a jóvenes extranjeros en etapa de formación:

“Frente a la situación tradicional de una cultura dominante, y a veces exclusiva, de una sociedad cerrada, y a veces intransigente, nos hallamos hoy ante sociedades plurales que suscitan culturas diversificadas y exigen actitudes abiertas, comprensivas y dialogantes. La escuela es, sin ninguna duda, el lugar idóneo para llevar a cabo dicho aprendizaje y la clase de lengua extranjera el momento y la forma ideales para abrirse a estas preocupaciones” (López González, 1998:139)

Con la vista puesta en el alumno conviene hablar de varias cuestiones que afectan igualmente a la pretendida organización basada en contenidos culturales:

a) Homogeneidad o heterogeneidad del grupo.

Con esto me refiero a los variados rasgos que se pueden tomar para hablar de un grupo homogéneo o heterogéneo; está claro que un grupo puede ser homogéneo en cuanto a la edad de sus integrantes y absolutamente dispar en cuanto a su formación cultural o situación social. Para la propuesta que sustentamos es deseable una cierta homogeneidad no sólo de edad sino de intereses. No se trata tanto del punto de arranque sociocultural sino del deseo de conocer, de ampliar horizontes, ese deseo de abrir y de abrirse a otras formas de vida.

La homogeneidad cultural e idiomática de origen no parece ser necesaria e incluso diríamos no deseable, pues así los contrastes favorecen la fluidez con la discusión –en el mejor sentido de la palabra– de los temas que se traigan a colación; aunque sin duda siempre que estamos ante un grupo homogéneo respecto a las distintas variables que manejamos –edad, cultura, idioma, etc., – la labor del profesor es más fácil, lo cual no es sinónimo de enriquecedor o interesante.

b) Nivel y destrezas

Es más que probable que un estudiante de nivel inicial o intermedio formule enunciados *correctos*, es decir que se ajusten a la norma idiomática, y que sin embargo dude en elegir la fórmula más *apropiada* a determinada circunstancia¹⁰, de ahí que consideremos que para “moverse” con cierta soltura entre los referentes que se le ofrecerán al estudiante debe poseer ya cierto –si se me permite un relativo– buen dominio de las estructuras y del léxico así como que sus destrezas tanto para la comprensión como para la expresión se hayan desarrollado suficientemente.

Bien es cierto que superar la expresión de lo cercano –las casas en que vivimos, el viaje que hemos hecho, el vestido que lleva la compañera, la comida que preferimos, etc., etc.,– supone no sólo un mejor nivel en la lengua que se aprende sino en la propia expresión en la lengua materna, por esto habrá que plantear una vez más los rasgos socioculturales de origen.

1.2. Los contenidos

Decía más arriba que el profesor debe preguntarse y tomar una decisión acerca de lo que la palabra *cultura* signifique; en nuestro entorno de trabajo y con deseos de servir al profesor de ELE la revista *Cable* publicó en su número

10 Arrancando de las ideas de Coseriu acerca de los tres saberes relacionados con la actividad lingüística, podemos recordar que quizá el rasgo más difícil de alcanzar, sobre todo cuando hablamos de hablantes extranjeros, sea la *propiedad*, teniendo en cuenta para la enseñanza que cualquier enunciado puede ser *inadecuado* si no se ajusta bien al asunto tratado, *inconveniente* si no tenemos en cuenta los diferentes receptores de nuestro mensaje o *inoportuno* si no sabemos adaptar el discurso a las circunstancias de producción.

9 varios artículos que apuntaban algunas respuestas a esa pregunta¹¹. En el citado congreso de ASELE en Almagro los profesores del centro *Cegri* de Granada nos lanzaban casi un reto:

“Cultura con mayúsculas: ¿por qué no la literatura?; ¿por qué no la historia?; ¿por qué no el arte?; ¿por qué no las costumbres?; por qué no la actualidad?”
(Fernández Pérez, M. A et al., 1998:507)

y la profesora brasileña Ana Lucia Esteve venía a pedir:

“Que se entienda por cultura tanto quien es el autor del Quijote como cuándo se habla en español de tú o de usted” (Esteve, A. E., 1998:202)

con lo que apuntaba a las dos direcciones que primeramente hay que deslindar: los *usos culturales de la lengua*, dirección francamente rica ya que en ella se incluyen los empleos que necesariamente tienen explicación pragmalingüística, por ejemplo y para citar casos morfosintácticos, las fórmulas de tratamiento, las formas verbales de cortesía, los usos de impersonalidad semántica, los pronombres reflexivos de interés (dativo ético o simpatético), los plurales inclusivos o de modestia, etc., etc.; en esos empleos operan las creencias enunciadas por Riley, recogidas por Rosaura Serra, las generales sobre la lengua y las particulares sobre normas y reglas, en todas ellas hay un fuerte componente cultural metalingüístico. La otra dirección a la que alude la profesora Esteve es la que suele aparecer como añadida en los programas de ELE.

En este momento he de referirme a lo que yo misma expuse en el varias veces mencionado Congreso de Almagro al hablar de tópicos y cultura, proponía entonces no reducir las clases de cultura al conocimiento de la literatura, del arte o de la historia, si ahora vengo en proponer un programa basado en contenidos culturales mucho menos podré adoptar lo que considero una visión reduccionista de la cultura. Quizá sea práctico acudir a la calificación de *cultura elevada* para hablar de lo anterior y aceptar la de *cultura popular* para adentrar al extranjero en la realidad cotidiana de la comunidad cuya lengua esta aprendiendo. Por todo esto en el programa que propongo tendrán cabida tanto temas como “El ocio de los españoles” o los que apunto bajo el epígrafe de “El consumo cultural”¹² que intenta una radiografía bastante actualizada de la clase media

11 Me refiero sobre todo a los trabajos de Lourdes Miquel y Neus Sans y al de la profesora Sonsoles Fernández que recojo en la bibliografía de esta comunicación

12 El consumo cultural. Señas de identidad

1) Las marcas. De privilegio a dominio común

2) El diseño y la decoración. Muebles. La casa.

3) Tribus urbanas.

4) Los JASP. “Yuppies”, “Brokers”, auge de los Master

5 Los “sí” y los “no”. Tabaco /Antitabaco, Drogas, Alcohol Pacifismo, Ecologismo.

española, como aquellos que nos permiten adentrarnos más en la historia del arte, de la espiritualidad o de la literatura española¹³

No debe haber temor ante otra de las cuestiones que surgen cuando hablamos de contenidos culturales cuya aparición es inevitable en cualquier conversación entre ciudadanos de diferentes entornos. Me refiero a los estereotipos. El estereotipo está muy ligado a la imagen que se tenga de la cultura y por tanto de los hombres y mujeres hacedores de esa cultura:

“Se suponía hace un par de siglos que los españoles eran graves, taciturnos, taimados y despóticos, mientras que los ingleses eran apasionados, inconstantes y borrachos. Algo así como si el mundo viese España tal como la veía el propio Calderón de la Barca y a Inglaterra como la retrataba Shakespeare, pero no porque la opinión pública se fundase en esos dramas sino porque así percibía la realidad” (Tamarón, 1992:196)

De acuerdo a las palabras del anterior Director del Instituto Cervantes están esas imágenes de los españoles que aún aparecen en algunos libros de texto, imágenes de una España bronca que poco tiene que ver con la actual. Quizá sea a esa perdurabilidad a la que se refiere la definición académica de *estereotipo*: “Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable” (DRAE, 92, s. v.) pero desde el punto de vista de nuestra enseñanza creo que no conviene insistir demasiado en ella pues así reduciríamos excesivamente la visión de nuestra comunidad¹⁴. Sin embargo, la presentación de los estereotipos y la discusión sobre ellos contribuirá a conocer mejor la realidad española. Y junto a esto, los tópicos que ya han merecido mi atención y sobre los cuales hay que volver, sabemos de su peligro y de lo atractivo que puede ser dejarse dominar por ellos, el profesor tiene en esto un compromiso con el estudiante y con su propio discurso didáctico. Cuento, por supuesto, con la honradez profesional del profesor que, sea nativo o no, dejará de lado prejuicios o falacias ideologizadas para buscar y ofrecer la verdad.

6) Tiempo libre: viajar. Amigos. Reuniones. La gastronomía.

7) Medios de comunicación: televisión.

8) Cuidado del cuerpo. Deporte. Gimnasio. Dietas.

9) Relaciones sexuales y personales. Amigos. Divorcio. Anticoncepción. La familia.

No se trata de caracterizar a un grupo concreto, son rasgos de la variedad cultural común a otras sociedades.

13 Algo de esto intentamos en el libro *Para ver y para hablar*, véanse los capítulos “Las tres culturas rezan” en el que se trabaja con la mezquita de Córdoba, con una sinagoga de Toledo y con la Sagrada Familia de Barcelona, o el titulado “El horror de la guerra” en el que son tema de actividades lingüísticas de Goya, o el de Dalí.

14 Basta que pensemos en cómo cambia la idea de la familia o de la mujer en nuestros días, el estereotipo de la madre sobreprotectora o de la esposa sufridora o el del hombre machista hasta el extremo. Resultan muy útiles los informes que sobre la sociedad española publica el equipo dirigido por el sociólogo Amando de Miguel y que vienen publicándose todos los años, en sus páginas encontramos datos siempre interesantes para dibujar el perfil de lo españoles de hoy.

1. 3. Los materiales

El último punto que me permito esbozar en estas breves líneas es el de los materiales que se pueden emplear en estas clases. Por supuesto que cualquier material que acerque el tema que trabajamos puede servir. Es inevitable resucitar el viejo tema de los textos que aparecen en los manuales o en otros trabajos dedicados al E/LE y siempre nos preguntamos si sirve cualquier texto para nuestros propósitos.

En épocas pasadas parecía que la única posibilidad de representar la cultura de un pueblo eran los textos cultos pero también es sabido como desde los años 30 en los que la discusión surge en la universidades británicas los llamados “documentos populares”, textos no ligados a la “cultura elevada”, tienen su puesto asegurado en la enseñanza de la lengua. Esto en el caso de lenguas extranjeras se hace doblemente interesante pues con ellos el extranjero se introduce no sólo en esa cultura elevada sino también en la cultura de lo cotidiano.

Pero no tengamos miedo y pensemos que textos procedentes de obras literarias dan poco juego en una clase, el siguiente acompaña a la presentación de una imagen del Patio de los Leones de la Alhambra granadina:

¿Qué es de ti, rey de Granada?
¿Qué es de tu tierra y tus moros?
¿Dónde tienes tu morada?
[...]
– ¡Oh Granada *noblecida*,
por todo el mundo nombrada,
hasta aquí fuiste *cativa*,
y agora ya libertada!
Perdióte el rey don Rodrigo
por su dicha desdichada;
ganóte el rey don Fernando¹⁵

Es un texto que por no ser castellano actual no parece ser lo más habitual en una clase y sin embargo vemos que no ofrece mucha dificultad de comprensión, presentamos a los estudiantes un texto de hace cinco siglos que les permite ver que hablamos la misma lengua con muy pocas modificaciones. La explicación de las interrogativas de los dos primeros versos no se nos presenta dificultosa si junto a esas preguntas hacemos las propias del registro coloquial actual: ¿Qué es de tu vida?, ¿qué es de Pedro?, ¿qué es de aquella chica con la que

15 Del Romancero de la época de los Reyes Católicos en Alcina Franch, J. (ed.) *Romancero Antiguo*, vol. I, Romances Heroicos, Barcelona, 1969, págs. 261-262.

salías?, preguntas generales en español que solicitan una respuesta amplia, establecen un diálogo o conversación.

Asimismo podemos aprovechar palabras del texto –por mí lo han sido las subrayadas– para dar un salto en estos cinco siglos de diferencia y explicar la colocación pronominal respecto a la forma verbal. Junto a esta vinculación del texto con explicaciones gramaticales en el momento de la conversación se puede desde buscar en el Diccionario palabras de origen árabe –rastros léxicos– o buscar rastros culturales de esos ocho siglos de convivencia.

Por contraste con lo mencionado, en este momento es necesario apuntar como todo lo ofrecido por los medios de comunicación es altamente aprovechable con la necesaria labor de acribia teniendo en cuenta los demás factores que determinan las características del curso, fundamentalmente, el alumno. Es decir no todo lo que aparece en televisión o en prensa es aprovechable. En el caso de adolescentes y jóvenes, si la enseñanza del español como lengua extranjera no debe separarse de todo el bagaje formativo propio de su etapa educativa es preciso buscar una educación crítica y enraizada en su experiencia, por ello es inevitable señalar la preeminencia que el medio televisivo tiene para ellos, de ahí que resulten muy rentables los materiales que podamos extraer de dicho medio.

En la prensa la sección cultural puede orientar la búsqueda, si bien esta sección se supone que ofrece contenidos culturales nos pone delante que al hablar de cultura hoy y para los jóvenes no encontramos necesariamente “cultura española”:

“Las jóvenes se distribuyen en diferentes grupos procedentes de San Sebastián, Irún, Rentería y otras localidades guipuzcoanas, aunque también hay *fans* de Alicante, Valencia y Cáceres. Sacos de dormir, pósters y música a todas horas de los Back adornan el acceso al velódromo. El objetivo final es conseguir ocupar las primeras filas del concierto y tener la oportunidad de que los Back Street Boys puedan subirlas al escenario, tal y como este grupo ha hecho en anteriores conciertos de su gira europea, me suben me muerdo, me muerdo allí mismo de la alegría, señalaba ayer una de las *fans* que esperaba impaciente en la entrada del velódromo. (*El Correo*, San Sebastián, 11-7-99)

Estas líneas, que cuentan los preliminares de un concierto juvenil, nos sirven para abrir una conversación sobre los gustos de las adolescentes españolas, y además de explicar el gusto por lo hiperbólico presente en la declaración de la jovencita, podemos comprobar la presencia de extranjerismos en las páginas de los diarios y en el hablar cotidiano de muchos españoles. Desde el punto de destrucción de tópicos quizá sea bueno ver cómo no son tan distintos, como a veces nos proponen, los jóvenes de las distintas comunidades españolas. De ahí a hablar de la internacionalización de las costumbres no hay más que un paso.

Conclusión

Expuestos brevemente los puntos que considero necesarios para plantear un programa vertebrado en contenidos culturales, el paso siguiente es la conformación del *syllabus* lingüístico que iríamos desgranando a partir de los contenidos elegidos. Como se ve, la propuesta es muy abierta, pues no me atrevería a afirmar cuáles son los contenidos *sine qua non* un programa de este tipo tiene validez, es inevitable que cada centro e incluso cada profesor se incline por aquellos que desde su punto de vista reflejan mejor la cultura hispánica o ayuden a sus alumnos a conocer la multiculturalidad que cobija la lengua española.

Referencias bibliográficas

- Casado Velarde, M. (1988), *Lenguaje y Cultura*, Síntesis, Madrid
- Celis, A. y Heredia, J. R. (coords.) *Lengua y Cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del VII Congreso de ASELE, Almagro, 1996 Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1998
- Ebnetter, Th. (1982), *Lingüística Aplicada*, Gredos, Madrid.
- Esteves Dos Santos, A. L. (1998), "El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera" en Celis, A. y Heredia, J. R. (coords.) (1998), *Lengua y Cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del VII Congreso de ASELE, Almagro, 1996, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, págs. 193-204.
- Fernández, S. (1992), "Para la clase. Muchos lugares para la cultura", *Cable. Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9, págs. 36-40.
- Fernández-Barrientos Martín, J. "Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera" en Gutiérrez Díaz, F. (1996), *El Español, lengua internacional (1492-1992)*. Actas del I Congreso Internacional de AESLA, (Granada, 1992), Murcia, págs. 223-228.
- Fernández Pérez, M. A. et al. (1998), "Integración de la lengua y cultura en los niveles intermedios de la enseñanza del español como lengua extranjera" en Celis, A. y Heredia, J. R. (coords.) (1998), *Lengua y Cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del VII Congreso de ASELE, (Almagro, 1996) Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, págs. 507-516.
- García Santa-Cecilia, A. (1995) *El currículo de español como lengua extranjera Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación*. Madrid, Edelsa.
- Gómez Pérez, R. (1983), *El desafío cultural*, BAC popular, Madrid.
- López González, H. (1998), "La influencia de los intercambios en la educación lingüística y multicultural europea" en Fuertes González, M. y Fernández Martínez, T. A., *Enseñanza de las lenguas: Comunicación y Tecnología*. Actas del I Congreso Nacional de Didáctica de las Lenguas en el sistema educativo español, Granada, págs. 131-143.
- Marías, J. (1999), *La perspectiva cristiana*, Alianza Editorial, Madrid.

- Martín Morillas, J. M. (1996), "Antropología cognitiva y psicología cultural" en Gutiérrez Díaz, F. (1996), *El Español, lengua internacional (1492-1992)*. Actas del I Congreso Internacional de AESLA (Granada, 1992), Murcia, págs. 629-632.
- Martínez-Vidal, E. (1994), "Lengua, Cultura y Textos" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I., *Problemas y Métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, págs. 513-522.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992), "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable. Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9, págs. 15-21.
- Romero, M.V., Lautre, F. y Saralegui, C. (1987), *La enseñanza de la lengua con fines específicos*, V Congreso Nacional de AESLA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra, Pamplona.
- Romero Gualda, M.V. (1998), "La enseñanza del vocabulario: Tópicos culturales" en Celis, A. y Heredia, J. R. (coords.) (1998), *Lengua y Cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del VII Congreso de ASELE (Almagro, 1996), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 389-396.
- Romero, M.V. y Quintanilla, E. (1998), *¡ara ver y para hablar. 50 obras de arte español*, EUNSA, Pamplona.
- Serra, R. (1997), "Las representaciones de los profesores sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Estado de la cuestión desde la perspectiva institucional del curriculum de lenguas" en Villanueva, M. L. y Navarro, I. (eds.) (1997), *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, págs. 155-174.
- Tamarón, Marqués de (1992), "El español, ¿lengua internacional o *lingua franca*?" en *Actas del Congreso de la Lengua Española*, Sevilla, Instituto Cervantes, págs. 189- 212.
- Vianay, J. P. (1968), "Enseignement d'une langue seconde" en *Le Langage, Encyclopédie de La Pléiade*, Paris, págs. 685-728.
- Villanueva, M. L. y Navarro, I. (eds.) (1997), *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.

LA ENSEÑANZA DE LA COMICIDAD VERBAL Y CULTURAL EN TEXTOS TEATRALES ESPAÑOLES DE POSGUERRA

Sara Rus Oneca
Universidad de Navarra

1. El propósito de esta comunicación es el de justificar la presencia en la clase de español para extranjeros de las obras dramáticas españolas de la posguerra agrupadas bajo el epígrafe, por otra parte tantas veces discutido, de “teatro de humor”¹.

Se trata de poner de manifiesto la viabilidad de una serie de propuestas metodológicas que tienen como material base estos textos teatrales en los que el humor surge a través de un lenguaje manipulado y donde el chiste sustenta en muchas escenas la acción dramática.

Comenzaré por abordar aquellas cuestiones en torno a la utilidad que tiene la aproximación a este subgénero teatral para precisar ante el lector/espectador las constantes socioculturales de su época. Y es que tanto a través del lenguaje escénico como del lenguaje literario, los autores propuestos exponen los aspectos contra los que se rebelan, principalmente la vacuidad de un estilo de vida y la mecanización de sus manifestaciones.

Al trabajar con alumnos extranjeros no se deben obviar cuestiones como la de la diversa reacción que pueden mostrar ante la disolución de ciertos tópicos que poseen sobre nuestra sociedad o la dificultad que pueden tener en la recepción de la literatura y la historia españolas contemporáneas.

A continuación me centraré brevemente en la descripción y análisis de algunos de los recursos formales que pululan por estas líneas provocando, al emplearse fuera de su contexto, la risa del espectador; para proponer por último, cómo puede acercarse el alumno extranjero al lenguaje a través del chiste verbal.

2. Siguiendo la opinión sostenida por el profesor Enrique Banús en su artículo “Apuntes para una “cenicienta”: la didáctica de la literatura en la enseñanza para extranjeros”, me detengo por un momento para subrayar la escasez bibliográfica sobre la didáctica de la literatura, aún menor en cuanto se refiere a la enseñanza destinada a extranjeros. (Deficiencia que sigue aumentando si el

1 María Monserrat Alás-Brun ha dedicado su atención a esta línea de producción dramática de la inmediata posguerra. En distintas ocasiones se ha referido a la diversa terminología (“comedia de humor”, “nuevo teatro de humor”, “comedia codornicesca”, ...) empleada por la crítica para definir la tendencia teatral a la que se suscriben como principales figuras Jardiel y Mihura. y a la que ella ha optado por denominar “comedia del disparate”.

destinatario pertenece al ámbito universitario). La literatura no debe considerarse únicamente como un recurso más empleado en la clase de gramática sino que reivindica para sí misma un lugar en la enseñanza “integral” del idioma extranjero. Creo que con frecuencia se ha olvidado que en los textos literarios se presentan indicios, informaciones tanto en su contenido como en su forma que nos remiten a la vivencia de una determinada época histórica de un país.

Los autores que propongo a estudio se integran dentro de un grupo de “comediógrafos” que lograron crear y perfeccionar un tipo de humor por el que se oponían a un sistema tradicional de convencionalismos sociales. (No es este el momento de detenernos en una explicación de la evolución posterior de las posiciones de muchos de ellos. Sus novedosas propuestas “se diluyen a finales de los años cuarenta para dar paso, en la década de los cincuenta, a una comedia más satírica que humorística, con toques sentimentales, adaptada para un público burgués y conservador...” (Alás-Brun, 1995: 17)

Exceptuando a las figuras señeras, dramaturgos como Antonio de Lara “Tono”, Edgar Neville o Alvaro de Laiglesia,... han merecido un insuficiente interés en la historiografía literaria tradicional. Sin embargo, por su posicionamiento vital y por su rechazo hacia las formas canonizadas del teatro cómico español, esto es, por oposición, definen un momento de la historia de la escena española y al sector más influyente de su público, la burguesía. Al situar la mayoría de sus obras en un contexto histórico coetáneo al de los espectadores ni el materialismo, ni el conservadurismo ni la frivolidad resultan ajenas a ellas.

Ante estos datos, ¿por qué no integrar esta línea de lecturas en la enseñanza a extranjeros? ¿Por qué no potenciar la comprensión lectora del estudiante a través de textos literarios que al mismo tiempo nos ofrecen datos de interés cultural e ideológico?

Como literatura son textos que nos remiten directamente a las circunstancias socio-históricas que los han generado y aún más, nos acercan a las normas vigentes del panorama literario. Las claves estéticas que definen la producción de estos autores son una superación por el humor de las fórmulas que coartaban tanto la escritura como la representación teatral. Su oposición no es violenta, sino que se sustenta en una “transgresión” de la norma establecida, en una visión distorsionada por acentuación de un determinado rasgo (sea este referido a una clase social o a un subgénero literario).

Una secuencia del prólogo de *Eloísa está debajo de un almendro* se presta fácilmente para comprobar la burla que hace Jardiel de una tendencia en boga como era la literatura melodramática. Como ocurrirá en un número elevado de estas producciones, se recurrirá al tópico, literario o coloquial, al lugar común y en su deformación se introducirá el rechazo a la realidad a la que pertenecen.

“Novia. Tome, madre: un periódico mejicano que me encontrado esta mañana en el taller. Se lo he guardado a usted porque trae crimen. (Le da el periódico.)

Madre. ¿Que trae crimen? (Lo coge con ansia.)

Novia. Entero y con tos los detalles.

Madre. ¡Qué alegría me das! Porque desde hace una porción de tiempo los periódicos nuestros no traen crímenes, me se va a olvidar el leer. ¿Dónde está el crimen? (Mirando el periódico.) Esto debe de ser... (Leyendo.) “Tranviario mordido por un senador.”

Novia. Eso no es, madre. Eso son “ecos de sociedad”. El crimen está más abajo. Ahí...(Señala con el dedo en el periódico.)

Madre. ¡Ah sí! Aquí está. “Un hombre mata a una mujer sin motivo justificao.” ¡Qué bruto! Mira que matarla sin motivo justificao... “El criminal atacando a su víctima. Fotografía tomada por nuestro redactor gráfico, que llegó al lugar del crimen tres minutos antes de cometerse éste.” ¡Lo que debe ser! Y no llegar cuando ya ha pasado, que nunca se entera una bien de cómo ha ocurrido la cosa...” (Jardiel, 1994: 56)

(¿Por qué este diálogo nos hace pensar inmediatamente en ciertos programas que las televisiones emiten actualmente?)

Ni “Tono” (inicio del primer acto de *¿Qué bollo es vivir!*) ni Mihura son menos malévolos al demostrar su consideración de ciertos subgéneros literarios.

“Don Sacramento. ¡Caballero! ¡Mi niña está triste! Mi niña, cien veces llamó por teléfono, sin que usted contestase a sus llamadas. La niña está triste y la niña llora. La niña pensó que usted se había muerto. La niña está pálida... ¿Por qué martiriza usted a mi pobre niña?... (Mihura, 1990: 135)

Don Sacramento. La niña se desmayó en el sofá malva de la sala rosa...” (136)

No quisiera extenderme en los ejemplos, sin embargo, es obligatorio acudir a la obra de Miguel Mihura, *Tres sombreros de copa*, si se pretende hacer llegar al alumnado los valores de la sociedad burguesa de estas décadas de posguerra, que el autor deforma y supera. A este respecto la intervención ya mencionada de Don Sacramento en el inicio del acto tercero pertenece a un diálogo que donde se ridiculizan ciertos hábitos, costumbres inamovibles que rigen el comportamiento social de las personas. Reproduzco a continuación varios fragmentos que resultan muy rentables para su trabajo en clase.

“Don Sacramento. Yo no comprendo nada. Yo no he estado nunca en ningún hotel. En los hoteles sólo están los grandes estafadores europeos y las vampiras internacionales. Las personas decentes están en sus casas y reciben a sus visitas en el gabinete azul, en donde hay muebles dorados y antiguos retratos de familia... ¿Por qué no ha puesto usted en este cuarto los retratos de su familia, caballero? (...)

Don Sacramento. ¡Pues con el uniforme de tenedor de libros! ¡Las personas honradas se tienen que retratar de uniforme, sean tenedores de libros o sean lo que sean! ¡Usted debió poner también el retrato de un niño en traje de primera comunión!

Dionisio. Pero ¿qué niño iba a poner?

Don Sacramento. ¡Eso no importa! ¡Da lo mismo! Un niño. ¡Un niño cualquiera!... Y también debió poner usted cromos... ¡En todas las casas hay cromos!...”
(Mihura, 1990: 137)

Se trata, en último término de la alienación del individuo que se disuelve en la comunidad y en el sistema de comportamientos impuestos por esta.

A través de las intervenciones de Dionisio referentes a su futura esposa se entrevé esa protesta de Mihura ante la cursilería, el sentimentalismo y la artificiosidad del lenguaje y las relaciones:

“Dionisio. Sí. Ella tiene dinerito, y sabe hacer unas labores muy bonitas y unas hermosas tartas de manzana... ¡Ella es un ángel!” (Mihura, 1990: 83-84).

Si la integración de la literatura en el aula es como “contenido en sí misma” y no como pretexto para trabajar los diferentes contenidos lingüísticos, el docente deberá comenzar el ejercicio de su labor por la selección del texto. Si se dispone de un tiempo más o menos flexible se puede programar el trabajo con otras obras de la misma tendencia, siendo esta vez el estudiante el que disponga de los textos para las actividades.

En segundo lugar se situará como el intermediario, mediador entre el texto y el alumno, que preferentemente debe poseer un conocimiento elevado del idioma y la cultura españolas, para que se implique en la significación más profunda de los textos. De hecho, por la especificidad de las obras considero que será principalmente provechoso si se orienta hacia universitarios y estudiantes de filología hispánica. Se le exigirá también al alumnado el desarrollo de su capacidad comunicativa al tener que intentar resolver las dificultades que conllevan estos textos.

A mi parecer el mayor escollo al que se deben enfrentar tanto profesor como estudiante es la comprensión precisamente de las dos claves que priman en la construcción de esta dramaturgia, que no son sino “la inverosimilitud situacional” y el “absurdo”. La mediación del docente se hace imprescindible, pero ¿cómo actuar para evitar su centralismo en el aula y aportar dinamismo al grupo? Demostrando a este cómo reacciona o cómo se comportan los hablantes de la lengua nueva ante esas situaciones concretas de la acción dramática. Aclararles que no son óptimas muchas expresiones ni posibles ni lógicos algunos diálogos en un uso real del lenguaje.

3. La información contenida en un texto dramático es de un incuestionable valor para la enseñanza de las lenguas extranjeras si atendemos a uno de sus rasgos más específicos (según M^a Carmen Bobes Naves), la naturaleza dialógica de su discurso. Según el profesor Kurt Spang “el diálogo en los textos dramáticos es esencialmente distinto en su forma y función (Spang, 1991: 832.) Poco después continúa con su apreciación y así considera que “entre los discursos

específicos de los distintos géneros literarios el dramático es el que más se parece al lenguaje standard (...) en el ámbito que nos ocupa basta con determinar el standard con la proximidad a lo conversacional y a la vinculación con una situación interlocutiva que requiere la presencia de por lo menos dos hablantes.” (Spang, 1991:255)

Otros autores han insistido en esta idea, así Jesús Manuel Nieto García encuentra sorprendente que “si se trata de un lenguaje (el teatral) relativamente simple y que se supone guarda una relación muy directa con los modos expresivos propios de un periodo, no se intente explotar dicha sencillez y realismo en el aula de idioma para de esta forma facilitar la propia comprensión del texto literario a los alumnos.” (Nieto García, 1993: 25)

En el diálogo las figuras se manifiestan con espontaneidad al perseguir la consecución de una ficción que resulte verosímil y de ahí que en los textos teatrales que estamos analizando con frecuencia encontremos un empleo más coloquial de la lengua, menos retórico. Las construcciones, expresiones y vocabulario específicos de esta modalidad del lenguaje deben incluirse en la enseñanza de una segunda lengua. Este punto ha sido tratado de modo más amplio y cierto por la Doctora M^a Victoria Romero Gualda en este mismo entorno de ASE-LE) de donde recojo esta significativa afirmación:

Todos los alumnos parecen estar de acuerdo “en aprender léxico coloquial, pues sienten (...) que con ese tipo de vocabulario conocen mejor la vida de la gente que habla español. Y así es”(Romero Gualda, 1993:181)

Especialmente adecuado para la aproximación al lenguaje coloquial es el prólogo de Mihura en *Melocotón en almíbar*. Las intervenciones se alimentan de expresiones como “sudar a chorros”, “dar un vistazo”, “así reventaras” o “jugarse la cabeza”.

La lectura de obras dramáticas sólo es uno más de los medios empleados para que el alumno de español entre en contacto con la realidad cotidiana de esa lengua extranjera, aunque en este caso concreto debemos aclarar que se trata de una etapa muy específica del siglo XX español. Al acercarse al modo de expresión del hablante nativo, el estudiante adquiere no un mero conocimiento gramatical, sino también de sus referentes culturales y de su pensamiento.

Uno de los aspectos que despiertan un mayor interés en el uso coloquial de la lengua son los idiomatismos, las frases hechas que pertenecen a la totalidad de la comunidad. La estética de estos textos teatrales se apoya en una serie de recursos de esta índole. Con frecuencia “la comedia del disparate” está saturada de chistes verbales (en un gran porcentaje de ocasiones aparecen intrínsecamente unidos al humor situacional), juegos de palabras absurdos o manipulados. De igual modo, es frecuente encontramos con el uso de diversos registros para caracterizar a los personajes todo con el fin de provocar la carcajada. Son en definitiva elementos constitutivos imprescindibles de este lenguaje dramático.

Las figuras creadas por Mihura en *Maribel y la extraña familia* pertenecen a dos ambientes diferentes como son la pequeña burguesía urbana y rural y

las prostitutas. En la lectura del final del primer acto y principio del segundo la procedencia de los personajes se hace patente en la dualidad de sociolectos que componen el diálogo.

El sistema humorístico de estos autores se compone en parte de recursos cómicos tradicionales. La novedad radica en aislarlos de su contexto, desdramatizarlos. ¿Qué aporta esta particularidad a la didáctica de la lengua?

En primer lugar, se busca la motivación de la clase y el humor, a lo largo de la historia, parece haber atraído siempre al hombre. Por otra parte, se consigue un enriquecimiento del bagaje léxico del alumno, al tiempo que se trabaja con la competencia lectora y comunicativa. Al no ser posible una traducción literal, se obliga al alumno a intentar alcanzar el significado completo del giro o del modismo con independencia del de sus elementos, se le exige ir más allá de lo literal, buscar la interpretación que se integre en el texto sin traicionar el sentido global.

Se imprime también un mayor dinamismo al grupo al animar al alumno a resolver las situaciones presentadas en el fragmento y a entrar en debate con los otros para buscar la traducción más precisa que podría sustituir a la expresión propuesta. El estudiante tiene que indagar, preguntar y preguntarse a sí mismo posicionándose como hablante de la L2. Se evita también así recurrir a la enseñanza aislada de vocabulario a través de listas al dar a conocer las palabras en un contexto.

4. La dramaturgia de Jardiel, Mihura y sus colaboradores en la revista *La Codorniz* proporciona material suficiente para poder programar juegos de lenguaje que proponer al estudiante extranjero.

El lector de estas “comedias” se encuentra con creaciones próximas en su formato a las greguerías que son el instrumento idóneo para potenciar estas actividades. Son fórmulas muchas veces sin referentes reales que justifiquen la asociación. Junto a ellas se deben mencionar las numerosas construcciones de carácter hiperbólico.

“Hortensia. (...) Todo tiene arreglo. Y hasta lo más malo tiene su lado bueno. La vida, por ejemplo, es amarga. Pero en cambio, por ser amarga, nos abre las ganas de comer.” (26)

“Emiliano(...) Otra vez los ayes... seis horas y media de ayes. He llegado a pensar si estarán asesinando a alguien. A no ser que estén asesinando a un orfeón.” (Jardiel, 1997:7)

Como vengo repitiendo en esta comunicación, estos autores buscan la subversión del tópico y aborrecen los clichés fijados por un uso continuado. Esta oposición se manifiesta en el empleo que hace de ellos el autor incorporándolos con su sentido literal al diálogo y por tanto perdiendo toda lógica.

En la obra considerada como el mejor testimonio de la teoría dramática de Jardiel Poncela, *Cuatro Corazones con freno y marcha atrás* (1936), se pue-

den escoger numerosos fragmentos para análisis que demuestren esta nueva aplicación del lugar común. Y es que, toda la obra está construida sobre una situación inverosímil: la inmortalidad del hombre y el retroceso en el tiempo. En el primer acto de presentación de los hechos se desarrollan varios cuadros susceptibles de ser presentados para tal propósito.

“Luisa. Pues verdaderamente, yo no puedo decir mucho. Hasta el jueves pasado el señorito Ricardo ha venido haciendo su vida corriente: visitar noche tras noche a su tío Roberto, que ha vivido once meses asegurando formalmente que se moría al día siguiente.

Corujedo. Y ¿de qué ha vivido don Ricardo en esos once meses?

Luisa. De milagro, caballero”. (15)

“Valentina. No, no estaba loco. ... Y en el testamento pone la condición de que Ricardo no disfrute la herencia hasta pasados sesenta años, con objeto de que en la época de cobrar haya sentado la cabeza.

Luisa. ¡Y tanto que la habrá asentado!...

Emiliano. Para esa época la tendrá echada...” (24)

Y ya en la primera situación del acto segundo:

Emiliano: ...Con su permiso, voy a encender fuego para calentar agua y poder desplumar el reloj. (Cogiendo el gallo) No digo que va a ser un almuerzo de los que den la hora, porque ya ha visto usted lo mal que la daba...” (4)

También se puede hablar del diálogo inverosímil proponiendo al estudiante que lo convierta en una situación comunicativa productiva o que indique los contextos donde las distintas intervenciones cobrarían un sentido. En *Eloísa está debajo de un almendro* se representa esta peculiar “entrevista de trabajo”:

“Edgardo. ¿Le molestan las personas nerviosas, de genio destemplado y desigual, excitables y un poco desequilibradas?

Leoncio. Esa clase de personas me encanta, señor.

Edgardo. ¿Qué reloj usa usted?

Leoncio. Longines.

Edgardo. ¿Le extraña a usted que yo lleve acostado sin levantarme veintiún años?

Leoncio. No señor. Eso le pasa a casi todo el mundo”. (93)

No quiero dejar de proponer otro ejercicio, en el que los estudiantes deberán identificar los artificios que en ese fragmento suscitaron y suscitan la risa del público. El juego de palabras o asociaciones de ideas, metáforas disparatadas, alteraciones silábicas, homonimia, sinonimia, paronimia, repeticiones... Los ejemplos que podría incluir en este apartado son incalculables así que los restrinjo y remito a la lectura de las obras citadas posteriormente.

“Emiliano. Esta debe ser la señorita Valentina. (A Corujedo.)
Valentina. Estoy como loca... me parece que me va a dar algo.
Luisa. ¿Eh?
Valentina. Que me den algo que si no me va a dar algo”. (Juego de palabras)
... ..
“Valentina. ¿Ese tan chiquitín es el frasco de sales?
Ricardo. ¡Qué frasquito más salado!” (Polisemia)
... ..
“Olegario. (...) a usted le gusta Paquita y a mí también. Tenemos el mismo
gusto.
Bernardino. El gusto es mío.
Olegario. Y mío también.” (Tono, 1957:71)

5. Por todo esto concluyo que la utilización de textos humorísticos de la inmediata posguerra en la enseñanza de L2 permite integrar la literatura en esta como creación artística con sus condicionantes estéticos y estilísticos.

Que esta literatura es un instrumento idóneo para dar a conocer los referentes culturales de la España de las décadas de los años 30 a los 50.

Que la comicidad de las “comedias del disparate se logra a través de una serie de recursos lingüísticos y estilísticos susceptibles de formar parte de diversos ejercicios y que por tanto, no hay que minimizar su “importancia (la de la literatura) como método de explotación didáctica ya sea léxico, ya sea gramatical que hace que la lengua se haga más transparente a través de la inmersión de nuestra conciencia en el texto.” (Luque, 1996:76)

Que el trabajo con estos textos puede contribuir al desenvolvimiento personal del alumno en una situación comunicativa real.

Para finalizar, quiero dejar constancia de la existencia de la posibilidad de proponer a partir de ellos actividades dramáticas, representaciones en el aula que favorezcan la capacidad comunicativa y creativa del alumno. Pero esto sería ya entrar en otro terreno.

Referencias bibliográficas

Textos

- Jardiel Poncela, E. (1964), *Obras teatrales escogidas*, Madrid, Aguilar.
- (1994), *Eloísa está debajo de un almendro. /Las cinco advertencias de Satanás*. María José Conde Guerri (ed.), *Madrid, Austral*.
- (1997), *Cuatro corazones con freno y marcha atrás*, Barcelona, Vicens Vives.
- Lara, A. de, (1957), *Francisca Alegre y Olé y ¡Qué bollo es vivir!* Madrid, Alfíl.
- Mihura, M. (1960), *Maribel y la extraña familia*, Madrid, Alfíl.

- (1962), *Melocotón en almíbar*, Madrid, Alfíl.
- (1990), *Tres sombreros de copa*, Madrid, Cátedra.

Referencias

- Alás-Brun, M. M. (1995), *De la comedia del disparate al teatro del absurdo (1936-1946)*, Barcelona, PPU.
- AA. VV. (1966), *El teatro de humor en España*, Madrid, Editora Nacional.
- Banús, E. (1998), “Apuntes para una “cencienta”: la didáctica de la literatura en la enseñanza para extranjeros”, *Español como lengua extranjera: investigación y docencia*, *Rilce* 14.2, Pamplona, Universidad de Navarra, 403-430.
- Bobes Naves, M. C. (2ª ed. 1997), *Semiología de la obra dramática*, Madrid, Arco/Libros.
- Conde Guerri, M. J. (1981), *El teatro de Enrique Jardiel Poncela: Aproximación crítica*, Zaragoza, Diputación Provincial. Institución “Fernando el Católico”.
- (1984), *El teatro de Enrique Jardiel Poncela. (Una aproximación a los humoristas de la vanguardia española)*, Zaragoza, Caja de Ahorros de Zaragoza.
- Juárez, P. (1998), “La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros” en *VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Univ. de Castilla-La Mancha, 277- 284.
- Luque, L. (1996), “La explotación didáctica del léxico en la obra de Arthur Miller” en R. Ruiz Alvarez y J. A. Martínez Berbel (eds.), *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*, 69-76.
- Montesa, S. y A. Garrido, (1993), *Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, Asele.
- Nieto García, J. (1996), “Las aparentes contradicciones en la utilización de textos dramáticos para la enseñanza de lenguas” en *Idem*, 23-33.
- Romero, C. y M. Zugasti (1998), *Breve Biblioteca Hispánica (II). Época Moderna y Contemporánea* (ILCE), Pamplona, EUNSA.
- Romero Gualda, M. V. (1993), “Enseñanza del vocabulario e interacción cultural” en *Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, Asele, 179-188.
- Ruiz Alvarez R. y J. A. Martínez Berbel (eds.) (1996), *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*
- Spang, Kurt (1991), *Teoría del drama. Lectura y análisis de la obra teatral*, Pamplona, EUNSA.

ESTRATEGIAS CONVERSACIONALES EN LOS MANUALES DE ELE Y SU APLICACIÓN EN EL AULA

Tiina-Leena Salo
Centro de Idiomas, Universidad de Turku, Finlandia

1. Introducción

El tema de esta comunicación tiene su origen en motivos muy prácticos. Primero, las necesidades comunicativas en el aula de ELE, y segundo, el carácter silencioso de los finlandeses.

Las personas que provienen de diferentes culturas reaccionan de modo muy variado en las situaciones comunicativas. En la comunicación intercultural, donde personas pertenecientes a diferentes culturas se relacionan, es extremadamente importante saber comportarse de modo flexible para evitar cualquier malentendido. En el juego comunicativo que es la conversación –una de las formas de la comunicación oral– tanto el hablante como el interlocutor tienen una responsabilidad en el desarrollo del mismo. El hablante sigue las reacciones del oyente. Los dos interlocutores corrigen el habla e intervienen en el discurso. La actividad en la conversación se comunica con señales tanto verbales como no verbales. Como estas señales pueden ser muy diferentes en las culturas, el éxito de la comunicación intercultural depende mucho de su uso correcto (Tiittula: 1992, 139).

Una parte esencial de este comportamiento son las *estrategias conversacionales*; expresiones que los interlocutores utilizan por ejemplo para iniciar o rematar el diálogo, o para rellenar los vacíos en el discurso. Podríamos hablar también de *expresiones pragmáticas* o *expresiones con función fáctica*.

Tradicionalmente se piensa que los finlandeses somos un pueblo silencioso. Hasta se dice que nos callamos en dos lenguas; el finés y el sueco, las cuales son dos lenguas co-oficiales en nuestro país. Para el profesor parece a veces que nos callamos en más lenguas todavía. Esta impresión puede deberse en parte a que tenemos un estilo de comunicación diferente a muchas otras culturas. Según algunas investigaciones, por ejemplo los alemanes piensan que los finlandeses son amables y corteses, pero no saben hablar un alemán cortés y parecen torpes y lentos al hablar alemán (Yli-Renko, 1993: 103). En cuanto a las diferencias entre los suecos y los finlandeses se ha constatado que éstos son muy directos al comunicarse y por lo tanto no utilizan el "small talk". Muchos suecos suelen interpretarlo como arrogancia (ibid: 101). Los finlandeses suelen hablar con premeditación, sin mencionar cosas para ellos triviales (Salo-Lee, 1996: 42). El finlandés no reacciona al escuchar, lo que en muchas culturas es hasta indispensable (ibid: 10). Por ejemplo la frecuencia del uso de palabras de

tipo *claro*, para compartir el punto de vista del otro, es más baja en la cultura finlandesa que en la española. Para el finlandés es cortés callarse y no cortar al hablante. Las estrategias son una parte importante de los turnos de palabra en la conversación y puede resultar difícilísimo para un extranjero, por ejemplo al callado finlandés, seguir como participante activo en la conversación si no sabe cómo reaccionar o tomar la palabra. Como constata Wolfson (1986, 62), los nativos suelen aceptar más fácilmente las erratas de pronunciación y de sintaxis que las violaciones de las reglas conversacionales, las cuales se pueden interpretar como mala educación.

Aunque todavía no tenemos un plan de enseñanza unificada en Europa, la Unión Europea tiene un marco de referencias común de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, publicado por el Consejo de Europa. Dicho documento constata que uno de los objetivos específicos del marco de referencias es la competencia de los alumnos de construir un discurso que funcione, y este funcionamiento tiene como componentes por ejemplo las expresiones de cortesía, cómo iniciar el diálogo, cómo rematarlo, cómo se está de acuerdo y en desacuerdo con alguien (Huttunen, 1997: 24).

En Finlandia la enseñanza de lenguas extranjeras enfatiza hoy día cada vez más el desarrollo de las destrezas comunicativas orales. El plan nacional para la enseñanza secundaria dice: «El punto de partida de la enseñanza es el desarrollo de la destreza comunicativa de los alumnos». Añade: «[...] se presta atención a las diferencias de comunicación entre la lengua materna y la lengua que se estudia. [...] Se enseña a los alumnos por ejemplo a mantener la conversación, a persuadir, argumentar y debatir. [...] En la comunicación es importante seguir la manera de comunicarse en cada cultura y aprender a compensar/sustituir los conocimientos de lengua incompletos» (*Lukion opetussuunnitelman perusteet*, 1994: 65). Tanto en la formación de profesores de lenguas extranjeras como en los respectivos cursos de perfeccionamiento se subraya hoy en día la importancia de las destrezas comunicativas en la enseñanza en todos los niveles escolares.

El manual sigue siendo uno de los materiales más importantes en el estudio de los idiomas a nivel escolar. El enfoque comunicativo ha aportado decisivamente la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral en el aula de lengua extranjera, y por tanto, también los manuales tendrían que responder a estas exigencias del aprendizaje. Como la lengua oral es algo único y efímero, puede parecer inauténtico transcribirlo en los manuales. Sin embargo, la mayoría de los textos son en forma de diálogo, así que pueden, y, para los objetivos de la enseñanza, tienen que ser considerados como un cierto tipo de habla. Normalmente los textos son también grabados y por lo tanto se escuchan en clase. La inclusión de las estrategias en estas conversaciones es importante para que los estudiantes tengan una idea de cómo se usan en diferentes lenguas.

La lengua oral y la escrita tienen sus propios rasgos especiales, porque se utilizan en diferentes contextos y para diferentes fines (Tiittula, 1992: 11). La

lengua oral es pasajera y momentánea, mientras la lengua escrita es más constante. En parte están superpuestas, por ejemplo el lenguaje del correo electrónico tiene muchos rasgos de la lengua oral. Por otra parte, en ciertos contextos oficiales la lengua oral puede acercarse bastante a la lengua escrita por su rigidez (Vigara Tauste, 1990: 10). En fin, para una clara y exacta expresión, el estudiante tendría que conocer y saber utilizar los diferentes niveles del lenguaje en los contextos apropiados.

2. Clasificación de las estrategias

Nos hemos servido de la clasificación de las estrategias de Salo-Lee (1991), simplificada para el uso en la clase de ELE. Ciertamente habrá otras muchas posibilidades, porque no existe todavía un paradigma fijo en cuanto a ella. Nuestra clasificación intenta sobre todo tener en cuenta las exigencias prácticas en el aula; sería preferible que los alumnos la entendieran y con su ayuda pudieran hacerse un esquema de las diferentes expresiones que utilizan.

Los ejemplos del español que utilizaremos son de Beinhauer (1978), Miranda (1992), Steel (1991) y de Vigara Tauste (1990). Muchas de las expresiones caben en más de una clase, dependiendo de su función en la frase en cuestión, y por lo tanto pueden aparecer varias veces.

1. Formas de iniciar el diálogo: vocativos; pronombre personal, nombre; *abuela, tío, hombre, señor González, oye*
2. Fórmulas de reaccionar: interjecciones; *anda, vaya, bueno, no me digas, madre mía, qué barbaridad, Dios mío*. Para demostrar acuerdo: *claro que, ya, cierto, desde luego, es verdad* y desacuerdo: *de ninguna manera, de ningún modo, en absoluto*
3. Consideración del interlocutor. Son fórmulas que se utilizan para asegurar la reciprocidad de la comunicación: *Te/se lo digo yo, cómo diría yo, como yo se lo digo, te digo la verdad, ¿verdad?, ¿sabes?, ¿no?, ¿me explico?, Usted sabe como yo, ya me entienes, como tú comprenderás, por lo que cuentan, todo el mundo lo dice*
4. Fórmulas que se usan para interrumpir y tomar la palabra: *un momento, perdone la interrupción, puedo añadir, ¡Calla!*
5. Soportes conversacionales. Se emplean para rellenar los espacios o los vacíos en el discurso: *o sea, por cierto, bueno, a todo esto, es que, el caso es que, lo que pasa es que*
6. Fórmulas para expresar una opinión: *creo que, opino que, tengo la impresión de que, me da que, a mi juicio, en mi humilde opinión*
7. Fórmulas de rematar la enunciación: *total, en fin, y nada más, asunto concluido, vale, por supuesto, efectivamente, desde luego, qué se yo, en absoluto, de ninguna manera*

Análisis de los manuales

De las estrategias antes mencionadas hemos escogido dos para nuestro análisis: fórmulas de reaccionar y soportes conversacionales. Para los finlandeses, son las que más trabajo cuestan (Salo-Lee 1996, 43), además de las fórmulas para interrumpir, de las cuales no hay ejemplos en los textos.

Hemos escogido dos manuales relativamente nuevos y de uso corriente en Finlandia en este momento. *Español Uno* se publicó por primera vez en el año 1995 y *¿Qué tal?* es del año 1998. Ambos tienen una orientación funcional-comunicativa. Son libros de texto escritos por finlandeses para finlandeses. Los autores son profesores de español que tienen varios años de experiencia docente. Son manuales para principiantes, pero bastante amplios; *Español Uno* tiene 24 unidades y *¿Qué tal?* tiene 26. La mayoría de ellas son en forma de diálogo. Mayormente los hablantes son o parecen bastante jóvenes. Muchas conversaciones se desarrollan entre amigos o en situaciones familiares.

a) Fórmulas de reaccionar

*¿Qué tal?*¹

<i>ah</i> 5	<i>estupendo</i> 4, 11	<i>pobrecita</i> 15
<i>¿ah sí?</i> 4, 5	<i>¿lo dices en serio?</i> 12	<i>por Dios</i> 25
<i>ay, qué lío</i> 12	<i>en serio</i> 20	<i>por supuesto</i> 25
<i>claro</i> 4	<i>muy bien</i> 5	<i>qué barbaridad</i> 10
<i>de acuerdo</i> 12	<i>no me digas</i> 11, 15	<i>qué bien</i> 2, 7, 8, 9, 12
<i>está bien</i> 2, 8	<i>no puede ser</i> 5	<i>qué dices</i> 3
<i>qué horror</i> 5, 8	<i>qué sorpresa</i> 20	<i>sí, sí, ya lo sé</i> 10
<i>qué lástima</i> 4, 5	<i>qué va</i> 8, 9	<i>tranquila, mujer</i> 20
<i>qué maravilla</i> 12	<i>sí, está bien</i> 20	<i>vale</i> 2
<i>qué pena</i> 9	<i>sí, señor</i> 15	
Total: 42		

Ejemplos de los contextos en los que aparecen:

Raúl: Me encanta viajar. Mi mujer y yo vamos al extranjero por lo menos cuatro veces al año.

Tomás: ¿Cuatro veces al año? ¡No puede ser! (5)

1 Los números se refieren a los unidades de los manuales.

Francisco: ¿Has oído que los Pérez han comprado un piso?
Mónica: ¡No me digas! ¿Dónde? (11)

Español Uno:

<i>ah</i> 20	<i>estupendo</i> 7	<i>qué horror</i> 20
<i>ah, qué bien</i> 7	<i>excelente idea</i> 18	<i>qué remedio</i> 9
<i>buena idea</i> 9	<i>hombre</i> 13, 14	<i>qué va</i> 12, 20
<i>bueno</i> 19, 24	<i>muy bien</i> 8	<i>sí, es verdad</i> 17
<i>bueno, no sé...</i> 12	<i>no os entiendo</i> 17	<i>sí, pero...</i> 16, 19
<i>claro</i> 15	<i>no seas tonto</i> 19	<i>sí, por supuesto</i> 8
<i>claro que</i> 8, 14	<i>no, Dios mío, no</i> 23	<i>sí, tienes razón</i> 16
<i>cuánta gente</i> 3	<i>pobrecita</i> 20	<i>sí, yo sí</i> 17
<i>eso es</i> 17	<i>pues</i> 8	<i>vale</i> 15
<i>eso sí me apetece</i> 18	<i>pues entonces</i> 8	<i>ya sé</i> 15
<i>está bien</i> 20	<i>pues sí</i> 15, 16 (2x)	<i>yo no sé</i> 17
Total: 41		

Ejemplos:

Javier: Pues, buscamos una pensión cerca de la estación y salimos mañana en el primer tren.

Concha: ¡*Qué remedio!* A ver, [...] (9)

Javier: Ya se me pasará. Estoy tan ocupado en el trabajo que no tengo tiempo para médicos.

Concha: ¡*No seas tonto, Javier!* ¡Y deja de fumar inmediatamente! (19)

b) Soportes conversacionales

¿Qué tal?:

<i>a ver</i> 1, 5, 7, 9	<i>bueno, pues</i> 1	<i>pues, a decir verdad</i> 3
<i>vamos a ver</i> 15	<i>espera</i> 13	<i>sabes</i> 11
<i>bueno, vamos a ver</i> 10	<i>es que</i> 4, 14	<i>la verdad es que</i> 25
<i>bueno</i> 20	<i>pues</i> 3,7(2x), 20	
Total 18		

Ejemplos:

Luis: Pilar, ¿sabes cocinar?

Pilar: *Pues, a decir verdad*, no muy bien. (3)

Guillermo: *Bueno, vamos a ver...* ¿Has oído que han abierto un restaurante [...]? (10)

Español Uno

<i>a ver</i> 7	<i>bueno, no sé</i> 5, 12	<i>por cierto</i> 12, 17
<i>vamos a ver</i> 10	<i>es que</i> 8, 12, 17, 18	<i>lo que pasa es que</i> 18
<i>bien, vamos a ver</i> 12	<i>pues</i> 5, 7, 8, 9, 10	<i>¿Qué más?</i> 19
<i>bueno</i> 3, 15, 16, 17	<i>la verdad es que</i> 12	
Total: 23		

Ejemplos:

Mira: *Bueno, ¿qué tal una corbata o una maquinilla de afeitar?* (15)

Javier: *Lo que pasa es que no os gustan las de acción como a mí.* (18)

Los dos manuales son bastante parecidos en cuanto a la cantidad de estrategias conversacionales presentadas. Aunque a primera vista no parecen muchas, al compararlos con métodos de los años -80 y anteriores se puede observar un aumento considerable. Los manuales que hemos analizado no contienen ejercicios que ejerciten el uso de las estrategias, por lo tanto queda al cargo del profesor encontrar ejercicios útiles.

4. Propuesta para la aplicación en clase

A nuestro juicio, las estrategias se deberían enseñar no sólo en las clases de conversación, sino también en cualquier clase cuando se trabaja con textos-diálogo, y cuando se hacen ejercicios orales de cualquier tipo.

Según nuestra experiencia, no es conveniente empezar a enseñar este tipo de estrategias sólo cuando los estudiantes tengan un nivel bastante alto como para poder utilizar de lleno materiales auténticos, como vídeos, películas o libros con textos auténticos. La variedad coloquial de la lengua ha de estar presente en el aula ya desde las primeras clases, por el simple motivo de que los alumnos aprendan a comunicar en la lengua extranjera de manera eficaz, utilizando una variante de la lengua apropiada a la situación.

Más tarde será posible utilizar vídeos, cintas etc., más complicados desde el punto de vista del lenguaje en general, pero que suelen contener más estrategias de conversación. A este nivel los textos de los manuales suelen ser más complicados, y son cada vez menos en forma de diálogos.

Muchas veces es el profesor quien tiene que hacer que los estudiantes presten atención a las distintas partes y estructuras en un texto dialogado, porque es cierto que la mayoría de ellos no se da cuenta sobre todo de las estrategias conversacionales, fijándose más en las partes significativas del texto como los verbos y las preposiciones o el nuevo léxico, por ejemplo.

Para asegurar un aprendizaje metacognitivo, al trabajar con un texto, se les pide a los alumnos que busquen este tipo de expresiones. Si no las encuentran, el profesor puede darles algunas pistas. Una traducción aproximada puede ser conveniente, pero teniendo en cuenta que las estrategias no siempre se traducen ni se utilizan de la misma manera en diferentes culturas, y a veces no se emplean del todo. Luego, es oportuno comentar con los estudiantes la idea general de las estrategias. De esta manera serán conscientes de que existen, y por consiguiente serán motivados a utilizarlas. A continuación, se pueden recoger las expresiones, por ejemplo sobre una transparencia. En el momento de hacer un ejercicio oral sobre la temática del texto, el profesor insiste en el uso de las estrategias conversacionales. Al hacer los ejercicios, la introducción de los *roles* puede ayudar a los estudiantes a utilizar las estrategias con más soltura. A manera de ejemplo, el estudiante B tiene un carácter que reacciona fuertemente a lo que ha dicho el estudiante A.

Siempre que se hace un ejercicio oral es pertinente decirles a los estudiantes que utilicen por lo menos algunas estrategias. Para facilitar la tarea conviene darles un listado de algunas de estas que tendrían que utilizar cada vez. De vez en cuando podemos darles listados más largos para recordarles su utilidad. Así, a manera de repetición, quizás se esfuercen más en emplear las estrategias.

Por último, quisiéramos subrayar que la enseñanza de las estrategias no debe ser objetivo prioritario en el aula ni en el libro de texto, pero debido a la diferencia bastante grande que puede haber entre las formas de comunicación en dos culturas distintas, como son la hispana y la finlandesa por ejemplo, la enseñanza de las estrategias aporta una importante parte de la comunicación oral para el estudiante de lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- Beinhauer, W. (1978), *El español coloquial*. Madrid, Gredos.
- Huttunen, I. (1997), *Kielten opetuksen ja oppimisen yleiseurooppalainen viitekehys, Opettajan opas*. Opetushallitus, moniste 27/1997. Helsinki, Edita.
- Kuokkanen-Kekki, M. y K. Palmujoki (1995), *Español Uno*. Helsinki, Finn Lectura.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet* (1994), Helsinki, Opetushallitus.
- Miranda, J. A. (1992), *Usos coloquiales*, Salamanca, Colegio de España.
- Mäkinen, M. y U. Riiho (1998), *¿Qué tal? Tekstit ja sanastot*, Helsinki, Kirjayhtymä.
- Salo-Lee, L. (1991), "Vieraiden kielten puheviestintä" en Yli-Renko, K., y L. Salo-Lee: *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*, Turku, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:147, 1-24.
- Salo-Lee, L., R. Malmberg y R. Halinoja (1996), *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä*, Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteen laitos, YLE-opetuspalvelut.

Steel, B. (1991), *A Textbook of Colloquial Spanish*, Madrid, SGEL.

Tiittula, L. (1992), *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*, Helsinki, Finn Lectura.

Vigara Tauste, A.M. (1990), *Aspectos del español hablado*, Madrid, SGEL.

Wolfson, N. (1986) "Rules of speaking" en J.C. Richards y R.W. Schmidt (eds.); *Language and Communication*, Essex, Longman, 61-87.

Yli-Renko, K. (1993), *Intercultural Communication in Foreign Language Education*. Turku, University of Turku, Faculty of Education, Department of Teacher Education, Research Reports A,168.

EL VÍDEO EN LA EVALUACIÓN ORAL

Ana M^a Sánchez García
Eurocentres. Madrid

“Ningún modelo curricular puede considerarse completo
sin un tratamiento explícito de la evaluación”
(Plan curricular del Instituto Cervantes)

1. ¿Para qué sirve la evaluación oral?

Esta evaluación no tiene como principal objetivo la calificación del alumno, sino la formación del mismo: de ahí que también se le llame *formativa*.

¿Qué queremos decir con esto? Pues que dicha evaluación es una actividad comunicativa más, integrada dentro del curso, que le permite al alumno, trabajando en grupo, practicar las funciones que ha visto anteriormente, en un contexto determinado por la propia actividad: Éste sería el *primer objetivo*.

El alumno actúa de una manera natural, colaborando con sus compañeros, sin pensar que está siendo evaluado.

En una segunda fase, los alumnos con su profesor correspondiente, tendrán la posibilidad de ver su actuación y comentarla (lo que llamamos *feedback* o “retroalimentación”), ya que habrán sido filmados con una cámara de vídeo durante su actuación: Éste sería el *segundo objetivo*.

Y el tercero, y no el menos importante, sería la evaluación propiamente dicha. Para llevarla a cabo, necesitamos estar familiarizados y utilizar la escala de evaluación global junto con la hoja de calificación más detallada, que denominamos R.A.D.I.O.

2. ¿En qué consiste?

El proceso de evaluación sería el siguiente:

Cada 4 ó 6 semanas, según el ritmo del curso y el criterio del profesor, se elegirá una actividad comunicativa (que se habrá elaborado previamente por parte de los profesores), en la que se practiquen funciones, aspectos gramaticales y vocabulario que ya se hayan visto en clase. Estas actividades estarán clasificadas por tipos y niveles. El día de la evaluación se elegirá una adecuada al nivel y a lo que se haya visto en clase hasta ese momento.

La duración será de una hora y media a dos horas. Se dividirá a los alumnos por grupos de tres o cuatro (procurando mezclar nacionalidades), se les entregará una hoja con lo que deben hacer y con el material de apoyo, si lo hubiere.

Hay tres fases:

- *La de colaboración*
- *La de intercambio*
- *La de discusión*

Durante la evaluación habrá dos profesores: el responsable de la clase y un “outsider” (“visitante” más objetivo), ambos con su hoja de evaluación.

Otra persona, profesor, alumno o alguien de la escuela, estará filmando la actuación de los alumnos. No es necesario filmar toda la actividad: Se seleccionarán las partes que se consideren más importantes para el posterior “feedback”.

Es fundamental que el alumno se sienta relajado y a gusto y que no le impresione la cámara de vídeo: Se recomienda una preparación para la filmación por parte del profesor.

3. La evaluación oral en Eurocentres

Es un sistema de evaluación oral que desarrollaron en el Eurocentro de Bournemouth en 1990. Es un sistema de evaluación en grupos, en la misma clase, y no un examen individual.

En primer lugar, voy a explicar por qué hemos desarrollado un sistema de evaluación en grupos y no por medio de entrevistas individuales.

La primera razón es que no queríamos un método que haga un “corte” en el programa de aprendizaje, sino que forme parte de él de una manera integral. Las actividades que dan al estudiante la libertad de expresarse con todos los recursos lingüísticos de los que dispone, no sólo son válidas por sí mismas sino también indispensables en el programa de aprendizaje. En nuestro sistema, los profesores evalúan de manera *formativa*, es decir, haciendo un diagnóstico sobre unidades de enseñanza por medio de una actividad comunicativa que re-agrupa las adquisiciones más importantes de las últimas semanas.

Queríamos un sistema que permita una evaluación formativa o sumativa con las mismas actividades. La evaluación sumativa consiste en una evaluación de competencias globales al final del curso. El método inicial es que el profesor principal hace una evaluación formativa, anotando las faltas y los problemas, mientras que otra persona hace una evaluación sumativa siguiendo unos criterios específicos. Pero, actualmente utilizamos dos personas a la vez para la evaluación sumativa por razones de fiabilidad. La segunda persona es, en general, la que tiene la responsabilidad de todas las clases de un curso (Coordinador Académico, por ejemplo).

La segunda razón es que hay grandes ventajas al hacer la evaluación en grupos en comparación con las entrevistas en la evaluación oral. Veamos las principales ventajas.

Hay dos cosas en la evaluación oral: el lenguaje producido y la evaluación propiamente dicha. En el caso de la evaluación en grupos, el lenguaje producido consiste en un discurso natural que procede de la colaboración entre personas del mismo “status”, mientras que en el caso del test individual, de la entrevista, el lenguaje producido consiste en un discurso dominado por el examinador, con aspectos de confrontación. En el caso de la evaluación en grupos, el examinador puede conservar una cierta objetividad y bastante tiempo para consultar su tabla de criterios, mientras que en el caso del test individual, de la entrevista, el examinador forma parte del discurso que evalúa (ninguna objetividad ni tiempo suficiente para consultar su tabla de criterios).

Además, la tercera razón, cuando se evalúa a toda la clase junta, la organización logística de una escuela es mucho más fácil. Con clases de quince estudiantes y un segundo profesor, necesitaremos 4 minutos por estudiante, que es muy “económico” en comparación con las entrevistas.

¿En qué consiste este sistema? La evaluación oral consiste en dos cosas: la producción de lenguaje y la evaluación propiamente dicha. En primer lugar hablaré de la producción de ejemplos de lenguaje, es decir, las actividades comunicativas y, en segundo lugar, hablaré del método de evaluación propiamente dicho.

Nosotros utilizamos actividades de varios tipos que, en general, duran dos clases. Querría atraer vuestra atención sobre dos puntos y os daré ejemplos:

En primer lugar, es necesario que las actividades den a los estudiantes la libertad de utilizar todos sus recursos.

Necesitamos un escenario más grande, con varias fases.

En segundo lugar, es preciso que las diferentes fases generen discursos diferentes (una hora de actividad del mismo tipo de discurso no es representativa). En un análisis hecho en la Universidad de Birmingham en el 86, de varios tipos de actividades, se encontraron tres fases principales en las actividades comunicativas:

Primera: Una fase que llamaríamos la fase de colaboración, en la que los estudiantes discuten sobre la manera en que van a realizar la tarea dada y a organizar sus ideas. Esta fase se caracteriza por intervenciones cortas, pero relativamente lentas, y por estrategias comunicativas.

Segunda: Una fase de intercambio de informaciones y de opiniones, en general en un nuevo grupo. Esta fase se caracteriza por una participación mucho más formal, más larga y más lenta.

Tercera: Una discusión, ya sea después de cada intercambio, ya como una fase distinta. Esta fase es más difícil de definir, pero la participación es relativamente rápida, sobre todo en el nivel superior.

Podemos decir que el ejemplo de discurso es más representativo si tiene las tres fases. Si una actividad tiene siempre la misma fase, pienso que no hay suficiente variedad para hacer una verdadera evaluación. Si sólo tenemos una

discusión, habrá siempre alguien que no diga casi nada. Por esta razón, preferimos utilizar actividades que presenten una cierta estructura. Hay varios tipos de actividades; voy a explicar las principales:

3.1. Tipos de actividades

3.1.1. Tipo 1: Información incompleta – Solución del problema

Este tipo incluye actividades en el curso de las cuales se intercambian informaciones, se cuentan anécdotas y se encuentran soluciones a los problemas dados. Hay cuatro grupos en la clase, A, B, C, D, que discuten entre ellos. Después de la fase de colaboración los grupos se mezclan y se forman nuevos grupos.

Los grupos reciben diferentes informaciones/problemas. Los grupos nuevos cuentan las historias/problemas y los discuten.

Ejemplo: Carta a una revista para pedir consejos sobre problemas personales. Cada grupo tiene una carta diferente. Primera fase: colaboración en grupos para encontrar soluciones, consejos; segunda fase con los nuevos grupos: explicación de los problemas y consejos propuestos por los primeros grupos (fase de intercambio); evaluación de los consejos propuestos, formulación de nuevas soluciones y alargamiento de la discusión sobre problemas similares (fase de discusión).

Otro ejemplo: El misterio de la desaparición del buque “Mary Celeste”. Cada grupo inicial recibe teorías diferentes para explicar el suceso. Cuando se forman nuevos grupos, se explican teorías diferentes (fase de intercambio) y se discuten (discusión).

3.1.2. Tipo 2: Reunión “colaborativa” de grupo

En estas actividades, las tres fases se desarrollan normalmente en el mismo grupo, que simula un grupo de trabajo o de investigación. Todo el mundo interpreta el mismo papel para resolver ciertos problemas. Los papeles no hacen más que crear el contexto; no hay confrontación programada como en el tipo 4.

Ejemplo: Reunión de profesores durante la cual se discute la manera en que se va a organizar algo, o cómo se va a utilizar una donación (fase de colaboración), seguido de una serie de intercambios, de explicaciones y de opiniones. A continuación, cada profesor toma la palabra para informar a los demás de un problema en su clase (fases de intercambio y de discusión).

3.1.3. Tipo 3: Conferencia de prensa

Se trata de la presentación de un proyecto desarrollado por cada grupo en una fase de preparación.

Ejemplo: Desarrollo de un nuevo producto, por ejemplo un periódico, una bebida,... Primera fase: colaboración en grupos para buscar ideas; segunda fase: presentación a los otros grupos (fase de intercambio), que pueden hacer preguntas (discusión).

Otros ejemplos: Grupos de jóvenes que quieren transformar una casa antigua en un club de jóvenes; o los supervivientes de un accidente de avión en el desierto que explican sus aventuras.

Este puede ser el tipo más creativo para los estudiantes y el más fácil de evaluar porque cada grupo hace una presentación a la clase completa (fase de intercambio). Pero, por otro lado, este método de presentación formal puede reducir a los otros a un papel de auditores, si no se han dado instrucciones para preparar las preguntas a hacer con el fin de provocar una discusión interesante.

3.1.4. Tipo 4: Reunión pública – Escenario de confrontación

Simulaciones de interpretación de papeles. Intereses en conflicto.

Las simulaciones, los juegos de roles clásicos: un festival de música ¿a favor o en contra?, una autopista ¿a favor o en contra?

Cada grupo representa intereses diferentes: preparación de casos (colaboración), explicación de argumentos (intercambio); después debates y, a veces, confrontación (fase de discusión).

Este tipo de actividad funciona mucho mejor si la reunión final se hace en grupos de 6 a 8 estudiantes y si el “presidente” es elegido cuidadosamente (y formado en su papel de animador).

3.1.5. Tipo 5: Debate

Grupos “a favor”, “en contra” y “moderador” (Colaboración).

Los grupos pequeños son una alternativa viable a las actividades de la clase completa para la fase de Intercambio (2 a favor, 2 en contra más 1 moderador = 5).

3.1.6. Tipo 6: Entrevistas

Ejemplos: Entrevistas de trabajo, entrevistas en televisión, escuelas de idiomas,...

Tiene que haber:

- algunas sorpresas
- algunas oportunidades para tomar la iniciativa

Peligros:

- control ejercido por los entrevistadores
- preparación de las preguntas y respuestas

Los ejemplos clásicos son una entrevista con dos o tres estudiantes que hacen preguntas al candidato, una entrevista a un famoso, o a un director de películas. Normalmente, la actividad consiste sólo en una fase de preparación (colaboración) y una entrevista (intercambio), pero si los periodistas/empresarios abordan un problema con el famoso/candidato que debe expresarse espontáneamente, se puede llegar a una discusión.

En resumen, la evaluación en grupos en los Eurocentres es una evaluación sobre la base de un discurso natural e igualitario, que no está dominado por el profesor (Sinclair & Coulthard, 1982). Durante el desarrollo de esta actividad, el profesor no interviene más que para dar instrucciones o reorganizar los grupos para una nueva fase.

Lo más importante en este sistema de evaluación es que se utilizan por igual las tres fases de las que he hablado (colaboración, intercambio y discusión) para hacer la evaluación propiamente dicha. El método de evaluación sigue estas tres fases de actividades, con una cuarta etapa de negociación entre los dos examinadores: el profesor responsable de la clase (que conoce bien a los estudiantes) y la persona responsable de todas las clases de un curso (que conoce bien el significado de los niveles de la escala).

3.2. Fases

3.2.1. *La impresión general*

En una primera etapa, durante la fase de colaboración, los examinadores observan individualmente a los estudiantes, partiendo de su escala de evaluación para la interacción oral y deciden el nivel que presenta la clase. En general, este nivel comprende dos o tres puntos de la escala. En una segunda etapa, observan a cada estudiante y, siempre consultando su escala de competencia, le dan rápidamente una nota de impresión general. Esta primera fase dura aproximadamente quince minutos.

3.2.2. *El análisis*

Cuando empieza la fase de intercambio, los examinadores hacen un análisis de las actuaciones de cada estudiante. Se utilizan para esto los criterios que denominamos en inglés *range*, *accuracy*, *delivery*, *interaction* (*R*; *A*; *D*; *I*;) que con la nota *overall* ha dado el nombre *radio* al sistema.

Range: es decir, la extensión (cantidad o riqueza) de conocimientos que muestra el alumno: la variedad de expresión, la elección del vocabulario, la complejidad de los giros de las frases y la gramática.

Accuracy: es decir, la gravedad de las faltas gramaticales, pero también la precisión de la expresión y de las palabras con relación a la intención del discurso.

Delivery: es decir, la calidad de elocución de la actuación, la facilidad de hacerse comprender, las dificultades de pronunciación, las dudas, etc.

Interaction: es decir, las estrategias del discurso, la facultad de intervenir, de ceder la palabra, de interpelar, de referirse a lo que han dicho los otros.

Overall: es decir, la evaluación global: En breve, después de este análisis, qué nota general se puede dar, quién corresponde a estos cuatro criterios.

Hay que precisar que esta apreciación global no es simplemente un cálculo aritmético sino más bien una vista de conjunto que tiene en cuenta las notas obtenidas por los cuatro criterios.

3.2.3. *La comparación o reflexión*

La tercera etapa sirve para comparar la nota de impresión inicial y la nota global (“Overall”) del análisis. Si las dos notas son similares, es suficiente. Pero si, como en la mayoría de los casos, hay una diferencia, podemos tener tiempo de reflexionar. A veces, se llega a una decisión rápida pero, en general, podemos concentrarnos en los estudiantes de los que no estamos seguros durante la fase de discusión. Hacemos esto comparando las notas dadas a los demás estudiantes.

3.2.4. *La negociación*

La última etapa es una discusión y, si es necesario, una negociación entre los dos examinadores: el profesor de la clase que conoce bien a los estudiantes y el responsable del curso que conoce bien el significado de los niveles de la escala. Estamos seguros de que dos apreciaciones juntas dan un resultado mucho más fiable que una sola evaluación.

Una evaluación que utiliza dos examinadores completándose mutuamente, conduce a un análisis que propone que cada examinador tenga un punto de referencia, un “rater reference point” (RRP) “a pivotal implicit standard” (Cason and Cason, 1984).

Según esta tesis, existen dos tipos de examinadores: los que son capaces de diferenciar de manera muy precisa las competencias cercanas a su punto de referencia (“high sensitivity”) – en nuestro caso el profesor de clase – y los que pueden guardar la perspectiva de conjunto siguiendo a los estudiantes con relación a la gama completa de competencias en la escala (“low sensitivity”) – en

nuestro caso el responsable del curso. Dos apreciaciones dan un resultado mucho más fiable que una sola evaluación, sobre todo cuando estas apreciaciones son las de personas que tienen un papel y una experiencia que se complementan.

En resumen ...

En resumen, hemos partido de una apreciación del significado global de los niveles en la clase como grupo para llegar a una evaluación concertada para cada estudiante, gracias a un método en cuatro etapas, que conlleva las apreciaciones de dos profesores complementarios – uno que conoce la clase y otro que conoce bien el sistema y los niveles. Es, pues, un sistema transparente y relativamente económico, integrado en el programa, fiable, muy apreciado por los estudiantes y que tiene un efecto positivo sobre la enseñanza (Morrow, 1986).

4. ¿Por qué la evaluación en grupos?

- Integración en el programa de aprendizaje
- Discurso “natural” y autónomo: desarrollo del “saber hacer” del discurso
- Ocasión para una observación *regular* por el profesor
- Evaluación transparente: el alumno puede participar, no es un “objeto evaluado”.

5. Finalidad de este sistema

- No es una calificación
- Conocemos a los estudiantes
- Vendemos progresos

6. Objetivos

- promover un aprendizaje eficaz
- promover una enseñanza eficaz
- demostrar a los estudiantes lo que han aprendido
- proporcionar un documento que determine su competencia lingüística

Referencias bibliográficas

- Butler, F. and Stevens, R. (1997) “Oral language assessment in the classroom”, *Theory into Practice*, 36, 4, 214-219.
- Haggstrom, M. (1994), “Using a video camera and task-based activities to make classroom oral testing a more realistic communicative experience”, *Foreign Language Annals*, 27, 1, 161-175.

- Morrow, K. (1986), "The Evaluation of Tests of Communicative Performance", en Portal, M. (ed.): *Innovations in Language Testing*, Windsor, Berkshire, NFER-Nelson.
- North, B. (1986), "Activities for Continuous Communicative Assessment", unpublished MA Phase 3 project English Language Research Dept., Birmingham.
- North, B. (1991a), "Standardisation of Continuous Assessment Grades" en Alderson J.C & North B (1991), *Language Testing in the 1990s*, London, Macmillan/British Council.
- North, B. (1993), "L'Evaluation Collective dans les Eurocentres. Evaluations et Certifications en Language Etrangère," numéro spécial, *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*, août-septembre 1993, 69-81.
- Turner, J. (1998), "Assessing Speaking", *Annual Review of Applied Linguistics* 83: Foundations of second language teaching. New York, Cambridge University Press, 192-207.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A TRAVÉS DE INTERNET. UNA PROPUESTA: CUENTOS Y LEYENDAS

Ana Sánchez Urquijo / Marta Malo Liébana
ADES

Internet se ha convertido en una herramienta importante en la enseñanza y aprendizaje de la lengua española y la cultura hispánica, ya que en este medio se pueden encontrar diferentes páginas con materiales didácticos, útiles tanto para profesores como para alumnos.

Nuestros objetivos son los siguientes:

- Presentar la sección de “Materiales didácticos” de la página Web de ADES.
- Mostrar el interés cultural, lingüístico y didáctico de la utilización de cuentos y leyendas en la enseñanza del español a través de Internet.
- Mostrar un ejemplo de explotación didáctica del cuento de Blancaflor.

1. ‘Materiales didácticos’ en la página Web de ADES.

ADES es una asociación creada para difundir la lengua española y la cultura hispánica. Una de las secciones de nuestra página (www.adesasoc.com) es “Material Didáctico”. Su objetivo es ofrecer una variada muestra de juegos y actividades lúdicas dirigidas a profesores y estudiantes de español como lengua extranjera. Estas actividades se renuevan mensualmente y van dirigidas a todos los niveles de enseñanza y aprendizaje. Son elaboradas por un equipo de personas con formación lingüística y pedagógica.

Este material didáctico se divide en dos partes. En una de ellas todo profesor de ELE va a encontrar diversas dinámicas grupales y ejercicios de vocabulario y gramática para llevar al aula.

Su base pedagógica y didáctica parte de un enfoque comunicativo y por tareas, y utiliza el juego como recurso didáctico para practicar las cuatro destrezas de aprendizaje.

La tipología de los juegos es muy variada: juegos de dramatización y mímica, adaptación de juegos tradicionales etc. De igual manera se utilizan diferentes recursos didácticos: actividades con fichas o tarjetas para hacer en parejas y en grupos, mapas mentales...

La segunda parte está dirigida a los estudiantes. Cada ejercicio es una propuesta para trabajar la comprensión lectora y profundizar en contenidos gramaticales concretos. Para lograr este fin de una forma lúdica y amena se utilizan crucigramas, dibujos, fotografías relacionadas con el mundo hispánico y pequeños fragmentos de obras literarias españolas e hispanoamericanas.

También se ofrecen textos cuya finalidad es que los estudiantes se acerquen a la cultura popular hispánica: cuentos, leyendas y otros relativos al folclore, sus tradiciones, antiguas civilizaciones,...

Todas estas actividades cuentan con una hoja de soluciones a través de la cual los estudiantes obtienen una respuesta rápida de las diferentes cuestiones planteadas. En breve este sistema de preguntas y respuestas se hará interactivo.

2. Interés didáctico, lingüístico y cultural de cuentos y leyendas en Internet.

Anteriormente ya hemos resaltado la importancia de Internet como instrumento de trabajo. Si nos centramos en la enseñanza de lenguas y más concretamente en la enseñanza del español como lengua extranjera, pensamos que Internet, en concreto la página Web de ADES, ofrece muchas posibilidades.

Nuestra propuesta es trabajar con cuentos y leyendas españolas e hispanoamericanas utilizando el ordenador, el teclado, el ratón y la red como soporte. ¿Y por qué cuentos y leyendas?

Hagamos un análisis desde tres puntos de vista: didáctico, lingüístico y cultural.

Desde un punto de vista didáctico consideramos que, al ser textos pequeños con un principio y un final definido, son ideales para trabajarlos en una sesión.

Se pueden adaptar a cualquier nivel: inicial, intermedio o avanzado. Y además, son un medio muy importante para trabajar la Comprensión lectora y la Expresión escrita mediante la presentación de una serie de actividades pensadas para que el alumno utilice diferentes estrategias que le faciliten la comprensión del relato. Las actividades planteadas tendrán un carácter y unos objetivos diferentes según se planteen antes, durante o después de la lectura:

Antes de la lectura mediante la activación de los conocimientos previos, es decir, utilizando fotos y dibujos alusivos a los temas, situaciones, personajes o lugares donde se desarrolla la narración, haciendo predicciones sobre las relaciones entre los personajes o hipótesis sobre el contenido a través del título, palabras claves o párrafos del texto.

Durante la lectura extrayendo las ideas principales y descartando las secundarias o bien localizando palabras claves. Estas actividades favorecen el proceso de “predicción” y “verificación” de la información que cada lector pone en funcionamiento cuando lee, lo que le lleva a construir una interpretación global del tema o de algunos aspectos relacionados con él.

Después de la lectura extrayendo el mensaje central de la narración teniendo en cuenta estos elementos: El escenario (fechas y lugar), los protagonistas, la acción (descripción) y la resolución (como acaba la historia).

Cabe destacar que estos textos son un vehículo para desarrollar la fantasía y la creatividad.

Desde un punto de vista lingüístico los cuentos y las leyendas son un marco ideal para trabajar:

- Los tiempos del pasado, especialmente el contraste entre el Pretérito Indefinido y el Pretérito Imperfecto.
- Todo tipo de vocabulario dependiendo del cuento o leyenda: fantástico, costumbrista o folclórico...
- Los tiempos del Subjuntivo y el condicional, mediante la expresión de hipótesis...
- El estilo directo e indirecto
- Los conectores del discurso: una vez allí, otra vez, etc.

Y por último, desde una perspectiva cultural estas narraciones son una fuente riquísima para conocer el pasado y la cultura de un país, no olvidemos que son antíguisimos, pues vienen de la tradición oral. Además las leyendas están enmarcadas en un lugar preciso de la geografía española o hispanoamericana y pueden ser un punto de partida para conocer algo más sobre España e Hispanoamérica, su lengua y su cultura.

Hemos elegido un cuento popular español: Blancaflor, que es un cuento fantástico. Vamos a trabajar el texto en tres partes. La mayor parte de los ejercicios son interactivos, es decir, el usuario-estudiante podrá ir verificando sus respuestas para avanzar en la comprensión del texto y fijar estructuras gramaticales para lograr el objetivo final, que es escribir un cuento.

BLANCAFLOR (Nivel superior)

A.- Blancaflor es un cuento tradicional español. Los personajes principales son 3:

El diablo	El príncipe	Blancaflor
-----------	-------------	------------

Aunque no conozcas el cuento seguro que ya sabes algo sobre estos personajes ¿Qué palabras atribuyes a cada uno?

La maldad	La envidia	La sabiduría
El odio	La bondad	La valentía

¿Quieres añadir más?

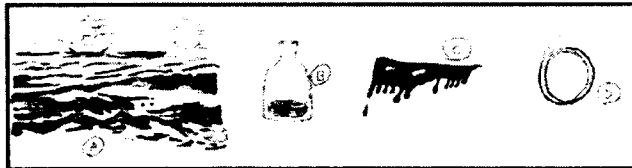
B.- Seguro que también sabes algo sobre las relaciones entre estos tres personajes:

Diablo – Príncipe
Blancaflor – Príncipe
Blancaflor – Diablo

¿Qué relaciones existirán entre ellos? Escríbelo brevemente.

C.- En todo cuento fantástico siempre alguien que tiene poderes mágicos para superar unas pruebas. ¿Qué personaje crees que tiene esos poderes?

Mira los dibujos, cada uno está relacionado con una prueba. Escribe cuáles son los objetos señalados con una letra en su lugar correspondiente: (ejercicio interactivo)



“Había una vez unos reyes que no podían tener hijos. La reina, desesperada le pidió al diablo: “si me concedes un hijo te lo entregaré al cumplir 20 años. Al poco tiempo, la reina quedó embarazada y nació un niño hermoso y fuerte. Cuando el príncipe cumplió 20 años, el rey le hizo un gran fiesta. En el banquete apareció un caballero alto, vestido de negro que reclamó al príncipe. Y tras un gran revuelo, el príncipe aceptó irse con el diablo para cumplir la promesa de su madre. Se pusieron en camino y cabalgaron tres días hasta llegar al palacio del diablo...”

A.- La reina hace un pacto con el diablo ¿Por qué? ¿En qué consiste? ¿Se cumple ese pacto?

B.- ¿Cuál es la actitud del príncipe? ¿Se comporta como tú esperabas?

C.- ¿Cuántos personajes aparecen en este párrafo?

D.- ¿Cómo los imaginas físicamente? ¿Y su manera de vestir? Piensa el tiempo verbal que tienes que utilizar para insertar la descripción en el relato.

“Una vez allí, el diablo le dijo que para ser libre tendría que cumplir tres pruebas. En ese momento entraron en la sala tres palomas, a una señal del diablo se transformaron en 3 muchachas, 2 feas y enlutadas y la tercera muy hermosa llamada Blancaflor. De ella se enamoró el príncipe al instante. Mientras el diablo daba órdenes a sus hijas mayores Blancaflor le entregó al príncipe un anillo y le dijo: “Pon este anillo en tu dedo y cuando necesites algo frótalo”.

Una vez que se fueron las jóvenes, el diablo le encomendó su primer trabajo: Para mañana tienes que allanar ese campo, ararlo, sembrar el trigo, segar, molerlo y traerme el pan”. Con el azadón, el muchacho fue al campo y cuando vio que era todo de piedra se puso a llorar y se restregó los ojos con el anillo.

Entonces apareció Blancaflor. El joven le contó lo sucedido. Ella le dijo: “No te preocupes, échate en mi falda y duérmete”. Cuando el muchacho despertó ya estaba el pan hecho y se lo llevó al diablo. Este dijo: “Hum... hum...” o esto es cosa de Blancaflor o tú eres más demonio que yo, bueno, ahora tienes que plantar este campo de vides y traerme por la tarde un cesto de uvas.

Otra vez el príncipe se echó a llorar y de nuevo al restregarse los ojos apareció Blancaflor que al saber lo sucedido le dijo: “Échate en mi falda y duérmete como ayer” y al despertar estaba el cántaro lleno de aceite que llevó al diablo que dijo: “Hum... Hum... o tu andas con Blancaflor o eres más demonio que yo. Falta la tercera prueba : Una abuela mía, cuando iba volando sobre el mar, perdió su sortija. Ve por ella y tráemela”.

Cuando Blancaflor supo lo que su padre había pedido le dijo al príncipe: “Ahora tienes que matarme con este cuchillo y recoger toda mi sangre en esta botella sin que se pierda una gota. Luego la echas al mar y esperas mi regreso.

El príncipe hizo todo lo indicado aunque se le cayó una gota de sangre al suelo. Al poco rato salió la muchacha del agua con la sortija en la boca. Sólo le faltaba un trocito de dedo por la gota de sangre que se perdió.

El príncipe le llevó la sortija al diablo que resolvió: “Esta bien, puedes casarte con Blancaflor, pero antes tienes que pasar la última prueba y adivinar cual de mis tres hijas es Blancaflor. Y mandó a las tres que asomaran un dedo por debajo de la puerta y Blancaflor sacó el dedo que se había quedado más corto y así el la reconoció..

A.- Una vez que has leído este fragmento mira las siguientes palabras y señala: (ejercicio interactivo)

- 1.- Las palabras que aparecen en el texto
- 2.- De las palabras restantes busca sus antónimos

PERDER	CAMPO	COSECHAR	DORMIR
ENCONTRAR	PRISIONERO	DESPERTAR	SEMBRAR
FEA	HERMOSA	CIUDAD	LIBRE

B.- Fíjate en la actitud del príncipe ¿Cómo se siente ahora? ¿Tiene el mismo comportamiento que al principio?

C.- Escribe los elementos más importantes del párrafo que acabas de leer:

- a) Personajes
- b) Lugar
- c) Qué le ocurre al príncipe
- d) Cómo se soluciona el problema

Utiliza estas ideas como ayuda. Algunas son principales y otras secundarias. Elige solamente las que sean más importantes:

- Tres palomas se convierten en las hijas del diablo
- El príncipe mata a Blancaflor para superar la tercera prueba
- El diablo le pone tres pruebas al príncipe
- El príncipe tiene que cultivar unos campos para conseguir pan y vino
- Si supera las tres pruebas el premio es conseguir la libertad casarse con Blancaflor
- El príncipe se enamora de Blancaflor
- Blancaflor ayuda al príncipe con sus poderes mágicos
- A Blancaflor le falta un dedo y por eso el príncipe la reconoce
- El príncipe tiene que encontrar una sortija en el mar
- El príncipe y Blancaflor se escapan juntos

D.- ¿Cuál es la idea principal de este párrafo? Escríbela en tres líneas utilizando sólo la información más importante (personajes, lugar, qué le ocurre al príncipe y cómo se soluciona el problema)

E.- Esta sucesión de acciones están unidas por elementos ¿Qué elementos se utilizan para ir de una acción a otra?

“ El príncipe y la hija del diablo continuaron su viaje al palacio del rey. Cuando llegaron al castillo, él la dejó y le dijo que lo esperara. Ella le dijo: “Que no te abrace nadie, si alguien te abraza me olvidarás”.

Llegó al castillo y les dijo a sus padres: “Que nadie me abrace, preparad las carrozas, que voy a buscar a mi mujer»

Entonces llegó la abuela por detrás y le abrazó. En ese momento, el príncipe se olvidó de ella. Con el tiempo el príncipe se enamoró de otra mujer y comenzaron los preparativos de la boda. Blancaflor tuvo noticia de esto y entró en palacio para trabajar como criada. Era costumbre en esos tiempos que el novio le regalase alguna cosa a los criados. Y Blancaflor pidió una piedra de dolor y un cuchillo de amor.

El príncipe fue a comprar todo y un viejecito -que era el mismo diablo disfrazado- se los ofreció. Regresó a palacio y entregó los regalos, pero como no comprendía para que le habían pedido aquellos extraños regalos, decidió esconderse para ver qué hacía.

Blancaflor cogió los dos regalos y los puso en la mesa. Le dijo a la piedra "Piedra de dolor: ¿no fui yo quien allanó la ladera, sembró el trigo, lo segó, lo molió y amasó el pan que el príncipe le llevó a mi padre?". Y la piedra contestó "Sí, tú fuiste". El príncipe empezó a recordar algo. Y siguió diciendo: "Piedra de dolor: ¿No fui yo quien plantó un campo de vides y recogió la uva en un solo día para que el príncipe se la llevara a mi padre?". Y la piedra contestó: " Sí, tú fuiste" y continuó: "Cuchillo de amor, ¿qué merezco yo?" Y el cuchillo dijo: "Que te des muerte, Blancaflor" y cuando iba a darse muerte, salió el príncipe de donde estaba escondido, la sujetó y le dijo: "Perdóname por haberte olvidado Blancaflor. Ahora sé que eres mi esposa"

Salieron y les dijo a todos que aquella era su mujer. Y colorín colorado este cuento se ha acabado".

A.- ¿A qué se refiere? Busca las palabras en el texto (Ejercicio interactivo)

La madre de mi padre.....

Medio de transporte.....

Lo contrario de entrar.....

Morada del rey.....

No recordar.....

Ofrecer.....

B.- En este fragmento aparecen estas formas verbales:

Abrazó – olvidó – echó – cogió – fue...

¿Qué tiempo es?

Completa la lista y divide estos verbos en regulares e irregulares

C.- Resume el párrafo en 3 líneas

Actividad final:

Ahora que ya conoces este cuento ¿Por qué no escribes uno? Para ayudarte, te damos el principio y el final del cuento: "Había una vez... y colorín colorado este cuento se ha acabado"

Pero antes completa este cuadro:

Conectores	Personajes	Acciones	Elementos mágicos
Una vez allí	El príncipe	Superar una prueba	El anillo

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1992), *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid, Santillana.
- Alonso Tapia, J. (1995), "La evaluación de la comprensión lectora", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 5.
- Charro Morán, B. (1991), "Valor didáctico y metodología del cuento", *La Escuela en Acción*, 10512, 13-15.
- Etxebarria Legina, E. y Ibáñez Amezaga, C. (1997), "La comprensión lectora en una segunda lengua o en una lengua extranjera", *Textos de didáctica de la lengua y la Literatura*, 11, 99-109.
- López Boujan, R. (1997), "Las estrategias de aprendizaje en la clase de lengua extranjera", *Aula de Innovación Educativa*, 62, 30-33.
- Martínez Sánchez, J.F. (1989), *El cuento en la escuela. El cuento popular español*, Madrid, Akal.
- Menéndez Ponte, M. (1997), "Aprender con cuentos", *Padres y Maestros*, 227, 21-24
- Muñoz Serra, N. (1997), "Valor educativo del cuento: ideas prácticas", *Padres y maestros*, 227, 25-27.
- Sánchez Miguel, E. (1995), "La enseñanza de estrategias de comprensión en el aula", *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 5
- Solé, I. (1992), *Estrategias de lecturas*, Barcelona, Graó de Serveis Pedagògics.
- Wasserziehr, G. (1996), *Los cuentos de hadas para adultos. Una lectura simbólica de los cuentos de hadas recopilados por J. W. Grimm*, Madrid, Ensayo Endymion.

ACERCAMIENTO DEL ESPAÑOL AMERICANO A ALUMNOS DE ELE A TRAVÉS DE ALGUNOS TEXTOS LITERARIOS

Laura Santamaría Molerés.
Universidad de Navarra.

Esta comunicación pretende mostrarles un caso de aprovechamiento de textos literarios en las clases del nivel avanzado de español para extranjeros. A pesar de que el uso de la literatura en las clases de lengua ha sido en los últimos tiempos muy discutido, estoy de acuerdo con Widdowson en su afirmación de que la literatura es un recurso perfectamente válido y legítimo para la enseñanza de una lengua. Es más, considero que los textos literarios ofrecen un material excelente para su comentario en las clases de lengua. La consideración de la literatura como un pretexto para trabajar exponentes lingüísticos es muy beneficioso en el caso de la enseñanza a extranjeros. Ahora bien hay que señalar que el uso de textos literarios en las clases de lengua ha de estar justificado didácticamente en los intereses de la clase en particular y en su nivel de aprendizaje. En el caso de la enseñanza de una lengua extranjera su adecuación a la materia resulta esencial. Depende del profesor el mayor o menor rendimiento que los alumnos saquen de los textos en clase; los textos deben ser seleccionados teniendo en cuenta que deben ofrecer al estudiante extranjero un modelo de lengua actual, sin arcaísmos y un vocabulario común y propio del habla cotidiana.

Creo que es fundamental familiarizar a los alumnos del nivel avanzado de ELE con las variedades del español atlántico. Dada la complejidad de algunos de los fenómenos identificables en el habla hispanoamericana y sobre todo dada la gran diversidad de éstos en los distintos territorios se hace necesaria una simplificación. Así conviene explicar a los alumnos extranjeros que el español americano difiere del español peninsular y que la denominación "Español de América" designa al español desarrollado en América a partir de 1492. Por tanto la raíz del español americano está en la lengua que los conquistadores llevaron al Nuevo Mundo, es decir, la lengua de finales del siglo XV, la lengua de Juan de Mena o Jorge Manrique, la lengua sobre la que Nebrija cimentó su *Gramática*. Es fundamental hacer ver a los alumnos que el español transportado a América era una lengua que todavía no estaba unificada y que además esa falta de unidad se vio reforzada por el hecho de que los emigrantes pertenecían a zonas peninsulares diferenciadas y a clases sociales distintas. Esta lengua se vio enriquecida en su contacto con las lenguas indígenas americanas como demuestra la profusión de su léxico. También conviene aclarar que a pesar de las diferencias que se han ido configurando en el habla de tan magno territorio, éstas son mínimas

“dentro de la estructura total del habla” (Zamora Vicente, 1989:378). A pesar de la heterogeneidad de sus elementos constitutivos el español americano presenta una sólida homogeneidad sobre todo en los niveles cultos.

Para la explicación de los aspectos más relevantes del español americano en los niveles fonético, léxico y morfosintáctico, propongo el apoyo de los textos literarios por una razón eminentemente práctica. Al acompañar la explicación teórica de textos literarios los alumnos extranjeros pueden identificar los fenómenos de una manera más sencilla.

Los textos que propongo para su estudio en clase pertenecen al escritor argentino Julio Cortázar (1914-1984), novelista y cuentista argentino, y uno de los protagonistas principales del llamado “boom” de la literatura latinoamericana. Así voy a limitar mi análisis al habla propia de Argentina, una de las variedades hispanoamericanas que cuenta con un mayor número de estudios filológicos.

Los ejercicios y textos que expongo son los siguientes:

Voy a leer fragmentos del cuento La señorita Cora (Cortázar, 1996:71-94). Dada la extensión del cuento y la de esta reunión no es posible la lectura del cuento completo, factor imprescindible en el aula. Así los alumnos pueden llegar a una mejor comprensión de las partes a comentar al escucharlas en su contexto.

“ No entiendo por qué no me dejan pasar la noche en la clínica con el nene, al fin y al cabo soy su madre y el doctor De Luisi nos recomendó personalmente al director. Podrían traer un sofá cama y yo lo acompañaría para que se vaya acostumbrando, entró tan pálido el pobrecito como si fueran a operarlo en seguida. (. . .) La impresión que le habrá hecho cuando se dio cuenta de que no me dejaban quedarme, menos mal que su padre le dio charla, le hizo poner el pijama y meterse en la cama (. . .). Lo único que me consuela es que el ambiente es bueno, se nota que es una clínica para personas pudientes; el nene tiene un velador de lo más lindo para leer sus revistas. (. . .) Habrá que ver si la frazada lo abriga bien al nene, voy a pedir que por las dudas le dejen otra a mano. (. . .) La enfermera es bastante simpática, volvió a las seis y media con unos papeles y me empezó a preguntar mi nombre completo, la edad y esas cosas. “A ver el pulso” me dijo, y después de tomármelo anotó algo más en la planilla y la colgó a los pies de la cama. “¿Tenés hambre?”, me preguntó, y yo creo que me puse colorado porque me tomó de sorpresa que me tuteara, es tan joven que me hizo impresión. (. . .) Los padres siguen en la otra pieza, la buena señora se ve que no está acostumbrada a estas cosas. De golpe se le acabaron las paradas y el viejo parece un trapo. Vamos, Pablito, vomitá si tenés ganas y quejate todo lo que quieras, yo estoy aquí, sí, claro que estoy aquí, el pobre sigue dormido pero me agarra la mano como si me estuviera ahogando. Debe creer que soy la mamá, todos creen eso, es monótono. Vamos, Pablo, no te muevas así, quieto que te va a doler más, no, dejá las manos tranquilas, ahí no te podés tocar. Al pobre le cuesta salir de la anestesia. Marcial me dijo que la operación había sido muy

larga. Es raro, habrán encontrado alguna complicación: a veces el apéndice no está tan a la vista, le voy a preguntar a Marcial esta noche. Pero sí, m'hijito, estoy aquí, quéjese todo lo que quiera pero no se mueva tanto, yo le voy a mojar los labios con este pedacito de hielo en una gasa, así se le va pasando la sed. Sí, querido, vomitá más, aliviáte todo lo que quieras. Qué fuerza tenés en las manos, me vas a llenar de moretones, sí, sí, llorá si tenés ganas, llorá. Pablito, eso alivia, llorá y quejate, total estás dormido y creés que soy tu mamá. Sos bien bonito, sabés, con esa nariz un poco respingada y esas pestañas como cortinas, parecés mayor ahora que estás tan pálido”.

Resulta muy interesante que se haga en clase una lectura en voz alta del texto tratando de adecuarlo a la entonación argentina. Es fundamental que los alumnos extranjeros se familiaricen con la entonación propia del español argentino y perciban en su lectura alguno de sus rasgos más sobresalientes como es la terminación ascendente. Así los alumnos podrán identificar algunas de sus propiedades fonéticas más características como por ejemplo el yeísmo. El yeísmo se define por la ausencia del fonema palatal lateral y por la presencia en su lugar de la palatal central. Conviene que los alumnos vean la distinción de los fonemas oponiendo sus grafías *ll/y* y sus sonidos. Este es uno de los fenómenos más característicos de la Argentina. Pueden hacerse ejercicios de pronunciación en el que los alumnos distinguan entre *llorá* y *yorá* o *planilla* y *planiya*.

Los mismos ejercicios sirven para el seseo; éste es un fenómeno común a todas las hablas hispanoamericanas y responde a la inexistencia del fonema /θ/ interdental, fricativo, sordo y la presencia en su lugar de /s/, alveolar, fricativa, sorda. Pueden buscarse los ejemplos en el texto *frazada/frasada*, *pieza/piesa* y combinarse las pronunciaciones seseantes con las no seseantes. Me parece pertinente explicar a los alumnos la homonimia producida por el seseo en palabras como *coser/cocer* o *casar/cazar* ya que en algunos momentos esta igualación fonética puede dificultar la comunicación en un acto de habla normal. La advertencia puede resultarles útil para evitar confusiones innecesarias.

Uno de los aspectos morfosintácticos más relevantes del español americano es el voseo. El voseo es uno de los fenómenos que más cuesta entender a los estudiantes extranjeros. Por ello el profesor debe esforzarse en simplificar al máximo su explicación. El voseo es el uso del pronombre *vos* en lugar del pronombre *tú*, indicador de confianza en la segunda persona del singular. La dificultad para los alumnos extranjeros estriba en que no pueden localizar el pronombre *vos* en el español peninsular porque ya no existe. Conviene matizar que cuando entre hablante y oyente hay respeto y no confianza, el pronombre que se utiliza en el español americano es el *ustedes* peninsular.

Singular confianza. Plural confianza.
tú (tuteo). *ustedes*.
vos (voseo). *ustedes*.

En el plural se neutraliza la distinción entre respeto y confianza y se emplea un único pronombre: *ustedes*.

Este fenómeno gramatical tiene su origen en el español del siglo XVI. Según Zamora Vicente el voseo “no es otra cosa que un rígido arcaísmo” (Zamora Vicente, 1989:407). La lengua antigua conocía los siguientes pronombres de interlocutor:

tú: para referirse a íntimos e inferiores.

vos: como tratamiento de nobleza y distinción. (cortesía).

vuestra merced: respeto.

A lo largo del siglo XVI se produjo un desgaste del pronombre *vos* y su uso se vio desprestigiado. Así se puede comprobar en diferentes textos de la literatura española del siglo XVII en los que *vos* aparece ridiculizado frente a la forma *tú* que había ido adquiriendo prestigio. *Vos* desapareció en el habla peninsular mientras que se ha conservado en diferente grado en los distintos países americanos. La Argentina es en su totalidad voseante frente a la exclusividad del tuteo en las Antillas, Puerto Rico, Santo Domingo y Cuba. El voseo argentino no distingue estratos socioculturales al contrario que el voseo venezolano. Una prueba del alcance del voseo argentino es, como se ve en el texto, que ha pasado incluso a las formas literarias. El grado de integración del voseo es tal en este país que la voz “tuteo” equivale a “tratarse de vos” y no de usted. En el texto hay una referencia al tuteo, “¿Tenés hambre?, me preguntó, y yo creo que me puse colorado porque me tomó de sorpresa que me tuteara, es tan joven que me hizo impresión”. Evidentemente, el tuteo al que se refiere el texto es el voseo.

Este texto contiene un fragmento de un monólogo interior, en él se alternan los momentos de pensamiento y los de habla, es por eso que puede identificarse un voseo distinto en cada caso. Lo primero que deben hacer los alumnos es localizar todas las variedades voseantes del texto. Una vez localizadas deben comprobar si aparecen en el texto diferentes tipos de voseo. Para ello tienen que distinguir entre:

- voseo pronominal y verbal: al uso del pronombre *vos* se le añaden las desinencias verbales que le correspondían en origen, las de la segunda persona del plural. (*Vos amás*).
- voseo pronominal: se utiliza *vos* pero las desinencias verbales son las que corresponden a la segunda persona del singular (a las del tuteo): *vos amas*.
- voseo verbal: el voseo se manifiesta únicamente en las desinencias verbales, de segunda persona del plural mientras que el pronombre utilizado es *tú*.

El alumno debe diferenciar los presentes de indicativo (*tenés, podés, sos, creés*) de los presentes de subjuntivo (*quieras, muevas*). Deberá darse cuenta de

que las formas del indicativo pertenecen a la segunda persona del plural mientras que las formas del subjuntivo pertenecen a la segunda persona del singular.

El estudiante tiene que comprobar que el uso de *vos* no implica el uso de la forma complementaria *os*, esta forma ha desaparecido de toda América. El complemento correspondiente a *vos* es *te* como se aprecia en el texto “ahí no te podés tocar”.

Una vez que el estudiante ha retenido las formas voseantes es conveniente que haga una versión completa del texto en la variedad no voseante del español. Así el alumno va a entender mejor el mecanismo de este fenómeno.

El alumno extranjero tiene que explicar otros usos típicos del pronombre. La forma *m'hijito* que aparece en el texto es un caso de anteposición del posesivo en los vocativos. Este uso está muy generalizado en la lengua hablada. Conviene que los alumnos entiendan que *m'hijito* es ya una lexicalización.

En cuanto a la morfosintaxis del verbo conviene que se compruebe en el texto la preferencia de las formas en -ra en el imperfecto y pluscuamperfecto del subjuntivo. Así en el texto aparece *estuviera* en vez de *estuviese*. También es reseñable la preferencia de uso del futuro analítico sobre el sintético, en el texto se dice “le voy a preguntar a Marcial esta noche” en vez de “le preguntaré”.

La tendencia al uso reflexivo verbal también puede localizarse en el texto: *quejarse, tocarse, aliviarse*.

El uso de perífrasis en el texto también debe entenderse como un uso general americano, con frecuencia las formas verbales simples se sustituyen por perífrasis (“le voy a preguntar a Marcial esta noche”, “yo le voy a mojar los labios”, “se le va pasando la sed” o “me vas a llenar de moretones”).

En este texto aparecen también algunas cuestiones léxicas que deben ser comentadas en clase. El empleo de “pieza” por habitación está justificado por el contacto con la voz francesa *pièce*. Esto se debe a que durante los siglos XVIII y XIX la influencia extranjera predominante en Hispanoamérica fue la francesa. La voz “piyama” (resultante del inglés *pyjamas*) que aparece en el texto puede compararse con la voz empleada en el castellano peninsular: *pijama*. Es un ejemplo de cómo la misma palabra se adapta fonéticamente de un modo distinto en la Península y en América. Ocurre lo mismo con otras palabras como *chófer*. Del francés *chauffeur* en América se ha pasado a “chofer” con acentuación aguda frente al *chófer* con acentuación llana en España.

El alumno tiene que localizar en el texto algunas preferencias léxicas como el empleo de “agarrar” en vez de *coger* (“me agarra la mano como si se estuviera ahogando”), preferencia motivada por el significado sexual de *coger* en algunos de estos países. “Enojarse” también es otra preferencia léxica americana frente al *enfadarse* peninsular, del mismo modo que se prefiere “papá” y sobre todo “mamá” a *padre* y *madre* por tener los últimos alusiones que podrían resultar molestas. Esto justifica también el empleo de “viejo”, cuyo uso está muy extendido para referirse a padre. En el texto se emplea el plural *padres* frente a

las formas singulares *papá* y *mamá*. El plural *padres* no se equipara con expresiones molestas.

El empleo de “lindo” en vez del *bonito* peninsular también debe ser comentado. Mediante este ejemplo se puede explicar al alumno extranjero la presencia en el español americano de algunos arcaísmos de expresión. El significante *lindo* no se usa o se usa muy poco en el español peninsular mientras que en el español americano se emplea de manera generalizada. Ocurre lo mismo con la voz “frazada” cuyo equivalente peninsular es *manta*. Lapesa explica claramente este hecho señalando que “El léxico general americano abunda en palabras y acepciones que en España pertenecen sólo al lenguaje literario o han desaparecido” (Lapesa, 1980:592).

El alumno extranjero tiene que darse cuenta a través del análisis del léxico de que el vocabulario americano está constituido por elementos heterogéneos. Este es el objetivo del análisis del siguiente texto que presento. Se complementará así la visión del léxico. El siguiente fragmento pertenece también a Julio Cortázar.

“Qué le vas a hacer, ñato, cuando estás abajo todos te fajan. Todos, che, hasta el más maula. Te sacuden contra las sogas, te encajan la biaba. Andá, andá, qué venís con consuelos, vos. Te conozco, mascarita. Cada vez que pienso en eso, salí de ahí, salí. Vos te creés que yo me desespero, lo que pasa es que no doy más aquí tumbado todo el día. Pucha que son largas las noches de invierno, te acordás del pibe del almacén cómo lo cantaba. Pucha que son largas. . . Y es así, ñato. Más largas que esperanza’e pobre. Fijáte que yo a la noche casi no la conozco, y venir a encontrarla ahora... Siempre a la cama temprano, a las nueve o a las diez. El patrón me decía: “Pibe, andáte al sobre, mañana hay que meterle duro y parejo”. Una noche que me le escapaba era una casualidad. El patrón... Y ahora todo el tiempo así, mirando el techo. Ahí tenés otra cosa que no sé hacer, mirar p’arriba. Todos dijeron que me hubiera convenido, que hice la gran macana de levantarme a los dos segundos, cabrero como la gran flauta. Tienen razón, si me quedo hasta los ocho no me agarro tan mal el rubio”. (Julio Cortázar, 1993:119).

Antes de comentar el texto debe hacerse un inciso para apuntar que el vocabulario del español de América está formado, según Lapesa (1991:24) por los siguientes elementos:

- indigenismos: voces de procedencia amerindia incorporadas al español, de uso general en América y/o España.
- arcaísmos: vocablos de origen español vivos en América y que en España no se usan o su uso es restringido o han evolucionado a un uso vulgar.
- neologismos léxicos americanos.
- extranjerismos: introducidos en América y no en España.
- elementos jergales que pasan del hampa al lenguaje popular y aún a otros niveles.

Conviene que los alumnos miren en el diccionario los términos que desconocen del texto. Comprobarán que muchas de las palabras pertenecen al lunfardo, el lenguaje de la gente de mal vivir propio de Buenos Aires y sus alrededores y que posteriormente se ha extendido entre las gentes del pueblo. Así entenderán los significados de “ñato” (forma vulgar de “tipo”), “fajar” (‘propinar una paliza’), “maula” (‘cobarde’) o “biaba” (‘guantazo’).

Tendrán que explicar el significado de “che”, expresión familiar y cariñosa para llamar la atención de alguna persona.

Una atención especial merece la voz “pibe”, originalmente significaba niño desvalido. Hoy se dice de cualquier niño con sentido afectivo. Este porteñismo se ha generalizado en todo el país. Su origen está en el diminutivo genovés *pivetto* ‘muchachito’.

Conclusiones

En esta comunicación he intentado justificar la presencia de los textos literarios en las clases de español para extranjeros. Lengua y literatura se interrelacionan y se explican mutuamente. Por ello deben combinarse para ofrecer al estudiante extranjero una visión más completa de la lengua y de la cultura que quiere conocer. Un texto literario no sólo familiariza al alumno extranjero con la lengua sino que además le pone en contacto directo con cuestiones de historia literaria.

La explicación lingüística a partir de textos literarios puede incrementar la motivación del alumno extranjero para estudiar la lengua española.

El elevado número de hablantes de español en Hispanoamérica hace imprescindible que esta variedad figure en los planes de estudios de los alumnos de ELE. Y la inclusión de textos literarios en el aula está perfectamente avalada por la importancia de la literatura latinoamericana en todo el mundo en los últimos años. Aunque sólo sea a través de un comentario lingüístico se acerca al estudiante a unos autores y a unos textos que reflejan un mundo cultural tan amplio y variado como el latinoamericano.

Referencias bibliográficas

- Abad de Santillana, D. (1976), *Diccionario de argentinismos de ayer y de hoy*, Buenos Aires, Tipográfica Editora Argentina.
- Cortázar, J. (1993), “Torito” en *Final del juego*, Madrid, Alfaguara, 119-127.
- Cortázar, J. (1996) “La señorita Cora” en *Todos los fuegos el fuego*, Barcelona, Edhasa, 71-94.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1993), *El español de América*, Madrid, Mapfre.
- Lapesa, R. (1980), *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos.

LAURA SANTAMARÍA MOLERES.

Navascués de, J. (1998), *Breve Biblioteca Hispánica (III) Literatura hispanoamericana (siglos XIX y XX). Textos para el comentario*, Pamplona, Eunsa.

Paredes Núñez, J. (1990), “El comentario de textos literarios y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera” en *Actas del Primer Congreso Internacional de ASELE*, Granada, Universidad de Granada, 211-215.

Saralegui, C. (1997), *El español americano. Teoría y textos*, Pamplona, Eunsa.

Widdowson, H. G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford, University Press.

Zamora, J. C. y Guitart, J. M. (1982), *Dialectología hispanoamericana. Teoría. Descripción. Historia*, Salamanca, Almar.

Zamora Vicente, A. (1989), *Dialectología española*, Madrid, Gredos.

LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN EL AULA: UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES ANGLOHABLANTES

Ana Serradilla Castaño
Saint Louis University - Madrid Campus

1. Introducción

Las ideas que ahora presento son resultado de mi experiencia como profesora de Fonética Española¹ a anglohablantes de nivel intermedio y a profesores de español norteamericanos. Como profesora en una universidad americana en Madrid, a menudo me enfrento a alumnos, procedentes de Estados Unidos, que llevan años aprendiendo español pero tienen una pronunciación que, realmente, impide su comunicación en nuestra lengua, lo cual supone para ellos una frustración pues, hasta el momento en que llegaron a España, ellos pensaban que no tenían problemas para hablar en español, pero al llegar aquí y enfrentarse a auténticos hispanohablantes, fuera del contexto seguro del aula, empiezan los problemas: no entienden y no son capaces de reproducir los sonidos españoles.

Los españoles pronuncian una palabra muy larga. Los españoles hablan muy rápido son algunas de sus quejas.

¿Por qué nadie les ha hablado nunca de cómo pronunciar y estudiantes, como digo, de nivel intermedio siguen “hablando inglés” con palabras españolas? Gran parte de la culpa es de los profesores, que no se han preocupado nunca de enseñarles a hablar con corrección, bien por dejadez, bien porque creen que ellos no están capacitados para enseñar fonética (como señalan Sonssoles Fernández, Encina Alonso o Dolores Poch, entre otros), bien porque no lo consideran importante o bien porque ellos mismos no saben pronunciar bien el español.

Éste es el momento de empezar a mirar el asunto desde otra perspectiva. La pronunciación es una de las facetas más importantes del aprendizaje de una lengua. ¿De qué sirve manejar perfectamente el subjuntivo si nadie te entiende lo que dices?. Parece comprobado que todos consideramos como “mejor español” el que habla alguien a quien entendemos que el que, con una perfecta gramática, nos resulta ininteligible; entonces ¿por qué damos tan poca importancia a la enseñanza de la pronunciación?

En este artículo, que pretende ser una fuente de ayuda para los profesores de español, partimos de la base de que la enseñanza de la pronunciación es imprescindible y que debe iniciarse desde los primeros niveles del aprendizaje.

1 Asignatura curricular en diversas universidades norteamericanas (SP-320).

Intentaremos dar, a lo largo de esta comunicación, información sobre los errores que más frecuentemente cometen los estudiantes anglohablantes y sobre las estrategias empleadas para su corrección. Asimismo mencionaremos algunos de los métodos que utilizamos en clase y que pueden servir de ayuda para otros profesores². Obviamente, dado el poco espacio con el que contamos, nuestra tarea no podrá ser mucho más que un esbozo pero esperamos que, de todas formas, pueda ser, al menos, de alguna utilidad.

2. Errores más frecuentes de los estudiantes anglohablantes

2.1.1. En primer lugar deberíamos referirnos a los errores en la pronunciación de una serie de sonidos que son diferentes a los existentes en su lengua materna: pronunciación de la *h* como aspirada; incapacidad para pronunciar la *rr*; *t* inicial con aspiración y casi africada, con especial dificultad cuando hay un grupo *tr*; realización de la *d* fricativa interdental como alveolar; no pronunciación de la *ll*, especialmente si va precedida de *i*, lo que lleva a la confusión de términos como *villa* - *vía*; el sonido [x] queda reducido a una aspiración; el sonido [c] se pronuncia con la lengua más adelantada; pronunciación velar de la *l* implosiva; realización labiodental de la grafía *v*; pronunciación de la *p* inicial con una aspiración; dificultades para la realización correcta de la grafía *g* ya que desconocen la diferencia de pronunciación entre *ga* - *ge*.

2.1.2. Capítulo aparte merece la realización de los sonidos vocálicos ya que encuentran verdaderas dificultades para pronunciar las *vocales puras* del español y tienden a diptongarlas: *nou teingou dineirou*. Al mismo tiempo tienden a hacer casi desaparecer las vocales átonas y, por el contrario, a alargar demasiado las vocales tónicas, sobre todo en palabras agudas: *amaar*. Cuando se encuentran frente a dos vocales iguales juntas tienen dificultades para conseguir la duración adecuada y colocar el acento correspondiente.

También tienen dificultades para la pronunciación de los diptongos españoles, especialmente en los diptongos decrecientes, que, a menudo, reducen a un solo sonido vocálico: *aire* > *are*.

Finalmente, la poca abertura de la boca, les limita en la producción de muchos de los sonidos españoles

2.2. Los errores en la pronunciación no se limitan, sin embargo, a fallos en la realización de sonidos concretos sino que van más allá y afectan a los rasgos suprasegmentales. Hay un primer punto que, en principio, se podría pensar que no tiene trascendencia para la pronunciación pero sí la tiene y mucha.

2 Aunque, en esta comunicación nos referimos únicamente a estudiantes anglohablantes, muchos de los métodos que aquí comentaremos son aplicables también a alumnos con otras lenguas maternas.

Nos referimos a las dificultades para realizar correctamente las *divisiones silábicas*. En inglés la delimitación silábica es muy diferente y cuando un profesor les explica, por ejemplo, la clasificación de las palabras españolas según la posición del acento, tienen verdaderos problemas porque no entienden cuál es la última sílaba o la penúltima. Del mismo modo, tienen problemas al leer porque no saben dónde deben poner la mayor energía articuladora y al escribir porque no saben dividir palabras al final de cada línea.

Hemos hecho referencia a las dificultades para la *acentuación* de determinadas palabras pero estas dificultades son aún mayores cuando se trata de la acentuación en la cadena hablada pues el anglohablante, a menudo, tiende a poner la misma energía articuladora en todas las palabras, independientemente de si son preposiciones o verbos, lo cual permite que se perciba perfectamente su acento extranjero. Oraciones como la siguiente *¿Cómo que cómo como? Como como como* son realmente difíciles para ellos.

También percibimos el acento extranjero por el distinto *ritmo* de las dos lenguas: el ritmo silábico del español frente al ritmo acentual del inglés, que hace que se corra más si hay palabras con sílabas no acentuadas entre dos acentos principales y se ralentice el ritmo si no hay nada en medio. Quilis y Fernández (1996: 160) proponen como ejemplo dos oraciones, que un anglohablante tardará el mismo tiempo en producir: "*He's not coming today - He's not even coming today*". Este hecho, evidentemente, no se da en español, ya que nuestro ritmo viene marcado por las sílabas, de ahí también la importancia que adquiere aprender bien las normas de delimitación silábica.

Los españoles, como los demás hablantes de lenguas romances, *unimos las palabras* al hablar, hecho éste que debe aprender un anglohablante, que separa mucho las palabras y que incluso presenta variaciones en las pronunciaciones de consonantes y vocales en posición inicial de palabra.

Por último, tenemos que mencionar, aunque sea muy rápidamente, la *entonación*. Cada uno tiende a entonar las oraciones igual que en su propia lengua y con ello pierde muchas de las posibilidades comunicativas del nuevo idioma que está aprendiendo. En el caso concreto que nos ocupa, la mayor dificultad se encuentra en las preguntas ya que, a menudo, cuando hablan no se puede saber si están afirmando algo o preguntando y, de la misma forma, ellos no saben si un hispanohablante les está informando de algo o haciéndoles una pregunta.

3. Estrategias para su corrección en clase

Una vez que hemos analizado los errores que más frecuentemente realizan los estudiantes, llega el momento de intentar corregirlos. En el siguiente apartado trataremos de algunas de las técnicas que seguimos para que el alumno asimile los nuevos hábitos articulatorios que está adquiriendo pero antes de llegar a ese punto se hace imprescindible darles una serie de informaciones acerca

de la forma de pronunciación en español de cada uno de los sonidos mencionados en el apartado anterior y de las diferencias con sus sonidos maternos. A veces, con instrucciones muy simples se consiguen corregir errores muy graves de pronunciación. Yo, por ejemplo, suelo empezar diciendo que en español se pronuncia absolutamente todo excepto la “h” y que deben abrir más la boca, hacer más marcado el movimiento de los labios y echar la lengua hacia delante (para evitar las resonancias velares del inglés).

Después hay que acudir a correcciones más concretas. Para explicar, por ejemplo, la *d* fricativa, se puede ir a su lengua materna y explicar que es el mismo sonido que existe en *the, them...* Para evitar las consonantes explosivas a principio de palabra, basta con hacer prácticas en las que se una una palabra al artículo que la precede: *la puerta, la tienda, la casa*, así aprenderán, por una parte, a unir las palabras, por otra, a evitar la aspiración y, por otra, a no acentuar el artículo.

Es necesario acudir a la *colocación de la lengua* continuamente. Un buen esquema de la boca, presente siempre en el aula, puede servir para aprender y recordar que, mientras que en inglés *t/d* son alveolares, en español son dentales y que el sonido [c] es palatal, la [l] es alveolar o que la letra *v* representa un sonido bilabial.

Hay que insistir también en la mayor fuerza articulatoria para producir la [x] y en la vibración de la lengua para lograr pronunciar la *rr*. Este último sonido es el de mayor dificultad para los estudiantes: se puede insistir haciendo ejercicios de vibración de la lengua cada vez más rápidos, imitar el sonido de un coche a medida que va cambiando de marchas, hacer el ruido de una moto, practicar con la sucesión de sonidos como *tdtdtdtdtdtd* para acostumbrar a la lengua a vibrar... hay multitud de métodos y sólo se consigue un buen resultado con mucha práctica.

En cuanto a las vocales, lo primero que se debe corregir es la tendencia a la diptongación, así como, en sentido contrario, la tendencia a no pronunciar los dos elementos de un diptongo. Se les debe hacer ver, de nuevo, que en español todo lo que se escribe se pronuncia. Uno de los métodos más útiles es la comparación de palabras que sólo se diferencian por la presencia de un diptongo: *paisaje - pasaje; balar - bailar; pena - peina* y solicitar al estudiante que construya frases utilizándolas para asimilar así mejor la diferencia de significado.

Es necesario corregir también la longitud de las vocales y su acentuación cuando tenemos dos vocales iguales seguidas, que pertenecen a dos palabras distintas. Las reglas son muy simples y son muy útiles:

1. Vocal tónica + vocal tónica > vocal larga tónica: [xosé:s álto] *José es alto*
2. Vocal tónica + vocal átona > vocal breve tónica [ápren-dído] - *ha aprendido*

3. Vocal átona + vocal átona > vocal breve átona [áma su ermána] - *ama a su hermana*
4. Vocal átona + vocal tónica > vocal larga tónica [Ke kánté:ste] - *que cante éste*

Respecto a la corrección de errores en los otros rasgos suprasegmentales, se hace necesario recurrir, en un primer momento, a una serie de explicaciones teóricas sobre la división silábica, sobre las palabras que se acentúan en español y sobre las inflexiones de la entonación. Después de haber adquirido unas mínimas nociones básicas es sólo la práctica la que conseguirá que el alumno adquiera estos nuevos hábitos. Cuando me refiero a explicaciones teóricas, no estoy diciendo, sin embargo, que haya que cargar al alumno de una terminología y de un número de reglas abrumador; la entonación, por ejemplo, es muy fácil de entender si se pide al estudiante que pronuncie una única frase expresada en distintas situaciones o mostrando diferentes estados de ánimo. Debido a cuestiones de espacio y de tiempo, no puedo desarrollar ahora una muestra de los ejercicios empleados en el aula así que me limitaré a proponer algunos de los métodos empleados como ayuda para la asimilación de los nuevos sonidos y los nuevos hábitos de pronunciación.

4. Metodología empleada

A continuación, pues, mostraré algunos de esos métodos que pueden ayudar al alumno a asimilar los nuevos conceptos y a discriminar y reproducir de forma más satisfactoria los nuevos sonidos.

- Es fundamental la *integración de la música en el aula*, ya que el alumno, además de divertirse, se familiarizará con el ritmo de la lengua y con los nuevos sonidos. Nosotros siempre intentamos proponer temas de moda, que el alumno pueda escuchar también cuando sale y así relaciona más fácilmente las explicaciones teóricas con la realidad que lo rodea.
- Realizamos también un doble ejercicio. En una de las primeras clases el alumno debe *leer un poema* y más adelante debe *memorizar un poema* para recitarlo siguiendo ya el ritmo y la unión de palabras en español.
- También son muy útiles los *dictados* pues permiten al estudiante comprobar su grado de discriminación auditiva.
- Frecuentemente proponemos la *creación de oraciones con determinados sonidos* que se estén estudiando. Cada estudiante entrega a otro compañero la suya para que la lea. En esta práctica se conjugan el aprendizaje de la fonética, el vocabulario y la gramática.

- Se puede realizar también la *creación de situaciones reales* en el aula para practicar en grupo el uso de la entonación: simular un pequeño accidente automovilístico, una discusión por una cuenta en un restaurante, una declaración de amor, una charla en una discoteca, una petición de información en una agencia de viajes... en fin, situaciones a las que realmente pueden enfrentarse en su vida diaria.
- La *lectura de cuentos infantiles* españoles, en los que se insiste en la pronunciación de un sonido concreto, es una actividad muy atractiva para los estudiantes, independientemente de su edad. Especial éxito ha tenido *El ferrocarril de Rigoberto* de la editorial Bruño.
- Por último mencionaré el aprendizaje – o, incluso, la creación – de *trabalenguas*, que permite al estudiante la realización de nuevos sonidos. Como no es posible dar aquí una lista de trabalenguas, me limitaré a citar un par de los que utilizo:

En aquel cerrillo / hay un nido de zarracatpla / con cinco zarracatplillos.
/ Cuando la zarracatpla tapla / zarracatplean los zarracatplillos.

El cielo está enladrillado, / ¿quién lo desenladrillará? / El desenladrillador
que lo desenladrille, / buen desenladrillador será.

5. Conclusiones

Una vez expuestos todos estos datos, podemos concluir que los anglohablantes son un grupo de hablantes con especiales dificultades para pronunciar y entender el español dado que su base de articulación, su ritmo y, sobre todo, la realización de algunos sonidos concretos son muy diferentes al español. Los errores, consecuencia de la influencia de su lengua materna, son muchos y el trabajo para superarlos es un duro camino pero se convierte en una tarea indispensable para lograr la comunicación fluida. La importancia de la enseñanza de la Fonética es mucho mayor de lo que muchos piensan. El alumno extranjero necesita pronunciar correctamente para poderse comunicar y este aprendizaje de la fonética debe ir de la mano del aprendizaje del vocabulario y de la gramática; no debe dejarse a un lado, pensando que ya se aprenderá con el tiempo. Existe una estrecha relación entre el conocimiento de vocabulario y la correcta pronunciación y el profesor debe insistir, desde el principio, en ambos aspectos del idioma.

Por otro lado, realmente, no es tan difícil enseñar a pronunciar a un extranjero y la experiencia puede ser, incluso, divertida tanto para el profesor como para el alumno. Basta con analizar los errores más frecuentes de los estudiantes –aunque ésta no suela ser una tarea fácil–, explicarles en qué consisten esos errores y darles instrucciones para la pronunciación de los nuevos sonidos que han de aprender y de los nuevos hábitos que han de adquirir. Después, a través

de una serie de actividades, que resulten atractivas para el estudiante, se irán fijando estos hábitos hasta llegar a ser asimilados sin excesivo esfuerzo e, incluso, como ya he señalado, logrando pasar un rato divertido.

Referencias bibliográficas

Alonso, E. (1995), *Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo*, Madrid, Edelsa.

Fernández, S. (1992), "Estrategias lúdicas para la corrección fonética", *Cable*, 10, 35-37.

Poch Olivé, D. (1998), *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Madrid, Edinumen.

(1992), "The rain in Spain...", *Cable*, 10, 5-9.

Quilis, A. y J. A. Fernández (1996), *Curso de Fonética y Fonología Españolas*, Madrid, CSIC (15ª edición).

Sánchez, A. y J. A. Matilla (1994), *Manual práctico de corrección fonética del español*, Madrid, SGEL.

ALGUNOS ERRORES MORFOSINTÁNTICOS EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DEL ESPAÑOL COMO L2

Fermín Sierra Martínez
Universidad de Amsterdam

En nuestro seguimiento de los errores que comprobamos en los trabajos escritos de nuestros alumnos de Filología Hispánica¹, el capítulo más amplio y difícil a veces de clasificar es el de la morfosintaxis. Además de la amplia panoplia de casos en el que el verbo en toda su gama de posibilidades provoca disfunciones, de los problemas que plantean los adjetivos y los adverbios así como el adecuado uso de las preposiciones, capítulo obligado de reflexión en cualquier tratado de enseñanza de segundas lenguas, hallamos otros casos que creemos merecen nuestra atención. Y así consideramos significativo también, entre otros casos que presentamos, la dificultad en el uso de los adjetivos demostrativos de 2ª. persona, o los problemas para diferenciar el artículo indeterminado de los adjetivos/pronombres indefinidos. Queremos aprovechar la oportunidad que nos brinda este congreso para exponer una pequeña parte de estos casos, ofrecerlos como motivo de discusión y de esta forma obtener posibles soluciones para el aula.

A continuación presentamos una muestra de ejemplos concretos², acompañados de un comentario que sirva de clarificación o posible explicación del porqué de la aparición del error o la disfunción:

a) *adjetivo/pronombre demostrativo*

- 6/: (gc=12112) ¿Por qué existió esa necesidad de ayuda? ¿cómo era la situación en [estes] países con una dictadura? ¿era verdaderamente insoportable y grave, con mucha crueldad?
- 71/: (gc=12111) Algo sorprendente es que unos años pasado había un accidente semejante en los Estados Unidos en Harrisburg, pero en [este] momento Holanda todavía no había cambiado su actitud en el terreno de la energía nuclear.
- 66/: (gc=62-11) Indiscutiblemente, [este] quiere decir un empeoramiento de la Enseñanza.

1. Como ya se ha indicado en trabajos anteriores, se está investigando sobre un *corpus* de 500 alumnos de 3º y 4º curso de carrera.

2. Recordamos que los números que figuran delante de cada ejemplo, vienen dados por el programa informatizado que aplicamos para obtener los datos de forma agrupada y cuantificada. Indican: sujeto analizado, codificación gramatical y, entre corchetes, término erróneo.

Hemos comenzado ofreciendo algunos ejemplos del problema que se les plantea a los alumnos de saber escoger el demostrativo para situar en el tiempo y en el espacio los elementos de la “historia” narrativa dentro del discurso del texto. Obsérvese cómo en los ejemplos 3º y 4º (sujetos 6 y 71) no hay otra posibilidad lógica que la de “distanciar” al sujeto narrativo pues el verbo nos habla de algo en el pasado.

Una primera declaración plausible del porqué de la dificultad nos viene dada del hecho de que el holandés –L1 de nuestros alumnos– solo conoce dos formas para la función deíctica o mostrativa:

- . *deze, dit* – este, esta, estos, estas;
- . *die, dat* – ese, esa, esos, esas, aquel, aquella, aquellos, aquellas.

“*Esto* se traduce en todos los casos por *dit*; *eso*, *aquello*, por *dat*:

- . eso es lo que me dijo – *dat zij hij me*
- . pero te digo esto... – *maar ik zeg je dit...*”(Oostendorp et alii, 1982: 130)

La falta de la “sensación” de la segunda situación que marca la forma referida a la 2ª persona gramatical, provoca estos errores. Somos conscientes de que al usar el término *sensación* usamos una terminología quizás poco científica, pero cada vez estamos más convencidos de que hay una parte de la aplicación y funcionalidad de la gramática que pertenece al campo de esa percepción especial que el hablante nativo de una lengua posee, que le hace poder clasificar las posibilidades y actuar según las diferencias que se le ofrecen. Este poder de *discriminación lingüística*, en principio, se la intentamos enseñar a nuestro alumno de español como segunda lengua, a través de algunas reglas gramaticales y tras un periodo de práctica, creemos poder exigirle que lo distinga. Sin embargo no es tarea fácil, como se sabe, llegar a automatizarlo.

b) *adjetivo indefinido*

- 9/: (gc=12211) nadie tiene la obligación para presenciar lo en [algún] sitio, ni por cumplido, ni por los vecinos que te miran mal, como puede ser el faltar en misa en el caso de Navidad;
- 49/: (gc=12211) En Holanda es vigente la idea de que el jefe de estado no debe de estar relacionado con [algún] partido político.
- 8/: (gc=12312) Visitando la reina solamente [unos] pueblos y no recibiendo casi todo su pueblo en Soestdijk, el día de la reina ha perdido un poco de su carácter nacional.
- 71/: (gc=22-11) Holanda también corre [un] riesgo de haber un accidente nuclear una vez en un millón de años.

- 41/: (gc=22-21) Seguramente fue una razón para el jurado holandés para mandar [unas] representantes de 16 a 20 años.

En este grupo de ejemplos sobre el uso del adjetivo indefinido nos encontramos con dos casos:

- 1) el que nos ofrecen los sujetos 9 y 49, por los que se comprueba que aún no han automatizado la relación entre la negación de la acción verbal y los elementos cuantitativos del resto del enunciado de la oración³.
- 2) el resto de los ejemplos nos señala un error bastante frecuente. A la hora de marcar el sustantivo con un adjetivo indefinido les cuesta a los alumnos distinguir una característica que se da, según nuestra opinión, en el uso del indefinido *uno/a/os/as* y el resto. La aparición de *uno* viene marcada por el conocimiento previo, en alguna forma, del sustantivo al que acompaña. Esto no es así en el caso de *alguno* o *varios*, por ejemplo. Creemos interesante reseñar que en holandés es por medio de la locución *een par (un par de⁴)* + sustantivo = *einige/somige (alguno/a/os/as; varios/as + sustantivo)*, por la que se indica un valor cuántico indefinido y en la que aparece ese, en holandés, artículo indeterminado que posiblemente induce al error.

Quizás haya que pensar también en una falta de práctica que ayude al alumno a discriminar el uso de una u otra forma del adjetivo con valor cuantitativo.

c) pronombres interrogativos/relativos

- 30/: (gc=66-11) ¿[Qué] es la diferencia entre hoy y antes?
- 37/: (gc=66-12) pero ¿[qué] fue la reacción de las autoridades después de este accidente?
- 37/: (gc=66-12) pero ¿[qué] fue la reacción de las autoridades después de este accidente?

3. Es ya una anécdota repetida que cuando se les explica a los alumnos la necesidad de la “doble negación” o mejor dicho de la aparición de un cuantitativo con características negativas cuando la oración es negativa, los alumnos holandeses “protestan”, extrañándose de la *rareza* del español. Su razonamiento es que, al aparecer dos palabras de carácter negativo, significa aplicar la norma de que una doble negación – para ellos en este caso “auténtica” – es en realidad una afirmación. De aquí la necesidad de aclarar bien el hecho de que aunque el segundo término sea de características negativas, no da lugar a otra negación del mismo carácter que *nadie* o *no + verbo*, en nuestros ejemplos. A veces nos ayudamos del inglés que conoce una relación parecida entre los elementos de las oraciones negativas: *I don't have any sugar/I have some sugar*. Sobre la negación y su expresión, véase también Gili Gaya, pp. 50-53.

4. Traducción literal.

- 39/: (gc=66-12) Todavía no está decidida definitivamente [cual] ciudad va a recibir al “circo” olímpico, hay otras ciudades que puedan ser eligidas.
- 85/: (gc=66-22) Pregunta a un holandés [cuáles] palabras españolas sabe y te contestará: “olé, paella , y cerveza.”
- 9/: (gc=65-11) Sólo la televisión está presencia para reportar, tal vez la radio también, pero haciendo buen tiempo, no hay nadie [quien] se quede en casa para ver a la Reina y figarse en su ropa, para notar que su sombrero es aun más bonito que el del año pasado.

Observemos uno de los errores que denominaríamos clásicos en la pregunta de saber cuándo se ha de usar *qué* o *cuál/es*. Esta diatriba es fruto de una gran cantidad de errores por no ver su carácter identificador y que promueve una regla de usar *cuál/es* + *ser* + *grupo nominal* (sujetos 30 y 37). Por otro lado los sujetos 39 y 85 nos ofrecen el caso contrario, donde a *cuál* se le da la función incorrecta de adjetivo, función que, como se sabe, es ejercida por *qué*.

Un caso similar es el que nos da el sujeto 9, que claramente no sabe que después de nadie no se usa *quien* sino *que* como relativo. En ningún caso podemos explicar los errores por interferencia con el holandés, pues no hay elementos comparativos que nos lo pudieran explicar. Estamos, para nuestro gusto, ante un fenómeno de la interlengua de los alumnos, los cuales, sin duda, por medio de una mayor práctica, llegarán a dominar las construcciones correctas, en estos casos.

d) *conjunciones*

1. adversativas

- 5/: (gc=42—) Este cambio no se produjo de un año al otro, [pero] que gradualmente todo se cambió mucho.
- 21/: (gc=42—) Se puede concluir que el Festival de Eurovisión no es un concurso prestigioso [pero] solamente un programa en la televisión que divierte a la gente y que cuesta mucho dinero.
- 50/: (gc=42—) Entonces no la influencia sobre el oído es importante, [pero] la influencia sobre la vista, hablando de la percepción sensorial.
- 64/: (gc=42—) No solamente porque tenemos aquí también centrales nucleares, [pero] también porque este accidente es un problema internacional.
- 66/: (gc=42—) No sólo la situación de los estudiantes se pone peor a resultas de los ahorros [pero] al otro lado, la calidad de la enseñanza se pone en peligro:

- 87/: (gc=42—) Varios grupos de mujeres, con fines políticos, decidieron cambiar esta actitud de una vez para siempre, no solo frente a los hombres, [pero] frente a toda la sociedad.
- 77/: (gc=42—) El preguntado dijo que , por un lado, la iniciativa de nombrar un capital cultural de Europa no ayuda directamente a la integración europea, [sino] al otro lado, la organización de conciertos, exhibiciones y representaciones con artistas extranjeros facilita el intercambio cultural.
- 10/: (gc=42—) Un niño, [pero] no puede decidir, por su pequeña edad, de hacerse vacunar contra una enfermedad contagiosa.

Como se puede observar por la diversidad de casos que presentamos el uso de esta conjunción plantea problemas reales a los alumnos. Y así en los muchos casos en que se comete el error de confundir el uso de *pero* por el de *sino* (sujetos 5, 21, 50) nos queda claro que no se distingue algo relativamente fácil, a nuestro entender, como es el valor simplemente restrictivo de *pero* entre las oraciones en que aparece y la expresión de incompatibilidad que nos determina el uso de *sino*, en su exigencia de excluir al primer segmento de la oración. No parecen notar que se da también en estos casos que el primer segmento lo forma una oración negativa. La misma dificultad la comprobamos en las oraciones con *no solo... sino*⁵ (sujetos 64,66,87,88).

En general nos atrevemos a afirmar que esta dificultad viene dada por el hecho, en principio, de que en holandés solo existe un equivalente a nuestras dos conjunciones⁶: *maar*. Esta simplificación la aplica el alumno al escribir literalmente sin distinguir casos ni construcciones específicas dando lugar a enunciados como los que aparecen en los sujetos 10 y 77, llegándose incluso a la incongruencia que comprobamos en 10, donde no es fácil comprender ese uso de *pero*.

2. otras

- 6/: (gc=45—) Nosotros, la población de los países libres, no sabíamos, [como] no había noticias en los periódicos que nos informaban en cuanto a los gobiernos militares y sus medios opresores, lo que pasaba en estos países.
- 70/: (gc=45—) [Porque] la mayoría de la gente en Amsterdam se había opuesto a la construcción del centro, con el argumento de que un

5. Emilio Alarcos señala a este respecto: "El sentido aditivo que a veces puede expresar *sino* depende de la presencia de la combinación *no sólo* en el primer miembro del enunciado (o *no solamente* [...]) La construcción *no sólo ...sino* carece, pues, de sentido adversativo es equivalente a otras señaladas (*tanto ... como*) para reforzar expresivamente la simple conjunción copulativa", (pp. 233-234).

6. Véase que no indicamos nada de conectores como *sin embargo*, *no obstante*, etc, no considerados como conjunciones y sí como adverbios.

edificio moderno como el Stopera podría corromper totalmente el carácter y la belleza del río Amstel, era necesario que el ayuntamiento tratara de disponer a la gente en favor de este edificio.

- 34/: (gc=47—) ¿Quizás por eso este realismo? [Pues], un realismo con raíces de nacionalismo.

Los dos primeros ejemplos que ofrecemos sirven de paradigma de la confusión que nuestros alumnos presentan al intentar usar *porque* y *como*. A pesar de explicarles que *como* causal se coloca normalmente al principio de la frase y que, en cambio, *porque* no es frecuente en esta posición, parece que el escritor holandés de español como L2 no aplica una regla tan sencilla. Seguimos opinando que nos hallamos de nuevo ante una falta de “sensibilidad” del alumno que al tener que hacer su trabajo escrito en el examen traduce su *omdat* –equivalente a *porque* o *como* causales– sin fijarse en el lugar en que aparece la oración subordinada.

Especial mención queremos hacer del uso de *pues*. En el 99% de los casos se comprueba que es usado como una transposición literal del término holandés *dus* cuyo valor es el de las locuciones conjuntivas *por tanto/por lo tanto, por consiguiente, luego*, etc., y no el de sentido causal, ilativo o continuativo que suele y puede tener en español. Tenemos la convicción de que en este caso, el uso incorrecto puede estar provocado por un mal uso del diccionario, aplicando la conjunción sin más comprobación de su propiedad de uso. En los primeros niveles de aprendizaje, solemos aconsejar que usen lo menos posible este conector, que procuren buscar un equivalente y así evitar que se produzca el casi seguro error.

e) Verbos

Este apartado merece una introducción especial. De todos es sabido que, en general, el sistema verbal de las lenguas románicas ofrece una dificultad especial para los estudiantes cuya lengua es de origen germánico. Incluso para los estudiantes de una lengua románica del mismo origen que la materna, las diferencias en la conjugaciones y en el uso de los tiempos y modos es un obstáculo que cuesta salvar.

El gran número de errores de todo tipo que, dentro de este capítulo, hemos obtenido en nuestra investigación (Sierra Martínez, F., 1999: 215) nos indica que nuestra afirmación anterior no es gratuita. Del total de casos obtenidos ofrecemos en este trabajo una pequeña muestra de errores referentes a la conjugación de los verbos.

1) diptongación

En primer lugar aportamos ejemplos de la vacilación existente al tener que conjugar verbos que diptongan en algunas de sus formas. Se comprueba que

tan pronto se diptongan formas que no lo requieren como por efecto de hipercorrección no se diptonga allá donde sí es necesario.

- 41/: (gc=800I0:mostrar) Creo que lo esencial del Festival de Eurovisión es producir una canción para el mercado europeo y [mostrar] cuánto se vale en eso como país individual.
- 7/: (gc=800P0:afectar) Invisible pero potente, la nube no ha [afectuado] directamente o indirectamente.
- 34/: (gc=83111:descender) La casa real [descende] de Guillermo de Orange.
- 19/: (gc=83111:mostrar) Siempre el país organizador [mostra] sus aspectos característicos como “adorno” de la programa.
- 96/: (gc=83131:existir) En principio, el mundo universitario [existió], solamente para los hombres, no se permite a las mujeres matricular(se) en una universidad, la había un bastión del hombre.
- 77/: (gc=83161:costar) Porque convencerles que una posible desintegración europea [cuestará] todavía más, es casi imposible.

2. cambio de vocal.

Con respecto a este segundo apartado, habremos de decir que es en general ese cambio de *e*->*i* del presente de indicativo el que provoca la hiperaplicación de la irregularidad en aquellas formas que no lo poseen (sujetos 49, 87), si bien su desconocimiento nos ofrecerá, como es natural, el caso contrario⁷ (sujetos 49b, 42 86). Ejemplos:

- 49/: (gc=800P0:elegir) Esto pudiera ser un problema en el caso de un jefe de estado [elegido] como un presidente. Entonces, ¿Para qué quisiéramos tener un presidente cuando ya tenemos una dinastía con la cual tenemos muy buenas experiencias?
- 87/: (gc=83161:servir) Lo que se ha logrado hasta este punto nos [sirvirá] para mucho tiempo.
- 49b/: (gc=800G0:convertir) Me parece que con eso el día de la reina, para algunos, se está [convirtiendo] en poco más que en la posibilidad de ganar dinero.
- 42/: (gc=83171:producirse) pero todos creímos que este caso nunca [se produciría] durante nuestra vida, ¿verdad?

7. Es curioso que en el total de verbos en los que se cambia la vocal erróneamente, *elegir* aparece en el 80% de los casos.

- 86/: (gc=83241:adquirir) Claro que las mujeres, desde hace veinte años, no [han adquirido] lo que deseaban, lo que contra ellas luchaban, a causa del sistema patriarcal en la universidad.

Un caso especial de errores ante la conjugación de verbos irregulares nos la presenta el caso siguiente:

- 96/: (gc=83212:tener) Creo que las mujeres de nuestros días [tengan] un papel en el mundo, así en la misma manera, que los hombres.

El alumno sabe de que existe una irregularidad en el verbo *tener*, pero aplica la regla de la diptongación a esa 3a. persona de plural de un presente de subjuntivo -modo verbal igualmente incorrecto– pensando, suponemos, en la diptongación del presente de indicativo: *tienes, tiene, tienen*.

Terminamos ofreciendo un ejemplo –no muy frecuente, pero sí con una aparición bastante regular– de transposición de terminación específica de un tiempo verbal de un verbo de la 2a. o 3a. conjugación, el pretérito imperfecto de indicativo en este caso, un verbo de la 1a. conjugación. el caso contrario es más raro:

- 8/: (gc=83221:enseñar) Y estos autoridades ideológicas [enseñan] una actitud respetosa ante la autoridad pública, porque los reyes y las reinas habían recibido su autoridad de Díos mismo.

Con este tercer trabajo de presentación de algunos de los apartados de errores que han aparecido en el campo de morfosintaxis, dentro de nuestra investigación, hemos querido señalar de nuevo, más que nada:

- a) La necesidad de investigaciones específicas de amplios *corpus* lingüísticos que garanticen la fiabilidad de los resultados que se obtengan;
- b) la gran diversidad de casos que un mismo apartado puede presentar y, por tanto, la dificultad que puede suponer hallar una metodología completa;
- c) la necesidad, asimismo, de crear una metodología de enseñanza de ELE más específica, es decir, más en consonancia con las características de los alumnos y su L1.

Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, E. (1998). *Gramática de la Lengua Española*, Madrid, RAE. Espasa.
- Asenjo Orive, M. R. (1990), *Los demostrativos*, Salamanca, Colegio de España.
- Gili Gaya, S. (1973), *Curso Superior de Sintaxis Española*, Barcelona, Vox.

Gómez Torrego, L. (1996), *Ejercicios de Gramática Normativa I, II*, Barcelona, Cuadernos de Lengua Española, Arco/Libros.

Ñáñez Fernández, E. (1990), *Uso de las preposiciones*, Madrid, SGEL.

Sierra Martínez, F. (1999), "Adquisición del español como L2: La expresión escrita en el nivel universitario", *Diálogos Hispánicos, 23: Las Lenguas en la Europa Comunitaria III*, Amsterdam, Rodopi, 211-218.

Van Dam, C. *et al.* (1982), *Gramática Neerlandesa*, Madrid, M.E.C.

WHO NEEDS TO LEARN SPANISH ANYWAY? EL PROFESOR DE ELE FRENTE A LA TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA

Rosalie Sitman / Mar Cruz Piñol
Universidad de Tel Aviv / Universidad de Barcelona

La idea para esta comunicación surgió de una pregunta casual formulada por un personaje típico de este fin de milenio, insigne representante de la nueva generación de internautas que pululan por la aldea global. Pertrechado con su ordenador portátil colgado de su hombro, nos espetó: “¿Para qué necesito asistir a clases de español si puedo leer en inglés cualquier texto escrito en castellano?” Se refería, por supuesto, al hecho de que en la actualidad es muy fácil acceder, a través de la Internet, a traductores automáticos (no muy perfeccionados, pero totalmente gratuitos) que trasladan rápidamente un texto de una lengua a otra. Fue así como nos dimos cuenta de que, incluso en el reducido ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, cada vez habrá más probabilidades de que el profesor se encuentre con estudiantes habituados a utilizar estas herramientas y muy posiblemente se sienta amenazado en su propia razón de ser ante la creciente injerencia de las redes telemáticas en su esfera de acción. Total, si cualquiera puede conseguir una traducción relativamente decente de un texto con sólo activar un traductor *en línea*, ¿cuál es el futuro de la enseñanza de idiomas?

Sin embargo, el panorama no pinta tan negro como pudiera parecer a primera vista. Si bien existen ya programas de traducción automática muy sofisticados, capaces de trasladar fielmente de una lengua a otra determinados tipos de textos, también es cierto que hay otros traductores automáticos menos perfectos. Es precisamente a estos últimos a los que se accede con facilidad a través de la Internet. La pregunta que nos concierne es si el hecho de que los estudiantes de español puedan emplear estos programas supone un peligro para el profesor de español. Puesto que no es posible impedir que los estudiantes acudan a los recursos que tienen a su alcance (primero fueron los correctores ortográficos, ahora son los traductores automáticos), enseñémosles a utilizarlos con sentido común. Así veremos cómo los aparentes defectos de los traductores automáticos pueden aprovecharse en el aula con fines didácticos.

Lo más fácil no siempre acorta el camino...

Uno de los ejes centrales de la sociedad moderna es la constante preocupación por comunicarse e informar, y por mantenerse informado. Usamos el

lenguaje todos los días para comunicarnos y para informarnos, y todos los días dependemos más del ordenador para comunicarnos y para informarnos. No obstante, la paradoja es que justamente ahora que dedicamos tantos recursos a eliminar barreras y facilitar el contacto y la interacción entre las gentes, la multiplicidad de idiomas existentes se ha convertido en un verdadero obstáculo para las nuevas necesidades de comunicación e información. Por otra parte, la creciente urgencia de traducir entre las distintas lenguas y de utilizar los ordenadores para automatizar y para acelerar diversas tareas relacionadas con las lenguas naturales ha dado un renovado ímpetu tanto a la investigación del *procesamiento del lenguaje natural* como al desarrollo de las *industrias de la lengua*, de tal forma que hoy contamos con una amplia gama de herramientas tecnológicas, muchas también disponibles en la Internet; entre ellas, además de los correctores ortográficos, hay también correctores gramaticales y estilísticos, sofisticados procesadores de textos y, claro está, algunos traductores automáticos entre varios pares de idiomas.

Básicamente, los traductores automáticos analizan los significados y las estructuras de la lengua de partida, los transfieren a la lengua de llegada y en esta lengua los sintetizan; en el proceso, los ordenadores desglosan los niveles morfológicos, sintácticos y semánticos de las lenguas basándose en unos corpus, en el reconocimiento de patrones y en modelos probabilísticos preprogramados (Barcena y Cuenca, 1999). Por lo tanto, el nivel de competencia de la traducción automática depende en gran medida de la cantidad y la confiabilidad de la información terminológica programada (Diéguez Morales y Cabrera Ponce, 1996), así como del grado de sofisticación de las técnicas de verificación morfosintáctica automática empleadas.

Hay en la actualidad proyectos de traducción automática muy perfeccionados, en los que se emplean grandes corpus lingüísticos en conjunción con gramáticas electrónicas y analizadores morfosintácticos. Systran, Eurotra, Metal, Logos o Incyta son referencia obligada en materia de traducción automática de alto nivel (Ruipérez, 1995). Una mención particular merece el proyecto de traducción del diario *El Periódico*, que desde octubre de 1997 distribuye dos ediciones, una en castellano y una en catalán, con la ayuda de programas de traducción automática. A diferencia de estos sofisticados programas de traducción, los defectos de muchos de los traductores gratuitos asequibles a través de la Internet se deben a que se trata de sistemas directos, no muy complejos, que sustituyen una palabra o una frase por el equivalente en la lengua extranjera y suelen brindar en la lengua de llegada versiones literales de expresiones idiomáticas de la lengua de partida.

A simple vista, entonces, la traducción automática podría parecer que soluciona los problemas de comunicación entre diferentes lenguas y reduce la necesidad de aprender idiomas; pero basta jugar un poco con alguno de los traductores *en línea*, para darse cuenta de que la realidad es otra. En esta ocasión,

por consideraciones de espacio, nos limitamos exclusivamente al uso del traductor Babelfish, que es gratuito y al cual se puede acceder fácilmente a través del buscador Altavista (<http://www.altavista.com>). Babelfish es capaz de ofrecer una versión casi instantánea en inglés de cualquier página Web en español, por ejemplo, de un periódico. Asimismo, si el usuario teclea un texto de una extensión máxima de cincuenta palabras, en cuestión de segundos aparece la traducción en la pantalla. Las versiones son, con suerte, comprensibles, pero suelen estar plagadas de errores lingüísticos en los homónimos, en las palabras polisémicas, o en los enunciados ambiguos. Estos errores no dejan de ser significativos en el caso de que un estudiante de lenguas pretenda dejar que el traductor automático le haga el trabajo: si el aprendiz no conoce las estructuras o las reglas de la lengua meta, no estará en condiciones de identificar las faltas cometidas por la máquina. En esta situación, el traductor automático, en lugar de facilitar la comprensión, la obstaculiza. En momentos así, la intervención del profesor en calidad de experto y mediador se vuelve imprescindible para filtrar la información lingüística equivocada y para proporcionar el entorno cultural de la lengua extranjera.

De traductores automáticos y traductores humanos...

El problema fundamental de la traducción automática remite a la naturaleza misma del lenguaje natural, el cual no siempre se construye 'lógicamente' (Grijelmo, 1998) y que, al sustraerse a los 'etiquetarios' informáticos de codificación y descodificación, acaba 'desconcertando' a las máquinas, las cuales no toman en cuenta condiciones extralingüísticas como la intención o el contexto situacional, histórico o cultural, y por eso no siempre pueden hacerse cargo de las ambigüedades del lenguaje y adivinar cuál de todos los significados de la palabra tenía en mente el escritor en determinadas circunstancias... A diferencia de un traductor humano, el traductor automático carece de sentido común y no puede apoyarse en un nivel pragmático ni incorporar su experiencia y conocimiento del mundo para solucionar problemas. Al ser incapaz de distinguir matices, o sutilezas como el ritmo, el ordenador tampoco es tan flexible como para adaptar su actuación de acuerdo al área temática y la tipología textual; aunque, por lo mismo, sí es competente para traducir todo tipo de textos comerciales o técnicos especializados (Grijelmo, 1998), tales como los pronósticos meteorológicos, que requieren un léxico específico y no dan cabida a ambigüedades semánticas (Budiansky, 1998). Los traductores gratuitos como Babelfish, sin embargo, no conocen los lenguajes de especialidad, por lo que ni siquiera pueden solucionar los problemas del aprendiz de un español específico.

En realidad, puesto que comunicarse es lograr que el receptor reconozca la intención y no solamente el significado literal de un enunciado, el verdadero punto débil de la traducción automática es un problema de comunicación, sobre

todo cuando se emplea el lenguaje con una doble intención. Lo que sucede es que el traductor automático es literal, simplemente porque carece de los mecanismos inferenciales que le permiten a un traductor humano hacerse cargo del desnivel entre lo dicho explícitamente (el significado literal de un texto) y lo comunicado implícitamente (el significado que el escritor del texto quiere comunicar más allá de las palabras). Por eso un traductor humano puede manipular con facilidad recursos discursivos como la metáfora y la ironía, en tanto que para un traductor automático la discrepancia entre el significado gramatical y el significado contextual constituye un obstáculo prácticamente insalvable. Este problema de la literalidad de los traductores automáticos es particularmente agudo en aquéllos disponibles a través de la Internet.

La competencia de los traductores automáticos, entonces, atañe también a la competencia lingüística del usuario en su lengua materna (el inglés, si pensamos en un anglohablante que utiliza el traductor para comprender un texto en español) y, por extensión, a su preparación y capacidad para juzgar la calidad del texto traducido automáticamente; es decir, su competencia lectora. No todos los estudiantes tienen conocimientos suficientes en su propia lengua como para descifrar, interpretar y comprender los contenidos y la precisión de las estructuras de la lengua extranjera transferidas por medio del ordenador. Aquí es donde el profesor puede desempeñar una función clave ayudando a desarrollar estrategias de lectura compensatorias que suplan la falta de información lingüística y cultural, y que mejoren la competencia lectora del internauta, algo que los ordenadores distan mucho de poder hacer.

¿Nada más que palabras?

Leer un texto, aprehender su significado y traducirlo (a la propia lengua o a otra), implica la comprensión de los fragmentos mínimos portadores de significado (morfemas y palabras) y la comprensión del discurso que con ellos se construye. El modelo de lectura que parte de los elementos más pequeños es el denominado *de inferior a superior (bottom-up)*, mientras que el que parte de la información global del texto se denomina *de superior a inferior (top-down)* (Grellet, 1981, 1986; Álvarez, 1989). En ambos casos, las máquinas no consiguen superar los retos que presenta la lectura de un texto en español.

Veamos algunos ejemplos en el terreno de la ambigüedad léxica. La palabra española *nota* es polisémica ya que puede significar *anotación* o *señal* (y en ese caso se traduciría por *note* en inglés) y también *calificación (grade, en dicha lengua)*. Al pasar un texto del español al inglés, Babelfish traduce la palabra *nota* como *note* tanto en *¡Tome nota!* como en *Siempre saca buenas notas*, que se convierte, pues, en *good notes*, en lugar de *good grades*. Los programas profesionales de traducción automática son, hoy en día, capaces de evitar muchas situaciones de este tipo, en las que a un significante puede corresponder más de

un significado; pero insistimos en que nos ocupamos aquí de los traductores gratuitos a los que tiene fácil acceso cualquier estudiante de español.

Citaremos otro ejemplo, esta vez con la palabra *vino*. Si pedimos al traductor que traslade al inglés *vino de Rioja* o *vino de la casa*, nos devuelve ese *vino* como *wine* (*wine of Rioja - house wine*); mientras que en *Él vino de Madrid*, interpreta *vino* como *came*. Hasta aquí, parece que la máquina funciona, pero precisamente cuando le hemos tomado confianza nos encontramos con que *Él vino de la casa de sus padres* se convierte en *He house wine of his parents*. El origen técnico de este fallo se encuentra en que se ha indicado al traductor que debe tomar en bloque el grupo *vino de la casa* y, en lugar de traducirlo palabra por palabra, convertirlo automáticamente en *house wine*. Como hemos visto, eso ha funcionado en el primer caso, pero no en el segundo. También *vino de Rioja* se ha introducido como un bloque en el programa, de manera que cuando el traductor automático se encuentra ante este grupo de palabras interpreta *vino* como *wine*; pero no hace lo mismo ante *vino de La Rioja* (que es traducido como *it came from the Rioja*, que podrá ser correcto o no, en función del contexto), pues no cuenta con la presencia del artículo ante *Rioja*. Algunos de estos errores son técnicamente más difíciles de evitar que otros, pero todos representan un obstáculo para el lector no hispano que haya decidido emplear el traductor automático para acceder a un texto en español.

Otro asunto problemático en la traducción del léxico lo hallamos en las variantes dialectales. La mayoría de los programas de traducción no toman en consideración las peculiaridades regionales y optan por un español estándar o “neutro” (Castro Roig, 1996; Grijelmo, 1998). Así, por ejemplo, el traductor de Altavista convierte siempre *parado* en *stopped*, incluso en *Se emocionó cuando vio a todo el público parado aplaudiendo*. Podríamos encontrar muchísimos más casos en los que BabelFish no interpreta la palabra en función de la variedad en la que está escrito el texto. Para que esto no ocurriera, sería preciso indicar qué español es la lengua de partida, suponiendo que el programador hubiera introducido todas las variedades posibles y sus traducciones al inglés. Pero, incluso en ese supuesto, ¿qué ocurriría ante un texto en el que alternen distintas variedades? Los obstáculos, como vemos, no son pocos.

Las unidades semánticas menores que las palabras, los morfemas, también resultan difíciles de traducir. Tanto la morfología flexiva como la derivativa complican la traslación del sistema español a otro sistema. La flexión, al basarse en un inventario cerrado de morfemas, parece más fácil de interpretar y así, por ejemplo, BabelFish atribuye a la desinencia *-ar* el valor de infinitivo, de manera que sabe que una palabra terminada así se convertirá, en la versión inglesa, en un verbo precedido de *to*, como en *cantar* (*to sing*). El problema surge cuando el traductor se enfrenta a una palabra para él desconocida y terminada en *-ar*, pues la conserva igual en la versión inglesa, solo que precedida de *to*; así, *manjar* se convierte, en inglés, en *to manjar*. Otro caso interesante es que el traductor atri-

buye, a partir de la concordancia de género gramatical en español, el sujeto *he* o *she* al trasladarlo al inglés, por ejemplo en *está contenta/contento* o en *es profesora/profesor de español*.

La morfología derivativa resulta mucho más compleja, pues en los valores y usos de los afijos intervienen factores muy diversos, tales como el registro, el nivel, la variación dialectal, e incluso la moda. A todo ello debe sumarse el hecho de que algunos sufijos pueden aportar a la base distintas transformaciones, como en el caso de *-azo*, que no significa lo mismo en *codazo* que en *cochazo*; y, por cierto, ninguna de estas dos palabras encuentra traducción al inglés en Babelfish. Sí que se proporciona una traducción de algunos sufijos más claros, como el diminutivo *-ito*, que se traduce por *small* en *casita* o *cochecito* (*small house / small car*). Sin embargo, de todos es sabido que incluso el diminutivo de uso más generalizado, *-ito*, puede emplearse con valores semánticos muy diversos, que van desde el cariño y la afectividad hasta el sarcasmo más cáustico.

Hemos visto algunos ejemplos que muestran que la traducción automática con frecuencia no basta para interpretar las palabras de un texto escrito en una lengua en la que no se tiene competencia lectora, e incluso puede convertirse en un verdadero obstáculo para la comprensión de las unidades lingüísticas (aunque estos mismos fallos pueden emplearse en el aula con fines didácticos, como veremos más adelante). Pero lo que hemos mostrado hasta ahora es sólo la punta del iceberg, pues las dificultades a las que debe hacer frente el traductor automático son infinitamente mayores cuando lo que se pretende es emplear la máquina para acceder al contenido global del texto, ya que ahí se trata de interpretar no sólo los elementos lingüísticos, sino también los recursos discursivos y todos los factores extralingüísticos y pragmáticos que intervienen en la comunicación.

Más allá del texto, el contexto

La Internet permite acceder fácilmente a la prensa de los países hispanohablantes, de manera que cada vez más profesores de español toman, para sus clases, los textos periodísticos de la red en lugar de tomarlos del quiosco. En esta circunstancia, el estudiante de español que para leer un artículo de un periódico *en línea* caiga en la tentación de pasarlo por el traductor automático (en lugar de traducirlo él mismo) se llevará una gran sorpresa ya que, sobre todo en el plano discursivo, la máquina no será capaz de hacerle el trabajo. Y precisamente esta ineficacia de la traducción automática ante los textos conduce, como veremos enseguida, a reivindicar la razón de ser del profesor, a la vez que permite recuperar la rentabilidad de la traducción como práctica didáctica en la enseñanza de ELE.

Citamos a continuación algunos artículos, tomados de Internet, que hemos traducido con Babelfish. Sirven como ejemplo de que a las dificultades

lingüísticas se suman otros muchos obstáculos. No reproducimos aquí ni los textos originales ni las traducciones propuestas por Babelfish, pero invitamos al lector a enviar las direcciones de los artículos que citamos al traductor de Altavista y él mismo podrá juzgar los resultados.

El artículo de Francisco Candel “¿Cómo están por aquí?” (<http://www.elperiodico.es/EDICION/ED990819/CAS/CARP01/tex007.asp#X>), por ejemplo, está plagado de deícticos y otros referentes espaciales que vuelven loco al traductor automático y también al lector que no esté familiarizado con la realidad a la que se refieren esos dos párrafos.

Más dificultades presenta la lectura del artículo de Iosu de la Torre “Josep ‘Pelvis’ Núñez y el botón nuclear” (<http://www.elperiodico.es/EDICION/ED990819/CAS/CARP01/txt006.asp#Josep>), pues la ironía del autor se basa en alusiones a múltiples referentes culturales e históricos de distintos niveles, desde la política internacional hasta el fútbol, pasando por la reciente historia de España. En los casos de comunicación a distancia, como la prensa *en línea*, el emisor y el lector disponen de un bagaje cultural diferente (Peronnard Thierry, 1993), lo que representa un reto para la traducción (Steiner, 1975).

No sólo en la prensa *en línea* hallaríamos textos cuyo sentido no se puede reconstruir sin conocer el contexto al que alude; por ejemplo, el artículo de José Manuel de Molina “Andalucía y los andaluces según los viajeros extranjeros del siglo XIX. Tópicos del ayer y del presente” (<http://isocanda.org/adn/1197nar.htm>) cuenta con que el lector sabe cuáles son hoy los tópicos a los que alude. Y es que más allá de los obstáculos del léxico, el discurso se construye siempre a partir de la complicidad entre el escritor y el lector, y ahí es precisamente donde el profesor de idiomas se convierte en una fuente de información no sólo lingüística sino también cultural, permitiendo con ello que el aprendiz pueda alcanzar la verdadera competencia lectora (Fernández, 1991). Ésta es la primera conclusión a la que nos lleva el uso de traductores automáticos para acceder al significado de un texto.

La segunda conclusión deriva de que traducir un texto es mucho más que descodificar los signos y las estructuras convencionales de una lengua; es interpretar el uso del lenguaje en el contexto para comunicar el sentido que esas palabras transmiten en ese texto a un lector que no conozca esa lengua. Y precisamente porque traducir es comunicar, y también leer y escribir, un traductor humano, que bien puede ser un estudiante de nivel intermedio o avanzado con un mínimo de conocimientos en español, por ejemplo, está mucho mejor preparado que un traductor automático para hacerse cargo de la naturaleza contextual del proceso de traducción. A diferencia de la máquina, el estudiante aprovecha el legado lingüístico y cognitivo adquirido en su lengua materna y aplica las mismas estrategias deductivas y asociativas ya aprendidas en su L1 para reconstruir el significado a la hora de traducir un texto –solo o con la ayuda del profesor como informante lingüístico-cultural. Es decir, se rige por los mismos princi-

pios de comprensión y expresión que gobiernan la comunicación en su lengua materna (Hurtado Albir, 1988) y participa activamente en el proceso de traducción. Siendo la traducción, especialmente la traducción humana, como hemos visto, una actividad de comunicación y de interacción lingüística que exige un esfuerzo consciente y compromete las raíces intelectuales, volitivas y afectivas de la persona (Peronnard Thierry, 1993), su utilización como recurso didáctico en el aula comunicativa queda ampliamente justificada. Tanto más si se emplea en conjunción con la traducción automática para fines de comparación y contraste.

Jugando con la traducción en el aula...

A diferencia de un traductor automático como Babelfish, cuyo principal reclamo es la rapidez, los ejercicios que proponemos a continuación utilizan ese mismo traductor para poner el énfasis en el proceso y la calidad de la traducción.

- a) A fin de desarrollar la competencia escrita, los aprendices pueden utilizar los ordenadores como ayuda (pero no sustituto) para obtener una primera versión española de sus propios mensajes de correo electrónico, que luego corregirán con la ayuda del profesor. Éste indicará al alumno qué fragmentos no resultan comprensibles, y juntos analizarán el porqué. De este modo se efectuará un análisis contrastivo entre la lengua de partida (el inglés) y la lengua meta (el español), cuyo objetivo es tomar conciencia de las semejanzas y las diferencias entre los sistemas de ambas lenguas.
- b) “¿Quién traduce mejor un mismo texto: el traductor automático o los estudiantes?” Todas las traducciones y los comentarios se envían a un tablón de anuncios común, para ser posteriormente comentados en clase bajo la tutela del profesor. Aprovechando el aliciente de ‘ganarle’ a la máquina, el medio permite a los estudiantes llevar a cabo un análisis de errores en el anonimato, reduciendo la ansiedad y la posibilidad de que alguien descubra quién cometió cuáles y cuántos errores, y llegar a la clase presencial mejor preparados para una discusión común.
- c) A partir de páginas Web que presenten la información en castellano y en inglés, darle al aprendiz dos textos en español: uno es el que ofrece la página Web en castellano y otro es el resultado de pasar la versión inglesa por el traductor. El estudiante tiene que averiguar cuál es la ‘buena’ y señalar los errores de la ‘mala’. Por ejemplo: <http://www.andalucia.org/spa/ciudades/rcadiz1.htm> (en español), frente a <http://www.andalucia.org/ing/ciudades/rcadiz1.htm> (versión en inglés) pasado por Babelfish para obtener una traducción al español.

Conclusiones

Los traductores automáticos parece, pues, que no desplazarán ni al traductor ni al profesor de lenguas extranjeras, sino que continuarán prestándoles servicios de apoyo en tanto éstos vayan adaptándose a las (cambiantes) circunstancias. Un ejemplo de esta “adaptación” lo encontramos, como hemos visto, en el uso en el aula de los traductores gratuitos disponibles en la Internet, como medio para aprender la lengua meta y, a la vez, reflexionar sobre la propia lengua y sobre la traducción.

Frente a la traducción automática de palabras y estructuras simples, la traducción de textos es mucho más compleja debido a la confluencia de elementos lingüísticos y extralingüísticos. Por mucho que se perfeccionen los programas de traducción, el papel del profesor como fuente de información cultural será siempre imprescindible. Por ésta y otras muchas razones, cada vez más, la enseñanza de una lengua va unida a la enseñanza de una cultura.

Más aún, esa misma confluencia de elementos lingüísticos y extralingüísticos acaba reivindicando la rentabilidad de la traducción humana como práctica didáctica en la enseñanza de lenguas a nivel avanzado desde una perspectiva comunicativa. A diferencia de la traducción automática, la Traducción, con mayúsculas, no se limita a una operación mecánica para consumo masivo, sino que es minuciosa como un trabajo de artesanía en el que el proceso es tanto si no más importante que el producto final.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M.A. (1989), *En torno a la metodología de enseñanza a distancia. Destrezas de lectura*, Madrid, ICE - UNED.
- Barcena, E. y M. H. Cuenca (1999), Mensaje electrónico (21/5/99) anunciando al Observatorio Español de Industrias de la Lengua <oeil@cervantes.es> la publicación del número monográfico sobre “Procesamiento del Lenguaje Natural” de *Philologia Hispalensis*, XI/2 (1996-1997).
- Budiansky, S. (1998), “Lost in Translation”, *The Atlantic Monthly*, [wysiwyg://http://www.theatlantic.com/issues/98dec/computer.htm](http://www.theatlantic.com/issues/98dec/computer.htm).
- Castro Roig, X. (1996), “El español *neutro*”, <http://www.xcastro.com/neutro.html>.
- Diéguez Morales, M.I. e I. Cabrera Ponce (1996), “Traducción automática versus traducción humana...”, en *Actas del V Simposio Iberoamericano de Terminología RITerm*, <http://www.unilat.org/dtil/MEXICO/dieguez.html>.
- Fernández, S. (1991), “Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”, *Cable 7*, 14-20.
- Grellet, F. (1981), *Developing Reading Skills*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Grijelmo, A. (1998), "El virus informático ataca los genes" en *Defensa apasionada del idioma español*, Madrid, Taurus, 184-186.
- Hurtado Albir, A. (1988), "La traducción en la enseñanza comunicativa", *Cable* 1, 42-45.
- Peronnard Thierry, M. (1993), "¿Qué significa comprender un texto escrito?" en *Actas del I congreso internacional sobre la enseñanza del español*, Madrid, Biblioteca Pedagógica, 41-65.
- Ruipérez, G. (1995), *Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores*, Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- Steiner, G. (1975) (1992²), *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

¿MÁS CLARO QUE EL AGUA? ESTUDIO MONOGRÁFICO EN TORNO AL AGUA. PARA CURSOS AVANZADOS DE ELE

Dolores Soler-Espiauba
Consejo de Ministros de la Unión Europea. Bruselas

1. Introducción

¿Por qué el agua y no el fuego, o la tierra o incluso el aire? Posiblemente porque desde hace muchos años mi vida no ha sido sino un ir y venir entre un mundo en el que la lluvia y la humedad son omnipresentes, Bélgica, y otro mundo en el que el elemento agua aparece dramáticamente ausente y su carencia amenaza cada día con la desertización: El Sureste español. Este exceso y este defecto que producen, a niveles ecológicos y económicos tantas y tan serias consecuencias, pueden prolongar su influencia mucho más allá de lo puramente geográfico o administrativo, incidiendo en el carácter más o menos expansivo de los seres de estas regiones, en su relación con la naturaleza, en la poesía o narrativa que escriben, en su música y sus canciones, en las obras de arte que crean y sobre todo, puesto que la lengua es lo que aquí nos interesa, en el idioma que hablan: Refranes, expresiones, modismos e idiomatismos. Este largo ir y venir, esta continua reflexión mirando a las nubes del Mar del Norte o a los cielos lípidos del Mediterráneo no tardó en reflejarse en el contenido de mis clases, hasta el punto de inspirarme la organización de un seminario sobre los problemas del agua en esta última década del siglo, dirigido a funcionarios europeos destinados en Bruselas y con la colaboración y presencia en clase de especialistas. Más adelante pensé que a este trabajo podría dársele también una orientación menos geopolítica, pero más literaria, más lingüística, más humanística. Está claro que un trabajo de esta envergadura, para revestir un mínimo de seriedad, requeriría mucho más espacio y sobre todo, más tiempo del que disponemos aquí, pero intentaré limitar a estas exigencias lo que será más o menos un esquema de curso monográfico sobre el agua, que podría aplicarse, por supuesto, a otros elementos cósmicos, a otros problemas del planeta y de sus habitantes.

2. Principales temas seleccionados:

1. La mitología del agua
2. Visión ecológica del agua. El agua como bien común
3. Aspectos sociológicos y culturales del agua

4. Agua salada y agua dulce: Ríos, mares y lagos míticos
5. El agua en la literatura. Poesía y narrativa
6. El agua en la lengua. Refranes y vocabulario relacionado con el agua
7. El agua en la canción.

La mayor o menor importancia otorgada a cada uno de estos capítulos dependerá de las características del alumnado a quien esté dirigido el seminario: científico o literario, europeo, asiático, angloamericano, adulto, adolescente, profesional o universitario. Cada profesor sabrá dosificar la combinación de elementos que su público necesite y sobre todo, cada profesor deberá exigir de su grupo una participación activa en la búsqueda, recopilación y confrontación de datos, referentes no solamente a la cultura hispánica sino también a la cultura del país si es un grupo monolingüe o de los países representados, si se trata de un grupo multicultural.

2.1. Los mitos del agua.

El agua es ante todo *fuelle de vida, medio de purificación y de regeneración*.

Al igual que nuestros textos sagrados afirman que “*En el principio era el Verbo*”, los textos sagrados hindúes sostienen que “*En el principio todo era agua*”. El agua es el elemento indispensable a nuestra vida fisiológica, constituye los dos tercios de la composición del cuerpo humano y los tres cuartos de la composición del planeta tierra. El primer síntoma de la llegada al mundo de un ser humano que durante 9 meses ha vivido en el elemento acuático del cuerpo materno, es el *romper aguas* de la madre, de igual modo, todo signo de vida sobre nuestro planeta tuvo origen en las aguas marinas.

Esta noción de agua/vida aparece en los más importantes mitos bíblicos o religiosos. El mito del Diluvio que es símbolo de muerte y de vida, de renacimiento y de regeneración simultáneamente, se encuentra en el origen de la cultura judeocristiana: Noé, las parejas de animales, la paloma y la rama de olivo pertenecen a nuestro acervo cultural. Alumnos de culturas más lejanas encontrarán sin dificultad mitos equivalentes de renacimiento después de la muerte y del castigo. Por otro lado, los encuentros esenciales del Antiguo y Nuevo Testamento se han realizado en los desiertos, al borde de pozos, ríos o manantiales. El agua es señal de la bendición de Jehová, comparado Él también a la bendición de una lluvia primaveral o al rocío que hace crecer las plantas. Moisés niño abandonado a las aguas del Nilo o adulto separando las aguas del Mar Rojo para facilitar la huida y la supervivencia de los hebreos es un ejemplo y en el Nuevo Testamento, además de los numerosos episodios del Jordán o del lago Tiberíades, tenemos la palabra de Jesús a la Samaritana: “*Quien bebe del agua que yo te daré, jamás tendrá sed*”.

El agua posee valores masculinos, como el de fertilizar; recordemos la obra de García Lorca “*Yerma*”, la mujer recibe aquí el mismo adjetivo que se da

a la tierra estéril. Pero también posee valores femeninos, el agua que está dentro de la tierra y que hace fertilizar la vida. El agua de la lluvia sería así masculina, la del manantial o el pozo, femenina. ¿Será obra del azar que la palabra *mar* sea una de las escasísimas en español que posee el género ambiguo, pudiendo combinarse con el artículo masculino y con el femenino y asimismo que la estructura tónica de la palabra *agua*, del género femenino, le permita llevar el artículo masculino?

Es imposible abordar la mitología y el misterio del agua sin mencionar al filósofo francés Gaston Bachelard, autor, entre otras obras sobre el tema, de "El agua y los sueños", en el que deja muy claro que la razón no podrá jamás explicar los mitos; únicamente ayuda a clasificarlos. Dedicó todo un capítulo al mito de Caronte y su barca que navega por la Laguna Estigia, símbolo de la Muerte. Asimismo Ofelia está relacionada con el agua y el agua con su muerte, con su suicidio. Todo esto podría parecer una antinomia de lo dicho anteriormente, si no consideráramos la muerte como la etapa final de la vida, perteneciente al flujo de la vida.

A lo largo de esta vida, sin embargo, fluye también *el amor*. En la mitología del agua se encuentran también Ulises, el eterno navegante esperado por Penélope; las sirenas, causa de la pérdida de tantos navegantes seducidos por ellas y Narciso, que de tanto amarse a sí mismo, acabó ahogándose en el pozo que reflejaba su imagen. Los mitos de las sirenas figuran entre los más tradicionales y seguramente los más fáciles de comentar en clase. No es indispensable tener alumnos daneses para evocar a la sirenita de Andersen, ni a lectores de Giraudoux para hablar de las ondinas. La Lorelei de Brentano, retomada después por Heine forma parte de los más hermosos mitos germánicos relacionados con el Rhin: el mito de la *seducción* que existe ciertamente en otras culturas: la cabellera de oro, el peine de oro, las alhajas de oro... y los barcos que se estrellan contra una roca. Y el canto, que dio origen a la expresión: *cantos de sirenas*. Según Bachelard, la cabellera de la ondina es su instrumento maléfico, la perdición de los hombres. ¿Cómo resistir a establecer una relación entre este "pequeño" detalle y la maldición del cabello femenino en tantas religiones, tantas culturas?

2.2. Visión ecológica del agua.

Tema éste de absoluta actualidad que concierne a todos los habitantes del planeta. Cómo conservar, cómo preservar este bien común a todos, pero amenazado por nuestra mala gestión y nuestra irresponsabilidad. El agua es consistente y cuantificable, por oposición al fuego y al aire, por eso se está agotando. Por eso el desierto avanza implacablemente desde el Sur de España, mientras los campos de golf proliferan en las regiones más secas, como La Manga del Mar Menor o Alicante (6 millones de m³ anuales para regar los campos de golf de esta provincia) y las estadísticas nos dicen que los españoles somos los euro-

peos que más litros de agua consumimos por habitante. Madrid consume 15.000 l. por segundo y para ello dispone de 13 embalses sobre 5 ríos. Pero también la agricultura española consume con exceso (entre el 65 y el 80% del total), porque el agua no es cara en nuestro país, y los agricultores riegan *a manta*, según los ecologistas. Estos piensan que si se incentivara el precio del agua o se penalizara su despilfarro no harían falta nuevos embalses. Parece aberrante que en España se rieguen los jardines con agua del grifo, mientras en otras zonas del mundo que conocen la sequía, por ejemplo California, utilizan aguas residuales recicladas. Recientes normativas europeas establecen que se debe depurar un 99% de las aguas usadas, *las aguas negras*; en España estamos lejos de ello. “El agua es madre y es madrastra” decía un dossier de *El País* consagrado a este elemento en abril del 93. “Sin ella, la vida es imposible, pero periódicamente, su tozuda negativa a caer del cielo o su caprichosa superabundancia súbita arrasa pueblos enteros y hace inútiles todas las racionales previsiones de los hombres (...) La economía, el medio ambiente, la ciencia, la tecnología, el clima, la energía, la historia y hasta el ocio del mundo entero dependen de ella”. La fuerza de un solo huracán, como hemos visto últimamente, puede destruir mucho más que una deflagración nuclear, (Antonio Ruiz de Elvira, 1981: 18, de la Universidad de Alcalá de Henares). Pero el agua es también una energía limpia, que no contamina. Una central hidroeléctrica, según los expertos, es mucho menos contaminante que una central nuclear.

Soluciones imaginadas por el hombre: Lluvia artificial por fumigación de nubes en Galilea o irrigación del Neguev en Israel, desalinización de las aguas marinas, con un coste muy elevado; técnicas de retención del rocío con piedras volcánicas como en Lanzarote, trasvases de la cuenca de un río a otro: Para que se beba agua en Alicante, se debe ceder desde Guadalajara (trasvase Tajo-Segura; actualmente se habla de la posibilidad, a nivel europeo, del trasvase del Ródano a Cataluña) o para que en Formentera se pueda sobrevivir, todos los españoles deben pagar una planta desaladora. En una palabra, la solidaridad que podría evitar conflictos seculares, o conflictos recientes, como el reparto del agua en el Oriente Próximo. Hasta la revolución industrial, la presencia del agua era la clave del asentamiento de una población y las desviaciones de ríos y canales han sido frecuentemente motivo de escaramuzas y hasta de guerras. Sobrevive en la ciudad de Valencia *El tribunal de las Aguas*, institución secular, donde un grupo de 8 representantes de acequias de la provincia discuten todos los jueves en la Puerta de los Apóstoles de la catedral los problemas que hayan podido surgir sobre la distribución, propiedad, gasto y respeto al turno de riego, que aún hoy día puede ser nocturno.

¿Cómo utilizar todos estos elementos en una clase de ELE? Solicitando en primer lugar un aporte de datos (prensa, estadísticas, publicaciones especializadas, programas televisivos) poniéndolos en común más tarde, contrastando las actitudes más o menos ecologistas o respetuosas de cada país representado o

del país donde está ubicada la clase, detectando errores, proponiendo soluciones, analizando el vocabulario. Es éste uno de los capítulos que más se prestan a la discusión colectiva, por ser un tema muy actual que preocupa enormemente a las jóvenes generaciones. Otros temas abordables: El cambio climático que acelera el deshielo en la Antártida, el fenómeno de *El Niño*, la contaminación del Mediterráneo, del Danubio, del Rin, de Doñana. Hace unos años, en un momento de grave sequía, difundieron los ministerios de Obras Públicas y Medio Ambiente unos folletos, destinados a concienciar a los españoles frente al consumo y al ahorro de agua y su descubrimiento fue para mí una auténtica mina didáctica, pues estaban llenos de consejos, dibujos inteligentes, juegos de palabras, hallazgos lingüísticos y vocabulario útil para estudiantes de ELE. Un docente mínimamente atento a la actualidad encontrará en la prensa y, con más razón, en los organismos competentes, documentación que pueda aportar información complementaria sobre problemas hidráulicos.

2.3. Aspectos sociológicos de la cultura del agua

Hasta que se logró domesticar el agua, la gente se lavaba poco, existía el convencimiento de que la suciedad protegía de las enfermedades. Según J.P. Goubert, investigador del C.N.R.S. (Goubert, 1992, *El País*, p. 5) hasta los albores del s. XX se gastaba muy poca agua en Europa y era suministrada por los ríos y las fuentes públicas. La gente, si se bañaba, se bañaba vestida o diluía grandes cantidades de sal, para no ver el propio cuerpo, lo cual era pecaminoso. Se rociaban asimismo el cuerpo con colonia para evitar los malos olores y matar los microbios. Oficios relaciondos con el agua, que pueden interesar a nuestros alumnos: *El aguador, el zahorí, el pocero, el fontanero municipal, las lavanderas y el vendedor de agua mineral* para combatir las fiebres de primavera. Las aguas termales y balnearios se pusieron de moda a finales del XIX. Pero en esta relación de *madre/madrastra* ya analizada, el agua también era el principal agente transmisor del tifus y del cólera. Lavarse las manos antes de las comidas era un gesto higiénico y religioso y aunque el positivismo ha privado al agua de su valor sagrado en nuestra cultura occidental, hay religiones en las que las abluciones juegan un papel fundamental y la presencia en el aula de alumnos pertenecientes a dichas culturas podría favorecer una discusión muy enriquecedora. Muchos de los *oficios del agua* más arriba citados perduran en muchos países del Tercer Mundo, como el de *aguador*, y todos tenemos presentes las caravanas de mujeres portadoras de cántaros de agua durante kilómetros diarios de tierra árida.

La mujer y el agua, otro tema que valdría la pena sugerir. Según Jacques Ives Cousteau (Cousteau, 1992, *Las mujeres y el agua, El País*, p. 64) actualmente 1.700 millones de personas no tienen acceso al agua potable; describe cómo niñas pequeñas recorren en África diez kilómetros para llenar un cubo de agua en vez de ir al colegio; comenta igualmente que en Haití los habitantes de

barrios de chabolas superpoblados esperan durante horas y se pelean entre sí para conseguir el agua que se distribuye en pequeñas cantidades. Sólo los más fuertes se llevarán un recipiente lleno. Para él, la educación de las niñas en muchos países del Tercer Mundo está en parte supeditada a esta dependencia del agua que las obliga a faltar al colegio y a prescindir de toda formación para poder abastecer a la familia y todos sabemos que un país donde la mujer no tiene acceso a la formación es un país subdesarrollado. Según Cousteau, un tercio de los gastos militares de todos los países (400.000 millones de dólares al año, 40 billones de pesetas) bastaría para asegurar la educación de las mujeres y una pensión mínima para todos los seres humanos.

2.4. Ríos míticos, lagos, mares y ciudades

España, una vez más, es fluvialmente pobre, pero incluso de un tema tan modesto se puede sacar partido en clase de lengua: El río Guadiana, sin ir más lejos. Este río juguetón que aparece y desaparece, jugando al escondite con el paisaje y que ha dado nombre al *guadianismo*, fenómeno aplicable a hombres políticos, a ideologías y ¿por qué no? a los alumnos que no frecuentan con demasiada asiduidad las clases, que aparecen y desaparecen también. Ríos míticos los ríos del Sur de la península, con su hermoso prefijo *guad-*, árabe y acuático simultáneamente; ríos desviados y convertidos en jardines, como el Júcar; ríos símbolo de batallas sangrientas como el Ebro, o ríos *aprendices de río*, como dijo Cervantes del pobre Manzanares. Habría que salir a buscar, con ayuda de nuestros alumnos, ríos de otros países, de otros continentes, ríos cuyos nombres nos han fascinado de niños: El Mississipi, el Amazonas, el Volga, el Río Grande, el Sena, el Río de la Plata... e ir descubriendo con ellos, a través de ellos, su simbolismo, su historia, su geografía, sus leyendas, sus canciones. El Rhin, llamado padre por los pueblos germánicos; el Danubio, asociado a la música vienesa; el Sena, a toda la poesía francesa y a una ciudad-río; el Amazonas, símbolo de lo poco preservado que queda en el planeta, mundo acuático inmortalizado por escritores y poetas brasileños, peruanos, ecuatorianos... El Río Grande de tantas películas inolvidables pero también de la sangre y la miseria de la emigración mexicana; el Mississipi, cuyo nombre nos lleva a las conquistas de los grandes espacios y a los escritores norteamericanos de mediados de siglo; el Congo, atravesando media África y dando nombre a pueblos, culturas y países; el Ganges, purificador y regenerador de toda una cultura y una religión; el Jordán, cuna de nuestra civilización y escenario del Nuevo Testamento, tan presente aún en los conflictos y en el reparto del agua entre países del Próximo Oriente. Cada uno de estos ríos y tantos otros han generado ciudades, batallas, obras literarias, mitos, leyendas, sinfonías, canciones y poemas. *Jamás se baña uno dos veces en el mismo río*, aunque sí podemos bañarnos muchas veces en las aguas culturales que acarrearán tantos ríos.

De igual manera podría dedicarse una pequeña investigación a lagos y mares míticos: El Lockness en Escocia, los Grandes lagos del Canadá, el Mar Muerto, el Mediterráneo, padre de tantas culturas y, por qué no, a ciudades y hasta a continentes que el agua ha convertido en símbolos de belleza o de misterio: Brujas, Amsterdam, Venecia, Hong Kong o La Atlántida.

2.5. El agua en la literatura. Poesía y narrativa

Dice Apollinaire en uno de los más bellos poemas que hayan cantado a un puente y a un río y a un amor: “Sous le Pont Mirabeau coule la Seine et nos amours...” Y Federico García Lorca ha estremecido a varias generaciones con aquella casada infiel a la que un hombre se llevó al río “creyendo que era mocita, pero tenía marío”. Son innumerables los ejemplos de la presencia del agua en la poesía universal, y no podríamos dejar de citar en estas tierras a nuestro gaditano Alberti, inmortal marinero en tierra, que en un reciente homenaje de Radio Nacional a *Los españoles que hicieron el siglo XX* (RNE, 15.06.99) lamentó: “Por qué me desenterraste del mar. El mar. La mar”. Alberti evoca el nacimiento de esta hermosa ciudad en que nos encontramos con estas palabras (Alberti, 1953: 35):

“Y así naciste, Oh Cádiz/ blanca Afrodita en medio de las olas./Levántadas las nieblas del océano/pudiste en sus espejos contemplarte/como la más hermosa joven aparecida/entre la mar y el cielo de Occidente”. Cádiz-Venus nacida de la espuma, pero también Cádiz-cuna de miserables pescadores:

“Hijos de la mar de Cádiz/nuestras casas son las olas/somos los pobres del mar/de ayer y de ahora/Creíamos en las sirenas/que cantan entre las olas/Sus cantos nada nos dieron/ni ayer ni ahora”. En el citado homenaje también se evocó la amistad entre P. Neruda y Alberti. Es imposible pensar en Neruda sin imaginar su Isla Negra, su casa-barco, su casa-proa, su colección de mascarones y de conchas marinas, su fascinación por el mar y el elemento líquido. Las limitaciones de espacio y tiempo me impiden presentar las muestras que desearía, pero en un seminario a lo largo de semanas, cualquier profesor motivado disfrutará con la búsqueda en común de poemas de tema marítimo, de tema fluvial, de tema pluvial, como la “Oda a la lluvia marina” de Neruda (Neruda, 1971: 74-75) que daré como único ejemplo:

“El ave grande cruza/entre agua y agua/el cielo se deshoja/llueve/sobre el océano de Chile/Dura/como roca ondulada/el agua madre/mueve/su barriga/y como desde un pino/en movimiento/caen agujas verdes/desde el cielo/Llueve/ de mar a mar/desde los archipiélagos/hasta las osamentas amarillas/del litoral peruano/(...)”

La narrativa de todos los tiempos está plagada de ejemplos donde el agua es marco, escenario, o protagonista. Un trabajo de fondo interesante podría ser la elección de uno o varios textos de tema “acuático” que cada alumno podría

comentar, aportando al mismo tiempo a la clase ejemplos de la literatura de su país, fragmentos originales y traducidos de la misma.

Obras maestras como “Un viejo que leía historias de amor” de Luis Sepúlveda, con un fondo de “Moby Dick”, “El viejo y el Mar” o de “20.000 leguas de viaje submarino” podrían interesar a los más jóvenes; pero sin duda obras de más envergadura como “El Jarama”, de Sánchez Ferlosio, “La muerte del ahogado” o “El amor en los tiempos del cólera” de García Márquez, “La Casa Verde”, de M. Vargas Llosa, “Ríos profundos” de J.M. Arguedas, o “Delito por bailar el chachachá” de G. Cabrera Infante, podrían aportar a grupos más maduros una serie de descubrimientos introducidos por el tema del agua.

Propongo en la bibliografía adjunta una serie de lecturas inspiradas en dicho tema.

2.6. El agua en el lenguaje

Según Bachelard (Bachelard, 1942: 207) “El agua es la maestra del lenguaje fluido, del lenguaje sin tropiezos, del lenguaje continuo”. El mar *murmura*, los torrentes *hablan*, la lluvia *llora*. La cascada *canta* y la palabra *fluye*. Utilizamos para calificar a la palabra términos que vienen del mundo acuático: un lenguaje *fluido*, un *torrente* de palabras, un *chorro* de voz, hablar con *fluidez*, una novela-*río*. un *río* de palabras, al igual que decimos el *murmullo* de las olas. También para Bachelard las consonantes más musicales y poéticas son la R y la L, las llamadas *líquidas*. Un hermoso verso de Neruda dice: “Las largas eles de la lluvia lenta caen sobre las páginas de mi amor” (Neruda, 1976: 41). Esta relación del agua y el idioma es patente en español en toda una terminología, en gran parte de origen árabe, como: *albufera*, *acequia*, *aljibe*, *alberca*, *alcorque*, *almadraba*, *aljófara*, *jofaina*, *noria*, *albañal*, así como de topónimos: *Guadalquivir*, *Guadalhorce*, *Guadix*, *Guadiana*, *Guadalupe* o de origen latino u otros: *aguanieve*, *aguacero*, *chaparrón*, *llovizna*, *orbollo*, *shirimiri*, *chispear*, *garúa*, *chuzos de punta*, *mareo*, *marearse*, *mojarse*, etc., etc.

Y por supuesto, este trabajo quedaría incompleto si no se abordara en él la inmensa riqueza paremiológica e idiomática que ilustra todos los aspectos de la vida, entre ellos, la presencia del agua: *No se debe decir de este agua no beberé*; *agua pasada no mueve molino*; *agua que no has de beber, déjala correr*; *Dios nos libre de las aguas mansas, más claro que el agua*, *aguar la fiesta*, *ser un aguafiestas*, *estar con el agua al cuello*, *nadar entre dos aguas*, *saber nadar y guardar la ropa*, *llevar el agua a su molino*, *hombre al agua*, *algo tendrá el agua cuando la bendicen*, *agua por mayo pan para todo el año*, *quedarse en agua de borrajas*, *venir como llovido del cielo*, *como agua de mayo*, *ser una nube de verano*, *cuando el río suena agua lleva*, *a río revuelto ganancia de pescadores*, *el que no se moja no pasa la mar*, *cruzar el charco*, *volver las aguas a su cauce*, *la mar de ...*, *parecerse como dos gotas de agua*, *la gota que hace*

desbordar el vaso, tanto va el cántaro a la fuente que al final se rompe y mil etcéteras que todo profesor encontrará en su acervo personal o en sus libros de consulta.

2.7. El agua en la canción

Y, muy brevemente, unas palabras sobre la canción, que puede ser también una *f fuente inagotable* de ejemplos, a la par que muy apreciada en clase, por su aporte musical, el factor joven y el factor moda que lleva consigo. Selección un vez más, repito, muy personal; mas, por dar algunas pistas, citaré, desde nuestro entrañable *Que llueva, que llueva, la Virgen de la Cueva*, que todos hemos cantado de niños, hasta *Te recuerdo, Amanda*, de Víctor Jara, pasando por *Tatuaje*, de Concha Piquer; *Alfonsina y el Mar*, Mercedes Sosa; *Sueño Marinero*, de Lole y Manuel; *Rompiendo fuente* de Juan Luis Guerra; y *La mar no tiene naranjas* de Ana Belén y toda la serie mediterránea de Joan Manuel Serrat.

En resumen, se trata de renovar, de innovar, de despejar nuevos caminos, de abrir ante nuestros alumnos las puertas del mundo hispánico desde el umbral del aula de español, sirviéndonos de una sola palabra mágica de cuatro letras: AGUA, pero que podría ser cualquier otra, igual de hermosa: FUEGO, TIERRA, VIENTO, SOL, NIEVE, ÁRBOL....que les permita acceder a toda una cultura, a todo un vocabulario, al conocimiento de una serie de realidades, al contraste con su propia cultura; y que nos permita también a nosotros docentes, además de realizar un trabajo creativo, seguir, a través de ellos, aprendiendo.

Referencias bibliográficas

- Aziza, Cl., C. Olivier y R. Strick (1978), *Dictionnaire des symboles et des thèmes littéraires*, Paris, Fernand Nathan, 78-84.
- Bachelard, G. (1942), *L'eau et les rêves*, Paris, Livre de poche, Biblio.
- Brunel, P. (1988), *Dictionnaire des mythes littéraires*, Paris, Editions du Rocher (200-211, 423-429, 942-953, 1043-1049, 1235-1240, 1349-1379).
- Campos, J. y A. Barella (1993), *Diccionario de refranes*, Madrid, Espasa Calpe.
- Chevalier, J. y A. Gheerbrant (1982), *Dictionnaire des symboles*, Paris, Laffont J., 374-381.
- González-Lucini, F. (1987), *Veinte años de canción en España (1963-1968)*, Madrid. Edi. de la Torre.
- Lapesa, R. (1959), *Historia de la lengua española*, Madrid, Escelicer, 95-110.
- Poirée, C. (1979), *L'eau en poésie*, Paris, Gallimard.
- Walter, H. (1994), *L'aventure des langues en Occident*, Paris, R. Laffont, 174-179.

Dossiers Prensa

- Agencia Europea Medio Ambiente. (1.11.94), "El Mediterráneo, un Mar cada día más enfermo", Madrid, *El Mundo*.
- Aznárez, M. (11.06.92), "Aguas oscuras, hielo azul. La Antártida", Madrid, *El País*.
- Bayarri, F. (11.06.92), "El Tribunal de las Aguas", Madrid, *El País*.
- Benito, F.J. (22.08.94), "La FAO censura el sistema de riego de los campos de golf", Madrid, *El País*.
- Bustos, M. (16.01.97), "El clima de una zona del Pacífico permite prever las sequías del SE español", Madrid, *El País*.
- Cousteau, J. Y. (11.06.92), "Las mujeres y el agua", Madrid, *El País*.
- Delibes Castro, M. (11.06.92), "Investigación en Doñana", Madrid, *El País*.
- EFE/Europa Press (22.08.94), "Los vigilantes del Mar, Greenpeace", Alicante, *Información*.
- Estefanía, J. (11.06.96), "Sin agua no hay vida", Madrid, *El País*.
- Kahama Y. (11.06.92), "Una flor en el desierto: El Neguev", Madrid, *El País*.
- Kaniuk, Y. (11.06.92), "El Jordán, río de las grandes religiones", Madrid, *El País*.
- Rubio, J. (7.06.95), "La difícil ecuación para hacer potable el agua del mar", Madrid, *El País*.
- Uslar Pietri, A. (11.06.92), "El Amazonas, la más tupida masa de plenitud vital", Madrid, *El País*.

Lecturas aconsejadas

- Alberti, R. (1953), *Ora Marítima*, Buenos Aires, Losada.
- Apollinaire, G. *Le Pont Mirabeau* (1913), (en Poirée, C. 1979, Paris, Gallimard).
- Arguedas, J. M. (1978), *Ríos profundos*, Buenos Aires, Losada.
- Cabrera Infante, G. (1995), *Delito por bailar el chachachá*, Madrid, Alfaguara.
- Díez, J. (1998), *Dime algo sobre Cuba*, Madrid, Espasa Calpe.
- García Lorca, F. (1954), *Yerma*, Buenos Aires, Losada.
- García Márquez, G. (1985), *El amor en los tiempos del cólera*, Barcelona, Bruguera.
- García Márquez, G. (1983), *Relato de un naufragio*, Barcelona, Tusquets.
- Giraudoux, J. (1939), *Ondine*, Paris, Grasset.
- Guillén, N. (1993), *Por el mar de las Antillas va un barquito de papel*, La Habana, Unión de Artistas y escritores de Cuba.
- Machado, A. (1941), *A orillas del Duero (Campos de Castilla)*. *Poesías Completas*, Madrid, Espasa Calpe, 20.

Neruda, P. (1976), *Canto General (El Gran Océano)*, Barcelona, Lumen, 405-443.

Ortiz, L. (1988), *Fátima de los milagros y El Farero*, Barcelona, Planeta.

Sánchez Ferlosio, R. (1955), *El Jarama*, Barcelona, Destino.

Sepúlveda, L. (1994), *Un viejo que leía novelas de amor*, Barcelona, Tusquets.

LOS SINTAGMAS NOMINALES CON REFERENCIA GENÉRICA

Inmaculada Solís García
Universidad de L'Aquila (Italia)

En este trabajo se presentan los primeros resultados de un estudio, desde la perspectiva lingüística de la comunicación, acerca de los usos del artículo en los sintagmas nominales con referencia genérica en español. Nuestro trabajo parte de la hipótesis de que, dentro de la expresión de la generalización, el uso del artículo pone a nuestra disposición distintas posibilidades expresivas.

Nuestro objetivo es el de proporcionar a los que se dedican a la enseñanza del español LE una nueva herramienta a la hora de tratar el estudio de los sintagmas con referencia genérica (su diversidad de tratamiento respecto al español en lenguas como el inglés y el francés es conocida, pero no está estudiada suficientemente)¹.

1. ¿Qué entendemos por sintagmas nominales con referencia genérica?

Consideremos las siguientes frases: (1) *El hombre siempre en cada instante, está viviendo según lo que es el mundo para él*; (2) *Las nueces engordan*; (3) *Un caballero debe portarse bien con su dama*.

En los sintagmas *el hombre*, *las nueces* y *un caballero*, no se hace referencia a un individuo concreto, sino a todo el conjunto de individuos que integran la clase. Se trata de sintagmas que predicen propiedades características de una clase de objetos o de una especie y que, por lo tanto, no hacen referencia a objetos particulares (ni a eventos o sucesos localizables en el tiempo y en el espacio).

Comparemos las frases anteriores con éstas: (4) *A Perico le tocó la lotería el año pasado y el hombre ahora está viviendo a lo grande*; (5) *Las nueces que*

1 En inglés, los sintagmas de referencia genérica con nombres discontinuos (utilizamos los términos continuo/discontinuo para referirnos a la oposición no contable/contable respectivamente), pueden presentar las siguientes variaciones: a) sin artículo y con el sustantivo en plural: *Seals are amphibious mammals*; b) con el artículo *a(n)* y el sustantivo en singular: *A seal eats huge quantities of fish*; c) con el artículo *the* y el sustantivo en singular: *The seal is smaller than the walrus*.

En francés, remiten a lo genérico las combinaciones del artículo *le/la* con el sustantivo en singular y del artículo *les* con el sustantivo en plural: a) *Le phoque est plus gros que l'otarie*; b) *Les phoques sont des mammifères amphibies*. El empleo del artículo *un(e...)* con el nombre en singular parece difícil si el nombre así determinado no va seguido por el demostrativo: *Un phoque, ça mange d'énormes quantités de poisson*.

comí ayer por la noche me hicieron daño; (6) Iba caminando tranquilamente cuando un caballero le preguntó dónde estaba la librería Cervantes.

La interpretación genérica de los sintagmas *el hombre*, *las nueces* y *un caballero* queda completamente excluida, pues es posible identificar a su referente en el contexto.

Así, una misma expresión como *el hombre* puede aparecer en un contexto o situación donde es efectivamente un hombre determinado y consabido del interlocutor, y en otros entornos, referirse a todo el género humano. Otto Winkelmann (1980), que se ha ocupado de la referencia, distingue distintos tipos de sintagmas: sintagmas de referencia genérica, de referencia específica y de referencia inespecífica². En los SSNN de referencia genérica el referente es la clase entera de los objetos que denota el sustantivo. La interpretación genérica de un SN, por sus mismas características, excluye la referencia específica a cualquier elemento preciso del contexto³.

Es posible, por lo tanto, afirmar que la especificidad o la genericidad de un SN no es una característica de los artículos o de los cuantificadores, sino una propiedad de las expresiones nominales, que depende por una parte de su composición interna y por otra de elementos externos relativos al contexto en el que el SN esté situado y a las propiedades pragmáticas de dicho contexto⁴.

Una posible prueba para reconocer si la referencia de un SN es específica o genérica es la interrogación con *cuál*. Dentro del sistema de las palabras interrogativas *cuál* se caracteriza por su función identificadora, con frecuencia ligada a un grupo de referentes ya localizados en el discurso previo; de manera que

2 Para una bibliografía sobre el problema de la referencia cfr. Leonetti Jung 1990.

3 Por este motivo creemos necesario precisar las siguientes observaciones de Lázaro Carreter (1980): "El nombre animado masculino se resiste a funcionar en referencia generalizadora con *un* cuando la referencia ha sido suscitada por un nombre femenino; no se dice *no se debe tratar así a un hombre*, si es una mujer la maltratada, ni, *es que un león es siempre un león*, si es una leona la que ataca al domador. Cabe preguntarse si serían apropiadas *no se debe tratar así al hombre* y *es que el león, es siempre el león*". Por lo que respecta a la aceptabilidad de estos enunciados es necesario observar que: a) su aceptación depende en parte del contexto anterior: si sólo se han producido los hechos en un nivel extralingüístico, podrían considerarse aceptables, pues si delante del enunciador hay una mujer maltratada, el destinatario busca una interpretación que encaje con el contexto; lo cual le lleva a interpretar "hombre" como "ser humano". Sin embargo, si ha habido algún tipo de alusión lingüística anterior como: *¿Has visto lo que le han hecho a esa pobre mujer?* o simplemente *¡Pobre mujer!*, la generalización con "hombre" es menos plausible que con "ser humano", pues existe el peligro de que los datos contrastantes del contexto nos obligaran a interpretar que una mujer puede aguantar esos malos tratos pero un hombre no; b) estos problemas van más allá de la cuestión de la referencia genérica o específica. Los dos sentidos de la palabra "hombre" ("ser humano" y "ser humano de sexo masculino") pueden darse tanto en referencia genérica como específica.

4 El concepto de contexto es, por lo tanto, básico para dar cuenta del fenómeno de la generalización. El contexto, entendido como situacional y verbal, se puede considerar como un conjunto de datos que hablante y oyente dan por supuestos acerca del tema, que dependen de lo que se ha dicho anteriormente y de otros aspectos de la situación de comunicación y que fijan qué es lo que se puede dar por sentado en el subsiguiente acto lingüístico. El contexto debe analizarse como entidad dependiente de los individuos y de las suposiciones que realizan sobre otros individuos como punto de partida para la conversación.

no puede relacionarse con SSNN genéricos e inespecíficos. Si a la pregunta *¿cuál?* referida al SN es posible dar una respuesta del contexto, el sintagma sería específico y no genérico, pues no tiene sentido utilizarlo para preguntar acerca del sujeto de (7) *Un diamante es caro*.

Se obtendría así una selección entre SSNN específicos y no específicos. Dentro de los sintagmas no específicos los genéricos se distinguirían por su posible conmutación por el operador *todo*: (8) *Todo hombre es mortal*; (9) *Todas las nueces engordan*; (10) *Todo caballero debe portarse bien con su dama*.

2. ¿Qué factores intervienen en la interpretación de los SSNN con referencia genérica?

Afirmar que el contexto y las circunstancias determinan la interpretación genérica o específica del SN es apropiado, pero no aclara exactamente cómo ocurre este fenómeno. Además del aspecto pragmático, parece existir un aspecto sintáctico de la cuestión, que consiste en describir formalmente las presuposiciones, bien ligadas a los SSNN por medio de rasgos sintácticos, bien como presuposiciones básicas establecidas a partir de los elementos léxicos y del tipo de construcción en que se emplean. Es necesario suponer que las interpretaciones se infieren de alguna forma a partir de los datos gramaticales, es decir, que no son totalmente independientes de la gramática.

En primer lugar nos hemos fijado en factores internos al SN, como su composición y las características de sus determinantes y modificadores.

2.1. Factores internos

Tanto el nombre común como el nombre propio pueden ser interpretados genéricamente: (11) *Los Juanes son muy listos*⁵; (12) *Los gallos se despiertan al amanecer*. Por lo que respecta al grupo de los nombres comunes es de notar que sea los nombres continuos que los discontinuos, son susceptibles de interpretación genérica. Hemos tomado los siguientes ejemplos en Guillaume (1964): (13) *El hierro es un metal*; (14) *El amor es un sentimiento*, contrapuestos a su valor particular: (15) *He traído el hierro*; (16) *El amor a su hijo le ennoblece*.

Guillaume observa que si se añade información que restringe el conjunto (modificadores especificativos) se sigue obteniendo un todo, pero limitado a la fracción del conjunto. Ej.: (17) *El hierro del Norte es un metal puro*; (18) *El amor juvenil es un sentimiento inefable*. Nótese que el fraccionamiento exige más información en el predicado. El plural tampoco altera el efecto: (19) *Los hierros del Norte son muy resistentes*; (20) *Los amores juveniles no se olvidan nunca*.

5 En un contexto en el que se esté hablando de las características de las personas que llevan un determinado nombre.

Sin embargo, con los nombres continuos no es compatible el SN de tipo indefinido: (21)**Un hierro es un metal*; (22) **Un oro es más valioso que la plata*.

Esta misma incompatibilidad⁶ la encontramos en un caso dependiente de las condiciones externas del predicado, el de la referencia genérica acumulativa⁷. Cuando la referencia remite al género, pero no a los individuos, no cabe la variación art. det./art. ind.: (23) *El hombre señorea la tierra* no tiene la misma referencia que (24)*Un hombre señorea la tierra*.

Determinantes del nombre

Tampoco el artículo contiene en sí el rasgo *genericidad* ni *especificidad*. Esta característica depende fundamentalmente de las creencias del hablante acerca de los sucesos de los que habla. Sin embargo, en la presentación de estas creencias, el artículo juega un papel muy importante. Para nuestros fines, analizar el uso del artículo desde el punto de vista de la información se revela muy útil⁸. Por lo que respecta al eje de la información, el enunciador emplea *un/una* para introducir en el mundo de la comunicación el elemento del que quiere hablar; al contrario, con *el/la* señala que se está refiriendo a un elemento que ya está en el contexto, porque ya lo ha introducido, o porque se presupone.

Por lo que respecta al eje del enunciador, el hablante, al presentar la generalización con *el* como una información ya presupuesta, compartida, pues, por enunciador y destinatario, parece comprometerse menos con esa información, darle más objetividad. Sin embargo, al presentarla con *un* como nueva, da una sensación de mayor relatividad. Con *el*, el enunciador intenta presentar su valoración personal como algo que no depende de él, universalmente reconocido y objetivo, mientras que con *un* se hace cargo de lo que está diciendo, reconoce que es una valoración personal suya. Se trata de dos valores expresivos, dos implicaturas diferentes⁹.

6 Nótese la dificultad del francés a aceptar una generalización con un SN indeterminado. Por lo que respecta al inglés, la propiedad de /continuo/ o /discontinuo/ de un nombre en expresiones genéricas exige la ausencia del artículo: cuando el sustantivo es continuo se emplea en singular sin artículo, cuando es discontinuo en plural: a) *Time is money*; b) *Seals are amphibious mammals*.

7 O. Winkelmann (1980) distingue entre referencia genérica dividida, en que la afirmación afecta a cada uno de los objetos de la clase (cfr. Gili Gaya 1993 13 pero referida a una propiedad del artículo): *El hombre es mortal*; y referencia genérica acumulativa, en que la afirmación se refiere a toda la clase y no se puede aplicar a cada uno de los individuos en particular: *El hombre señorea la tierra*.

8 Para el análisis de los artículos de Fase I y de Fase II, desde el punto de vista de la información, remitimos a los trabajos de H. Adamczewski y, para el español, a los de F. Matte Bon (para una bibliografía, cfr. Matte Bon 1992).

9 Hemos hecho una prueba con hablantes que no se ocupan de cuestiones lingüísticas, presentándoles los siguientes enunciados: *Un libro entretiene /El libro entretiene*. Su percepción de la generalización era distinta. La mayoría de los interpelados consideraban *El libro entretiene* como "más" generalizante que *Un libro entretiene*.

En cuanto al uso del plural en los SSNN de referencia genérica, es necesario hacer notar que no siempre se ha admitido la interpretación genérica con el artículo indefinido plural *unos/unas*. J. C. Garrido (1987: 244), sin embargo, objeta que, en contextos apropiados, *unos/unas* funciona genéricamente como *un*: (25) *Un caballero español nunca miente*; (26) *Unos caballeros españoles nunca mienten, pero hay otros que sí*.

Según Garrido (1987: 245), en ambos casos se indica que se trata de una parte del conjunto de base o contextual, integrado por todos los caballeros españoles. El plural confiere carácter discontinuo que fracciona la categoría. La mención partitiva sólo tiene sentido cuando el contexto la requiere, como en el caso de expresarse contraste entre una parte del género y la otra, ya que, si no, se emplea la mención totalizadora en plural. El alcance genérico en plural indeterminado es menos frecuente que en singular.

Así, si se acepta esta explicación, es posible interpretar genéricamente todas estas frases: (27) *El caballero español nunca miente*; (28) *Un caballero español nunca miente*; (29) *Los caballeros españoles nunca mienten*; (30) *Unos caballeros españoles nunca mienten, pero hay otros que sí*.

Si analizamos la determinación de demostrativos y posesivos, podemos observar que es incompatible con el alcance genérico, pues ambas determinaciones localizan en el espacio y respecto a las personas involucradas en el acto lingüístico. En el momento en que en un SN aparece un demostrativo o posesivo, éste se convierte en referencial. Compárense las interpretaciones referencial y genérica respectivamente de estas frases:

(31) *Este niño llora cuando tiene hambre* o *El niño este llora cuando tiene hambre*; (32) *El niño llora cuando tiene hambre*.

En fin, por lo que respecta a la constitución del SN con referencia genérica, es de notar que la mayor parte de los ejemplos utilizados para discutir sobre la ambigüedad *genérico/específico* contiene SSNN simples, formados por una secuencia de determinante y nombre. En efecto, la mínima cantidad de información que aportan los convierte en ambiguos. En SSNN más complejos, la ambigüedad se ve notablemente restringida. Por tanto, cuanto más rico, preciso y detallado sea el contenido descriptivo de un SN, mayor será la tendencia a entenderlo como específico. Por el contrario, un SN que aporte una información vaga e imprecisa sin referencias a las coordenadas de tiempo y espacio específicos será con frecuencia de tipo inespecífico y en determinadas condiciones genérico. Ej.: (33) *El niño que se subió al árbol el otro día cuando tiene hambre llora*; (34) *El niño cuando tiene hambre llora*. En realidad no es la cantidad de información el factor relevante, sino el tipo de información aportada que puede llevar directamente hacia un objeto determinado o no hacerlo.

Modificadores del SN

Las oraciones de relativo también podrían proporcionarnos algunas pistas para establecer el estatuto referencial de un SN con artículo indeterminado. La presencia de una relativa restrictiva no decide por sí misma cuál es la interpretación más natural, pero sí puede decirse que una relativa no restrictiva o explicativa favorece la interpretación específica. Estas relativas no son incompatibles con SSNN genéricos, pero las condiciones que debe cumplir para modificar a un SN no referencial son mucho más estrictas que las que debe cumplir para acompañar a un nombre propio o a un SN definido. Esto hace que la combinación de SSNN genéricos indefinidos y relativas explicativas sea infrecuente. Ej.: (35) *¿*? Un caballero español, que tiene un código de honor férreo, nunca miente.*

Por otro lado, la interpretación genérica es incompatible con la alteración¹⁰ comparativa o superlativa del adjetivo que eventualmente acompañe al nombre. Compárese la interpretación específica del sintagma *al hombre más instruido* en (36) *Son tantos y tan variados los productos vegetales de la zona tórrida, que al hombre más instruido se le haría imposible enumerar la milésima parte de ellos,* frente a la interpretación genérica del sintagma *al hombre instruido.*

Las aposiciones nominales no restrictivas se comportan de igual manera. Mientras que son perfectamente normales tras nombres propios, pronombres personales y descripciones definidas, su uso es más restringido con SSNN indefinidos genéricos e inespecíficos.

No se trata de un criterio absoluto, sino de la manifestación de una tendencia general: los SSNN específicos llevan modificadores apositivos o explicativos con más frecuencia que los inespecíficos o genéricos.

La interpretación genérica será imposible si se da la presencia de modificadores especificantes (son especificantes, según Kleiber (1989: 190), los predicados que aportan coordenadas de tiempo y lugar que permitan localizar a un individuo), o elementos como CIERTO o DETERMINADO. Véase la diferencia entre: (37) *Un amigo que me encontré ayer es encantador* y (38) *Un amigo que cuenta bromas es encantador.*

2.2. Factores externos

Por lo que respecta al predicado de los SSNN con referencia genérica no está claro que la genericidad dependa siempre del tiempo o del aspecto del SV, pero en cierta medida estos factores parecen condicionar esta interpretación.

La mayoría de las oraciones genéricas están en presente de indicativo, el tiempo menos marcado en español. Este tiempo verbal se emplea frecuentemen-

¹⁰ En francés, por ejemplo, es incompatible la construcción de *un* genérico como sujeto de una frase atributiva con el superlativo relativo: **Un siamois est le plus beau des chats.*

te para referirse a hechos de alcance general o universal que rebasan toda temporalidad. Ej.: (39) *El buen lector no tiene prejuicios académicos*; (40) *Ya sabes que las gallinas dejan de poner cuando arrecea el invierno*; (41) *Un gran escritor crea a sus precursores*.

Sin embargo, es posible encontrar SSNN genéricos en otros tiempos verbales. Ej.:(42)*El hombre perecería si no pudiera respirar*; (43) *En tiempos antiquísimos, cuando los hombres no habían llegado a descubrir los metales ni a labrarlos, hacían de piedra casi todos los objetos*; (44) *Un caballero español nos habría ayudado*.

Merece ulterior estudio comprobar en qué medida el tiempo y el aspecto verbal condicionan la interpretación genérica de un SN .

En cuanto al léxico del SV se ha podido comprobar que determinadas categorías modales condicionan el tipo de referencia de los SSNN. Por ejemplo, los verbos PODER y DEBER presentan dos sentidos distintos que corresponden a dos categorías modales: la epistémica y la deóntica.

	PODER	DEBER
Deóntico	Permiso Capacidad Posibilidad	Obligación Necesidad
Epistémico	Eventualidad (no exclusión)	Probabilidad

Parece ser que la posibilidad de lecturas genéricas en SSNN indefinidos es más restringida cuando los modales son epistémicos; no así con la modalidad deóntica: (45) *Un hombre despiadado puede ver sin conmoverse las penas de otro*. Sin embargo no se excluyen tampoco en esta modalidad: (46) *Un borracho puede ser simpático, pero es cargante*.

Los tipos de sintagma nominal según la referencia empleados como sujetos, están relacionados con los tipos de predicado al que se unen. Por ejemplo, el artículo indeterminado no se puede emplear en contextos genéricos de referencia acumulativa, a los que ya hemos aludido: (47) **Un caballo lleva domesticado miles de años*.

Los sintagmas con referencia genérica parecen comportarse en determinados contextos de distinta manera respecto a los sintagmas inespecíficos.

Al contrario de los inespecíficos, a aquellos no les parece afectar la modalidad oracional, ni la negación: (46) *¿Los hombres son, pues, más blancos o más oscuros según vivan en tierras más frías o más calientes?*; (47) *Los animales no hablan*. Tampoco la alternancia de modos en las relativas (normalmente se acepta que una oración de relativo en modo indicativo forma parte de un SN específico, mientras que una oración de relativo en modo subjuntivo caracteriza inequívocamente a un SN inespecífico) puede tomarse como marca formal de la

oposición genérico/no genérico. Hemos tomado este ejemplo de Fernández Ramírez, el cual había notado que la interpretación genérica anula la correlación modo/especificidad: (48) *Una casa que es demasiado grande es difícil de calentar*; (49) *Una casa que sea demasiado grande es difícil de calentar*.

Por último es de señalar que favorecen la interpretación genérica cuantificadores temporales como: *siempre, a menudo, todos los días, cada año, habitualmente, jamás, nunca...*

Concluyendo, los SSNN con referencia genérica remiten a una clase de objetos o a una especie, y no hacen referencia a objetos particulares localizables en el tiempo y en el espacio. Esta interpretación es debida a la intención del hablante a referirse a la noción genérica, es por lo tanto, una característica pragmática; sin embargo existen otros factores, que aunque mínimamente, condicionan este tipo de interpretación:

FACTORES INTERNOS AL SINTAGMA

- El artículo y su combinación con el lexema del sustantivo y con el morfema de número.
- Incompatibilidad con los demostrativos y los posesivos.
- Imposibilidad de interpretación genérica en los sintagmas especificantes y con alteración del adjetivo.

FACTORES EXTERNOS

- Influencia del tiempo verbal y de los predicados especificantes.
- Incompatibilidad del artículo indeterminado con predicados de referencia genérica acumulativa.
- Compatibilidad con los cuantificadores de tiempo: *siempre, todos los días, a menudo...*

Hemos de notar que este pequeño trabajo es un inicio al estudio de este tipo de sintagmas nominales. Todavía quedan muchos aspectos por investigar, tanto desde el punto de vista teórico – por ejemplo, las cuestiones relacionadas con el léxico de los predicados– como desde el punto de vista de su aplicación en la enseñanza de ELE –estudios contrastivos, presentación de estos fenómenos en el aula, etc. Por parte nuestra, intentaremos seguir ahondando en estas cuestiones en el futuro.

Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, E. (1982), *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- Álvarez Martínez, M. A. (1986), *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*, Madrid, Gredos.

- Fernández Ramírez, S. (1951), *Gramática española I. Los sonidos, el nombre y el pronombre*, Madrid, *Revista de Occidente*.
- Garrido Medina, J. C. (1987), *Aspectos semánticos y sintácticos del artículo en español*, Madrid, Universidad Complutense.
- Gili Gaya, S. (1973), *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox-Bibliograf (2ª ed.).
- Guillaume, G. (1969), "Particularisation et généralisation dans le système des articles français", en *Language et science du langage*, Presses de l'université Laval, Paris y Quebec, (2ª ed.).
- Kleiber, G. : "Remarques sur l'opposition relative restrictive/relative oppositive et l'article indéfini un spécifique", en *Travaux de Linguistique et de Littérature*, 22, 179-191.
- Lázaro Carreter, F. (1980), *Estudios de lingüística*, Barcelona, Crítica.
- Leonetti Jung, M. (1990), *El artículo y la referencia*, Madrid, Taurus.
- Leonetti Jung, M. (1996), "Determinantes y contenido descriptivo", *Español actual*, 66, 5-23.
- Leonetti Jung, M. (1999), *Los determinantes*, Madrid, Arco/Libros.
- Matté Bon, F. (1995), *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Edelsa (2ª ed.)
- Pease-Gorrissen, M. (1980), "The use of the article in Spanish habitual and generic sentences", *Lingua*, 51, 311-336.
- Wickelmann, O. (1980), "Some reflections on the french article system" en J. Van der Anmera, *The semantics of determiners*, 290-302.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Timo Toijala
Universidad de Turku (Finlandia)

1. Introducción

El objetivo de la presente comunicación es el análisis de las posibilidades de las nuevas tecnologías y la traducción en la enseñanza de ELE al nivel universitario. No vamos a tratar, sin embargo, la traducción automática (TA) o la traducción asistida por ordenador (TAO) que tienen aplicaciones casi exclusivamente en la traducción de lenguajes para fines específicos. Nos concentraremos en las nuevas tecnologías, en concreto las conferencias electrónicas, como método auxiliar en el aprendizaje.

En la Universidad de Turku, el español puede estudiarse como materia principal de la licenciatura. Los estudios de la especialidad abarcan tres niveles, o sea básico, intermedio y superior, y dos orientaciones, lengua y cultura y traducción e interpretación. En el nivel básico el programa de estudios es común para las dos especialidades mientras que en los niveles más avanzados existe un currículum específico. Nuestra propia actividad docente se concentra, principalmente, en la enseñanza de la lengua y cultura españolas, pero tenemos algunos cursos con estudiantado compartido entre las dos orientaciones.

2. La traducción en la enseñanza

2.1. Definiciones de la traducción

En primer lugar, debemos aclarar qué entendemos por la traducción, porque en la enseñanza el término 'traducción' se presta a muchas confusiones. Elisabeth Lavault hace la distinción entre la traducción pedagógica con objetivos didácticos, por una parte, y la traducción profesional, también llamada traducción interpretativa, por otra. Esta última se dirige hacia la "producción de un resultado en sí" (Lavault, 1985: 17-18). A continuación, Lavault divide la traducción pedagógica en diferentes modalidades, como la traducción explicativa, la traducción oral de los textos estudiados, la traducción como control de aprendizaje, etc. (*op. cit.*: 18-48).

Cuando hablamos de la traducción, es importante distinguir dos direcciones, es decir, si la traducción se realiza de la lengua extranjera a la lengua materna (traducción directa), o al revés (traducción inversa). Los traductores saben, como apunta Beeby, que "la competencia lingüística es rara vez simétrica y que

la direccionalidad es importante” (1996: 58). En nuestro caso, la lengua materna de los estudiantes es el finés, salvo algunos casos aislados de estudiantes suecofinlandeses.

En algunos países, principalmente Inglaterra, la traducción directa se considera la única válida, y por consiguiente, pocos son los autores que han dedicado estudios a la traducción inversa. En la práctica, en muchos países, incluyendo Finlandia, cuya lengua es poco estudiada fuera de sus fronteras, esta actitud purista queda letra muerta. Beeby confirma nuestra propia experiencia cuando afirma que “más de un ochenta por ciento de las traducciones que se hacen en Finlandia son traducciones inversas”, y sigue, con las palabras de McAlister¹, que “la mayoría de las traducciones inversas que se hacen en Finlandia son textos para un público internacional, por lo tanto el argumento de que un traductor precisa un nivel similar al de la lengua materna en la lengua y cultura de la lengua de llegada pierde importancia” (1996: 59-60).

Otro autor que ha abordado el tema de la traducción inversa es José Ibero. El punto de partida de este autor es el estudio de la traducción “como vía de aprendizaje de una lengua extranjera” y se refiere a la traducción inversa francés-español de estudiantes franceses de primeros cursos de facultad. El autor, quien ha compilado y analizado los errores cometidos por sus estudiantes en los ejercicios de traducción francés-español, reconoce lo inapropiado del término ‘traducción’ en este contexto, ya que la práctica de este tipo de ejercicio difiere sustancialmente del campo específico de la traducción (1997: 111-112).

2.2. Objetivos pedagógicos de la clase de traducción

En cuanto a los objetivos de la enseñanza de traducción, Laura Berenguer fija cinco objetivos para la enseñanza de segundas lenguas en la formación de traductores: 1.º desarrollar la comprensión lectora; 2.º disociar las lenguas en contacto; 3.º preparar al alumno para la utilización de obras de consulta; 4.º hacer del traductor un experto en cultura; y 5.º sensibilizar al alumno a la actividad traductora (1996: 14).

No obstante, como nuestros propios estudiantes, en la mayor parte de los casos, al empezar los estudios del nivel básico, no poseen una competencia suficiente en español, consideramos que en nuestra enseñanza debemos perseguir dos objetivos: primero, sobre todo en el nivel básico, el perfeccionamiento de los conocimientos de la lengua extranjera, y segundo, la adquisición de las nociones fundamentales de la actividad traductora, las cuales serán perfeccionadas en los niveles intermedio y superior. En cuanto a la traducción directa e indirecta, nos vemos ante la necesidad impuesta por el mercado finlandés de capacitar

1 G. McAlister (1992): “Teaching Translation into a Foreign Language, Scope and Aims”, en C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting*, Amsterdam, John Benjamin, p. 297.

a nuestros estudiantes en las dos especialidades, pero haciéndoles conscientes de las restricciones que pudieran conllevar.

3. Las teorías de aprendizaje y las nuevas tecnologías

3.1. La calidad de la enseñanza

Como todos los enseñantes, una de nuestras preocupaciones principales es la calidad de la enseñanza, y por consiguiente, la calidad del aprendizaje por parte de los estudiantes. Ahora bien, ¿qué entendemos por ‘calidad’ en la enseñanza universitaria? Hietala&al., resumiendo las conclusiones de varios autores, definen la calidad del aprendizaje con los siguientes términos: constructivo, colaborativo, intencional, situado en contexto, autónomo y acumulativo (1997: 1-2). Cuando analizamos estos criterios podemos percatarnos fácilmente de que es muy difícil que se realicen todos en la enseñanza presencial. Además, como observa Kuittinen, hay un cambio de enfoque que pone en tela de juicio la enseñanza presencial en su forma tradicional y, por lo tanto, no podemos olvidar el desarrollo de los métodos alternativos de enseñanza (1995: 61).

Según el constructivismo, “el aprendizaje de cosas nuevas se construye siempre sobre la base de los conocimientos anteriores” (Kuittinen, 1995: 65), mientras que el aspecto colaborativo significa la participación activa de dos o varios individuos en la realización de la misma tarea. En el proceso de aprendizaje, puede parecer una paradoja que los individuos que ignoran lo que deberían aprender, puedan adquirir conocimientos colaborando conjuntamente. Sin embargo, como esto es lo que ocurre, los estudiosos suponen la existencia de algunos mecanismos que denominan “adquisición de información a través de colaboración” (Dillenbourg y Schneider, 1995), esto es, aprendizaje colaborativo. Estos tratadistas han clasificado los mecanismos en varias categorías que están vinculadas con alguna teoría psicológica (los enfoques socio-constructivo y sociocultural) o con algún campo de la psicología cognitivista (ibíd.). Hiltz y Turoff, por su parte, definen el aprendizaje colaborativo como “[...] proceso de aprendizaje que enfatiza los esfuerzos cooperativos o del grupo [...] y pone de relieve la participación e interacción activas por parte de los estudiantes y el personal docente” (1993).

3.2. Métodos alternativos de enseñanza

Considerando los planteamientos en el § 3.1., si deseamos ceñirnos a mayor calidad en la enseñanza, y consecuentemente, en el aprendizaje, debemos buscar otros métodos que nos puedan paliar algunas lagunas didácticas de la clase tradicional. Estos métodos incluyen, entre otros, el ensayo, el grupo de estudio, el diario de clase y el informe crítico, en los cuales los estudiantes, por sí solos

o en grupos autónomos pero responsables ante el profesor, realizan tareas de aprendizaje según las instrucciones de éste (Eskola, 1995: 75-89).

A pesar de que el ideal de los estudios universitarios es la independencia y autonomía de los estudiantes, el paso de los métodos tradicionales hacia el estudio más autónomo no sucede sin problemas. Varios autores han señalado los problemas enfrentados en las actitudes y la actuación de los estudiantes y profesores (Kuittinen 1995: 65-70).² No obstante, como observa Kuittinen citando a Boud³, el estudio autónomo no puede ni debe ser un estándar, es sólo un objetivo hacia el cual hay que aspirar; lo importante es aumentar la responsabilidad personal del estudiante del aprendizaje. El estudio autónomo tampoco quiere decir que los estudiantes trabajen sin contacto entre ellos, ni que hubiera de existir un profesor por cada estudiante (*op. cit.*: 64).

3.3. Las nuevas tecnologías como promotor del aprendizaje colaborativo

3.3.1. Base teórica

Tradicionalmente, el profesor que entrega la tarea explica, en mayor o menor grado, los objetivos, así como las supuestas condiciones del ejercicio. Todo esto se desarrolla con la mayor o menor participación de los estudiantes. Luego, para una fecha determinada los estudiantes preparan su versión de la traducción y la entregan al profesor quien, por su parte, devuelve los ejercicios corregidos. En este modelo, aunque el estudiante obtiene *feedback* del profesor, ignora lo que hacen sus compañeros.

Cuando estudia la posibilidad de introducir la informática en la enseñanza, Taalas, valiéndose de las ideas de Stoddart y Niederhauser⁴, divide las aplicaciones informáticas en dos categorías según la visión teórica sobre el aprendizaje: la teoría instructivista por una parte, y la constructivista, por otra (Taalas, 1996: 15). El primero tiene como manifestación concreta los llamados sistemas ILS (*Integrated Learning Systems*), normalmente vinculados a los programas de tipo *drill and practice* y los programas tutoriales, y el segundo, los programas de tipo abierto, sistemas TBS (*Tool-Based Systems*). La diferencia principal radica en la manera en que se transmite la información o el contenido que se quiere enseñar (*ibíd.*). Cuando consideramos el nivel de interacción y los procesos

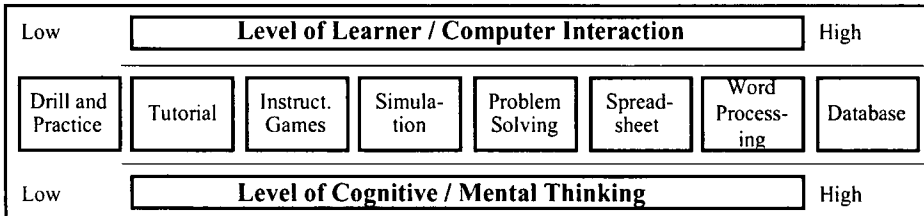
2 Kuittinen, por su parte, en este contexto, hace referencia a los siguientes autores: Rauhala, 1983; Jackson&Prosser, 1989: 55; Boehrer, 1990: 65; Gibbs, 1992; y Kekäle, 1994.

3 D. Boud (1981): *Towards student responsibility for learning*, en D. Boud (ed.) *Developing student autonomy in learning*, Kogan Page, London.

4 T. Stoddart y D. Niederhauser (1993): "Technology and Educational Change". *Computers in the Schools*, Vol. 9, 5-22.

cognitivos y mentales del aprendiz, podemos constatar (véase el Cuadro 3.1.) que en los primeros (ILS) es muy bajo, mientras que va aumentando conforme se complica la tarea y nos acercamos a los sistemas abiertos (Taalas, 1996: 16).

Cuadro 3.1. Modelo de Marakis⁵ del uso de ordenadores en la escuela



3.3.2. Conferencias electrónicas

Un tipo de programas abiertos, o aplicaciones que ofrecen un entorno abierto, son las conferencias electrónicas. Las conferencias pueden tener el carácter sincrónico en el cual todos los participantes deben estar simultáneamente en línea (por ejemplo IRC), o asincrónico, como todas las conferencias que se basan en el uso del correo electrónico (Berge y Collins, 1996). Hietala&al. atribuyen a estas aplicaciones, entre otras, la característica de “aplicación interactiva basada en WWW en la cual se ofrece a los usuarios la posibilidad de escribir mensajes que otros usuarios podrán leer.” (1997: 1).

En el presente trabajo prescindiremos de la descripción detallada de las ventajas y desventajas estudiadas de las conferencias electrónicas y nos limitaremos a señalar solamente algunos aspectos más importantes. Primero, muy acertada nos parece la afirmación de Hiltz y Turoff de que “el uso de los sistemas sería justificado sólo cuando los estudiantes puedan sacar algún provecho del mismo. [...] si no es así, los estudiantes [...] podrán renunciar del curso en línea” (1993).

El profesor debería resaltar y fomentar, por su propia actuación, la motivación, pero parece, como ha hecho constar Collis⁶, que la obligatoriedad o la obtención de algunos puntos adicionales por la participación sea necesaria (Hietala&al., 1997: 65)⁷. Lo más importante parece ser, afirman Hietala&al., lo

5 Citado en J. Cummins y D. Sayers (1990), *Education 2001: Learning Networks and Educational Reform*.

6 La obra citada por Hietala&al. en este contexto es B. Collis (1996), *Tele-learning in a digital world: the future of distance learning*, International Thompson Press.

7 En este contexto, en las páginas 32-37, Hietala & al. también resumen las ideas de: Davie (1989); McGrath (1990); Turoff (1991); Henri (1992); Scardamalia y Bereiter (1993); Scardamalia & al. (1994); Harasim (1995); Klemm y Snell (1996); y Collins y Berge (1996).

que queda después del aprendizaje asistido por ordenador (*effects of technology*), no solamente lo que sucede durante el aprendizaje asistido por ordenador (*effects with technology*) (*op. cit.*: 127). La posibilidad de crear una comunidad virtual más amplia en que participan, no sólo el profesor y los estudiantes, sino también “conferenciantes invitados” (Berge y Collins, 1996) también es una posibilidad, pero en la práctica podrían surgir problemas de diferente índole.

Hietala&al. apuntan que el uso típico de las conferencias electrónicas se realiza “como parte de un curso más amplio –la cantidad de la enseñanza presencial, así como las reuniones entre el profesor y los estudiantes, o entre los estudiantes, puede variar” (1997: 117). Según Collis⁸, quien ha resumido los resultados de las investigaciones de finales de los años 80 y principios de los 90, “los sistemas de conferencias electrónicas apoyan los objetivos humanistas en la enseñanza, ya que unen, de una manera singular, la reflexión y la comunicación escrita con la apertura y proximidad humana” (1997: 117-118).

4. Proyecto de investigación

El Centro de Desarrollo de la Tecnología Educativa de la Universidad de Turku, bajo la dirección de Nurmela y Lehtinen (Lehtinen, 1997: 186-187), ha creado un programa de conferencia electrónica para fines educativos, *Työporukka* (*Workmates* en inglés)⁹. El programa funciona en el servidor y lo único que el usuario necesita es un navegador de *Internet*. Además de las múltiples posibilidades de redacción y edición, se pueden definir varios niveles de usuario, lo que permite restringir el acceso y crear, si hace falta, varios subgrupos dentro del grupo. El tutor o el responsable del curso tiene derechos más amplios que los otros participantes en la conferencia. Además, es posible compartir terminología y enlaces WWW, así como integrar material ya existente en formato HTML. Según los autores, el programa hace posible el estudio basado en colaboración sin las limitaciones impuestas por el tiempo y el lugar (*op. cit.*: 186-187).

En vista de los planteamientos acerca de la calidad de la enseñanza y de las teorías de aprendizaje y teniendo en cuenta la naturaleza de nuestras clases de traducción, nos hemos propuesto la tarea de estudiar el uso del programa *Työporukka*, en la medida de lo posible, y analizar los efectos que pudiera tener en el aprendizaje. En este trabajo, presentamos las siguientes consideraciones preliminares de cara a nuestro futuro proyecto de investigación.

Primero, el uso del programa de conferencia electrónica no suplantaría las clases de enseñanza presencial, aunque la cantidad de ésta pueda variar, sino debería aportar algún valor añadido a aquellas clases. En este contexto, para asegurar el mejor resultado posible de la experiencia, debemos tomar buena

8 Citado por Hietala&al.

9 Para descripción más detallada del programa, véase <http://www.kas.utu.fi/porukka4/>

nota de los resultados de las investigaciones que subrayan la motivación, se pronuncian a favor de la importancia de los incentivos compensatorios para los estudiantes y, en general, ponen de relieve los factores que influyen en el éxito de las conferencias electrónicas.

Segundo, el objetivo nuestro sería estudiar los efectos del uso de la tecnología, lo que queda después del uso de la informática, es decir, la adquisición del español lengua extranjera a través de un modelo de aprendizaje colaborativo y constructivo. Aquí tendríamos en cuenta, principalmente, los factores lingüísticos en la producción de los estudiantes y, por lo tanto, debemos establecer los parámetros de medición adecuados.

Tercero, aunque dedicamos las clases principalmente a la traducción pedagógica, o sea, el uso de la traducción como vía de aprendizaje, tampoco debemos olvidar los aspectos de la traducción profesional o interpretativa, ya que algunos de nuestros estudiantes se orientan a esa especialidad.

Cuarto, como todos estos fenómenos son difíciles de observar, sobre todo en su transcurso, aspiramos a que el uso de la informática nos facilite las herramientas necesarias para la observación, y el consecuente estudio y análisis, de dichos procesos. En el marco del programa de conferencia electrónica habría espacios de trabajo tanto para grupos pequeños como espacios compartidos por todos los integrantes del curso. De esta manera, sería nuestro objetivo que el ejercicio de traducción se transformase en una experiencia compartida por todo el curso, en vez de ser una tarea individual, o en el mejor de los casos, comparado entre el estudiante y el profesor.

Referencias bibliográficas

- Beeby Lonsdale, A. (1996), "La traducción inversa" en A. Hurtado Albir (ed.) (1996), 57-78.
- Berenguer, Laura (1996), "Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción" en A. Hurtado Albir (ed.) (1996), 9-29.
- Berge Zane, y Collins, M. (1996), "Facilitating Interaction in Computer Mediated Online Courses", FSU/AECT Distance Education Conference, Tallahassee, FL, June 1996. [<http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderate/flcc.html>]
- Dillenbourg, P. y Schneider, D. (1995), "Collaborative learning and the Internet", ICCAI 95 article. [http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95_1.html]
- Eskola, J. (1995), "Essee, lukupiiri, luentopäiväkirja, arvioiva selostus – kokemuksia vaihtoehdoista opiskelu- ja suoritustuodoista" en Pentti Hakkarainen y Leena Lestinen (eds.) (1995), 75-89.
- Félix Fernández, L. y E. Ortega Arjonilla (coords.) (1997) *Lecciones de teoría y práctica de la traducción*, Málaga, Universidad de Málaga.
- Hakkarainen P. y L. Lestinen (eds.) (1995), *Kokeilemalla laataa opettamiseen, kokemuksia pedagogisista vaihtoehdoista korkeakoulutuksessa*, Institute for Educational Research, Jyväskylä.

- Hietala, P., P. Majaranta, T. Niemirepo, S. Ovaska, y J. Salonen (1997), *WWW-pohjainen ryhmäkommentointi yliopisto-opetuksen osana*, Tietojenkäsittelyopin laitos, Tampereen yliopisto, raportti B-1997-9.
- Hiltz, S. R. y Turoff (1993), "Video Plus Virtual Classroom for Distance Education: Experience with Graduate Students", Invited Paper for Conference on Distance Education in DOD, National Defense University. [<http://eies.njit.edu/~turoff/Papers/dised2.htm>]
- Hurtado Albir, A. (ed.) (1996), *La enseñanza de la traducción*, Col·lecció Estudis sobre la traducció, 3, Universitat Jaume I.
- Ibero, J. (1997), "Por entre las rendijas de la traducción" en L. Félix Fernández, y E. Ortega Arjonilla (coords.) (1997) 111-119.
- Jauhiainen, A. (ed.) (1997), *...sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta (Näkemyksiä ja kokemuksia korkeakoulupedagogiikan tavoitteista ja todellisuudesta*, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:58.
- Kuittinen, M. (1995), "Itsenäisen opiskelun mahdollisuudet korkeakouluopetuksessa" en Pentti Hakkarainen y Leena Lestinen (eds.) (1995), 61-73.
- Lavault, E. (1985), *Fonctions de la traduction en didactique des langues Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Collection "Traductologie", n° 2, Didier Érudition, Paris.
- Lehtinen, E. (1997), "Tietotekniikka ja yliopisto-opetuksen kehittäminen", en A. Jauhiainen (ed.) (1997), 165-192.
- Taalas, P. (1996), *Computers in Education – A Survey of Computer Use Among English Teachers in Vocational Schools and Commercial Colleges in Finland*, Reports from the Vocational Teacher Education College of Jyväskylä 14.

EL REFRANERO ESPAÑOL: UN RETO PARA LOS ALUMNOS DE ELE.

María Isabel Toledo Botaro.
Universidad de Navarra.

1. Introducción: ¿Qué es un refrán?

En un artículo de G. Wotjak: “Uso y abuso de unidades fraseológicas” (Wotjak, 1988: 538) se afirma que las características del refrán son:

- a) Es una frase completa e independiente.
- b) Puede tener sentido directo o alegórico.
- c) Se escribe, por lo general, en forma sentenciosa y elíptica.
- d) Expresa un pensamiento, una admonición o un deseo, y recoge una experiencia, sacada de la ciencia del pueblo.
- e) En el refrán suelen relacionarse, por lo menos, dos ideas.
- f) Se diferencia de la frase proverbial en que el refrán es una forma abstracta, no referida a un caso particular; vale para todos; tiene su fundamento en la experiencia acumulada, pero surge con fuerza hacia el porvenir, y su forma constitutiva es más literaria.

En esta comunicación me van a interesar, sobre todo, dos de las características arriba mencionadas:

La segunda de ellas, es decir, que el refrán puede tener sentido directo o alegórico. Éste, el idiomático o traslaticio, es el que permite utilizar la gran cantidad de muestras paremiológicas de las que dispone nuestro idioma para la enseñanza de ELE.

Y la cuarta: expresa un pensamiento, una admonición o un deseo, y recoge una experiencia sacada de la ciencia del pueblo. Debido a esto, pienso que los refranes –al igual que las frases proverbiales– se pueden y se deben utilizar en las clases de cultura española, ya que revelan la visión de una comunidad sobre los aspectos más diversos de la realidad y de la vida.

2. Los refranes en la lexicografía práctica.

Como afirma Martínez Marín en su libro *Estudios de fraseología española*, las aportaciones de los estudios fraseológicos tienen interés “para el conocimiento del léxico y sus diversas implicaciones en varias esferas de la lingüística aplicada (enseñanza de lenguas, lexicografía práctica, estudios estilísticos, etc.)” (1996: 71).

De hecho, pienso que cualquier buen diccionario o lexicógrafo que se precie debe incluir las expresiones fijas e, incluso, los proverbios o refranes, aunque llevando a cabo una selección dentro de la ingente cantidad de ellos que posee nuestro idioma.

Recuerda Martínez Marín que “las expresiones fijas no pasaron desapercibidas –tan evidentes son– a muchos estudiosos ya antes de nuestro siglo; así, fijándonos en el español, recuérdese cómo algunos lexicógrafos de los siglos XVII y XVIII, G. Correas o la Academia, por citar dos casos representativos, expresan en los mismos títulos de sus obras el interés por la fraseología: *Vocabulario de refranes, frases proverbiales y otras fórmulas comunes de la lengua castellana*; *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes...*” (1996: 72).

Sin embargo, como sabemos, en cierto momento, el *Diccionario* común de la Real Academia dejó de dar cuenta de ellos. Así lo explica R. Lapesa en el Prólogo del *Diccionario de Refranes* de J. G. Campos y A. Barella: “De otro lado, el *Diccionario* común no podía dedicar espacio suficiente a los problemas semánticos que atañen al conjunto del refrán con independencia de los relativos a cada uno de los vocablos que lo componen. Los refranes poseen infinita capacidad de admitir variantes; conservan extraordinarios arcaísmos léxicos, sin que por eso dejen de renovarse continuamente. Aluden muchas veces a realidades de otros tiempos, desconocidas para la inmensa mayoría de los hablantes que los emplean; y a pesar de ello, no pierden su capacidad significativa, aunque en ocasiones se llenen de contenidos que no son los originarios” (1996: IX).

Voy a centrarme en un *corpus* de refranes que tienen un tema común: el hombre y la mujer.

Los analizaré desde el punto de vista sintáctico, puesto que, es bastante usual la ruptura del orden habitual de las palabras dentro de la frase, así como la elipsis, la comparación, la metáfora, la paradoja, la hendíadis, etc..., y desde el semántico: significado traslaticio de algunas o de todas las palabras que lo conforman, dobles sentidos, etc...

3. Estructura formal y semántica de estas paremias¹.

3.1. La fijación formal y sintáctica.

Los refranes que seguidamente estudiaré, están agrupados según una clasificación tradicional: la de *palabras clave*. Clasificación que tiene en cuenta el

1 En esta comunicación se utilizará la voz *paremia* como sinónimo de *refrán*, aunque, en realidad, no lo son, puesto que la primera de ellas cubre un mayor ámbito semántico: el de refrán, proverbio, adagio y sentencia.

sentido literal de las palabras que lo forman. En este caso, esta clasificación es acertada, puesto que tanto la palabra *mujer* como *hombre*, se actualizan en estas paremias con un sentido literal, y no con el traslaticio que, muchas veces, posee la palabra cuando forma parte de una expresión fija, del “discurso repetido”, según terminología de Coseriu (1977).

Tradicionalmente, se entiende como secuencia ordenada aquella en la que “el elemento determinante sigue al determinado, es decir, primero el sujeto, seguido del verbo y los complementos, según el grado de integración de éste último: directo o regido, indirecto, circunstanciales, etc. Del mismo modo, cada núcleo de un sintagma iría siempre precedido del determinante y seguido de los modificadores semánticos” (Cascón Martín, 1995:143).

Esta ordenación se rompe en casi todos los refranes aquí tratados. Los complementos verbales, sobre todo el directo o regido, se convierten en preverbiales en la mayoría de las ocasiones; incluso, suelen ocupar el primer lugar dentro del refrán, se enfatizan; lo que provoca, obligatoriamente, su reduplicación en un pronombre inmediatamente antepuesto al verbo. Son los casos, por ejemplo, de: *a la mujer bigotuda, de lejos se le saluda; a la mujer fea, el hombre la hermosea; a la mujer muy casera, el marido bien la quiera, a la mujer, el hombre la ha de hacer; la mar y a la mujer, de lejos se han de ver; el vino y la mujer, el juicio hacen perder; manos besa el hombre, que querría ver cortadas*. También se dan casos de anteposición del complemento indirecto, como son: *a buena mujer, poco freno basta*²; *a la mujer casada, el marido le basta; a la mujer y a la mula, por el pico les va la hermosura; al hombre osado, la fortuna le da la mano*. Esto tiene una clara explicación: como se ha podido comprobar, casi todos los casos tienen por núcleo del complemento directo o indirecto las palabras *mujer* y *hombre*, centro semántico de estos refranes o proverbios.

Es, también, bastante común colocar los complementos circunstanciales delante del verbo al que complementan, y no detrás, como sería de esperar en el orden de palabras usual en el español. De este modo, se ven casos como los de: *a la luz de la vela no hay mujer fea; a la mujer muy casera, el marido bien la quiera; la mar y a la mujer, de lejos se han de ver; la mujer y la ensalada, sin aderezo no es nada; sin tacha ninguna, no hay mujer ni mula*.

Hay también refranes en los que los complementos directo e indirecto intercambian su orden habitual: *pedir al hombre veras es pedir al olmo peras*. Este caso encuentra su explicación en la búsqueda de la rima a la que los refra-

2 En este caso, no se ha producido la esperada reduplicación del complemento en forma de pronombre personal: *a buena mujer, poco freno le basta*.

nes nos tienen acostumbrados. De hecho, la etimología de la palabra *refrán* proviene del occitano antiguo y significa ‘estribillo’.³

Cuando Cascón trata de la elipsis, cita el caso de los refranes, ya que se caracterizan por la elisión de “los determinantes, sobre todo el artículo” (1995: 121). Sin embargo, en este *corpus* no se han encontrado excesivas elipsis de artículos; únicamente: *a buena mujer*, en lugar de *a la buena mujer*; *joven ventanera*, en lugar de *la joven ventanera*; *no te fíes de mujer, ni de mula de alquiler*, en vez de *no te fíes de la mujer, ni de la mula de alquiler* y *manos besa el hombre, que querría ver cortadas*, que se explica por la situación que ocupa el sustantivo *manos* dentro del refrán. Hay ejemplos de elipsis verbal, en: *del mulo, por detrás*; *del toro, por delante*; y *de la mujer, por todas partes*, proverbio en el que es posible reconstruir el verbo elidido gracias al conocimiento extralingüístico del receptor⁴. Este sería del tipo *tener cuidado* o *cuidarse de*, ya que el peligro procede, en el mulo, de las patas traseras, en el toro, de las astas, y en la mujer, según este refrán, de todos los flancos. Una estructura sintáctica parecida a este último presenta otra forma paremiológica, esta vez referida a los hombres: *Al hombre por la palabra, y al buey por el cuerno*. En los otros tres casos de elipsis verbal, los verbos omitidos no poseen gran carga semántica, son 1) *ser*, en el caso de *joven ventanera*, *(es) mala mujer casera* y *el hombre y el oso, cuanto más feo (es) más hermoso*; 2) *haber*, en el refrán *(no hay) ni hombre sin vicio, ni comida sin desperdicio*.

En los dos proverbios con sujeto plural coordinado se produce una falta de concordancia de número con respecto al verbo: *la mujer y la ensalada, sin aderezo no es nada* y *el hombre y el oso, cuanto más feo (es) más hermoso*; esto consigue que el receptor relacione el verbo más con el primero de los sustantivos sujeto coordinado (*mujer y hombre*), que con el segundo de ellos (*ensalada y oso*, respectivamente), que se han añadido simplemente como comparación de igualdad con respecto a los primeros, así como para conseguir una mayor expresividad.

3.2. ¿Significado literal o idiomático?

La mayoría de las voces que están incluidas en los refranes están utilizadas en un sentido figurado y familiar, con lo que se está buscando el efecto humorístico. Es el caso, por ejemplo, de *freno*, en *A buena mujer, poco freno basta*; de *pico*, en *A la mujer y a la mula, por el pico les va la hermosura*, así

3 Expresión o cláusula en verso, que se repite después de cada estrofa en algunas composiciones líricas, que a veces también empiezan con ella’ (DRAE, 1992, 5. v. *estribillo*). Y, habitualmente, algo que caracteriza al verso es la rima.

4 También debido al suplemento que rige: *del mulo, del toro, de la mujer...* Esto hace esperar un verbo del tipo de los apuntados arriba.

como en su variante, recogida por Covarrubias *A la mujer y a la mula, por el pico les entra la hermosura*; en el refrán *La mujer y la ensalada, sin aderezo no es nada* se está jugando con la doble significación de la palabra *aderezo*⁵. También es figurado el uso de *ir contra la corriente*, en *Ir contra corriente, no es de hombre prudente*.

En *Pedir al hombre veras es pedir al olmo peras* se recoge, aunque con cambio en el orden de las palabras para conseguir la rima, una expresión fija típica del español: *pedir peras al olmo*. Necesita, por tanto, doble descodificación por parte del oyente.

Hay expresiones metafóricas, tan habituales en este tipo de sentencias, como: *oro*, en el sentido de ‘adornos’, en *A la mujer fea, el oro la hermosea*; o el caso de *Cuando una mujer te pida que te tires por un tajo, pídele a Dios que sea bajo*, del que Covarrubias da cuenta bajo la siguiente forma: *Si te mandare tu mujer arrojar de un tejado, ruégala que sea bajo*.

Como afirma J. Casares, para llegar a conocer el significado de un refrán, “tendríamos que averiguar, antes que nada, el sentido recto de las palabras que lo forman, sacar después el significado traslaticio y deducir, por último, el valor teleológico, la intención trascendente del conjunto” (1992: 199).

4. La utilidad del refranero en clase de ELE.

“...la fraseología [y los refranes] constituye[n] una parte de las lenguas humanas de extraordinaria importancia, cualitativa y cuantitativamente, esto es, por el destacado papel que tienen en la comunicación y por la cantidad de formas que la integran” (Martínez Marín, 1996:101).

Y, por tanto, el alumno extranjero de nivel avanzado, que pretenda dominar una lengua, la española, en este caso, debe también conocer una gran parte de la fraseología o de la paremiología de esa lengua, al igual que la conoce y actualiza en su lengua materna. Ya que, no sólo le será útil para conocer determinadas palabras, ya en desuso, como afirma Forgas Berdet: “El refrán, por su naturaleza especial, posee en su estructura, en su léxico y en su semántica, una serie de términos y conceptos arcaicos que difícilmente serían empleados por el hablante fuera de estas fórmulas fijas, y cuyo significado y aplicación nos resultan, en muchas ocasiones, desconocidos” (Forgas Berdet, 1993: 36), sino también para conocer un fondo cultural que es parte importantísima y decisiva para la comprensión de una lengua y el mundo que la conforma, ya que es “reflejo y testigo de una estructura sociocultural que lo vio nacer (1993: 35). Fondo cultural que, a veces, es el mismo, en algunos aspectos, en lenguas y países, en apa-

5 3. ‘Condimento, conjunto de ingredientes que se usan para sazonar las comidas’. || 5. ‘Juego de joyas que se compone, por lo común, de collar, pendientes y pulseras’ (DRAE, 1992, 5. v. *aderezo*).

riencia, bastante dispares, como pueden ser España y Japón. En clases de español a alumnos extranjeros, cuya lengua materna es el japonés, pude comprobar que ese refrán que, a simple vista, nos puede parecer tan propio, tan español, como es *Echar margaritas a los puercos* y su variante *Echar guindas a la tarasca*⁶, tiene su correlato en el refrán japonés *Dar perlas a los cerdos*⁷. De la misma manera, el refrán español *Al buen callar llaman Sancho* y el ruso *El silencio es oro* poseen el mismo significado, aunque se basan en metáforas diferentes.

5. Conclusiones.

Por todo lo que se ha dicho anteriormente, no es de extrañar que los refranes y las expresiones fijas estén incluidos en los estudios de vocabulario y en otras obras que tienen en cuenta el enfoque comunicativo, necesario para un alumno que desee ser considerado como bilingüe. De hecho, uno de los métodos para la enseñanza de español a extranjeros –*A fondo*– da título a cada una de las unidades didácticas en que se divide por medio de un refrán que guarda relación con el tema que se va tratar en esa unidad.

Se sabe poco sobre la enseñanza de la fraseología y la paremiología a alumnos extranjeros; sí se sabe, sin embargo, que es necesario conseguir que lleguen a conocerla, a familiarizarse con ella, que la actualicen en la conversación cotidiana, en el registro oral/coloquial, al igual que lo hacen cuando utilizan la L1, hasta tal punto de que sean capaces de llevar a cabo variaciones, requeridas, a veces, por la conversación o por la situación extralingüística. Por supuesto, me refiero a alumnos de nivel avanzado, puesto que en los refranes, como se ha ido exponiendo durante esta comunicación, se rompen las colocaciones habituales de las palabras dentro de la frase, abundan las connotaciones, los significados idiomáticos o traslaticios, y sólo cuando se conocen éstos se puede llegar a conocer en qué contexto se debe o no utilizar un determinado dicho o refrán, o se entiende qué significado posee éste. Algo muy importante, puesto que como nos recuerdan Blanco y Moreno “no puede negarse que el discurso cotidiano, la prensa, la publicidad, la literatura presentan abundantes reminiscencias de tipo proverbial. Ya sea en su forma canónica, ya sea, tal vez más a menudo, con un grado variable de adaptación a las necesidades de una

-
- 6 'Figura de sierpe monstruosa, Con una boca muy grande, que en algunas partes se saca durante la procesión del Corpus'. || 2. fig. 'Persona o cosa temible por causar grandes daños y gastos o por su voracidad'. || 3. fig. y fam. 'Mujer temible o denigrada por su agresividad, fealdad, desaseo o excesiva desvergüenza'. || 4. *C. Rica y Chile*. 'Boca grande'. (DRAE, 1992, s. v. *tarasca 1*).
'Hembra del cerdo, cerda' (DRAE, 1992, s. v. *tarasca 2*).
- 7 Tanto las dos variantes españolas, como el refrán japonés tienen el mismo significado, incluso coincide, en uno de los casos, el animal que sirve de base a la comparación: es decir, ofrecer objetos de calidad o realizar actos buenos en beneficio de alguien que no va a saber tenerlos en su valor. Y si tomamos en cuenta *tarasca 2*, en lugar de la primera de las entradas del *Diccionario* académico, en los dos casos.

situación de comunicación puntual, el locutor recurre a estos retazos de discurso repetido que le permiten tipificar, mediante el paso de lo particular a lo general, un momento de su experiencia” (Blanco y Moreno, 1995: 141).

6. Corpus de refranes estudiados.

1. A buena mujer, poco freno basta.
2. A la luz de la vela no hay mujer fea.
3. A la mujer bigotuda, de lejos se le saluda.
4. A la mujer casada, el marido le basta.
5. A la mujer fea, el oro la hermosea.
6. A la mujer muy casera, el marido bien la quiera.
7. A la mujer y a la mula, por el pico les va la hermosura.
8. A la mujer, búscala delgada y limpia, que gorda y sucia ya se te pondrá.
9. A la mujer, el hombre la ha de hacer.
10. Cuando una mujer te pida que te tires por un tajo, pídele a Dios que sea bajo.
11. Del mulo, por detrás; del toro, por delante; y de la mujer, por todas partes.
12. Joven ventanera, mala mujer casera.
13. La mar y a la mujer, de lejos se han de ver.
14. La mujer y la ensalada, sin aderezo no es nada.
15. No te fíes de mujer, ni de mula de alquiler.
16. Sin tacha ninguna, no hay mujer ni mula.
17. El vino y la mujer, el juicio hacen perder.
18. Al hombre osado, la fortuna le da la mano.
19. Al hombre por la palabra, y al buey por el cuerno.
20. El amor y el vino sacan al hombre de tino.
21. El hombre es fuego y la mujer estopa, y llega el diablo y sopla.
22. El hombre y el oso, cuanto más feo más hermoso.
23. Guárdate de hombre que no habla y de can que no ladra.
24. Ir contra la corriente, no es de hombre prudente.
25. Manos besa el hombre, que querría ver cortadas.
26. Ni hombre sin vicio, ni comida sin desperdicio.
28. Pedir al hombre veras es pedir al olmo peras.

Referencias bibliográficas

Los refranes que se han estudiado en esta comunicación han sido extraídos de la siguiente dirección de Internet: <http://www.ciudadfutura.com>

- Blanco, X. y L. Moreno (1995), "La explotación pedagógica del proverbio en clase de francés lengua extranjera (Una experiencia en el marco del proyecto ADELA)", *Paremia* 4, Madrid, 141-147.
- Campos, J. G. y A. Barella (1996), *Diccionario de Refranes*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Casares, J. (1992), *Introducción a la lexicografía*, Madrid, CSIC.
- Cascón Martín, E. (1995), *Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*, Madrid, Edinumen.
- Coseriu, E. (1977), *Principios de semántica estructural*, Martínez Hernández, Marcos (tr.), Madrid, Gredos.
- Covarrubias Horozco, S. (1994), *Tesoro de la Lengua castellana o española*, Madrid, Castalia (ed. lit.: de Maldonado, F.).
- Porgas Berdet, E. (1993), "Cultura popular y cultura material: el refranero", *Paremia* 1, Madrid, 35-43.
- Martínez Marín, J. (1996), *Estudios de fraseología española*, Málaga, Ed. Librería Ágora.
- Nikoláeva, J. (1994), "Concepto de espacio proverbial en español", *Paremia* 3, Madrid, 37-44.
- Wotjak, G. (1988), "Uso y abuso de unidades fraseológicas", *Homenaje a A. Zamora Vicente* 1, Madrid, Castalia, 535-548.

LOS ÚLTIMOS NARRADORES Y LA CLASE DE ESPAÑOL

Antonio Ubach Medina
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción.

El uso de textos literarios en la clase de español para estudiantes no nativos es una cuestión que lleva planteándose en los congresos de ASELE y otros foros similares desde los comienzos de esta década (vid., por ejemplo, Garrido y Montesa, 1991; Quintana, 1993a, 1993b; Rosales y Martínez, 1993; Sitman y Lerner, 1996; Ubach, 1998). Se trata de “textos reales” y forman parte de la cultura que se quiere transmitir al alumno. Estas razones, y otras, avalan su presencia dentro del aula como un elemento más que puede contribuir a alcanzar el objetivo propuesto. Este hecho queda reflejado en las siguientes palabras de Sitman y Lerner (1999):

Una cosa es clara: el desarrollo de la competencia lingüística es esencial para el desarrollo de la competencia cultural, y ambas [...] son una condición *sine qua non* para la adquisición de una verdadera competencia comunicativa en una lengua extranjera, para que el estudiante se sienta a gusto y cómodo en ese nuevo mundo que va desvelando.

Ese proceso de educación intercultural tiene un firme aliado en el texto literario, como explicitan las mismas autoras (Sitman y Lerner, 1999):

De este modo, podemos decir que el texto literario constituye un lugar de encuentro con las ideas del “otro” [...], en un ámbito no tópico (no artificial), a la vez que sirve de estímulo para el desarrollo de la competencia lingüística y cultural y, por ende, como un instrumento para la comunicación y para el acercamiento cultural.

La elección de un autor y un texto concretos a menudo conduce a aquellos que el tiempo y la crítica ya han consagrado. Se trata en la mayoría de los casos de escritores ya fallecidos o con una edad muy alejada de la del alumno que se encuentra en el aula. Por tanto, a las diferencias culturales que suponen otra lengua y otro país, hay que añadir las que impone la edad. Eso no es negativo, y es incluso necesario porque son parte del contexto que debe conocer el alumno.

Sin embargo, en un mundo en el que en teoría la distancia está desapareciendo y cada vez los gustos son más similares, produciéndose un proceso de uniformización cultural, autores con una edad más cercana a la de los estudiantes pueden facilitar la aproximación al texto por la semejanza que su universo tiene con el del receptor, en este caso el alumno de ELE. O pueden hacerle

consciente de que, a pesar de todo, siguen existiendo las suficientes diferencias para que la aproximación al otro, a pesar de sus semejanzas, sea una experiencia enriquecedora.

La elección de los textos inevitablemente ha sido hasta cierto punto arbitraria. Se trata de autores comprendidos entre los 26 y los 32 años, que están pues en los inicios de su carrera como escritores, que han recibido diversos premios por sus obras, y que logran una calidad literaria que, desde mi punto de vista personal, les hace destacar. Sin duda no son los únicos que reúnen estas condiciones.

2. Una ciudad de provincias.

Marta Rivera de la Cruz ganó el III Premio de Novela “Ateneo Joven de Sevilla” en 1998 con la novela titulada *Que veinte años no es nada*¹. Nació en Lugo en 1970 y se trasladó a Madrid, donde se licenció en la Facultad de Ciencias de la Información. En 1996 obtuvo el segundo premio de novela “Joven y Brillante” con *El refugio*, y en 1997 ganó el I Certamen de Narración Corta “Ánxel Fole” con *La segunda vida de Antonio Benítez Reino*.

Que veinte años no es nada ya desde el título está haciendo referencia a esa diversidad del mundo hispano, al utilizar un verso de un tango. El protagonista, Cósimo Herrera, es un escritor en la cuarentena procedente de Buenos Aires y obsesionado por ganar el premio Nobel que, tras enseñar literatura en la universidad de su ciudad natal y en Harvard, se refugia en Madrid donde se convierte en intelectual de moda. Diversas circunstancias le hacen enfrentarse a su situación y hace un examen de cómo ha llegado a ese punto de su vida:

Por primera vez se enfrentó con la certeza de la imposibilidad del regreso, con las consecuencias del paso del tiempo que había transcurrido sin piedad. Los días se deslizaban sin ruido, venían los meses y los lustros, pero en ningún momento pensó que iba perdiendo definitivamente lo que dejaba atrás, los años de estudiante, los primeros libros, las amistades que nunca creyó que pudieran no ser eternas, los lugares por los que había pasado de puntillas y renunciado a hacer suyos mientras buscaba a tientas por el mundo su propia geografía. Tuvo que admitir que estaba perdido en el camino de ida, y ya era demasiado tarde para volver con la frente marchita², porque de una cosa estaba seguro: ya no había ningún sitio al

1 Publicada en Sevilla, ed. Algaida, 1998.

2 “Volver” es el tango del que se toma la frase que da título a la novela y otras que aparecen insertas en el texto. La letra es la siguiente: Yo adivino el parpadeo/ de las luces que a lo lejos/ van marcando mi retorno./ Son las mismas que alumbraron / con sus pálidos reflejos/ hondas horas de dolor./ Y aunque no quise el regreso/ siempre se vuelve al primer amor./ la quieta calle/ donde el eco dijo:/ “tuya es su vida./ tuyo es su querer”./ bajo el burlón/ mirar de las estrellas/ que con indiferencia/ hoy me ven volver./ Volver/ con la frente marchita./ las nieves del tiempo/ platearon mi sien./ Sentir/ que es un soplo la vida./ que veinte años no es nada./ que febril la mirada./ errante en las sombras./ te busca y te nombra./ Vivir/ con el alma aferrada./ a un dulce

que volver. Y en los días sucesivos se dio cuenta de algo terrible: tampoco había ningún sitio en el que quedarse (Rivera, 1998: 16).

Los ejemplos como este, en los que en el texto se desliza una frase de una canción conocida (“volver con la frente marchita”), son frecuentes en el texto. La razón, aparte del origen del protagonista, está en la difusión de todas ellas dentro del mundo hispano y el fácil reconocimiento por parte del lector. Esto da pie a utilizar los textos de las canciones en el aula para completar el ejercicio de comprensión.

A instancias de un conocido Cósimo marcha a Ribanova, lugar donde se desarrolla la mayor parte de la acción, de la que se hace la siguiente descripción:

Ribanova era una ciudad interior, tranquila hasta la saciedad, de lluvias frecuentes y temperaturas en ningún caso extremas, donde se hacía posible vivir al margen del mundo a poco que uno se lo propusiera. La ciudad tenía un casco histórico de notable importancia cercado en su totalidad por una muralla invencible, una catedral desordenada a fuerza de mezclar todos los estilos arquitectónicos y poco más de veinte mil habitantes que no tardarían mucho en olvidar quién era (Rivera, 1998: 19).

Ribanova no existe, pero los datos que se proporcionan pueden servir para hablar de las condiciones de las diferentes zonas de España y tratar de identificar aquella en la que se podría localizar. La autora confiesa:

Cuando ya tenía mi plano mental de Ribanova me di cuenta de que la Plaza Mayor estaba en el mismo sitio que la de Lugo, que el Casino está donde está en Lugo el Círculo de Bellas Artes, la alameda donde la alameda..., y entonces ya me resigné, puse la muralla, la catedral y la librería de la Plaza Mayor (Pajares, 1998).

Cósimo llega allá y acaba encontrándose a gusto a pesar del rechazo que le produce al comienzo. Pronto el trato humano de sus gentes, en contraste con el de los habitantes de la gran ciudad, produce sus efectos. Y, sin saberlo él, hay una chica joven que se enamora del escritor. Su interés por Cósimo le hace descubrir el mundo a través de las lecturas desafortunadas con las que trata de acercarse a él.

Luisa inició la complicada tarea de aproximarse a Cósimo Herrera. Quiso aprender todo aquello que pudiera hacer un poco más cercanos sus mundos opuestos. Oyó decir que había nacido en Uruguay, y se aprendió de memoria los versos

recuerdo/ que lloro otra vez./ Tengo miedo del encuentro/ con el pasado que vuelve/ a enfrentarse con mi vida./ Tengo miedo de las noches/ que pobladas de recuerdos/ encadenen mi soñar./ Pero el viajero que huye./ tarde o temprano./ detiene su andar/ y aunque el olvido./ que todo destruye./ haya matado/ mi vieja ilusión/ guardo escondida/ una esperanza humilde/ que es toda la fortuna/ de mi corazón.

que un poeta argentino había dedicado a Montevideo, *resbalo por tu tarde como el cansancio por la piedad de un declive, la noche nueva es como un ala sobre tus azoteas, ciudad que se oye como un verso, calles con luz de patio*³, y cuando alguien la sacó de su error y diciéndole que en realidad Cósimo Herrera procedía de Lima la Bella ya se había leído el poemario entero, y andaba por la casa recitando en silencio *la dicha que me diste y me quitaste debe ser borrada, lo que era todo debe de ser nada, solo me queda el goce de estar triste*. Convencida de que Cósimo Herrera venía del Perú, empezó con aquello de *déjame que te cuente limeña, déjame que te diga la gloria*⁴, y se preocupó de conocer por una enciclopedia la conquista del inmenso imperio de los incas. Leyó sin darse tregua las novelas que él tenía publicadas y que estaban al alcance de cualquiera en la biblioteca municipal. Empezó por el que había sido su primer libro, *Días de nada*, y por su solapa se enteró de que Cósimo Herrera había nacido en Buenos Aires de la Argentina, *aquí mis pasos urden su incalculable laberinto*, recitó, y el libro la conmovió tanto como el lugar de origen del hombre que amaba, que tenía ya por sí una nomenclatura fantástica que auguraba bienaventuranzas futuras y dichas no lejanas (Rivera, 1998: 131).

El poeta argentino al que se refiere es Borges, y los versos que aparecen al principio en el texto son los iniciales y finales de un poema perteneciente al libro titulado *Luna de enfrente*, de 1925. Las referencias a lugares, autores y músicas del otro lado del Atlántico son constantes, pero a la vez las características y los personajes de Ribanova son genuinamente españoles, lo que convierte esta novela en un buen punto de partida para explorar el mundo hispano en su totalidad.

3 El texto completo del poema, titulado "Montevideo", es el siguiente: Resbalo por tu tarde como el cansancio/ por la piedad de un declive./ la noche nueva es como un ala/ sobre tus azoteas./ Eres el Buenos Aires que tuvimos./ el que en los años se alejó quietamente./ Eres nuestra y fiestera./ como la estrella que duplican las aguas./ Puerta falsa en el tiempo./ tus calles miran al pasado más leve./ Claror de donde la mañana nos lleva/ sobre las dulces aguas turbias./ Antes de iluminar mi celosía/ tu bajo sol bienaventura tus quintas./ Ciudad que se oye como un verso./ Calles con luz de patio.

4 De "La flor de la canela": Déjame que te cuente, limeña./ déjame que te diga la gloria/ del ensueño que evoca la memoria./ del viejo puente/ del río y la alameda./ Déjame que te cuente, limeña./ ahora que aún perdura el recuerdo./ ahora que aún se mece en un sueño/ el viejo puente del río y la alameda./ Jazmines en el pelo/ y rosas en la cara./ airosa caminaba/ la flor de la canela./ Derramaba lisura/ y a su paso dejaba/ aromas de mixtura/ que en el pecho llevaba./ Del puente a la alameda/ menudo pie la lleva/ por la vereda que se estremece/ al ritmo de sus caderas./ Recogía la risa/ de la brisa del río./ al viento la lanzaba/ del puente a la alameda./ Déjame que te cuente, limeña./ ay, deja que te diga, morena./ mi sentimiento./ a ver si así despiertas del sueño./ del sueño que entretiene, morena./ tu pensamiento./ Aspiraste la lisura/ que da la flor de canela./ adórnala con jazmines./ matizando su hermosura./ Alfombra de nuevo el puente/ y engalana la alameda/ que el río acompañará/ tus pasos por la vereda./ Y recuerda que/ jazmines en el pelo/ y rosas en la cara./ airosa caminaba/ la flor de la canela./ derramaba lisura/ y a su paso dejaba/ aromas de mixtura/ que en el pecho llevaba./ Del puente a la alameda/ menudo pie la lleva/ por la vereda que se estremece/ al ritmo de sus caderas./ Recogía la risa/ de la brisa del río./ al viento la lanzaba/ del puente a la alameda/.

3. La provincia boliviana

Edmundo Paz Soldán nació en Cochabamba (Bolivia) en 1967. Es profesor de literatura en la universidad estadounidense de Cornell. Ha ganado varios premios: el Nacional de Novela “Erich Guttentag” por *Días de papel* en 1992 y el de Cuento “Juan Rulfo” en 1997. Además de *Días de papel* ha publicado *Alrededor de la torre* (1997), *Río fugitivo* (1998) y los libros de cuentos *Las máscaras de la nada* (1990) y *Desapariciones* (1994).

Si en la novela de Marta Rivera se reflejan las inquietudes que provoca en Cósimo Herrera la labor de escritor, en *Río fugitivo* el protagonista, Roberto, en su último año de colegio antes de marchar a la universidad, siente una vocación literaria que se materializa en el plagio de novelas policíacas que escribe para sus compañeros de clase. La narración es un elemento configurador del universo del personaje:

Pronto comenzarán los relatos [...] Somos máquinas de narrar en constante funcionamiento, debemos contar una historia para que un pedazo de nuestras vidas adquiera sentido. Sin una narración, la experiencia vivida no puede ser procesada. Y, como en los sueños mezclamos, no podemos recordar todos los incidentes de la anécdota ni el orden exacto en que se sucedieron, el olvido o el añadido de un detalle cambian el significado de la historia que contamos. Nuestras vidas, así, se van pareciendo a nuestros sueños. Parecería que tienen más orden, pero no. Parecería que tienen más claridad, pero no. Vivimos entre parpadeos, con los ojos entrecerrados, y lo que hoy está aquí pronto se desvanece y no está más (Paz Soldán, 1998: 17-18).

Roberto es un buen narrador que en primera persona relata las incidencias de su último curso. En ese proceso de iniciación a la vida están la familia, sobre todo Alfredo, el hermano pequeño, los amigos y el colegio, que determina en gran medida el mundo en el que vive, ya que se trata de un colegio religioso solo para chicos, propio de la clase media-alta a la que pertenece, la cual tiene características muy similares en toda la zona. El colegio forma parte de esa barrera protectora que aísla, hasta cierto punto, al protagonista y su familia de la crisis que está viviendo el país.

Sucedían cosas importantes en el país. La hiperinflación superaba records anteriores, de Israel en los 70 y de la Alemania de la República de Weimar. El gobierno había perdido el rumbo, y asistía impotente a la paralización del país gracias a las huelgas decretadas por la Central Obrera Boliviana, por mineros y estudiantes y fabriles y trabajadores de la salud y maestros y panaderos y lo que a uno se le ocurriera [...] Había manifestaciones todos los días, bloqueo de puentes y caminos, desabastecimiento de pan y leche y azúcar y aceite y carne, escasez de gasolina, rumores de golpe de Estado, cierre de fábricas. La gente recibía sus sueldos en fajos de cheques de gerencia y billetes devaluados, para una quincena

se necesitaba un par de talegos, para un mes una carretilla. *El caos social va a producir el colapso del país*, decían los políticos opositores, pidiendo acortar el mandato de Siles Suazo y convocar a elecciones.

[...] Papá prefería un dictador como Banzer, *no otro payaso demócrata*. Me daban asco sus palabras, pero su precaria situación económica me impedía ensalzar las virtudes de nuestra experiencia democrática. Había que ser paciente. Para mí era fácil serlo. Para papá, no. Para la mayoría de la gente, no (Paz Soldán, 1998: 95-96).

El retrato de la situación del país está presente en el libro, incluyendo el pasado del padre, antiguo “subversivo de izquierdas”, lo que puede dar a lugar a comparaciones con la realidad del alumno y con sus conocimientos sobre situaciones parecidas. Pero solo es el fondo sobre el que se desarrolla la acción. Sobre esta cuestión Paz Soldán dice lo siguiente en una entrevista (Pajares, 1999):

Quería hablar de esto [la situación en Bolivia del 82 al 85] sin caer en lo grotesco, en la caricatura por un lado, ni tampoco en el tono constante de compromiso social con los pobres y los campesinos, que ha marcado muchísimo la literatura de mi país, y que creo que es una de las causas de que no haya trascendido, porque se ha quedado en un regionalismo muy grande. Me atrae lo social y lo político, pero creo que la literatura debe ir más allá.

Si bien es cierto que la vida de Roberto y de los otros personajes transcurre en un mundo bastante alejado de todas esas convulsiones, esa realidad también está presente en la vida cotidiana e incluso en el mundo de ficción que el protagonista crea en sus novelas policíacas, que es un modo de huir de ella, en el que se mueven Mario Martínez, el detective que él ha creado, y también los jugadores del Blue Red, el equipo de fútbol. Tras la descripción de unos mendigos durmiendo bajo un puente, Roberto recuerda:

En una noche como esta se me ocurrió crear la ciudad del río Fugitivo. Un río de aguas cristalinas, ningún mendigo bajo el puente, empleo para todos y sueldos elevados, los militares en los cuarteles, las universidades funcionando, pizarras de cuarzo y computadoras en cada asiento, la inflación en cero y los hogares contentos. Una ciudad para los Lancelotti, Ottolenghi y los demás futbolistas del Blue Red, que jugaban contra los mejores equipos del mundo cuando yo, con una pelota, me enfrentaba a la pared del garaje de mi casa, me gambeteaba a mí mismo y me tiraba al suelo para evitar el gol, la jugada transmitida a través de mi voz de gallos destemplados, todos hablan solos y yo más que nadie. Una ciudad para Mario Martínez, sí, y también muchos crímenes para él, pero estos solo son islas de desasosiego en el sosegado mar de la vida, siempre terminan por resolverse, el invento no se entiende sin el accidente, la perfección no se entiende sin la imperfección, en la ciudad del río Fugitivo impera el orden, las muertes sin solución están exiliadas en el torpe y transitorio mundo en el que habitamos todos (Paz Soldán, 1998: 160).

Sin embargo, ese mundo de ficción no conseguirá imponerse y la muerte del hermano, Alfredo, por tomar una mezcla de pastillas es el momento del dolor y del remordimiento. Dolor porque ya nunca podrá demostrarle al hermano pequeño sus sentimientos, remordimiento por la duda de si habría podido evitar su muerte.

Se trata de una novela de adolescentes, de una etapa en la que la infancia y la edad adulta están a la vez en los personajes, y junto a esos momentos trágicos existen otros en los que el descubrimiento del mundo, un partido de fútbol o una imagen femenina se convierten en el centro del universo.

4. De amores diversos.

David Llorente nació en Madrid en 1973 y estudia Filología Hispánica. Ha escrito algunas obras de teatro infantil y en 1998 ganó el premio Francisco Umbral de Novela Corta con *Kira*. Fue saludada con un comentario muy positivo, aunque escueto, en *Babelia*, el suplemento cultural de *El País*. En esta novela destaca la influencia del autor checo Bohumil Hrabal, muerto en Praga en febrero de 1997 y uno de los escritores más importantes de Europa central durante este siglo⁵.

A diferencia de los dos casos anteriores, Llorente no narra una historia de iniciación. Su novela se desarrolla en un ambiente entre la fantasía y la realidad, con referencias más o menos claras a hechos concretos, que aparecen dentro de un discurso de un narrador testigo en primera persona, mezcladas con elementos pertenecientes a un mundo de características oníricas. Ni el espacio ni el tiempo tienen un referente concreto. Utiliza largas frases unidas por comas, sin que aparezca casi nunca el punto y seguido. El personaje central es denominado “el perdedor”, y se le presenta así al comienzo de la novela:

Todas las mañanas era fácil ver al perdedor desesperado, lo había probado todo, y las babosas seguían comiéndose las dalias de su jardín que fumigó con insecticida y que roció con repelente de reptiles y en el que escondió trampas crueles donde se ahogaran para siempre, según le aconsejó el chico del herbolario, que no sabía leer ni escribir [...] (Llorente, 1998: 11).

[...] él solo quería vivir rodeado de sueños y de plantas, intentando hacer el menor caso a los recuerdos irrecuperables que guardaba en su álbum de fotos con gentes que habían muerto o que vivían muy lejos, al otro lado de las montañas y de los bosques y de los ríos de aguas plomizas, en ese álbum retenía su pasado y en sus horas de melancolía se subía al tejado para estar más cerca de las estrellas y abría su tumba de recuerdos y revivía los momentos en que fue feliz con unos amigos que decidieron seguir el rumbo de sus vidas en otros lugares porque no

5 Hrabal es autor, entre otras obras, de *Trenes rigurosamente vigilados*, que luego daría origen a la película del mismo título, y *Yo que he servido al rey de Inglaterra*, que trata sobre la ocupación nazi.

soportaban la idea de estancarse igual que las aguas pantanosas, y eso es lo que el perdedor no comprendía, y a veces se le escuchaba decir que la amistad era para siempre y que los amigos solo vienen una vez y que maldita sea la madre que los parió que le dejaron solo en la ciudad y rodeado de gente que no conocía y que ni siquiera se paraba a preguntarle por qué sufría en silencio una soledad que jamás pensó que pudiera suceder [...] (Llorente, 1998: 15-16).

La insatisfacción del perdedor tiene que ver con esa añoranza del pasado que lo ha traicionado, traición de la que hace responsable a los demás porque con su actitud le obliga a ver dónde le ha llevado su vida (“no soportaban la idea de estancarse igual que las aguas pantanosas”, nótese las connotaciones negativas de “soportar”, “estancarse”, “aguas pantanosas”). Se trata de un sentimiento de abandono que puede recordar al de un adolescente, que se niega a crecer y a aceptar el mundo de los adultos.

Si bien no ocupa un lugar central como en las dos obras anteriores, la labor literaria es también un elemento que aparece en *Kira*. En este caso, es la hija del perdedor la que está escribiendo una novela para presentarla al concurso que se organiza con motivo de las fiestas del pueblo.

Su hija empezaba a ponerse nerviosa porque había un personaje que no sabía de dónde había salido y que se coló en la novela revolucionando a los demás personajes, que empezaron a escapársele de las manos, y sufría ante la posibilidad infausta de no tener la novela terminada antes del día final de inscripción, lo cual supondría un rotundo fracaso porque ella se creía la mejor escritora del mundo y aspiraba a dedicarse a sí misma la primera obra y a rechazar el premio Nobel con el argumento de quiénes son esos suecos para decidir el éxito y la inmortalidad de un autor con el que jamás se han acostado, yo no supe qué decirle para expulsar a aquel entrometido de su novela, yo solo la fui a besar pero me rechazó [...] (Llorente, 1998: 24-25).

La obsesión por el premio aparece también aquí, como en la novela de Marta Rivera, pero su obtención solo se busca para poder despreciarlo. Se plantea, además, la cuestión del personaje como un ser independiente del autor, que aparece inesperadamente alterando los planes de este en la elaboración de la obra. Ese yo narrador, que es el profesor de latín de la hija y su amante, no consigue calmar la angustia de la escritora con su amor. Tampoco los amores del perdedor son muy afortunados: está enamorado de la cajera de un supermercado que tiene como amante a un pescadero:

[...] fue al D.I.A. a visitar a su amante cajera vestida de blanco y rojo, la observaba a través de los estantes de papel higiénico lleno de celos por los clientes charlatanes que la llamaban bonita y guapetona y se preguntaba si habría leído su mensaje de amor agónico, y no pudo soportar más y se puso en la cola con una bolsa de compra que no necesitaba, y al llegarle el turno y verla tan cerca supo que

el mundo estaba mal hecho porque tenía muchas cosas que decirle y muy poco tiempo que se le iba sin que pudiera articular una sola palabra de amor, y comenzó a sudar mientras Felisa marcaba los precios de los artículos de su compra inútil, y le sobrevinieron tremendos mareos de oler a su amada y de imaginarse mil diabluras sexuales que no pudo terminar porque se desmayó sobre el estante de las pilas y el dueño le sacó arrastrando a la calle, y le tumbó en el suelo con los pies en alto de manera que la sangre le volviese a su cerebro, y cuando se recuperó tuvo que pagar la compra que no recordaba haber hecho porque para qué coño quería él un paquete de tampones y diez cepillos de dientes y un barril de aceite y una pelota de playa, él había ido al D.I.A. a comprar a la cajera con un fajo de besos y doscientas monedas de caricias, pero se encontró con la carterá del corazón saqueada y con el rostro inexpresivo de Felisa que le miraba como a otro cliente sin comprender que él era el único hombre dispuesto a morir por su amor [...] (Llorente, 1998: 31—32).

La cajera trabaja en una cadena de supermercados baratos implantada en toda España, en la que se pueden encontrar todo tipo de productos. La situación que se presenta aquí tiene semejanzas con escenas que se pueden ver en muchos lugares: hacer la compra con una bolsa mientras se recorren los estantes del local. En este caso, sin embargo, la lista de lo que ha comprado y el resultado de pasar por caja no son los habituales dadas las condiciones del perdedor.

En esta novela el amor no es el único tema que surge. *Kira*, título de la obra, es el nombre de un perro que aúlla anunciando la muerte, otra cuestión que aparece también tratada en sus páginas. Sin el detallismo de la primera obra comentada (imposible en este caso pues su extensión es muchísimo menor), también aquí se crea un universo lleno de personajes que conforman el mundo de la pequeña ciudad en la que se desarrolla la acción.

5. Conclusión.

Con el rápido repaso hecho a las obras de estos tres autores jóvenes, que no ha agotado ni muchísimo menos las posibilidades de ninguna de las tres, se ha intentado dar a conocer a estos escritores. Las posibilidades de explotación de sus textos en la clase de español no difieren de las de los textos de otros autores, pero las cuestiones que tratan y cómo las tratan pueden ser más interesantes para el alumno. Como siempre, es el profesor que se enfrenta a la clase real el que puede decidir sobre lo adecuado o no para cada caso concreto. De lo que se trataba era de entresacar, del bombardeo publicitario de editoriales y medios, textos que, desde un punto de vista personal como ya se advirtió al principio, hablen del mundo que nos rodea desde una perspectiva que puede resultar más cercana a la del alumno.

Referencias bibliográficas

- Garrido, A. y S. Montesa (1991), "La literatura en la enseñanza de español para extranjeros", en *II Jornadas internacionales del español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- Llorente, D. (1998), *Kira*, Zaragoza, Zócalo Editorial.
- Montesa, S. y A. Garrido (eds.) (1991), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Actas del III Congreso Nacional de ASELE, Málaga, Universidad de Málaga.
- Montesa, S. y P. Gomis (eds.) (1996), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Málaga, ASELE.
- Moreno, F., M. Gil y K. Alonso (eds.) (1998), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Actas del VIII Congreso de ASELE, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- Pajares Toska, S. (1998), "Entrevista: Marta Rivera de la Cruz", *Espéculo*, 10 (<http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/martariv.html>).
- Pajares Toska, S. (1999), "Entrevista: Edmundo Paz Soldán", *Espéculo*, 12 (http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/paz_sold.html).
- Paz Soldán, E. (1998), *Río fugitivo*, Madrid, Alfaguara.
- Quintana, E. (1993a), "Literatura y enseñanza de ELE", en Montesa, S. y A. Garrido (eds.) (1991).
- Quintana, E. (1993b), "Lengua y cultura en clase de ELE: la España del siglo XX a través de la poesía", en *II Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, Universidad de Granada.
- Rivera de la Cruz, M. (1998), *Que veinte años no es nada*, Sevilla, Algaida.
- Rosales Varo, F. y P. Martínez Gila (1993), "El surrealismo en el aula: una propuesta de creación de material para la enseñanza del español L2", en *II Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, Universidad de Granada.
- Sitman, R. y I. Lerner (1996), "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera", en Montesa, S. y P. Gomis (eds.) (1996).
- Sitman, R. y I. Lerner (1999), "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de ELE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?", en *Espéculo*, 12 (<http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>).
- Ubach Medina, A. (1998), "La literatura contemporánea en la clase de español", en Moreno, F., M. Gil y K. Alonso (eds.) (1998).

GRAMÁTICA Y CULTURA. HACIA UNA INTEGRACIÓN

Milka Villayandre Llamazares
Universidad de León

“Una piedra en el estanque”

1. Introducción

A veces, en la programación de los cursos de español, asignaturas como *gramática* o *cultura* se suelen concebir de forma aislada y como si fueran incompatibles la una con la otra. Sin embargo, la práctica diaria en la enseñanza de ambas parece aconsejar un tratamiento conjunto e integrado, eso sin tener en cuenta el grado de motivación que supone para los alumnos. Y es que, por una parte, la enseñanza de la gramática no se puede plantear en abstracto, sobre la única base de un manual o de los ejercicios al uso –no importa la teoría lingüística que los sustente–, desligada de las situaciones comunicativas reales y del entorno con el que interactúa el estudiante de manera cotidiana. Por otra parte, el acercamiento a la cultura tampoco se puede desvincular de la práctica de las destrezas básicas y de los contenidos lingüísticos presentes en cualquier currículo. Sólo teniendo en cuenta todos estos elementos y factores es posible adoptar una perspectiva global capaz de abarcar los múltiples aspectos que conforman la enseñanza de una lengua y su cultura.

Por este motivo, el objetivo de esta comunicación es reflexionar sobre cómo se pueden trabajar de forma integrada ambas asignaturas, partiendo de la base proporcionada por la práctica, con vistas a conseguir que el alumno adquiera una competencia global en el dominio de la lengua y la cultura españolas. Para ello, tras una breve justificación teórica, presentaremos una serie de actividades ejemplificando cómo esto se puede llevar a cabo.

2. Justificación teórica

En este sentido, partimos de las siguientes bases teóricas:

- ningún método es perfecto, todos tienen ventajas e inconvenientes;
- conectar con los intereses de los alumnos propicia un aumento de motivación en el desarrollo de las actividades;
- presentarles la cultura española como algo íntimamente ligado a los contenidos lingüísticos y comunicativos, y viceversa, les ayuda a alcanzar un conocimiento más global;

- relacionar y comparar su propia cultura con otras resulta enriquecedor para todos;
- en la actualidad, parece inevitable incorporar materiales extraídos de Internet o vinculados a las nuevas tecnologías.

Método y motivación.— Ya el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* hace alusión a que “el enfoque conductista (...) negaba la creatividad y la expresión personal e ignoraba los procesos cognitivos y los rasgos de personalidad de los distintos alumnos” (p. 16). Con independencia de los errores formales o gramaticales, lo importante pasó a ser fomentar la creatividad y la expresividad de los alumnos con vistas a la comunicación. Así pues, adoptar el enfoque comunicativo supone “un desplazamiento del centro de atención desde la competencia lingüística a una adecuación sociocultural y la competencia comunicativa” (p. 17). Se trata de un enfoque integrador, en el que a las características de tipo formal se le añaden otras igualmente importantes, como son “los elementos socioculturales, es decir, los usos y las formas de hablar y de actuar (...); las referencias de tipo cultural que impregnan esos usos y formas; y los sistemas de valores que las condicionan. En definitiva, la visión del mundo que se refleja en esa lengua” (p. 19).

En la actualidad, parece que desde el enfoque cognitivo o psicolingüístico la mejor solución acorde con esos intereses gira en torno al concepto de tarea como unidad estructuradora. Debido a las objeciones que se le han planteado (poca investigación de base, carencia de parámetros para la gradación de las tareas, falta de especificación de los contenidos lingüísticos, etc.), D. Nunan (1989) ha propuesto una solución intermedia que conjuga el enfoque por tareas y la especificación de los contenidos.

Cultura española y gramática.— Para lograr los objetivos generales mencionados es preciso simultanear, de un lado, unos objetivos más específicos encaminados a trabajar las destrezas básicas y, de otro, los contenidos funcionales, gramaticales, socioculturales y pedagógicos. Precisamente, el método elegido nos permite abordar de manera simultánea todos estos elementos, siempre tratando de responder al primero de los fines generales propuestos por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*: “capacitar a los alumnos para un uso efectivo del español como vehículo de comunicación” (p. 25). Este fin conlleva una serie de objetivos generales: consecución de un dominio general de la gramática y del léxico de la Lengua Española; adquisición de las *habilidades* básicas receptivas y productivas, tanto de la lengua oral como de la escrita; desarrollo de *estrategias* comunicativas en las distintas *destrezas*; conocimiento de las normas sociales que rigen los usos lingüísticos; reconocimiento y uso adecuado de los diferentes registros sociolingüísticos (p. 26).

Así pues, los aspectos referidos al bloque de contenidos temáticos o “lengua, cultura y sociedad” (p. 46) se trabajarán de forma conjunta con aquellos otros contenidos puramente lingüísticos.

Relaciones interculturales.— Pero, si nos fijamos en los fines generales tercero y cuarto del mencionado *Plan Curricular* y sus respectivos objetivos (pp. 25-28), a saber:

Fines

3°. Mediante la enseñanza del idioma, *promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen*, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar en la destrucción de tópicos y prejuicios.

Objetivos

- Adquisición de un conocimiento general adecuado de los contenidos socioculturales básicos de la *realidad actual española e hispanoamericana*.
- Reconocimiento de los *lazos históricos entre el país de origen y el mundo hispánico*.
- Valoración positiva de los vínculos actuales entre el país de origen y el mundo hispánico y reforzamiento de tales vínculos.
- Valoración y respeto de la cultura propia y de la cultura de los países hispánicos.
- Acercamiento a los ciudadanos de los países de habla hispana sin prejuicios de ningún tipo.

Fines

4°. Colaborar en el *desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional*, como el *pluralismo cultural y lingüístico*, la *aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia*, el *reconocimiento y el respeto mutuo*.

Objetivos

- *Aprecio y valoración positiva de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad internacional*.
- *Aprecio de los rasgos de la propia cultura y civilización, sin incurrir en valoraciones absolutas*.
- *Comprensión y aceptación de la existencia de visiones del mundo propias de cada sociedad y de escalas de valores no coincidentes con la propia*.
- *Valoración positiva del hecho de entablar y mantener relaciones fructíferas con otras culturas y sociedades a partir del mutuo respeto*.

no podemos prestar atención única y exclusivamente a la cultura española e hispanoamericana, sino que tenemos que favorecer, en la medida de nuestras posibilidades, la integración de las diferentes culturas presentes en la clase, es decir, el pluralismo cultural, pluralismo que utilizaremos como criterio para la selección de los elementos gramaticales, léxicos y textuales objeto de aprendizaje.

Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas.— Por último, no podíamos dejar de lado la presencia de las nuevas tecnologías, cada vez más notable en todos los aspectos de nuestra vida. Los usos que se les pueden dar son muy variados (véase, 1997, 1998, 1999 y Arrarte y Llisterri, 1997), pero aquí sólo queremos insistir en dos aspectos: i) su utilización como fuente de materiales y ii) la posibilidad de integrarlas en el desarrollo de la clase. No hay que olvidar que casi todos nuestros alumnos están muy familiarizados con este tipo de tecnologías.

3. Postales multimedia de mi lugar en el mundo

Para ejemplificar todo lo que hasta aquí hemos dicho, os vamos a proponer una tarea, a la que hemos llamado *Postales multimedia de mi lugar en el mundo*.

Descripción de la tarea.— La tarea final consiste en que los alumnos, de forma individual o por parejas, escriban una postal a un amigo en la que describan un lugar real (ciudad, pueblo, región, continente, etc.) donde les gustaría vivir. Pero no se trata de una postal convencional, sino de una postal multimedia, es decir, además del texto deberá haber imágenes e hipervínculos a direcciones de Internet donde se ofrezca información o aparezca reflejado cualquier aspecto relacionado con ese lugar. De este modo elaboraremos una página web con las postales de todos. Luego, la podemos publicar en alguno de los espacios gratuitos que ofrecen ciertos buscadores (por ejemplo *Ole*). Si carecemos de los medios técnicos, una posible solución es elaborar un dossier donde aparezcan los mismos elementos, texto e imágenes, excepto los hipervínculos.

La tarea la hemos diseñado para un grupo de nivel superior, grupo con el que la hemos puesto en práctica. No obstante, el enfoque por tareas permite fácilmente trasladar la idea a otros niveles, sólo con modificar la dificultad de las actividades o tareas intermedias y el nivel de lengua manejado.

Los materiales de que nos hemos servido son bastante heterogéneos, desde reportajes periodísticos en formato convencional, es decir, impreso (*El viajero*, *El País*) hasta páginas de esos mismos periódicos en su versión digital (*Las ciudades de Tentaciones*), pasando por fragmentos de obras literarias contemporáneas en español (*Pura vida*), revistas especializadas en la enseñanza de español a través de Internet (*Tecla*), documentos audiovisuales emitidos a través de la televisión (*Línea 900*) y, sobre todo, música en español (*Chayanne*, *Gloria Estefan*, *Joaquín Sabina*). Es una forma de utilizar materiales lo más variados posible, unos familiares para nuestros estudiantes (música, ordenadores, periódicos) y, otros, no tanto (literatura actual, documentales), pero que nosotros les presentamos.

Su objetivo es múltiple: por una parte, desde un punto de vista cultural, trata de lograr una percepción de las diferencias culturales como algo positivo y

enriquecedor, en este caso a través del acercamiento a la realidad hispanoamericana; por otra parte, desde una perspectiva lingüística, incide en la práctica de la descripción, de la carta informal, del indicativo/subjuntivo, de las subordinadas, así como del léxico específico necesario para hablar de los temas culturales tratados; por último, intenta utilizar el mayor número de destrezas comunicativas.

Su duración aproximada oscila entre las doce y las trece horas.

Tareas intermedias.— Las tareas o actividades intermedias siguen una cadena asociativa de palabras clave que fueron apareciendo durante el desarrollo de las mismas y que son las responsables de la secuenciación. Nuestros alumnos las pronunciaron; nosotros sólo tuvimos que recogerlas y encadenarlas hacia el objetivo final. La verdadera fuente de inspiración fueron ellos. Estas palabras son: *Costa Rica-Pura vida-Salomé-Cuba-La Habana-América-Tentaciones-Postal multimedia*. A continuación pasamos a describir cada una de ellas.

a) *En otra piel.*— Actividad de práctica intercultural, adaptada de Muñoz Sedano (1997: 77-78), que tiene por objeto “establecer lazos de empatía con otras personas diferentes”. Es un ejercicio que nos sirve para conocernos mutuamente y, así, lograr una mayor integración del grupo y un ambiente de trabajo más agradable. Para su práctica, se entrega a cada participante una tarjeta con las instrucciones para realizar un estudio antropológico y etnológico de uno de sus compañeros. Cada uno, individualmente, hace una lista de lo que le gustaría conocer de las otras personas de la clase. Después, se forman parejas de trabajo, que ya pueden proceder al intercambio de información, tomando las notas que consideren necesarias. Una vez recopilada y elaborada la información, tienen que presentar ante sus compañeros a su pareja. Éstos podrán hacer todas las preguntas que consideren necesarias. Por último, tendrán que redactar las notas en forma de descripción.

La duración de esta actividad es de unas dos horas y sus resultados son muy interesantes, ya que los alumnos, al tiempo que ponen en práctica contenidos lingüísticos como la pregunta, la descripción física, psicológica, del medio, y usan adjetivos, estructuras atributivas, los tiempos del indicativo, la coordinación, etc., también se desinhiben y conocen a sus compañeros de clase.

b) *Costa Rica. Regreso al paraíso.*— Este reportaje periodístico nos va a servir para: i) acercarnos a la realidad hispanoamericana; ii) trabajar con un tipo de lengua, como es la lengua propia de los periódicos; iii) fijarnos en los rasgos gramaticales y lingüísticos presentes en la descripción de un lugar; iv) trabajar los campos semánticos sugeridos por las palabras *ecoturismo* y *paraíso salvaje* (fauna, flora, geografía y clima, actividades de ocio, fuentes de riqueza, lugares de interés, colores, infraestructuras, etc.).

Para empezar, colocamos las fotografías y el título del reportaje en el centro de la pizarra. A continuación, mediante una actividad muy rápida,

“brainstorm round a word” (Ur y Wright, 1992: 4-5), se da a los alumnos cinco minutos para que intenten colocar alrededor de las fotografías y del título adjetivos y sustantivos que piensen que van a aparecer en el texto. Se trata de crear un efecto de rayos de sol alrededor de una palabra. Después ya podemos trabajar la comprensión del texto, atendiendo a los aspectos señalados. La duración es de más o menos una hora y media.

c) *Pura vida*. - La cadena de palabras nos lleva ahora a la obra de un escritor español actual que se desarrolla en Costa Rica. Es una forma de abordar la literatura en clase, al tiempo que seguimos trabajando con un texto de carácter descriptivo. A partir del título, mediante una actividad breve de asociaciones imaginativas (Ur y Wright, 1992: 3), pedimos a un alumno que nos diga qué le sugiere. El siguiente estudiante propone una asociación con la palabra de su compañero y así sucesivamente durante unos cinco minutos. Luego podemos comprobar en qué medida sus sugerencias se corresponden con el contenido del libro. Duración: media hora.

Aprovechamos la presencia de cartas en esta obra para realizar un dictado, pero que no tiene nada que ver con el tradicional. La idea la hemos adaptado de Davis y Rinvolucrí (1988: 36-38). Previa selección de una carta del libro (páginas 36 y 38), distribuimos a los alumnos por parejas y procedemos a leer el párrafo que hemos elegido. Vamos a leerlo varias veces a una velocidad de elocución normal. Ellos tienen que tratar de reconstruirlo de forma exacta. Gana la pareja que más se aproxime. Después les entregamos el texto completo e incidimos en la estructura de una carta informal, llamando la atención sobre las expresiones más coloquiales. También lo usamos para observar los diferentes tiempos y modos, como acercamiento a la explicación del sistema verbal español. La duración es de una hora y media.

d) *Salomé*. - Con esta canción de moda de Chayanne conectamos con un aspecto familiar a todos los miembros del grupo, como es el de la música, ligada al baile y la vida nocturna. Además nos pone en contacto con otro país hispanoamericano, en este caso Puerto Rico, de donde procede el cantante. Desde una perspectiva puramente lingüística llamaremos la atención sobre el uso de los imperativos (*baila, acércate, regálame, síguete acercando*), la perífrasis *ir + gerundio* y las subordinadas de relativo. Esta canción nos permite presentar otra del mismo autor, algo menos conocida, “Dejaría todo”, muy interesante por presentar subordinadas sustantivas, adjetivas, diferentes tipos de adverbiales (finales, temporales, causales, condicionales, concesivas) y el uso del subjuntivo/indicativo, así como varias perífrasis (*volver a + infinitivo, estar, seguir + gerundio*). Las canciones se pueden introducir de alguna de las múltiples maneras que existen y luego se pueden trabajar los contenidos lingüísticos señalados. Duración: una hora.

e) *Cuba*. - Este apartado incluye una canción de la cantante Gloria Estefan, “Cuba libre” y un documental televisivo, “Cuando salí de Cuba”. La primera ofrece algunos ejemplos de subjuntivo y de subordinadas relativas (*curioso destino que aún me separa de mi tierra dorada que no veo desde niña; un mar de recuerdos azota mi mente de pueblos y gentes que yo he conocido*);. Aunque lingüísticamente sólo podamos aprovechar estos aspectos, sin embargo nos sirve para aproximarnos a otro país hispano, Cuba. El acercamiento a la situación actual de Cuba lo vamos a hacer a través de un documental de media hora emitido por *La 2*, en su programa *Línea 900*. Lo visualizamos una vez, ya que su grado de dificultad es bastante alto al incluir hablantes con acento cubano y catalán. Después entregamos un cuestionario a los alumnos y, mediante un segundo pase del documental se les pide que lo completen. Pese a la dificultad, suele resultar muy interesante. Duración: dos horas.

f) *Postal de La Habana*. - Y ya que estamos en Cuba vamos a enviar una “Postal de la Habana”, escuchando primero la canción de Joaquín Sabina que lleva ese título. Aquí nos fijaremos en el uso del imperfecto (*daba, veía, iba, regaba, buscaba, esperaba, dormía, salían, era, mentía, llamaban, era, llevaba, embestía, dependían*) frente al indefinido (*tocó, perdió, bebimos, besamos*) como tiempos de la descripción y de la narración, tiempos que, en un segundo momento, los estudiantes han de utilizar para escribir una postal de su ciudad de procedencia. Duración: una hora.

g) *El español de América*. - Una serie de palabras de resonancias ajenas al castellano estándar en la canción de Sabina (*guaguancó, songo, yoruba, lucumí, sôngoro cosongo, danzón*) nos llevan a hablar del español de América, sus rasgos característicos, sus peculiaridades léxicas y gramaticales. Podemos aprovechar la ocasión para comentar las cifras sobre el español en el mundo, conocer cuáles son los países de habla hispana, las culturas precolombinas, etc. Hemos utilizado un texto de la revista electrónica *Tecla* sobre el “Español de América” y los cuadros informativos del apartado “Demografía de la lengua española” en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* (Moreno Fernández. y Otero, 1998 y Otero, 1999), así como el libro *El peso de la lengua española en el mundo* (Otero, 1995). Todo este material se lo daremos a los alumnos. Duración: una hora.

h) *Ciudades de Tentaciones*. - Por último, vamos a viajar a algunas capitales americanas (Buenos Aires, Caracas, La Habana, La Paz, México D.F., Santiago de Chile) de esos países donde se habla español. El material, en esta ocasión lo obtenemos de *El País de las Tentaciones* en su edición digital. Con los datos de la actividad anterior junto con los de ésta, los alumnos, en parejas o grupos, elaborarán un mural que refleje: i) los diferentes aspectos de los países

de habla española (situación geográfica, número de hablantes, culturas indígenas, etc.); ii) los adjetivos y sustantivos que según los textos son representativos de esas capitales. Duración: una hora.

5. Conclusión.

Ésta ha sido la historia de una palabra, la trayectoria descrita por una piedra en un estanque. En palabras de Rodari (9), “una piedra arrojada a un estanque provoca ondas concéntricas que se expanden sobre su superficie (...). Igualmente una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente, para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir”.

En definitiva, nos “interesa tomar nota de cómo una palabra cualquiera, elegida al azar [o no], puede funcionar como palabra mágica capaz de desenterrar campos de la memoria que yacían bajo el polvo del tiempo”. (Rodari: 10)

Referencias bibliográficas

- Arrarte, G. y J. Llisterri (1997), “Industrias de la lengua y enseñanza del español como lengua extranjera”, *Carabela* 42: 27-38.
- Davis, P. y R. Rinvolucri(1988), *Dictation. New methods, new possibilities*, Glasgow, Cambridge University Press.
- El País de las Tentaciones*. Publicación electrónica en <http://www.tentaciones.elpais.es>.
- El País Digital*. Publicación electrónica en <http://www.elpais.es/>.
- Equipo Tandem, *G de Gramática*, Barcelona, Difusión.
- Llisterri, J. (1997), “Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE”, *Carabela* 42, septiembre. Madrid, SGEL.
- Llisterri, J. (1998), “Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera”, en Moreno, F. *et al.* (eds.) (1998), 45-77.
- Llisterri, J. (1999), “Materiales informáticos en la enseñanza de la lengua”, ciclo de conferencias pronunciadas en el curso *Pasión por la Lingüística. X Lecciones de Gramática Española*, Fundación Cultural Santa Teresa-Universidad de León, Ávila, del 26 al 31 de marzo.
- Moreno, F. *et al.* (eds.) (1998), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá-ASELE.

- Moreno Fernández, F. y J. Otero (1998), "Demografía de la lengua española", *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, Publicación electrónica en <http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/>.
- Muñoz Sedano, A. (1997), *Educación Intercultural. Teoría y práctica*, Madrid, Escuela Española.
- Nunan, D. (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge University Press, (edición española de 1996).
- Otero, J. (coord.) (1995), *El peso de la lengua española en el mundo*, Universidad de Valladolid, Fundación Duques de Soria, INCIPE.
- Otero, J. (1999), "Demografía de la lengua española", *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Publicación electrónica en http://cvc.cervantes.es/obref/anuario_99/.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.
- Rodari, G., *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Argentina, Colihue/Biblioser.
- Tecla*, publicación electrónica en <http://www.bbk.ac.uk/Departments/Spanish/TeclaHome.html/>.
- Ur, P. y A. Wright (1992), *Five-Minute Activities. A resource book of short activities*, Glasgow, Cambridge University Press.
- Vaquero de Ramírez, M. (1996), *El español de América II. Morfosintaxis y léxico*, Madrid, Arco/Libros.

ANÁLISIS PARA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DEL ESPAÑOL DE HISPANOAMÉRICA

Hugo Roberto Wingeyer y Nina Moreno Cevallos
ENFOREX, Centro de Estudios Internacionales

Se analizarán en esta comunicación rasgos lingüísticos propios del español de América que contrastan, en mayor o menor medida, con el español peninsular.

Los fenómenos morfosintácticos y fonético-fonológicos han sido seleccionados siguiendo los criterios planteados por María Beatriz Fontanella de Weinberg en *El Español de América: rasgos exclusivos del español de América*, pero no generales, tales como el voseo y el uso de la segunda persona plural (*ustedes*), y el uso de la preposición *hasta* con valor temporal restrictivo; y rasgos generales, pero no exclusivos, tales como el contraste entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido, el seseo, la caída y aspiración de /-s/, y el yeísmo. Cada uno de los fenómenos mencionados será presentado desde una perspectiva sincrónica (descripción) y diacrónica (historia).

Respecto del léxico, se clasificarán los vocablos de acuerdo con su origen: hispánico, africano y amerindio; y se prestará especial atención a los del último grupo.

Sobre la base de las observaciones planteadas se hará una propuesta de aplicaciones didácticas para una clase de español como lengua extranjera, planteando el grado de detalle en que debe ser tratado cada fenómeno de acuerdo con el nivel y las necesidades del grupo.

1. Rasgos exclusivos del español de América

1.1. Morfosintácticos:

1.1.1. *El voseo y el uso de la segunda persona plural (ustedes)*

Descripción

El voseo es el uso de la segunda persona singular *vos* en lugar de *tú*. Este fenómeno que afecta tanto a los pronombres personales como a sus correspondientes formas verbales es un rasgo morfosintáctico de gran extensión en el español de América. De acuerdo con la variación formal que muestra nos encontramos con los siguientes tipos: formas pronominales y verbales voseantes (*vos cantás, podés*), formas pronominales tuteantes con formas verbales voseantes (*tú cantás, podés*), y formas pronominales voseantes con formas verbales tuteantes (*vos cantas, puedes*).

Con respecto al plural, desaparece el *vosotros* y el *ustedes* se usa tanto en plural de *tú* como de *usted*; es decir, tanto para el tratamiento familiar como para el formal.

Historia

En España, en el siglo XVI, se usaban para la segunda persona singular las siguientes formas: *tú* para el tratamiento de confianza y *vos* para el de respeto. La introducción de otra fórmula de tratamiento de respeto: *usted* (de vuestra merced) hizo que *tú* fortaleciera el valor de tratamiento de confianza y que se llegara a la eliminación del *vos* en el siglo XVII.

Sin embargo, en gran parte de Hispanoamérica, actualmente se utiliza el *vos* para la segunda persona del singular para el tratamiento de confianza.

1.2. Uso de hasta con valor restrictivo temporal

Descripción

En algunas zonas de Hispanoamérica tales como México, América Central, y partes de Ecuador y Venezuela normalmente se omite la partícula *no* en algunas construcciones del siguiente tipo: hasta + expresión temporal con verbo de significación negativa. Por ejemplo: El doctor atiende hasta mañana a las cuatro (= El doctor no atiende hasta mañana a las cuatro).

Es importante destacar que quizás este fenómeno morfosintáctico sea el único que pueda conducir a error en la comunicación por mala interpretación del mensaje entre hablantes de español.

Historia

Una explicación posible del origen de este fenómeno es que la preposición *hasta* haya adquirido, en el español de México, a lo largo del siglo XIX, un nuevo valor. Este nuevo valor es el significado restrictivo equivalente al de *sólo* o *apenas*.

2. Rasgos generales del español de América

2.1. Morfosintácticos:

2.1.1. Contraste entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido

Descripción e Historia

En algunas regiones de Hispanoamérica (como en castellano antiguo) se utiliza el pretérito indefinido (o pretérito perfecto simple) en contextos en los que en el español peninsular se utilizaría el pretérito perfecto (o pretérito perfecto compuesto), por ejemplo: Esta mañana *desayuné* en la oficina. Esto no significa que haya desaparecido el pretérito perfecto: “En el habla culta de San Juan

de Puerto Rico y en ciudad de México aumenta con intensidad el uso del perfecto compuesto. En el Nordeste argentino y parte de Bolivia se emplea el compuesto hasta en contextos en que toda España requiere el simple” (Lapesa, 1997: 590).

3. Fonético-fonológicos:

3.1. El seseo

Descripción

La ausencia del fonema interdental fricativo sordo del español peninsular /θ/ (de cielo, zapato) es un rasgo fonológico general del español de América. La única /s/ que se pronuncia presenta diferentes realizaciones, según la región, pero la más general es una dorsoalveolar.

Historia

En España, las sibilantes medievales sufrieron una serie de cambios durante los siglos XVI y XVII que dieron como resultado dos fonemas (/s/ y /θ/) en el centro norte de España y uno (/s/) en la región de Andalucía (éste es el fenómeno llamado seseo).

En América, desde los primeros tiempos, el seseo fue ganando terreno hasta generalizarse en todo su territorio.

4. La caída y aspiración de /-s/

Descripción e Historia

El fenómeno de caída y aspiración de /-s/ final de sílaba o palabra, está muy extendido en el español de América. Se lo registra desde el siglo XVI en diferentes zonas hispanoamericanas.

5. El yeísmo

Descripción

Otra característica propia de muchas zonas del español de América es la pérdida de la pronunciación del fonema palatal lateral sonoro /l/ (de lluvia, calle), en beneficio del fonema palatal central sonoro /y/ (de yo, ayer). La realización del fonema resultante presenta numerosas variantes. El fonema lateral se mantiene solamente en el español de Paraguay, nordeste argentino y otros puntos de América del Sur.

Historia

El yeísmo es otra característica propia del español de la región andaluza que se registra en el español de Hispanoamérica desde el siglo XVI, aunque su avance no fue tan rápido y amplio como el del seseo.

6. Propuesta Didáctica de Aspectos Morfosintácticos

Tema: Uso de la segunda persona plural

Nivel: Intermedio y Avanzado

Ustedes y nosotros (Mario Benedetti)

Ustedes cuando *aman*
exigen bienestar
una cama de cedro
y un colchón especial.

Nosotros cuando amamos
es fácil de arreglar
con sábanas ¡qué bueno!
Sin sábanas da igual.

Ustedes cuando *aman*
calculan interés
y cuando *se desaman*
calculan otra vez.

Nosotros cuando amamos
es como renacer
y si nos desamamos
no lo pasamos bien.

Ustedes cuando *aman*
son de otra magnitud
hay fotos, chismes, prensa
y el amor es un boom.

Nosotros cuando amamos
es un amor común,
tan simple y tan sabroso
como tener salud.

Ustedes cuando *aman*
consultan el reloj
porque el tiempo que pierden
vale medio millón.

Nosotros cuando amamos
sin prisa y con fervor
gozamos y nos sale
barata la función.

Ustedes cuando *aman*
al analista *van*
él es quien dictamina
si lo *hacen* bien o mal.

Nosotros cuando amamos
sin tanta cortedad
el subconsciente piola
se pone a disfrutar.

Ustedes cuando *aman*
exigen bienestar
una cama de cedro
y un colchón especial.

Nosotros cuando amamos
es fácil de arreglar
con sábanas ¡qué bueno!
Sin sábanas da igual.

Con este texto se pueden proponer diversas actividades. Una de ellas podría ser la siguiente: presentar a los alumnos las estrofas referidas a la mencionada segunda persona plural con el infinitivo de los verbos entre paréntesis y con espacios en blanco para que los alumnos completen con las formas pronominales que consideren adecuadas.

_____ cuando _____(amar)
_____ (calcular) interés
y cuando _____ (desamar)
_____ (calcular) otra vez.

Es de esperar que en las respuestas aparezcan los pronombres *vosotros - (os)*, *ustedes - (se)* y *ellos - (se)* con sus correspondientes formas verbales.

Después de la puesta en común de los resultados obtenidos y de la lectura del texto original, los alumnos observarán el uso que de la segunda persona plural hace este autor latinoamericano.

Tema: Uso de la preposición *hasta*

Nivel: Avanzado y Superior

“La tía Eugenia conoció el Hospital de San José *hasta* que parió a su quinto hijo. Después de luchar veinte horas ayudada por toda su familia, aceptó el peligro de irse a un hospital, dado que nadie sabía qué hacer para sacarle al niño que se le cuatrapeó a media barriga.” (Mastretta, 1998: 67)

Con la ayuda del profesor, los alumnos analizarán sintácticamente este párrafo y observarán el uso particular que se hace en el mismo de la preposición *hasta*.

Tema: Contraste entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido

Nivel: Intermedio y Avanzado

“En los últimos años, Internet *creció* de manera asombrosa. La red, que hace menos de una década se utilizaba para buscar información, ahora puede empezar a cambiar los hábitos cotidianos de la gente” (Revista del Diario Clarín, Buenos Aires, 6 de julio de 1999).

“La magia hace cosas increíbles. Esta vez, *mandó* al invierno de vacaciones” (Ámbito Financiero, Buenos Aires, 10 de junio de 1999).

“Siempre *voté* en blanco” (La Nación, Buenos Aires, 27 de junio de 1999).

“No soy de los que se contonean o practican pasos frente al espejo; mis movimientos escénicos son totalmente espontáneos; ni siquiera sé exactamente lo que hago, nunca me *vi*” (La Nación, Buenos Aires, 27 de junio de 1999).

Los alumnos analizarán el uso que se hace del pretérito indefinido en los textos presentados, teniendo en cuenta la norma estándar del español general peninsular. Discutirán con el profesor los contrastes que encuentren.

Aspecto léxico

Con respecto al léxico de Hispanoamérica, proponemos la siguiente clasificación: Vocablos de origen hispano, tales como *pollera*, *lindo*, *arribar*; vocablos de origen africano, tales como *banana*, *mango*, *conga*; y vocablos de origen amerindio, como *cacique*, *huracán*, *papa*.

Dentro de este último grupo nos encontramos con palabras procedentes del nahuátl (lengua del imperio azteca), del quechua (lengua del Incario), lenguas autóctonas antillanas y el guaraní, entre otros indigenismos.

Propuesta didáctica de aspectos léxicos

Tema: Léxico hispanoamericano

Nivel: Adaptable a cualquier nivel

“Las *polleras* de goma, vestidos de cuerina, *remeras* de lycra, y *musculosas* con telas metalizadas son signos inequívocos de que el futuro está rondando la esquina” (Revista del Diario Clarín, 6 de julio de 1999).

“En un restaurante, cuando se acercó el *mozo*, que estaba vestido con *saco* negro, camisa blanca y *moño*, Pablo comentó:

– ¡Yo también tengo un disfraz de Drácula!” (Revista del Diario Clarín, 6 de julio de 1999).

“El que bebe agua en *tapera*
y se casa en tierra ajena
no sabe si el agua es clara
y si la mujer es buena” (Copla tradicional argentina)

“*Aguacate*:
Agua pasa por mi casa,
cate de mi corazón.” (Adivinanza popular)

“*Chirimoya*:
En la calle de chi,
mataron a ri,
vino Moya y dijo:
¡Ya! ¿Qué es?” (Adivinanza popular)

“El *cocuyo*:
Parece una cucaracha
pero es mucho más pequeño
de noche no tiene sueño

y en la caña se emborracha.
Lo lleva cualquier muchacha
en el pecho por antojo,
se oculta entre los matojos
y le gusta volar
y tiene para alumbrar
reflectores en los ojos” (Adivinanza popular)

Los alumnos buscarán en diccionarios adecuados el significado de las palabras resaltadas, para clasificarlas en las categorías presentadas.

Referencias bibliográficas

- Abadía de Quant, I. (1993), *Observaciones sobre aspectos del español de Corrientes siglos XVI–XIX*, Resistencia, Chaco, República Argentina, Universidad Nacional del Nordeste.
- Alvar, M. (1996), *Manual de dialectología hispánica. El español de América*, Madrid, Editorial Ariel.
- Álvarez Martínez, M. A. (1994), *La gramática española en América*, La Laguna, Universidad de la Laguna.
- Bello, A. (1984), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Editorial EDAF.
- Benedetti, M. (1983), *Inventario*, Madrid, Visor.
- Encuentro internacional sobre el español de América. Presencia y destino. El español de América hacia el siglo XXI, Tomo I (1991), *Santa Fé de Bogotá. Instituto Caro y Cuervo*.
- Fernández Alonso, C. (Coord.) (1992), *Historia y presente del español de América*, Valladolid, Junta de Castilla y León, PABECAL.
- Fontanella de Weinberg, B. (1993), *El español de América*, Madrid, MAPFRE.
- González Martell, R. y M. I. Cruz González (1997), *Adivinanzas en La Habana*, Valencia, Facultat de Filologia, Universitat de València.
- Hernández, C. et al. (1991), *El español de América. Actas del III Congreso de Español de América 3-9 julio de 1989*, Valladolid, Conserjería de Turismo.
- Kany, Ch. (1976), *Sintaxis hispanoamericana*, Madrid, Gredos.
- Lapesa, R. (1997, 9ª ed.), *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos.
- Lipski, J. M. (1996), *El español de América*, Madrid, Cátedra.
- Matte Bon, F (1995), *Gramática comunicativa del español*. I-II Madrid, Edelsa.
- Malmberg, B. (1966), *La América hispanohablante. Unidad y diferenciación del castellano*, Madrid, ISTMO.
- Mastretta, A. (1998, 8ª ed.), *Mujeres de ojos grandes*, Barcelona, Seix Barral.

Moliner, M. (1998, 2ª ed.), *Diccionario de uso del español*, I-II, Madrid, Gredos.

Moreno de Alba, J. (1995), *El español en América*, México, FCE.

Moreno Fernández, F. (ed.) (1993), *La división dialectal del español de América*, Alcalá de Henares, Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Real Academia de la Lengua Española, *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española* (1996), Madrid, Espasa Calpe.

Vaquero de Ramírez, M. (1998, 2ª ed.), *El español de América I. Pronunciación*, Madrid, Arco/Libros.

Vaquero de Ramírez, M. (1998, 2ª ed.), *El español de América II. Morfosintaxis y Léxico*, Madrid, Arco/Libros.

LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO ESPAÑOL POR PARTE DE LOS COREANOS

Sung-Hye Yang
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

A la hora de acercarnos a los resultados de los experimentos en los que se intenta aclarar la adquisición del lenguaje no nativo, comprobamos que muchos que aprenden una L2 no llegan al logro final que equivaldrá a la competencia lingüística de un nativo. Además, según los diferentes grupos de L1, los sujetos muestran su dificultad en diferentes aspectos de la misma L2.

En Fernández López (1991) se analizan los tipos de errores, según grupos de L1 (japonés, árabe, alemán y francés) que pertenecen al mismo nivel de español. Nos fijamos en que el porcentaje de errores sobre el artículo es del 20% en el grupo japonés, y en los demás grupos es de un 3,4%. En palabras de Fernández López, “en el caso del grupo japonés, parece ser que se trata de un error con tendencia a fosilizarse.”

No sería desacertado suponer que este mismo resultado se obtendrá en el grupo coreano. Los coreanos, como los japoneses, tienen la mayor dificultad gramatical en el uso del artículo debido a que el coreano y el japonés –ambas lenguas pertenecientes al mismo tronco lingüístico– no disponen de ninguna categoría equivalente al artículo español.

Por lo tanto, en nuestra opinión, resulta imprescindible investigar de manera profunda por qué los coreanos tienen dificultad en adquirir dicha categoría gramatical o cómo la perciben ellos en el proceso de adquisición. Desde el punto de vista pedagógico, intentaremos encontrar algunas soluciones para afrontar este problema en el proceso del aprendizaje.

2. La adquisición del artículo español por los coreanos

Es sabido que la unidad mínima como argumento oracional es el Sintagma Determinante (SD) en español. La función del artículo permite a los Sintagmas Nominales (SSNN) las interpretaciones referenciales de las expresiones; en cambio, los SSNN sin artículo producen sólo interpretaciones predicativas o no referenciales, y denotan propiedades, no entidades.

En este sentido, Leonetti (1996) analiza desde la Teoría de la Relevancia¹ el SD: la proyección del núcleo léxico N representa la codificación conceptual –la que permite el acceso a la información enciclopédica–, y la proyección del núcleo funcional D representa la codificación procedimental, es decir, la que instruye acerca de cómo manejar el contenido conceptual tal como recogemos en (1).

(1)	[SD la	[SN casa]]
	codificación	codificación
	procedimental	conceptual

Si se acepta que la gramática y el significado lingüístico codificado determinan solamente una parte de la información contenida en el enunciado, es necesario que el oyente lleve a cabo tareas como la asignación de referentes a las expresiones nominales, la eliminación de posibles ambigüedades léxicas y el enriquecimiento de la representación semántica básica a través de la información contextual. En el trabajo mencionado de Leonetti (1996) se trata el artículo como un elemento que orienta la tarea interpretativa en una dirección determinada y la búsqueda de relevancia lleva a cabo el resto del trabajo. Es decir, el artículo instruye al oyente acerca de cómo determinar el referente del SN.

En nuestra opinión, al adquirir una palabra nueva, no solamente adquirimos su significado sino también cómo proyectarla en la oración en relación con otros componentes oracionales. Por lo tanto, los nativos españoles adquieren la codificación conceptual del sustantivo en relación con la codificación del artículo en el sintagma, mientras que los coreanos, al aprender el español, como ocurre en su L1, captan solamente la codificación conceptual de un nombre de L2 y no se fijan en su uso en relación con la presencia de artículo.

Teniendo en cuenta que la mayoría de las expresiones de SD en español corresponderían a las formas de SN escueto en coreano, nos surge la siguiente pregunta: ¿cómo se realiza la referencialidad en coreano?²

-
- 1 En la Teoría de Relevancia, Sperber y Wilson (1986) sostienen que un enunciado codifica básicamente dos tipos de información: representacional y computacional, o, en otros términos, conceptual y procedimental. Las representaciones derivadas de la codificación conceptual contienen conceptos, tienen propiedades lógicas (pueden dar entrada a reglas de inferencia) y suelen tener propiedades veritativo-condicionales. Las representaciones derivadas de la codificación procedimental, en cambio, no están formadas por conceptos, sino por procedimientos o instrucciones para manipular conceptos.
 - 2 Es de suponer que el coreano tenga otro mecanismo diferente de la presencia del artículo, como en español, para evitar posibles ambigüedades interpretativas y mostrar la referencialidad del SN. Normalmente, el coreano utiliza diferentes medios para señalar la diferencia entre SSNN definidos y SSNN indefinidos. Entre los más comunes, están el orden de palabras, las marcas de caso, la entonación y ciertas clases de pronombres o demostrativos.

Los resultados de los estudios recientes de orientación cognitiva señalan que la forma de las expresiones referenciales, como otros aspectos de la lengua –el orden de palabras y la entonación–, depende del supuesto estatuto cognitivo del referente. Es decir, los diversos tipos de anáforas o determinantes funcionan como indicadores del grado de accesibilidad que el hablante calcula que el referente puede tener en la representación mental del oyente, y de esta forma guían también a este último en la recuperación o identificación del referente. Debemos tener en consideración que el estatuto cognoscitivo de un referente no está determinado de forma unívoca por la estructura sintáctica. Cuando el grado de accesibilidad es insuficiente para decidir entre dos o más lecturas, se hace necesario tomar en cuenta además algún criterio general de plausibilidad pragmática.

Gundel, Hedberg y Zacharski (1993) proponen seis estatutos cognoscitivos relevantes para las formas de expresiones referenciales en el discurso de la lengua natural. Según estos lingüistas, los estatutos están ordenados del más restrictivo ('en foco') al menos restrictivo ('identificable como tipo') respecto de la capacidad de incluir posibles referentes como mostramos en (2):

(2) Escala de accesibilidad (Givenness hierarchy)

En foco > Activado > Familiar > Identificable de forma unívoca >
Referencial > Identificable como tipo

Nos centraremos en tres de estos estatutos en conexión con el artículo: 'identificable como tipo', 'referencial' e 'identificable de forma unívoca'³.

Es presumible que el concepto de esta escala de accesibilidad constituya un universal lingüístico. Sin embargo, la correlación entre los estatutos cognoscitivos y las diferentes formas de referencia variarán presumiblemente de lengua a lengua. La tabla de (3) nos demuestra que las formas lingüísticas según su estatuto cognoscitivo necesario para su uso apropiado son diferentes entre el español y el coreano.

3 El estatuto 'identificable como tipo' supone que el oyente es capaz de acceder a la representación del tipo de un objeto descrito por la expresión. Este estatuto es necesario para cualquier expresión nominal. En español se utiliza el artículo indefinido. Supone que el oyente sabe el significado de la palabra (N) y puede entender qué tipo de cosa describe el SD.

El estatuto 'referencial', por su parte, señala que el hablante intenta referirse a un objeto particular. Para entender estas expresiones, el oyente no sólo necesita acceder a una representación como tipo apropiada, sino también debe recuperar una representación del referente intentada por el hablante.

Por último, el estatuto 'identificable de forma unívoca' indica que el oyente puede identificar el referente intentado por el hablante basándose en la referencia del SN. La identificabilidad se basa en la representación que ya existe en la memoria del oyente. En español se utiliza el artículo definido. Por un lado, las expresiones que son referenciales pero no identificables de forma unívoca obligan al oyente a construir una nueva representación determinada por el contenido de las expresiones referenciales a lo largo del resto de la oración.

(3) Correlación entre formas lingüísticas y estatutos requeridos (basado en Gundel et al., 1993)

	en foco	activado	familiar	identificable de forma unívoca	referencial	identificable como tipo
español	∅ él	ÉL éste ése aquél este N	ese N aquel N	el N	∅ N un N	
coreano	∅	Kù (él) i-gòt (éste) kù-gòt (ése) chò-gòt (aquél) i N(este) kù N(ese) chò N(aquel)	chò N (aquel)	∅ N		

Como vemos en la tabla reproducida en (3), los seis estatutos de la escala de accesibilidad parecen adecuados para describir los usos apropiados de demostrativos, artículos y pronombres en ambas lenguas. Las propiedades anafóricas que distinguen los definidos de los indefinidos derivan también de la indicación de accesibilidad.

La escala de accesibilidad y las formas asociadas en la tabla (3) predice que una forma particular puede ser inapropiada si el estatuto cognoscitivo requerido no se cumple. El coreano carece de las categorías que corresponderán a los artículos en español. Según esta tabla, podemos observar que un SN sin determinante en coreano puede ser interpretado no sólo como 'identificable de forma unívoca' que equivaldrá al N con artículo definido en español sino también como 'referencial' e 'identificable como tipo' que equivaldrán al N con artículo indefinido o a un N escueto en español. En un contexto comunicativo el coreano no marca la 'identificabilidad de forma unívoca o de tipo' porque en estos casos el oyente ya sabe a qué se refiere el hablante gracias a la información contextual. En caso de que la información contextual no bastara, el hablante utilizaría un marcador de identificabilidad de alto grado 'activado' que corresponderá al demostrativo en su uso deíctico.

Especialmente, debemos tener en cuenta que el coreano no sólo carece de las formas del artículo sino también de los tres estatutos cognitivos con los cuales se corresponden los usos del artículo en español, como son 'identificable de forma unívoca', 'referencial' e 'identificable como tipo'.

Partiendo de la base de que la equivalencia en coreano de los usos del artículo español es un SN escueto, no es difícil predecir que desde el punto de

vista didáctico los coreanos tendrán dificultad en adquirir los usos del artículo español como segunda lengua (L2) no sólo porque su lengua materna no tenga dicho elemento gramatical sino sobre todo porque los coreanos no comparten la estructura cognitiva que les permite percibir estos tres estatutos de manera distinta. Podemos imaginar la dificultad de los coreanos al adquirir el artículo español si lo comparamos con el caso tantas veces mencionado en los tratados de lingüística, de que las lenguas indoeuropeas sólo tengan un sustantivo para referirse a la nieve, cuando el esquimal tiene veinte nombres diferentes para esta sustancia. La dificultad en la adquisición de dicho elemento gramatical por los no nativos es de la misma índole.

Los alumnos coreanos, por la falta de los estatutos cognitivos que genera el artículo en español, tienen dificultad en percibir y distinguir los usos del artículo de la L2. Este fenómeno se debe también a la transferencia de su L1 en la que solo un nombre como categoría léxica con partícula de caso puede formar un argumento, es decir, la unidad mínima argumental en coreano no es un Sintagma Determinante (SD) sino un Sintagma Nominal (SN) como reflejamos en (4) con las glosas correspondientes.

(4) coreano

Kù-nùn palkan chek-ùl wonanda.

EI-NOM rojo libro-AC quiere.

'El quiere *un/el* libro rojo.'

En este sentido, podemos suponer que la adquisición del SD español por los coreanos genera dos problemas: los aprendices tienen dificultad en asociar una nueva palabra con un concepto que ya está estrechamente fijado con el léxico de L1, por un lado, y tienen dificultad para captar la información procedimental que contiene la palabra nueva en relación con el artículo en español, por otro.

En una segunda fase, nos parece necesario plantearnos una didáctica adecuada para dominio satisfactorio de dicho elemento gramatical por parte de los coreanos.

Después de las críticas que se han hecho con relación a la orientación reduccionista de los estudios basados en la gramática generativa, actualmente los estudios de adquisición de la L2 han considerado diversos procesos de orden social, con repercusiones sobre los aspectos afectivos y los procesos cognitivos. Uno de los conceptos que mayor influencia ha ejercido en esta nueva orientación didáctica es el de la 'competencia comunicativa'. El interés de la metodología surgida de esta orientación, trasciende la estructura del sistema y se centra en los usos lingüísticos de modo que el concepto de competencia comunicativa ha enriquecido enormemente las aportaciones llegadas al campo de la didáctica de lenguas extranjeras. Como ejemplo que ilustra esta orientación reproducimos unas palabras de Pica (1983), donde se señala la necesidad de enseñar los usos apropiados del artículo basándose en un método comunicativo:

“El uso del artículo podría tener que ver más con la comunicación y la competencia comunicativa que con la gramática y la competencia lingüística... Los estudiantes de inglés como segunda lengua puede ser que utilicen las reglas sobre los artículos correctamente según lo que prescribe la gramática o el libro de texto y, sin embargo, hacer un uso inapropiado de acuerdo con las demandas de un contexto comunicativo.” (traducción al español de Llobera, 1995:12)

Como hemos visto antes, desde el punto de vista cognitivo, el significado de “información conocida o nueva”, “definitud o indefinitud” que muchos gramáticos han asignado a los artículos definidos e indefinidos respectivamente no es nada más que un efecto de la interacción del artículo con el contexto. Hemos de tener en cuenta, además, que el artículo, uno de los determinantes, tiene características diferentes a otras categorías funcionales según han probado diferentes estudios dentro del modelo de la gramática generativa. Dentro del marco sintáctico, es casi imposible explicar su funcionamiento, pues se hace necesario tener en consideración aspectos metalingüísticos como los cognitivos, semánticos y pragmáticos. En este sentido, no podemos valernos de un método tradicional que exija a los alumnos la memorización de meras reglas gramaticales. En nuestra opinión, sin duda, el método comunicativo será muy útil y rentable para la enseñanza del artículo a los no nativos.

Basado en esta nueva orientación de la didáctica, el concepto de la gramática en la enseñanza de la L2 se ha restablecido bajo una nueva denominación la de “gramática pedagógica” la cual considera que el auténtico papel de la práctica consiste en despertar la conciencia del alumno en relación con la existencia de una forma gramatical.

Por lo tanto, desde una perspectiva didáctica, creemos que debe diseñarse un material específico para la enseñanza del artículo español para los coreanos que ilustre sus diferentes usos en varios contextos que reflejen los distintos aspectos semántico-pragmáticos, cognitivos y socioculturales. Además, podemos apuntar que para la enseñanza del artículo español a los estudiantes coreanos, aparte de sus propios valores, es necesario explicar de manera directa o indirecta el contraste entre el artículo definido, el indefinido y su ausencia, y los entornos gramaticales y contextuales que le otorgan distintos valores para que se pueda entender su enorme variedad dentro de la gramática española. De esta manera, el papel del profesor será ayudar a que el alumno no sólo interiorice el sistema del artículo español sino también adquiera la capacidad para utilizar dicho elemento gramatical en los contextos apropiados.

3. Conclusión

En este trabajo, hemos demostrado las razones por las que los coreanos tienen dificultad en la adquisición del artículo español como L2. El estudio de Leonetti (1996) nos ha permitido profundizar en el funcionamiento del artículo,

al tratarlo como una categoría procedimental en relación con el concepto pragmático. El trabajo de Gundel et al. (1993) nos ha suministrado las bases necesarias para poder estimar una comparación entre las diferencias cognoscitivas que existen en las lenguas naturales de modo que nos permite esbozar una explicación de por qué los coreanos tienen dificultad al adquirir dicho elemento gramatical. Con esta explicación cognitiva, hemos destacado la orientación didáctica que en nuestra opinión es la más acertada para la enseñanza de dicho elemento gramatical. En efecto, dadas las características semántico-pragmáticas del artículo, es de esperar que a través del método comunicativo, los alumnos no nativos, especialmente los coreanos que no tienen categorías equivalentes en su L1 ni los estatutos requeridos para el uso apropiado del artículo español, podrán llegar a dominar no solamente las formas del artículo sino también los usos apropiados en diferentes contextos.

Con esta orientación didáctica, la llamada “fossilización” de errores por los coreanos en cuanto a la adquisición del artículo dejará de ser un problema irresoluble. Teniendo presente que el objetivo de un buen método de la L2 consiste en ayudar a los alumnos a adquirir de manera eficaz los aspectos difíciles de la L2, lo que queda por hacer –y no es poco– es diseñar materiales que asuman estas consideraciones y permitan a los profesores poner el énfasis en estos aspectos de la enseñanza del artículo.

Referencias bibliográficas

- Fernández López, S. (1991), *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Tesis doctoral inédita, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Gundel, J., N. Hedberg y R. Zacharski (1993), “Cognitive Status and the Form of Referring Expressions in Discourse”, *Language* 69, 274-307.
- Hymes, D. H. (1972), “On Communicative Competence”, *Sociolinguistics*, en J. B. Pride y J. Holmes (comp.), Harmondsworth, Penguin.
- Leonetti, M. (1996), “El artículo definido y la construcción del contexto”, *Signo y seña* 5, 101-138.
- Llobera, M. (1995): *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- Martín Peris, E. (1998): “Gramática y enseñanza de segundas lenguas”, *Carabela* 43, 5-32.
- Pica, T. (1983), “The Articles in American English: What the text books don’t tell us”, en *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*, en N. Wolfson y E. Judd (eds.) Rowley, Mass. Newbury House Publishers.
- Sperber, D. y D. Wilson (1986, traducción española 1994), *La relevancia*, Madrid, Visor.

SEMINARIOS

TAREAS PARA LA PRÁCTICA DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS EN LA CLASE DE CULTURA

M^a Dolores Alonso-Cortés Fradejas, M^a del Camino Garrido Rodríguez,
Elena Prado Ibán y Milka Villayandre Llamazares
Universidad de León

1. Introducción

Junto con los contenidos nocio-funcionales, comunicativos y gramaticales, en la mayoría de los currículos de español como lengua extranjera se proponen una serie de contenidos culturales. En este taller proponemos una serie de actividades que, dentro del enfoque por tareas, tienen por objetivo integrar la enseñanza de la cultura y la práctica de las destrezas comunicativas fundamentales. Aplicar el enfoque por tareas en la enseñanza de la cultura permite combinar más fácilmente los contenidos lingüísticos y los socioculturales, a la vez que motiva a los alumnos, puesto que ya no conciben la cultura como una serie de conocimientos aislados (literatura, arte, historia, etc.) que les pueden interesar más o menos, sino como una parte más del todo que es la adquisición de la competencia comunicativa. Por todo esto, pensamos que esta metodología es útil, ya que, aunque estas tareas concretas han sido programadas para los niveles avanzado y superior, se pueden adaptar fácilmente a otros niveles. Además, es posible llevarla a cabo tanto en currículos en los que la cultura figura como una asignatura independiente, como en aquéllos en los que no se contempla de forma explícita.

Todas las tareas que presentamos en este taller las hemos puesto en práctica en clase y nuestra experiencia confirma todas las afirmaciones precedentes¹. La primera de ellas, “León, desconocida y picante”, trata el tema del ocio y el tiempo libre. Es una forma atractiva de que los alumnos establezcan un primer contacto con la cultura española y con el propio enfoque por tareas. Con la tarea titulada “Federico García Lorca” los estudiantes comienzan a familiarizarse con la lengua de los textos literarios, al igual que sucede con la tarea “*Los aromas de Al-Andalus* e Isabel Allende”. Esta última es, además, un ejemplo de cómo aprovechar los acontecimientos culturales que tienen lugar en una ciudad. Finalmente, “Salvador Dalí” es una tarea en la que el arte se convierte en un pretexto para practicar las técnicas argumentativas básicas.

¹ La elaboración de estas tareas ha sido un trabajo en equipo y, aunque algunas de las ideas no son originales, hemos intentado adaptar los contenidos al nivel y a las inquietudes de nuestros alumnos. A todos ellos les damos las gracias por su colaboración y a nuestra compañera Lourdes Zapico, por su inspiración y ánimos ininterrumpidos.

2. Tareas

2.1. “León, desconocida y picante”

A) *Motivación.* A continuación presentamos la tarea-proyecto “León, desconocida y picante”, que trata el tema del ocio y del tiempo libre en la ciudad de León. La hemos propuesto porque nos parece interesante por varios motivos: i) ofrece a los alumnos la posibilidad de conocer la ciudad y la gente del lugar donde van a residir; ii) les permite profundizar en un aspecto concreto de la cultura española, como es el de “salir”; iii) al mismo tiempo, sirve para que pongan en práctica sus conocimientos lingüísticos y practiquen las cuatro destrezas básicas; iv) por otra parte, estimula el trabajo en equipo; v) y, por último, fomenta el conocimiento de los miembros de la clase y la integración de las diferentes nacionalidades, con lo que se crea un ambiente de trabajo muy relajado y agradable.

B) *Objetivos.* Se trata de trasladar un aspecto del currículo como es el de la cultura a la calle, a través de una serie de actividades que, desde el punto de vista lingüístico, inciden en un campo semántico muy concreto (el del ocio), en un registro lingüístico informal o coloquial y en una serie de estructuras (adjetivos para la descripción, imperativos, fórmulas para quedar, etc.) y, desde el punto de vista cultural, presentan una ciudad, una realidad en definitiva, en la que se tienen que desenvolver.

C) *Temporalización.* La duración de este proyecto es de aproximadamente las ocho horas de trabajo dentro del aula, más las necesarias fuera de la misma para obtener los datos.

D) *Tarea final.* Consiste en la elaboración y presentación de un recorrido cultural por la ciudad de León. Éste se puede centrar en uno o varios aspectos de su realidad sociocultural: ambientes nocturnos, tipos de gente, música, decoración, diferencia de horarios entre España y otros países, aspectos artísticos, históricos, etc. Nosotras hemos elegido las posibilidades que ofrece nuestra ciudad para salir: cafés, tapas, bares de copas, cervecerías, etc.

Una vez formados los grupos de trabajo, lo más heterogéneos posible, con las fichas y el material fotográfico, se les pide que, a lo largo de dos semanas, recorran León y efectúen el estudio de una serie de establecimientos. Se les puede dejar libertad para elegir o proponerles sólo un tipo de establecimientos (cafés, bares, etc.) ya seleccionados por el profesor. También es posible diversificar la tarea y que cada grupo se encargue de un aspecto diferente: tarde/noche, bares/cafés, etc.

En cada uno de los lugares elegidos recogerán todo tipo de información que les parezca interesante relacionada con el local, la gente y sus costumbres. Para ello se les facilita una ficha guía. Además, en cada uno de los sitios a los que vayan, deberán hacer fotos en las que aparezca todo el grupo. Completada

esta fase de recogida de información, se trabaja en clase en la puesta en común de todos los materiales. Cada grupo los presenta en el formato escrito que prefiera: folleto, informe, sketch, cómic, etc., para terminar haciendo una exposición oral.

E) Tareas intermedias

Descripción de las tareas	Objetivos comunicativos (destrezas)	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
<i>Cde Cultura</i>	<i>Expresión escritu/oral</i> : responder a las cuestiones que se plantean, de forma escrita y oral <i>Comprensión escrita</i> : entender el contenido de los ejercicios	<i>Léxico</i> : del campo semántico del ocio (lugares donde tomar algo, consumiciones, etc.) <i>Gramática</i> : expresiones temporales (<i>por la tarde, de madrugada...</i>)	Introducción al tema del ocio, salir, lugares públicos donde tomar algo (café, bar, etc.), interculturalidad (comparación de costumbres)
"La noche es joven", <i>Tecla</i> , 18 de marzo de 1996 (publicación electrónica)	<i>Comprensión escrita</i> : buscar en el texto la información que se pide <i>Expresión escrita</i> : completar con la palabra adecuada	<i>Léxico</i> : argot juvenil	Jóvenes, relación entre padres e hijos, costumbres a la hora de salir
"Las tapas", <i>Tecla</i> , 2 de diciembre de 1996 (publicación electrónica)	<i>Comprensión escrita</i> : leer el texto y relacionar información	<i>Léxico</i> : del campo semántico de la gastronomía	Ir de tapas, gastronomía, diferencias regionales
"Expresiones sabrosas", Centro Virtual Cervantes, Aula de Lengua	<i>Comprensión escrita</i> : relacionar expresiones coloquiales con su significado; elegir el adecuado	<i>Léxico</i> : modismos alusivos a la comida	Gastronomía
Salir	<i>Expresión escrita</i> : redacción comparando las costumbres de su país con las de España	<i>Gramática</i> : práctica de la comparación	Comparar las costumbres entre su país de procedencia y España
Eduardo Mendoza: <i>Sin noticias de Gurb</i> , Seix Barral, Biblioteca Breve, 1991, 51-53	<i>Comprensión escrita</i> : entender el contenido del texto	<i>Gramática</i> : cuantificadores indefinidos <i>Léxico</i> : coloquial y para describir ambientes	Una noche de marcha; horarios; literatura española contemporánea
Quedar en un bar	<i>Expresión oral</i> : representar una conversación entre amigos en un bar <i>Expresión escrita</i> : escribir el diálogo	<i>Gramática</i> : recursos para 'quedar' (sugerencias, aceptación, rechazo...) <i>Léxico</i> : del español coloquial	Hábitos a la hora de salir, quedar, pagar, etc.
Anuro Pérez-Reverte: "El bar de Dani", <i>Patente de Corso</i> , Alfaguara, 1998, 477-479	<i>Comprensión escrita</i> : entender el significado asociado al bar/café	<i>Léxico</i> : de un artículo periodístico; registro coloquial; descripción de costumbres y ambientes	Profundizar en el concepto de bar/café; literatura española contemporánea
Lucía Etxebarria: <i>Beatriz y los cuerpos celestes</i> , Destino, Barcelona, 1998, 75, 108-109, 230	<i>Comprensión escrita</i> : entender las expresiones coloquiales	<i>Léxico</i> : para describir tipos de gentes y bares	Literatura española contemporánea; ambiente nocturno
León, desconocida y picante", <i>El País de las Tentaciones</i> , nº 70, Viernes, 18 de septiembre de 1998	<i>Comprensión escrita</i> : entender el contenido del texto	<i>Léxico</i> : adjetivos para describir una ciudad y sus gentes	Aproximación a una ciudad
Proyección de diapositivas de la ciudad de León	<i>Comprensión oral</i> : entender las explicaciones del profesor <i>Expresión oral</i> : formular preguntas	<i>Gramática</i> : práctica de las oraciones interrogativas; pedir aclaraciones e información	Conocer más a fondo una ciudad
Mi ciudad'	<i>Expresión escrita</i> : redacción describiendo su ciudad	<i>Gramática</i> : práctica de la comparación y de la descripción	Comparación de ciudades

2.2. “Federico García Lorca”

A) *Motivación.* Aunque, por sus estudios o por sus aficiones, algunos de nuestros estudiantes de E/LE sienten un gran interés por la literatura española, hay otros que experimentan cierto rechazo hacia los textos literarios a causa, sobre todo, de su dificultad. Por este motivo, creemos que una buena manera de motivarlos para que trabajen con este tipo de textos es que los vean como un instrumento para desarrollar una serie de “trucos” o estrategias con los que mejorar su comprensión lectora en español.

B) *Objetivos.* Los objetivos fundamentales de esta tarea son familiarizar a los alumnos con la lengua de los textos literarios e intentar que superen el rechazo inicial que, por su dificultad, a menudo les produce este tipo de textos mediante la práctica de una serie de estrategias de lectura.

C) *Temporalización.* Desarrollar las actividades de esta tarea en clase suele ocupar unas cinco horas a las que habrá que añadir el tiempo que los estudiantes tardan en realizar la tarea final.

D) *Tarea final.* “Inventar” dos personajes lorquianos. Los estudiantes deben escribir dos breves descripciones del carácter y el físico que imaginan tienen dos personajes de alguna de las obras de Lorca (en nuestro caso, Bernarda Alba y Pepe el Romano de *La casa de Bernarda Alba*) y recortar luego de un periódico, una revista, etc. dos fotos que se parezcan a los personajes que ellos se hayan imaginado para colocarlas en las paredes de la clase.

E) *Tareas intermedias.* Antes de realizar la tarea final, los estudiantes deben realizar cuatro tareas intermedias con las que se intenta que, además de entrar por primera vez en contacto con los textos literarios de Federico García Lorca, aprendan a poner en práctica una serie de estrategias de lectura que les pueden ser muy útiles a la hora de enfrentarse con textos que, por su estilo literario, les resultan muy difíciles y, por ello, desalentadores. Para poder llevarlas a cabo, se da a los estudiantes una guía de modo que cada una de dichas tareas intermedias viene introducida por la definición que dan Cassany *et al.* (1994) de las cuatro principales estrategias de lectura: anticipación, memoria, lectura rápida y lectura atenta.

1. *Anticipación:* “El éxito de una lectura depende en buena parte de todo lo que hayamos podido prever antes de leerla: de la información previa que poseemos y podemos activar, de la motivación que tenemos para leer, de las expectativas que nos hemos planteado sobre el texto, etc.” (Cassany *et al.*, 1994: 214)

1.1. El profesor informa a los estudiantes de que van a trabajar con un poema de Federico García Lorca y les pide que, a partir del título (en este caso, *Prendimiento de Antoñito el Camborio en el camino de Sevilla*), intenten resumir en tres o cuatro líneas qué historia creen que va a contar.

1.2. Seguidamente, el profesor cuenta el argumento real de este poema y les pide que escriban qué palabras creen que van a aparecer.

2. *Memoria*: “Durante la lectura, las palabras que ya hemos leído han desaparecido y solamente podemos relacionarlas con las siguientes, y por lo tanto comprenderlas, si somos capaces de retenerlas durante algunos instantes.” (Cassany *et al.*, 1994: 214)

2.1. El profesor pide a los alumnos que escuchen atentamente el poema y que intenten memorizar, sin escribir, una palabra que oigan y que conozcan y otra palabra que oigan y que no conozcan. A continuación se ponen en común los resultados.

3. *Lectura rápida*: “Pocas veces leemos exclusivamente palabra por palabra, siguiendo la linealidad del texto. Incluso en lecturas relajadas como la de una carta personal o de una obra literaria, al principio nuestra vista da una ojeada general y, a veces, busca algún dato concreto (un nombre, un número, etc.) que nos interesa conocer antes de iniciar una lectura concreta” (Cassany *et al.*, 1994: 217)

3.1. Se pide a los estudiantes que lean rápidamente (sin preguntar al profesor y sin buscar ninguna palabra en el diccionario) un fragmento de una obra de teatro de Federico García Lorca (en nuestro caso, *La casa de Bernarda Alba*) y que escojan, entre varios que el profesor propone, un título para él. Los que nosotras solemos proponer son los siguientes:

- a) Una alegre tarde de verano
- b) Asesinato en Nueva York
- c) El amor siempre se equivoca
- d) Las bicicletas son para el verano
- e) Todos los hombres son iguales
- f) Grandes misterios del Imperio Romano
- g) Historias de una familia feliz

3.2. A continuación, se entrega a los alumnos una hoja en la que aparecen escritos fragmentos de dicha obra de teatro mezclados con otros de textos que no pertenezcan al registro literario y los estudiantes tienen que intentar descartar estos últimos.

4. *Lectura atenta*

4.1. Este último ejercicio consiste en que los alumnos consulten el diccionario en busca de aquellas palabras cuyo significado sea necesario para una buena comprensión del texto después de haber comparado varios diccionarios con la ayuda del profesor, quien previamente habrá explicado las abreviaturas más frecuentemente utilizadas para aportar la información complementaria.

2.3. “Salvador Dalí”

A) *Motivación*. El tema elegido, la pintura surrealista, presenta un interesante aspecto de la cultura española que se inscribe dentro de las manifestaciones artísticas, objeto éste de atención en la clase de cultura. Creemos que puede

atraer tanto al alumno que ya tiene algún conocimiento de la riqueza artística de nuestro país, como al que desconoce totalmente esta faceta artístico-cultural. A su vez, la tarea permite al alumno aplicar sus conocimientos lingüísticos y practicar las cuatro destrezas básicas que, en el caso de los estudiantes no interesados en el arte, puede ser el elemento motivador.

B) Objetivos. El objetivo comunicativo fundamental de la tarea es que el alumno se enfrente a un texto argumentativo y sepa extraer la información que encierra. Así mismo, tanto en la tarea final como en las intermedias, tendrá que aplicar la técnica argumentativa en sus producciones escritas y orales. El objetivo socio-cultural es introducir al alumno en el conocimiento de las manifestaciones artísticas, en este caso, en la figura de E. Salvador Dalí.

C) Temporalización. Creemos que la tarea se puede introducir, por tratarse de un tema muy específico, una vez que los alumnos ya hayan visto otros aspectos de la cultura española. Su duración aproximada es de una semana (5 horas) más el tiempo que empleen en la realización de la tarea final.

D) Tareas intermedias. Los contenidos de las tareas que siguen a continuación, como ya hemos señalado, son lingüísticos y culturales. Entre los contenidos lingüísticos se puede trabajar, desde el punto de vista del vocabulario, el léxico correspondiente al campo semántico de la locura y de la personalidad; desde una orientación pragmático-gramatical, los conectores que en el texto el autor utiliza para argumentar que Dalí no estaba loco. Finalmente, se puede estudiar la oposición gramatical *ser/estar* + adjetivos (“ser loco” / “estar loco”).

El contenido cultural que recoge esta tarea es estudiar una de las manifestaciones artísticas españolas. Nos hemos centrado en la pintura surrealista y, en concreto, en E. Salvador Dalí. Se pueden exponer en la pared láminas sobre la pintura de Dalí para que los alumnos manifiesten sus opiniones y al final se puedan relacionar con el tema central de la locura.

1. *¿Estaba loco Dalí?* Esta primera actividad es de preparación y está pensada para que los alumnos entren en contacto con el tema del texto argumentativo central de la tarea. Se formulan al alumno cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué sabes sobre Salvador Dalí?
- ¿Crees que estaba loco? ¿Por qué?
- ¿Qué es, para ti, “estar loco”? Describe brevemente el comportamiento de una persona loca.
- Comenta brevemente alguna locura que hayas cometido.
- *Loco / excéntrico / exhibicionista* son tres palabras que definen en español tres comportamientos o formas de ser distintos: ¿En qué se diferencian? Si no lo sabes, consulta el diccionario.

2. *Cada oveja con su pareja.* Se entrega a los alumnos en una hoja las leyendas de las fotos de un reportaje del suplemento de *El Mundo (La Revista)* (24 de enero de 1999). Se colocan en la pared las fotos numeradas. El alumno tiene que leer las leyendas y asociarlas con las fotografías expuestas en la pared.

3. “*Yo sé que no estaba loco*”: un artículo sobre Salvador Dalí escrito por J.J. Navarro Arisa. Se pide a los alumnos que lean el texto sobre S. Dalí (*La Revista*, suplemento de *El Mundo* /24 de enero de 1999/). A continuación, deben resumir por escrito los argumentos que aporta el autor para afirmar que Dalí no estaba loco. Finalmente, se les pide que expliquen de nuevo las diferencias entre *loco / excéntrico y exhibicionista*.

4. “*Eungeo*” Salvador Dalí (*Mecano*, 1988). Como última tarea intermedia ponemos a los alumnos la canción de Mecano titulada “*Eungeo*” Salvador Dalí. Después de trabajar la comprensión auditiva, se pide a los alumnos que señalen el léxico específico de la pintura. Finalmente, los alumnos deben reconstruir la canción. Para ello, se les entrega unas tiras en las que aparecen uno o dos versos de la canción, según el ritmo.

E) *Tarea final*. Llevar a cabo en clase un juicio simulado. Para ello, el profesor dispone de unos textos en los que se describe una original locura y pide a los alumnos que simulen una situación en la que se va a juzgar al sujeto que la ha cometido. Un alumno va a actuar como abogado defensor y otro como abogado fiscal mientras que el resto actuará como jurado. El alumno que desempeña el papel de abogado defensor tiene que buscar argumentos que justifiquen la actuación del supuesto loco. Por su parte, el abogado fiscal argumentará insistiendo en que se ha cometido una locura y que, por tanto, debe ser juzgado. Los alumnos que actúan como jurado apoyarán al mejor abogado.

2.4. “Los aromas de Al-Andalus e Isabel Allende”

A) *Motivación*. Consideramos que la visita cultural a la exposición *Los aromas de Al-Andalus*, que tuvo lugar en León del 26 de marzo al 25 de abril de 1999, tiene un atractivo especial para los alumnos por dos motivos principales. Primero, es una actividad que ellos realizan fuera de clase y, por tanto, se sale de la rutina habitual. Segundo, la relación que los alumnos van a establecer entre esta visita cultural y uno de los últimos libros de la autora chilena, *Afrodita* (en el que dedica varias páginas a hablar de la importancia de los olores y los perfumes) les servirá para llevar a cabo todas las actividades intermedias y realizar, posteriormente, la tarea final.

B) *Objetivos*. Esta tarea consta de un objetivo cultural claro: la toma de contacto con la literatura en habla hispana a través de otros materiales que no son únicamente los textos. Y el objetivo comunicativo último que se persigue es que los alumnos sean capaces de exponer toda la información que van adquiriendo a través de la realización de toda la tarea.

C) *Temporalización*. La tarea tiene una duración aproximada de cinco horas, aparte del tiempo que ellos inviertan en la visita cultural y la realización de la tarea final.

D) *Tarea final*. Organizar una exposición en clase titulada *Los aromas del mundo*. La exposición constará de imágenes y si es posible de olores, pero,

sobre todo, de textos escritos en los que darán su opinión acerca de qué aromas consideran representativos de cada uno de sus países y, por supuesto, de España.

E) Tareas intermedias

Descripción de las tareas	Objetivos comunicativos (Destrezas)	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
Visita a la exposición <i>Los aromas de Al-Andalus</i> (que tuvo lugar en León del 26 de marzo al 25 de abril de 1999).	<i>Expresión escrita:</i> tomar notas acerca de los diferentes olores y sensaciones que les provocan. <i>Comprensión/expresión oral:</i> intercambiar sus opiniones con el resto de compañeros.	<i>Léxico:</i> vocabulario relacionado con plantas, olores, lugares... <i>Gramática:</i> uso de los interrogativos y construcciones del tipo <i>¿Qué opinas?</i> , <i>¿A ti qué te parece?</i> ... para pedir y dar opiniones.	La visita a la exposición <i>Los aromas de Al-Andalus</i> les permitirá conocer algo de una de las etapas más representativas de la historia de España.
Lectura del texto "Muerte por perfume" que aparece en el libro <i>Afrodita</i> de Isabel Allende.	<i>Comprensión escrita:</i> leer el texto. <i>Expresión escrita:</i> realizar el ejercicio que a continuación se le propone (describir la función de cada uno de los aromas que aparecen en el texto y compararlos con los que se recogen en la exposición).	<i>Gramática:</i> utilización de construcciones del tipo <i>servir para, causar, provocar, hacer que + infinitivo</i> (como un recurso para aportar sus propias definiciones de los términos); uso de los comparativos	Se trata de la adaptación de un cuento japonés escrito por una mujer en el siglo X. Esta tarea puede servir, además, para llevar a cabo otra práctica basada en la interculturalidad: que cada alumno cuente un cuento o leyenda típica de su país.
Lectura de un texto ("El conjuro de los aromas") adaptado de <i>Afrodita</i> y contestar a unas preguntas.	<i>Comprensión escrita:</i> leer el texto. <i>Expresión oral:</i> hablar acerca de las cuestiones planteadas a partir del texto.	<i>Léxico:</i> utilización de sustantivos y adjetivos para describir olores. <i>Gramática:</i> verbos y construcciones para expresar la opinión personal (ver la primera tarea intermedia).	Los alumnos comprueban, después de leer el texto, la importancia que algunos sentidos, como el olfato y el gusto, tienen en la cultura de la escritora chilena. A su vez, deben ser capaces de explicar qué sentidos son más importantes en sus respectivas culturas y en su caso particular.
Lectura de la adaptación de la entrevista a Isabel Allende, aparecida en <i>La Revista</i> (suplemento de <i>El Mundo</i>) el 14 de febrero de 1999.	<i>Comprensión escrita:</i> leer la entrevista para obtener la información más importante. <i>Expresión escrita:</i> formular algunas preguntas por escrito. <i>Comprensión y expresión oral:</i> los alumnos comprobarán si han entendido la entrevista haciendo preguntas y contestando a las que les formulen otros compañeros.	<i>Gramática:</i> utilización de las oraciones interrogativas.	La entrevista a Isabel Allende les permite conocer a una de las autoras contemporáneas más importantes en lengua española y algunas de sus obras. Se trata de otra manera de acercar la literatura a los alumnos.

3. Evaluación de las tareas

Durante la realización de cualquier tarea, el profesor debe ir evaluando la progresión de la misma para comprobar cuál es su adecuación con respecto al nivel de la clase, si se van consiguiendo o no los objetivos de cada una de las tareas intermedias y, por supuesto, la participación y motivación de los alumnos. Los estudiantes, a su vez, también deben ser capaces de evaluar las tareas y de autoevaluar su rendimiento personal. Nuestra propuesta es entregar a los alumnos este breve cuestionario final:

<i>PREGUNTAS PARA LOS ALUMNOS</i>	<i>EL PROFESOR EVALÚA</i>
1. ¿Te ha parecido interesante la tarea?	La motivación de los alumnos.
2. ¿Han sido difíciles las actividades realizadas?	La adecuación de la tarea al nivel de la clase.
3. ¿Has aprendido algo nuevo con esta tarea?	El cumplimiento de los objetivos comunicativos y socioculturales.
4. ¿Qué aspectos de la lengua has practicado?	La reflexión de los alumnos sobre su propio aprendizaje.
5. ¿Qué aspectos de la lengua tienes que practicar más?	
6. ¿Qué aspectos de la lengua ya dominas?	
7. ¿Has participado tanto o más que tus compañeros?	La integración y cooperación de los estudiantes.
8. ¿El profesor ha explicado el desarrollo y finalidad de la tarea?	Su propia labor desde el punto de vista de la clase.
9. ¿Qué actividades te hubiese gustado hacer?	La opinión de los alumnos para mejorar la tarea.
10. ¿Te gusta esta forma de aprender la cultura de España?	La utilidad del enfoque por tareas en la enseñanza de la cultura.

Referencias bibliográficas

- Cassany, D. *et al.* (1994), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Centro Virtual Cervantes, *Aula de Lengua*, <http://cvc.cervantes.es/aula/>
- Equipo Tandem, *C de cultura*, Madrid, Difusión.
- Nunan, D. (1996), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tecla, *publicación electrónica accesible en* <http://www.bbk.ac.uk/Departments/Spanish/TeclaHome.html/>

LARGOMETRAJES EN EL AULA DE ELE. ALGUNOS CRITERIOS DE SELECCIÓN Y EXPLOTACIÓN¹

José Amenós Pons
Instituto Cervantes de París

1. Introducción

Nutridas minorías de profesores vienen utilizando el cine en la clase de idiomas desde hace tiempo, en especial desde la expansión de la tecnología vídeo². Aun así, no es fácil para un docente estimar por adelantado la dificultad y el interés que una película dada puede tener para un grupo concreto de aprendientes extranjeros, ni anticipar la reacción que el visionado de dicha película provocará. La intuición suele ser el instrumento que el profesor utiliza a la hora de elegir o proponer unos materiales cinematográficos y preparar su utilización. Por eso a continuación me propongo presentar una serie de criterios objetivos en forma de cuestionario que, aplicado a filmes completos o a secuencias aisladas, ayuden a juzgar sobre lo adecuado de estos filmes y secuencias para aprendientes concretos de niveles y características variadas, así como a anticipar la ayuda que necesitarán los aprendientes para el trabajo de comprensión. No se trata de sustituir a la necesaria intuición del docente, sino de reforzar o corregir lo que el instinto nos dice.

Reproduciendo el camino que el profesor debe recorrer para planificar la actividad de la clase, he dividido mi exposición en tres etapas. Para centrar el tema, me referiré en primer lugar brevemente a la determinación de objetivos, que debe anteceder a cualquier otra decisión. Continuaré con una enumeración de criterios para orientar la selección de materiales cinematográficos, que constituye el núcleo de este trabajo; es en esta parte donde se incluye el cuestionario de estimación de dificultades al que me he referido más arriba. Para terminar, en relación con tipos específicos de dificultad que podrían detectarse con el cuestionario, sugeriré algunas formas de facilitar la comprensión de los alumnos a través de las tareas del aula.

-
- 1 Buena parte de los contenidos del presente texto tiene su origen en la memoria de máster ELE que leí en la Universidad de Barcelona en abril de 1999 con el título *Cine y enseñanza de español, estudio de un caso*, y que fue coordinada por la profesora Ana Díaz-Plaja. Dicha memoria, a su vez, se basa en mi experiencia de trabajo con filmes en vídeo en el Instituto Cervantes de París, con diversos grupos de aprendientes adultos de niveles avanzados, de nacionalidades diversas, aunque mayoritariamente europeos.
 - 2 Pese a la inexactitud técnica que ello comporta, en este trabajo utilizaré los términos *cine*, *filmes* y *películas* no referidos a un soporte específico, sino en el sentido general de *producciones cinematográficas*, independientemente de que se presenten en forma de rollo de película o de cinta de vídeo.

2. Determinación de objetivos de trabajo

Utilizar películas para la enseñanza de una lengua extranjera es una opción entre otras posibles para llevar al aula contenidos de diversos tipos. En clase los filmes pueden ser un simple entretenimiento, un soporte de trabajo (para tratar aspectos lingüísticos, culturales, etc.), un objeto de estudio en sí mismos o todo ello a la vez, en proporciones variables. El protagonismo que queramos darles puede ser también muy diverso, desde complemento ocasional hasta núcleo de un curso. Todo depende de las finalidades buscadas, del tipo de público al que se oriente el trabajo y del tiempo de que se disponga. Pero, sea como fuere, a la hora de pensar en formas de utilizar y aprovechar unos materiales filmicos debemos ser capaces de contestar a dos preguntas fundamentales: en primer lugar, qué es lo que queremos conseguir y, en segundo lugar, de qué manera pueden unos materiales cinematográficos ayudarnos.

3. Selección de películas

A menudo, el proceso de planificación empieza por localizar materiales interesantes y pensar a partir de ellos qué se puede hacer. Las tareas que nos vengan sugeridas por el contacto directo con dichos materiales serán probablemente las más coherentes con la naturaleza de los mismos. Además, para un profesor, lanzarse a ver películas con la intención de encontrar materiales que satisficieran necesidades de trabajo concretas sería como buscar una aguja en un pajar. Cosa distinta es acudir, en un momento dado, a un pasaje o un filme que ya conocemos de antemano, y en el que sabemos que se encuentra justamente algo que nos viene bien para la clase. Determinadas películas, ciertas secuencias, nos proporcionan al verlas ideas de explotación que conviene retener para, una vez maduras, transformarlas en iniciativas útiles y motivadoras. Una manera de racionalizar el esfuerzo de preparación es ir confeccionando un banco de referencias para localizar, cuando convenga, aquello que nos llamó la atención en un momento dado.

Es esencial que los materiales de trabajo sean atractivos para los aprendientes y apropiados a las particularidades de la situación de aprendizaje. Por eso, si pensamos dar a un filme cierta relevancia dentro del conjunto de actividades de un curso (por ejemplo, si planeamos utilizar varias secuencias de dicho filme, o pasar toda la película) es importante la negociación con los alumnos, entendida en un sentido amplio como adaptación de las propuestas didácticas a las capacidades, necesidades y gustos de los aprendientes. Dicha negociación puede llevarse a cabo de maneras diferentes. En algunos casos puede preguntarse directamente la opinión de los destinatarios (por ejemplo por medio de una encuesta); si de lo que se trata es de que los alumnos elijan entre varios filmes que el profesor tiene disponibles, una manera operativa de hacerlo es facilitar

información suficiente sobre los contenidos y aspectos interesantes de cada uno, y hacer que el grupo decida (de este modo se evita que la elección de los alumnos se vea limitada por el escaso o nulo conocimiento previo que estos poseen quizá de los títulos que se les proponen). Pero otras veces, por circunstancias diversas, es el profesor el que tiene que elegir, tomando decisiones a partir de informaciones indirectas y de experiencias de trabajo anteriores: de ahí la necesidad de tener en cuenta los factores que ahora paso a comentar.

3.1. Interés de un material cinematográfico para nuestros alumnos

El atractivo que una película o un fragmento tienen para un grupo de alumnos depende de cuestiones diversas, entre las que se encuentran sin duda las siguientes:

3.1.1. El entorno donde se desarrolla el trabajo.

Lo que un extranjero sabe sobre la lengua y la cultura meta depende en gran medida del tipo de contacto que haya tenido con estas, así como de la intensidad y la duración del mismo. Igualmente, lo que un estudiante quiere y necesita aprender varía en función del tipo de contacto que tiene o piensa tener en el futuro con esa cultura. Sin olvidar que, para el profesor que trabaja fuera de su propio país, atentar contra creencias muy arraigadas en algunos lugares puede no sólo provocar enfadosos malentendidos, sino acarrearle consecuencias serias, personales o profesionales. Con todo, si el contexto de trabajo permite la elección, es conveniente que el docente reflexione sobre si la exposición de los alumnos a determinadas ideas, informaciones e imágenes puede servir, a pesar del presunto *shock cultural* que van a producir, para presentar aspectos representativos de modos de vida hispanos que conviene que los estudiantes conozcan. Sea cual fuere la conclusión, esta debe ir guiada por el respeto a las sensibilidades ajenas y el afán informativo y pedagógico.

3.1.2. La(s) cultura(s) de procedencia de los estudiantes.

Conceptos e informaciones que nos parecen evidentes pueden no serlo para aprendientes de culturas alejadas de la nuestra: la inadecuación o escasez de referentes puede en ciertos casos impedir la comprensión de la película. Como ya se ha dicho, la tolerancia de las distintas culturas ante determinados contenidos ideológicos o ciertas imágenes (sexo, religión, política, violencia...) es muy variable. Sin olvidar, además, que dentro de un mismo país coexisten sin duda sensibilidades divergentes, en función del origen geográfico y de la procedencia social.

3.1.3. La edad de los aprendientes.

Está claro que un adolescente no tiene los mismos gustos ni asimila las cosas de la misma manera que un adulto o que un niño. De hecho, cualquier filme va dirigido a un cierto tipo de destinatario ideal, entre cuyas características predefinidas se incluye la edad. Indicativos de la clase de destinatario buscado pueden ser: la edad de los personajes de ficción, el lenguaje que utilizan, los conflictos que se muestran en el filme... Pero también es cierto que, si en el grupo de estudiantes hay personas de edades muy diferentes, la diferencia de puntos de vista y perspectivas puede resultar un aliciente, si somos capaces de encontrar un título que diga algo a más de una franja de edad, y si enfocamos adecuadamente la explotación.

3.1.4. Las experiencias previas de aprendizaje de los alumnos.

La escolarización desarrolla hábitos y estrategias de estudio que el individuo podrá más tarde aplicar a nuevas situaciones de formación. Así, cuanto más prolongada ha sido la escolarización del aprendiente, de mayores recursos acostumbra a disponer para adquirir conocimientos nuevos. Igualmente, la mayor o menor costumbre de considerar el cine como una herramienta pedagógica válida y/o como una práctica culturalmente prestigiosa afecta directamente al valor que el aprendiente otorgará al trabajo realizado a partir de filmes, y a su capacidad de aprender con ellos. Cuanto más alejado esté lo que el profesor le propone hacer al aprendiente de aquello a lo que este está habituado, más esfuerzo se necesitará para un trabajo satisfactorio.

3.1.5. La dificultad de un filme o fragmento.

Una cuestión fundamental al seleccionar películas es saber para qué estudiantes es accesible un filme determinado. No se trata de juzgar sólo si el nivel de interlengua de los alumnos será suficiente para enfrentarse al filme, a pesar de que tal juicio es de importancia capital. Las dificultades de comprensión que un extranjero experimenta ante una película pueden ser muy variadas, y por eso dedicaré el siguiente apartado de este trabajo al estudio detallado de las mismas.

3.2. Estimación de la dificultad de una película o una secuencia

La dificultad que un pasaje o un filme completo tienen para un individuo o para un grupo no es algo estable ni se puede objetivar del todo: no depende sólo de los propios materiales, sino de circunstancias psicológicas y socioculturales de los receptores, así como de la situación de recepción y de aprendizaje. El trabajo en el aula con un grupo y/o un profesor puede proporcio-

nar al alumno ayuda valiosa para sortear los obstáculos de comprensión, gracias al intercambio de ideas, la sensación de no estar solo, el diseño de tareas apropiadas... Es obvio que, cuanto más distante del mundo hispano esté la cultura original del alumno, mayores serán los escollos que tendrá que salvar para llegar a un nivel cualquiera de conocimiento de la lengua y cultura meta. Pero, además, todo profesor sabe también que, ante un mismo material y una misma tarea, cada alumno reacciona de una manera que le es propia y en función de criterios que acaso nadie comparte. La mayor o menor facilidad para seguir una trama determinada, entender una voz o interpretar unas claves visuales o auditivas cualesquiera cambia de individuo a individuo y de una vez a otra, según variables como: los estilos de aprendizaje de cada uno, las estrategias más o menos adecuadas que se apliquen, la autoestima y el autoconcepto en relación con las propias capacidades para aprender, la importancia e interpretación que cada cual dé a sus errores, la motivación y el interés por lo que se hace, la capacidad de concentración (en general y en el momento preciso de realizar una actividad), la familiaridad con la clase de material y de tarea, la información previa que el aprendiente tenga sobre lo que ocurre en pantalla, el clima de tensión o relajación en que se opere...

Todos estos factores deben ser tenidos en cuenta a la hora de planificar la actividad en el aula, sobre todo porque muchos de ellos son, al menos hasta cierto punto, controlables: así, se pueden poner en práctica tareas adecuadas a distintos estilos de aprendizaje, y entrenar al alumno para la utilización más consciente y eficaz de estrategias variadas, adecuadas a distintas clases de tareas; se puede dar la información contextual o de fondo necesaria para interpretar un pasaje determinado; se puede fomentar una visión positiva del error; se puede tratar de crear un clima de confianza no reñido con el trabajo y la exigencia...

Sin embargo, lo que se ha comentado hasta aquí acerca de la imposibilidad de prever totalmente las dificultades de una película o fragmento no debe hacer olvidar la existencia de aspectos que sí pueden calibrarse con cierta fiabilidad al analizar detenidamente un material, y cuya previsión permite orientar mejor el trabajo para obtener un buen rendimiento, simplificando notablemente el trabajo del alumno... y el del profesor. Estos pueden agruparse en los cinco bloques siguientes:

3.2.1. Aspectos referidos a historia, estructura y trama de la película o la secuencia.

La manera en que se presentan situaciones y se narran acontecimientos en un filme puede facilitar o dificultar la comprensión. De manera general, son más fáciles de entender las secuencias (y las películas) en las que existe una sola historia, lineal y sin elipsis importantes. La comprensión se facilita también si la historia entra en una tipología identificable por el receptor y si los cauces por los

que transcurre la acción le resultan familiares. En cambio, complican el acceso a un filme: la coexistencia de varias tramas; la falta de información o de referentes culturales, argumentales y/o temáticos conocidos por el receptor; la ruptura del orden temporal y del encadenamiento lógico de acciones, causas y efectos. Está claro que, si el alumno conoce de antemano aspectos de la historia que desarrolla el filme por haber tenido contacto previo con ellos a través de otras fuentes (por ejemplo, una obra literaria), el acceso a las imágenes se simplifica sobremedida. Lo cual constituye un poderoso argumento a favor del uso pedagógico coordinado de cine y literatura, o de cine y cualquier otra forma artística, puesto que cada una de ellas puede arrojar luz sobre las otras³.

3.2.2. Aspectos referidos a los personajes.

No todas las caracterizaciones de personajes son inteligibles en todas las culturas: en cada sociedad aparecen tipos más o menos peculiares que se rigen por normas de comportamiento propias, sin que exista siempre un equivalente en otras sociedades. Hasta donde le sea posible, el profesor debe tomar conciencia de los elementos que necesitan aclaración, y obrar en consecuencia. Además de esto, para la comprensión es relevante también el número de personajes diferentes, así como la mayor o menor claridad en la descripción de los personajes de la pantalla y la coherencia o incoherencia de sus comportamientos (en relación con la información que el espectador tiene de cada uno de ellos en los distintos momentos). Se puede afirmar, en resumen, que si la cantidad de personajes que intervienen en la historia no es muy grande, y si estos corresponden a tipos claros y conocidos por el receptor, se facilita notablemente la comprensión.

3.2.3. Aspectos referidos al tipo (o a los tipos) de lengua utilizado(s).

Hay que considerar aquí diversas cuestiones: por una parte, y puesto que la transmisión de mensajes lingüísticos se realiza en el cine de forma oral, los elementos propios de este tipo de comunicación; por otro lado, la mayor o menor complejidad de las formas y la variedad o variedades lingüísticas utilizadas; asimismo, los temas abordados y las ideas expuestas; por último, la utilización de formas textuales o discursivas específicas. En lo que a los elementos de la comunicación oral se refiere, cuantas menos personas intervengan en la conversación, cuanto más despacio hablen, más claramente pronuncien y mejor respeten los turnos de palabra, cuanto más similar sea la variedad idiomática de que

3 Balló y Pérez (1995) han elaborado una lista de motivos temáticos y argumentos que se repiten en diversas culturas a lo largo de los siglos, y cuyas huellas son hoy visibles tanto en la literatura como en el cine. Dicha lista constituye una referencia utilísima en el momento de juzgar la mayor o menor inteligibilidad de una materia narrativa cualquiera para aprendientes de procedencias diversas.

se sirven unos y otros y menos marcada dialectalmente esté la dicción, más facilidades se le dan al receptor. Las voces de los interlocutores deben tenerse en cuenta también: las más difíciles de entender son las muy graves o las muy agudas. En cuanto a la complejidad de las formas lingüísticas, Brown y Yule (1983) conceden especial importancia al vocabulario: las jergas y lenguajes especializados suelen ser problemáticos. De este modo, el hablante más fácil de entender será alguien que hable despacio, pronunciando bien, con una voz ni muy grave ni muy aguda, en una variedad poco marcada dialectalmente y con tendencia a lo formal, utilizando frases bien construidas, con intervenciones estructuradas y escasos coloquialismos y vulgarismos, incluso en situaciones informales. Respecto a los temas de conversación, recordar que las ideas y conceptos abstractos resultan en general mucho más difíciles de entender que las conversaciones ligadas a lo cotidiano, y que los temas altamente especializados o de contenido simbólico son poco o nada accesibles a los no iniciados. En lo tocante a tipos textuales y discursivos, el uso de algunas formas peculiares puede ser un factor de dificultad: los diálogos dramáticos en verso, o ciertas alocuciones construidas según moldes retóricos específicos de una época, una cultura o un sector social (un discurso parlamentario, un encuentro oficial entre diplomáticos) constituyen ejemplos claros de este hecho.

3.2.4. Aspectos referidos a la integración de palabra, sonido e imagen.

Los medios audiovisuales y los escritos tienen características propias que condicionan la transmisión de mensajes. En el cine no puede pasarse por alto la utilización simultánea y significativa de dos canales (visual y auditivo), ni el manejo del sistema lingüístico combinado con claves paralingüísticas y extralingüísticas. El elemento visual es normalmente una ayuda para la comprensión global de una conversación, una situación o una historia, a condición de que exista entre palabras e imágenes una relación de refuerzo o de complementariedad. Al contrario, si el énfasis recae en la palabra, o si imagen y palabra se contradicen, nos encontramos ante pasajes de alta dificultad. Así pues, cuanto más uso se hace del componente visual en la transmisión del mensaje, más ayuda se da al receptor; mejor aún si intervienen, apoyando, otros elementos como música o sonidos varios. Aunque no es menos cierto que, en casos extremos, la densidad visual o sonora (la superposición de personajes, objetos, colores, voces, música, ruidos...) puede oscurecer el discurso: un exceso de elementos que deben percibirse e interpretarse simultáneamente puede colapsar el proceso de comprensión. En otro orden de cosas, la ausencia en pantalla de la persona o personas que hablan (voces en off) no es necesariamente una fuente de dificultad: todo depende de la relación de lo que se dice con las imágenes que se muestran. Cuanto más subjetivos son los contenidos que el hablante transmite, más importante es ver su imagen (pero en un documental sobre animales, por ejem-

plo, no suele ser relevante ver al narrador). En síntesis, lo fundamental para estimar la dificultad, en este punto, es observar la manera en que se combinan los diferentes canales y medios para transmitir un mensaje, revelando u ocultando al espectador aspectos importantes del mismo.

3.2.6. Aspectos ligados al soporte material.

Según el soporte en que se encuentre la copia del largometraje que queremos utilizar, la dificultad para los alumnos será diferente. A mayor interactividad, más facilidades para el espectador: un rollo de película cuya proyección no puede detenerse a voluntad plantea muchos más problemas que una cinta de vídeo, que permite interrumpir el pase para volver atrás; un vídeo en versión original sin subtítulos, a su vez, ofrece menos ayuda que un DVD, donde a menudo el receptor es libre de hacer aparecer subtítulos en los pasajes más complejos, o incluso de cambiar el idioma en que se expresan los personajes. Son también importantes la calidad de la banda sonora y el estado de conservación del material. El sonido grabado en estudio suele tener mayor nitidez que el directo, pero todo depende del uso inicial de equipos técnicos de precisión, de la edición bien o mal cuidada de la banda sonora, del paso del tiempo... A ello hay que unir la mejor o peor calidad del equipo de reproducción que se utilice y las condiciones acústicas del aula o de la sala de proyecciones. Recordemos también que, en casa o en el laboratorio de idiomas, algunos estudiantes se sienten más seguros si cuentan con la ayuda de auriculares. Sin entrar aquí en los inconvenientes pedagógicos que puede tener fomentar este hábito, no hay duda de que el uso de auriculares en determinadas condiciones mejora la calidad del sonido que llega al usuario y facilita la concentración de este, al aislarle de ruidos externos.

3.3. Cuestionario para medir el grado de dificultad de una película o secuencia

El cuestionario que presento seguidamente sintetiza los factores de dificultad objetiva recién expuestos, y quiere ser una herramienta para guiar al profesor en la preparación del trabajo con materiales cinematográficos. Es fruto de mi experiencia de observación, a lo largo del tiempo, de las reacciones de mis propios alumnos del Instituto Cervantes de París (adultos en su mayoría europeos) ante fragmentos y filmes completos muy distintos entre sí. Aspira a poder utilizarse y adaptarse por otras personas que trabajen en situaciones y lugares diferentes; sin embargo, tal aplicabilidad no ha sido puesta a prueba todavía y deberá ser corroborada con la práctica.

El cuestionario consta de veinticinco preguntas cerradas, que deben contestarse con un *sí* o un *no*. Las preguntas están formuladas de tal modo que, cuantas más respuestas afirmativas aparezcan, más fácil se considera el material

para unos aprendientes extranjeros⁴. Dado que he intentado construir un instrumento válido para contextos de actuación diversos, he evitado establecer aquí un baremo que refiera una cantidad determinada de *síes* a un nivel de interlengua preciso; un profesor que quiera aplicar el cuestionario deberá realizar las divisiones correspondientes en relación con los niveles que pretenda medir. Es evidente que cualquier filme tiene cierto grado de dificultad inherente, y por eso sólo materiales susceptibles de ser calificados con *síes* en una gran mayoría de aspectos son, en principio, aptos para los niveles iniciales. Aun así, la aparición de abundantes *noes* no implica automáticamente que un material no debe ser utilizado en una situación dada: una vez más, todo depende de lo que se haga con él. En cualquier caso, la detección de las dificultades por adelantado será lo que permita al profesor plantear un trabajo realista y eficaz.

Mi idea al confeccionar este cuestionario es que pueda aplicarse tanto a secuencias como a películas completas, en versión original y en cualquier formato (no solamente vídeo). En teoría no es imposible pensar en un largometraje completo que cumpla las condiciones necesarias para ser explotado con estudiantes de niveles bajos; en la práctica, sin embargo, y aunque con alguna excepción, sólo secuencias breves, pequeños cortometrajes o anuncios publicitarios se ajustan a tales condiciones. Comparto plenamente la opinión de Baddock (1996), según la cual en los niveles bajos se trabajará casi siempre con secuencias o filmes de pocos minutos, cuya duración y dificultad podrá ir aumentando según mejoren las competencias de los estudiantes y en función de los objetivos perseguidos en los distintos niveles y contextos.

Parece obvio que, para calificar con cierta exactitud una película, lo mejor es verla completa al menos una vez. Pese a todo, a veces el profesor puede verse obligado a juzgar la dificultad de un material a partir de un fragmento breve. Dado que, frecuentemente, los primeros minutos de un filme son los que fijan *las reglas del juego*, me parece también factible aplicar el cuestionario a los diez o quince minutos iniciales de una película para obtener una primera estimación de la dificultad, que nos permita por ejemplo decidir, si tal es nuestro propósito, si merece o no la pena seguir adelante y planificar un trabajo con ese material. El cuestionario que propongo es el siguiente:

3.3.1. *Historia, estructura y trama.*

- ¿Se presentan los acontecimientos de forma lineal, sin saltos cronológicos?

4 En algunos casos el profesor puede desconocer las respuestas a algunas preguntas (por ejemplo, a las que se refieren a las condiciones materiales de la sala y el equipo que se utilizarán para un hipotético visionado). Tendrá entonces que eliminar dichas preguntas, o no tenerlas en cuenta al contar el total de respuestas afirmativas y negativas.

- Si hay alguna elipsis y/o alteración cronológica importante, ¿es fácilmente comprensible para el espectador?
- Si se trata de un filme completo, ¿se encadenan las secuencias de forma lógica y coherente? Si se trata de una secuencia, ¿se encadenan sus partes (acciones, temas de conversación...) de forma lógica y coherente?
- ¿Es la historia (o situación) que se presenta accesible a personas sin conocimientos especializados?
- ¿Corresponde la historia que se cuenta (o la situación que se describe) a algún modelo que el aprendiente pueda reconocer (por ejemplo, por haber visto otras películas parecidas, haber leído o escuchado relatos, etc.)?
- ¿Podrían tener lugar en el entorno sociocultural del aprendiente situaciones semejantes a las descritas en el filme (o en la secuencia)?

3.3.2. *Personajes.*

- ¿Están descritos los personajes de manera clara?
- ¿Son comprensibles los personajes para un espectador de otra cultura, sin conocimientos especiales del mundo hispano?
- ¿Son coherentes el comportamiento y la actuación de cada personaje con la información que el espectador tiene en los distintos momentos?

3.3.3. *Tipo(s) de lengua utilizado(s).*

- ¿Predominan en el filme (o en la secuencia) las conversaciones entre pocos personajes (no más de dos o tres a la vez)?
- Normalmente, en las conversaciones, ¿habla sólo un personaje a la vez?
- ¿Tienen todos los personajes (más o menos) el mismo acento?
- ¿Hablan los personajes sin emplear alguna jerga o dialecto especial que pudiera ser difícil de entender por hablantes nativos de otras procedencias?
- ¿Es clara la pronunciación de los personajes al hablar?
- ¿Hablan los personajes con frases (más o menos) completas y con pocas vacilaciones?
- ¿Se expresan los personajes sin acudir a léxico, tipos de discurso o conceptos especializados (que requieran una información o unos conocimientos particulares)?

3.3.4. *Integración de palabra, sonido e imagen.*

- Las imágenes de la película o secuencia, ¿ayudan a entender lo que pasa?

- Si se trata de un filme completo, ¿abundan las secuencias sin (o casi sin) palabras? Si se trata de una secuencia, ¿se construye esta sin (o casi sin) palabras?
- ¿Puede el espectador hacerse una idea aproximada de lo que pasa en la película (o en la secuencia) sin comprender las conversaciones?

3.3.5. Soporte material.

- ¿Tiene la película (o la secuencia) subtítulos?
- ¿Está la banda sonora libre de ruidos o interferencias que dificulten la comprensión?
- ¿Puede el espectador volver atrás para ver de nuevo una parte (o la totalidad)?
- ¿El aparato o equipo que va a usarse para pasar la película tiene buena calidad de sonido?
- ¿La acústica de la sala es buena?
- ¿Dispone el espectador de auriculares, si quiere utilizarlos?

4. Orientaciones para planificar tareas

Una vez seleccionados los materiales de trabajo, tendremos que decidir qué actividades llevaremos a cabo para conseguir nuestros objetivos. En ese momento hay que plantearse una serie de preguntas, como:

- ¿Cuánto tiempo vamos a dedicar a la(s) actividad(es) o tarea(s)?
- ¿Cómo vamos a integrarla(s) en nuestra programación de aula?
- En nuestra situación y con nuestros objetivos, ¿es preferible trabajar con una película completa o con uno o varios fragmentos?⁵
- ¿Qué lugar va a ocupar el visionado de la película o secuencia en la serie de actividades que pensamos desarrollar? ¿Cómo vamos a introducir dicho visionado?
- ¿Qué van a hacer exactamente los alumnos con la película o secuencia(s)?
- ¿Qué actividades son necesarias o pertinentes antes y después del visionado?
- ¿Qué materiales de trabajo y de apoyo se necesitan?
- ¿Vamos a realizar algún tipo de evaluación o seguimiento? ¿Cuándo y cómo?

5 La respuesta a esta pregunta no depende sólo de la dificultad del material, sino de lo que nos propongamos hacer. Es evidente que para trabajar sobre el argumento o estructura de una película es preferible verla toda; en cambio, para otros tipos de trabajo (por ejemplo, para una exposición más orientada a lo lingüístico) es mejor utilizar secuencias cortas, tanto más cortas cuanto más intensivo queramos que sea el trabajo.

Al diseñar las actividades en función de objetivos y destinatarios, es fundamental tener en cuenta las dificultades que plantea la resolución de las tareas y prever la ayuda que necesitarán nuestros alumnos. Es también fundamental planificar bien los pasos y etapas del trabajo (lo que se va a hacer antes, durante y después del visionado) para crear una secuencia didáctica coherente. Todo ello sin menospreciar nunca el aspecto lúdico, esencial en la capacidad motivadora del trabajo con películas.

En cuanto a los instrumentos de ayuda para allanar el camino de la comprensión, siempre que sea posible conviene que formen parte de las actividades que se propongan al grupo: las tareas se conciben así como herramientas de acceso, y no como obstáculos a los que deben enfrentarse los alumnos. En este sentido, y para terminar mi exposición, mencionaré ahora algunas tácticas que el profesor puede utilizar para combinar la ayuda en la comprensión con el trabajo de los alumnos propiamente dicho, según los problemas que en cada caso quiera contribuir a solventar.

4.1. Para dificultades con la historia, trama o personajes (y, en general, con la información argumental o de fondo que contiene la película)

Para saber si a los estudiantes les falta información sobre referencias históricas, sociales o culturales de fondo, lo primero es sondear los conocimientos de los miembros del grupo. Si se detecta en los alumnos interés especial o necesidad de información, los datos pueden aportarse con documentos para leer y comentar, o proponiendo tareas de investigación (y exposiciones orales o trabajos escritos derivados). Introducir y trabajar en clase de manera progresiva diversos materiales complementarios (artículos, relatos, documentos audiovisuales...) que se iluminen entre sí o tengan elementos en común es una buena forma de familiarizar a los aprendientes con la película que se quiere abordar.

Si el problema es de falta de información sobre la trama del filme (sobre todo, si trabajamos con secuencias aisladas), lo normal es explicar los elementos de la trama indispensables para comprender los fragmentos. También es de gran utilidad y de riqueza potencial para el trabajo estimular la capacidad de inducir e imaginar información a partir de lo que se sabe (por ejemplo pidiendo a los alumnos que anticipen lo que va a ocurrir a continuación, o que elaboren hipótesis sobre lo sucedido antes). Con todo, en caso de operar con fragmentos conviene seleccionar preferentemente secuencias del comienzo de las películas, en las que se maneja menor cantidad de información presupuesta, o bien escenas con cierta autonomía respecto al conjunto. Baddock (op. cit.) nos recuerda que ningún fragmento utilizado en clase debería estar desprovisto de atractivo en sí mismo, independientemente de lo que pensemos hacer con él. El autor cifra tal atractivo en *el interés humano*, es decir, en la presencia de conflictos contruidos en torno a personajes (llegadas inesperadas, discusiones fuertes, revelaciones importantes, roces con la ley...).

4.2. Para dificultades con los tipos de lengua (y, de manera genérica, con la comprensión de los mensajes verbales)

Si los problemas de comprensión de una secuencia residen en algún aspecto de la dicción (personajes que hablan deprisa, conversaciones cruzadas...) o en la mala calidad del sonido, al diseñar documentos de apoyo para el aula podemos hacer que estos incorporen pistas sobre los diálogos, como ayuda de cara a la audición. Son adecuadas para ello actividades del tipo: “Señala las ideas de la siguiente lista que aparecen en la conversación de la secuencia que vas a ver” (dando a los aprendientes una lista de ideas y frases de la que tendrán que seleccionar las que aparecen en el pasaje), o “Indica a qué personaje pertenece cada uno de los siguientes puntos de vista” (suministrando a los alumnos una lista de contenidos de las conversaciones de la secuencia que van a ver, de modo que tengan que identificar quién dice qué). También podemos preparar transcripciones de los diálogos para que los aprendientes las consulten (antes del visionado de la secuencia, o entre dos pases de un mismo fragmento, por ejemplo)⁶. De hecho, en las culturas occidentales, los hábitos adquiridos durante la escolarización hacen difícil un trabajo sobre el sistema lingüístico realizado únicamente con soporte oral.

No tiene por qué descartarse el uso (ocasional) de subtítulos. Es cierto que las versiones originales no subtituladas son la mejor opción para un adiestramiento en las estrategias de comprensión de mensajes orales, o para el estudio de los rasgos fónicos de una lengua. Pero hay otros muchos trabajos posibles. Además, hay que distinguir dos tipos de filmes subtitulados: los que lo están en la propia lengua original (destinados a personas con problemas de audición... o a aprendientes extranjeros), y los que lo están en otro idioma (los que encontramos normalmente en las salas de cine). Los subtítulos en lengua original pueden servir muy bien para actividades centradas en determinados rasgos lingüísticos, en particular de los niveles morfosintáctico y semántico; estos subtítulos pueden a veces sustituir a las transcripciones de los diálogos. En cuanto a los subtítulos en lengua extranjera, fomentan naturalmente la comparación entre la lengua original del filme y la de dichos subtítulos; de tal comparación cabe derivar una reflexión sobre los mecanismos expresivos de los dos idiomas. En cambio, parece inadecuado usar este tipo de subtítulos si buscamos un trabajo detallado sobre cuestiones de vocabulario, fraseología, sintaxis... exclusivamente de la lengua meta.

Por supuesto, como ya he dicho, las dificultades pueden proceder no de la dicción, sino de la naturaleza del lenguaje utilizado: léxico especializado, jergas... En estos casos es conveniente introducir antes del visionado las formas

6 Los guiones originales de algunas películas pueden encontrarse en librerías o bibliotecas especializadas, y suponen un gran ahorro de tiempo para el profesor.

lingüísticas necesarias, y potenciar el uso de estrategias como la atención a claves visuales y contextuales durante la proyección.

4.3. Para dificultades con la integración de palabra, sonido e imagen (en un sentido amplio, con la transmisión de mensajes audiovisuales)

Si detectamos una sobrecarga de elementos audiovisuales en una secuencia, habrá que orientar la atención de los alumnos hacia los aspectos clave, para evitar que se pierdan en lo accesorio. Podemos hacerlo con ayuda de cuestionarios, o simplemente dando instrucciones verbales antes del pase. También puede ocurrir que, en determinados documentos (tales como reportajes informativos elaborados con precipitación), la imagen aporte poca o ninguna información al conjunto. En ese caso, las actividades de explotación que propongamos tendrán que dar prioridad a los contenidos auditivos. Un caso distinto es cuando (voluntaria o involuntariamente) la información aportada por imágenes y palabras es contradictoria. Lo fundamental entonces es contraponer la información lingüística con la visual, a fin de descodificar el mensaje verdadero. Para ello cabe trabajar sonido e imagen sucesivamente, de forma disociada, de modo que el visionado completo final (con sonido e imagen) corrija o complete la interpretación errónea o parcial procedente del trabajo inicial sólo con el sonido (o sólo con la imagen). Esto puede hacerse, por ejemplo, dividiendo a la clase en dos grupos, uno de los cuales tendrá acceso al sonido, y el otro a la imagen; comparar al final las percepciones de ambos grupos será una manera eficaz de propiciar la reflexión.

En general, si manejamos documentos audiovisuales con frecuencia en una clase es interesante plantearnos un trabajo a medio y largo plazo, que comporte el entrenamiento progresivo de los alumnos a la lectura de imágenes cada vez más complejas (incluyendo rudimentos de análisis de la imagen a medida que los necesitemos). De este modo aprovecharemos mejor el potencial de las imágenes y evitaremos su mero consumo.

5. Recapitulación

En estas páginas he presentado un cuestionario de estimación de dificultades para su aplicación a materiales cinematográficos (en formato vídeo u otros) en clase de ELE. Dicho cuestionario se inscribe en un conjunto más amplio de aspectos que el docente debe tener en cuenta a la hora de planificar el trabajo con los alumnos, proceso que comienza con la determinación de unos objetivos y la elección de unos materiales en los que basar las tareas. Al seleccionar dichos materiales y diseñar las actividades, el docente debe buscar al máximo la adecuación a los aprendientes con los que opera, y en consecuencia dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para llegar al punto de destino propues-

to. De ahí la importancia de considerar por anticipado los problemas que pueden surgir del uso en el aula de un filme o una secuencia del mismo: aunque dichos problemas nunca son completamente previsibles, mi experiencia de trabajo me indica que el análisis atento de los aspectos aquí descritos, puesto en relación con las características de los estudiantes a los que el enseñante se dirige, facilita notablemente la labor de preparación e incrementa la eficacia de las actividades desarrolladas. Los instrumentos de ayuda al alumno no tienen por qué disociarse de las tareas propiamente dichas, y en este sentido he intentado, en la parte final de mi exposición, proporcionar algunos ejemplos sencillos de cómo integrar tales instrumentos en el trabajo de la clase.

Todas las consideraciones y propuestas que he incluido aquí han nacido en un medio profesional determinado, como respuesta a necesidades concretas, aunque diversas y contrastadas en el tiempo. Corresponde ahora a otros profesores adaptarlas a sus propias circunstancias, estimar si tienen validez en ellas y efectuar las puntualizaciones y enmiendas apropiadas.

Referencias bibliográficas

Baddock, B. (1996), *Using Films in the English Class*, Prentice Hall.

Balló, J. y X. Pérez (1995), *La llavor immortal. Els arguments universals en el cinema*, Barcelona, Empúries.

Brown, G. y G. Yule (1983), *Teaching the Spoken Language*, Cambridge University Press.

HABLA, TE ESCUCHAN

Josefa Báez Ramos
Universidad de Salamanca

1. Punto de partida

En la calle del país cuya lengua se estudia como una lengua extranjera, los estudiantes reciben una abundante y singular información que no se suele sistematizar y que, de hacerlo, debiera redundar en el aprovechamiento de aprendizaje respecto al uso de ese idioma; con un beneficio añadido: el de comprobar individualmente la conexión existente entre la lengua y la tradición cultural de una comunidad hablante.

Los componentes de un grupo de ELE, además de acudir a sus clases en cualquiera de los centros que le ofrezca una ciudad española, son individuos con distintos intereses y compromisos que habrán de llevar a cabo por las calles y en establecimientos de esa ciudad antes del regreso a su país de origen. Admitiendo la idea de Krashen, seguida luego por no pocos teóricos del método comunicativo, de que la mejor manera de adquirir una segunda lengua es utilizar elementos lingüísticos que tengan un mensaje y sean de interés (*Second Language Acquisition and Second Language Learning, Principles and Practice in Second Language Learning*), mi hipótesis metodológica de trabajo se basa en considerar el contenido del mensaje, y su necesidad de emitirlo, como lanzadera para tejer el entramado gramatical necesario en el proceso de aprendizaje del idioma. En definitiva, combinar la amenidad de la práctica comunicativa con la aplicación estructural justificativa de aquellas formulaciones, más propio de un estilo didáctico tradicional.

Hacer es aprender, concluía el proverbio. La motivación del alumno o alumna para realizar una serie de tareas procederá de la necesidad particular de enviar un paquete postal o de completar los regalos para sus amigos. Ante la propuesta, los estudiantes se sienten, en primer lugar, atraídos por la posibilidad de ganarle cierto tiempo a sus días de curso, en la urgencia de terminar con unas obligaciones que de esta manera no les consumirán otros momentos. El foco de atención parece, entonces, desviarse del estudio analítico de la lengua para centrarse en la tarea misma. Por otra parte, se dan cuenta de que recibirán orientaciones complementarias valiosas respecto a las oficinas o tiendas a las que acudir o preferir, cómo llegar y otros consejos prácticos de los compañeros que ya las hayan visitado o advertencias para no incurrir en las mismas equivocaciones o para poder resolver mejor una situación imprevista. Consecuentemente, la contribución grupal se invierte en un progreso de carácter individual.

Resulta evidente la inmediatez de ese aprendizaje individual de la lengua en su aplicación a una situación de comunicación real y útil, así como el refuer-

zo natural de conocimientos y del desarrollo de las destrezas expresivas básicas que la experiencia didáctica representa para el estudiante.

La lengua es, no es preciso desarrollarlo, un instrumento para la comunicación. Los estudiantes, apremiados por su necesidad de entender y ser entendidos cuando vayan a hacer sus recados, solicitan del profesor o profesora la información específica ya que anticipan su posición de emisor-receptor en su futura intervención comunicativa con los profesionales nativos. Así, el aprendiz cree llevar el control de su aprendizaje pues es él quien pide la información que necesita saber al reflexionar sobre la naturaleza de una realización práctica de su estudio lingüístico. En el mismo proceso de requerir información se está practicando ya una interacción oral entre el profesor que imparte la instrucción requerida y el estudiante que la precisa o bien entre los propios estudiantes. Por otro lado, esta preparación cooperativa del trabajo de campo le proporcionará a cada uno de los estudiantes cierta seguridad personal a la hora de reaccionar verbalmente a las posibles formulaciones expresivas de su interlocutor.

Si la función de la didáctica es conseguir una mayor eficacia en el aprendizaje, las investigaciones y experiencias de clase deben orientarse en esa dirección y llegar a proponer actividades que cumplan aquel objetivo docente. En su interacción comunicativa con las gentes de la ciudad, los aprendices de esa lengua tendrán que ejercitar no sólo la expresión verbal, más o menos estructurada en ese laboratorio aséptico que es el aula, sino que deberán estar alertas a discriminar aquellos elementos que puedan ser conocidos por los hablantes, esos que, según la teoría de la estructura de la información, están dados con anterioridad al discurso y que determinarán la idoneidad de los recursos lingüísticos y expresivos en una situación concreta así como el grado de satisfacción de los interlocutores respecto a su intercambio comunicativo. Estas son las coordenadas en las que asiento mi exposición.

Habla, te escuchan recoge una experiencia de aprendizaje en la que los estudiantes de ELE, de nivel intermedio, tras unas actividades previas en el aula, realizan una serie de recados reales, los suyos, durante la hora de clase. Posteriormente, se parte de las grabaciones realizadas durante la ejecución de las diferentes actividades para analizar y fijar estructuras, ampliar vocabulario y precisar contextos comunicativos en el marco general de la cultura a la que la lengua estudiada sirve como vehículo de transmisión.

2. Objetivos de enseñanza-aprendizaje

1. Mejorar la expresión oral y la expresión escrita.
2. Mejorar la comprensión oral y la comprensión escrita.
3. Ampliar el vocabulario general y conocer términos específicos.
4. Reflexionar sobre algunas estructuras morfosintácticas y adquirir mayor variedad de estructuras gramaticales para resolver una situación comunicativa.

5. Relacionar significativamente la cultura con la expresión lingüística empleada.

3. Información que se transmite

A) Contenidos gramaticales:

- Interrogativos.
- Expresiones de obligación: léxicas, perífrasis de infinitivo.
- Formas verbales del subjuntivo y condicional (cortesía e hipótesis).
- Esquemas gramaticales de la impersonalidad, de las oraciones causales, las consecutivas y finales.
- Los detectados en los mensajes –orales y escritos– emitidos por los estudiantes del grupo concreto.

B) Aspectos culturales:

- Establecimientos comerciales españoles: tipo, servicios, atención al cliente...
- Relaciones comerciales entre cliente y empleado. Manifestación de esa relación en el acto de comunicación; recursos lingüísticos utilizados.
- Improperidad de ciertas expresiones en determinados contextos comerciales.

4. Material necesario

Pizarra y tizas

Tarjetas

Una grabadora y una cinta

Varios ejemplares de las Páginas Amarillas

Planos de la ciudad

Publicidad variada y periódicos

Retroproyector, transparencias

Diapositivas, proyector de diapositivas

Pantalla de proyección

5. Forma de trabajo

Individualmente

Pequeño grupo (tres componentes)

Gran grupo

6. Desarrollo de la secuencia didáctica

La experiencia está diseñada para una duración mínima de seis sesiones de trabajo. Sin embargo, una vez explorada la unidad didáctica y los conocimientos lingüísticos de los estudiantes, el profesor/a decidirá el número de sesiones en las que el desarrollo de la propuesta puede ser más eficaz en sus resultados de aprendizaje.

6.1. Primera sesión

El profesor/a explica la actividad, sus objetivos y su desarrollo general. Comprueba la comprensión de lo explicado por parte de los alumnos y aclara cuanto sea necesario.

Se entrega a cada uno de los estudiantes una tarjeta con una pregunta cuya formulación puede insistir en las diferentes maneras de expresar la obligación, la necesidad o la voluntad personalizada de hacer alguna tarea, tanto en presente de indicativo como en condicional o en imperfecto de subjuntivo en aquellos casos en que fuera posible (así mismo, se pueden añadir especificaciones temporales como “hoy, inmediatamente, esta mañana, esta tarde, esta semana, antes de terminar el curso, antes de volver a tu país...”):

- ¿Qué tienes/tendrías que hacer urgentemente?
- ¿Qué debes/deberías/debieras hacer esta mañana?
- ¿Qué necesitas/necesitarías hacer antes de regresar a tu país?
- ¿Qué quieres/querrías hacer hoy?

Se comprueba la comprensión conceptual y, con la ayuda de sendas transparencias, se actualizan los conocimientos gramaticales acerca de los interrogativos, de las perífrasis obligativas, del empleo del imperfecto de subjuntivo o del uso del condicional para significar la probabilidad o la hipótesis (válido tanto para preguntar como para responder).

Cada alumno escribe en su tarjeta una respuesta a la pregunta:

- (Hoy) Tengo/tendría que...
- (Esta semana) Necesito / necesitaría...
- (Esta tarde) Quiero / quisiera / querría...
- (Antes de regresar a mi país) Me gustaría...

Las actividades que sugieren los componentes del grupo suelen ser muy variadas: acudir a una agencia de viajes para adquirir o cerrar el billete de vuelta, llevar un carrete de fotos para su revelado, comprar discos de villancicos o de cante flamenco, ir a correos para certificar una carta, cambiar dinero en un ban-

co, comprar ropa, llevar un zapato para reponer el tacón, comprar fruta, agua o un pastel, encontrar libros o juguetes infantiles, negociar el alquiler de una habitación...

- Una vez finalizada esta parte, los estudiantes devuelven las tarjetas al profesor/a quien, después de barajarlas, las reparte nuevamente entre los alumnos, procurando que nadie reciba la suya.
- A continuación, cada estudiante deberá averiguar quién es la persona que debe hacer lo que se lee en la tarjeta. Para ello, se inicia una fase de intercambio oral en la que, preguntando a los compañeros, tratarán de identificar a aquellos sujetos. Cada estudiante escribe, entonces, en la otra cara de la tarjeta, una frase completa dando el nombre de la persona que debe hacer esa tarea.

Acabado esto, empieza un estudiante cualquiera diciendo en voz alta esa frase. Por ejemplo: “Elaine tiene/debe/debería/debiera...”; o bien: “A Elaine le gustaría hacer...” y así sucesivamente hasta haber escuchado a todos. El aludido, o aludida, puede explicar verbalmente algo más respecto a ese recado: por qué tiene que hacerlo u otros extremos que resulten aclaratorios, siempre que no se vea como una intrusión en la vida privada. Los estudiantes tienen libertad para formular esta información del modo que deseen lo cual puede implicar alguna precisión gramatical por parte del profesor/a. En este punto, resultó ser muy beneficioso recordar los esquemas sintácticos de las oraciones causales, las consecutivas y finales, así como lo relativo a la impersonalidad.

Al tiempo de escuchar estas explicaciones, el profesor/a va confeccionando en la pizarra una lista con las tareas del grupo. Al final, esta lista la copiarán todos y cada uno de los estudiantes a fin de pensar, para la siguiente sesión, con qué indicaciones podrían ayudar a los compañeros en sus respectivas actividades.

6.2. Segunda sesión

Tras conectar con la sesión anterior recordando la lista de los recados, la clase se organiza en grupos de tres. Cada grupo trabaja sobre la realización de las actividades registradas en las tarjetas que tienen de modo que los miembros del grupo sean capaces de responder, pasado el tiempo asignado para esta preparación, a preguntas como:

- ¿Qué necesita hacer.....?
- ¿Dónde tiene/tendría que ir?
- ¿Dónde debe/debería/debiera ir?
- ¿Dónde necesita/necesitaría ir?

- ¿Dónde puede ir/mirar/preguntar/buscar?
- ¿Quién podría atenderle?

En el aula habrá varios ejemplares de las Páginas Amarillas, prensa local, propaganda diversa que pueda orientar respecto a alguna de las tareas de la lista y planos de la ciudad.

Trabajan especialmente las denominaciones de los diferentes establecimientos y servicios aludidos en la relación de recados que han de realizar (agencia de viajes, sucursal bancaria, zapatería, frutería, supermercado, tienda de comestibles, ultramarinos...); se especifican los términos que nombran a los empleados de los mismos (personal, dependiente/a, empleado/a, funcionario/a, cajero/a, jefa/a de servicio, chico –de los recados–, portero, conserje, ordenanza...), haciendo notar la distinta terminología según se trate de un edificio privado, oficial, de un comercio, etc., y la propiedad en el uso de uno u otro de esos términos según el local. El léxico nuevo se anota en una transparencia o en la pizarra agrupándolo en tres secciones: NOMBRES, ADJETIVOS y VERBOS. Así, si la tarea es ir a comprar un disco, pueden surgir nombres como tienda de discos, caja, cajero/a, dependiente/a, devolución, tarjeta de crédito, sección, grabación, casete, CD, cinta virgen, tecla, expositor, cascos, auriculares, compositor, autor, intérprete, orden alfabético, el tipo de música que busca (pop, bandas sonora, étnica, clásica, moderna, melódica, salsa, movida, de flamenco, cantado o sólo guitarra...) o acciones como probar, escuchar, devolver, volver a escuchar, parar, avanzar, retroceder, desprecintar...

Con la ayuda del plano de la ciudad, se siguen preparando las respuestas a cuestiones como

- ¿Dónde está el lugar indicado?
- ¿Dónde debe/debería/tendría/tiene que ir?
- ¿Cómo puede/podría llegar hasta allí?
- ¿Cómo puede ir hasta allí?
- ¿Cuál es el camino que podría/debería/tiene/tendría que seguir?

De nuevo, se amplía el léxico al intentar ubicar espacialmente el establecimiento (en la esquina de, bocacalle, manzana, semáforo, más arriba de, antes de llegar a, pasando, al lado de...)

Del mismo modo, y contando con la información del horario comercial, los alumnos podrán responder a las preguntas:

- ¿Cuándo puede/podría/debería ir?
- ¿Cuál es el horario de atención al público?

Antes de acabar esta sesión de trabajo, y una vez realizado un intercambio oral en el gran grupo, con las aclaraciones pertinentes, cada estudiante debe-

rá completar por escrito una hoja de ejercicios de comprobación que se le ofrece al efecto y que recoge los aspectos antes trabajados. En dicha hoja podrá haber ejercicios de elección múltiple, frases incompletas, de respuesta abierta, etc. El ejercicio servirá al profesor/a para revisar lo asimilado por cada alumno e insistir en aquellos aspectos que, de modo general o en casos particulares, exijan posterior explicación.

6.3. Tercera sesión

Preparación de la salida en el aula: estructuras morfosintácticas, vocabulario, contexto sociocultural... De forma individual, los alumnos anticiparán el posible diálogo entre ellos y el profesional o el particular que los atienda según la tarea que vayan a realizar en la calle. El profesor/a proyecta una serie de diapositivas relacionadas con la actividad comercial o de servicio público en la ciudad con el fin de familiarizar a los estudiantes con el entorno de servicios por el que se van a mover. En su explicación aclarará aspectos de la cultura española en este campo de interrelación personal, formas de conducta adecuadas al tipo de establecimiento, modos de reaccionar, además del vocabulario que surgirá al detenerse en aquellos puntos que interesen al grupo de clase. En alguna ocasión, han sido bien animados los comentarios acerca del modo que tenemos los españoles de caminar por la calle, nuestras paradas en la acera, el emparejamiento si se trata de dos matrimonios (ellos, delante; ellas, atrás)... El diálogo que cada estudiante ha de preparar por escrito se ajustará a tres momentos comunicativos y, en su redacción, podrá contar con las orientaciones puntuales que reclame al profesor:

- A) En el saludo: atendiendo al tipo de local comercial y a la tarea que se realiza, puede ser más o menos protocolario, tanto en el emisor como por parte del receptor:
- Buenos días, buenas tardes; hola (de uso generalizado)
 - Ausencia de saludo.
 - ¿Qué desea /deseaba?
 - ¿En qué puedo atenderle? / ¿Puedo atenderle en algo?
 - Dígame
 - ¿Qué le pongo? (Alimentación)
 - El/la siguiente (cuando hay fila / cola)
 - El 12 (habrá que haber cogido número)
- B) En el mensaje:
- Deseo/quiero/necesito...
 - Desearía/ Querría / Quería / Quisiera...
 - Estoy buscando...
 - Tengo una pregunta.../ ¿Podría (usted) decirme...?
 - ¿Podría ver...?

- ¿Tienen ustedes...?
 - Más cosas.../¿Algo más?/ ¿Alguna cosa más?...
 - ¿Le pongo algo más?/¿Desea algo más?
 - No, nada más, gracias / Sí, por favor, póngame.../quiero...
- C) En la despedida:
- Lo siento, no tenemos... (Pero) Mire en...
 - Aquí tiene / Aquí tiene el recibo.
 - Pague en caja, por favor/ Pase por caja / En caja le cobran.
 - ¿Cuánto es?
 - ¿Va a pagar en efectivo o con tarjeta?
 - ¿Puedo pagar con tarjeta?
 - Teclee su número secreto, por favor / Firme aquí, por favor.
 - Su tarjeta, gracias /Aquí está su cambio / El cambio / Su cambio, gracias.
 - Muchas gracias. Adiós / Hasta luego.
 - Ausencia de fórmula de despedida

6.4. Cuarta sesión

Trabajo de campo. Durante la hora de clase, los estudiantes salen a realizar su recado con una grabadora y una cinta en la que recogerán la conversación que mantengan con su interlocutor. Posteriormente, el estudiante deberá transcribir lo más fielmente posible el diálogo mantenido.

6.5. Sesiones intermedias

La dinámica de trabajo para estas sesiones puede aplicarse a todas las grabaciones o únicamente a aquellas que fueran seleccionadas atendiendo a un criterio consensuado en el grupo, bien por la calidad de la grabación, por la reiteración de la actividad, etc...

El estudiante presenta oralmente su salida al grupo: adónde fue, para qué, qué habló con la persona que lo atendió, anécdotas curiosas, las personas y el ambiente en el local, etc. Luego, reparte entre sus compañeros las copias de su transcripción del diálogo grabado. Se escucha la grabación y se comprueba su comprensión. Habrá comentarios generales en los que pueden intervenir tanto el profesor/a como los alumnos. Se aplauden los aciertos expresivos o la habilidad comunicativa del emisor, se aclaran los errores, tanto del extranjero como, si así sucede, del nativo, en el empleo del idioma y se precisa el contexto cultural en el que se produce el diálogo o las incidencias que determinadas presuposiciones pueden tener sobre la formulación lingüística en la situación dada.

En este apartado es de mucha utilidad la versión escrita del diálogo pues permitirá resolver posibles dudas de la audición, el estudiante podrá percatarse

de sus interpretaciones fonéticas, evaluar su pronunciación, además de permitir al docente reparar en los rasgos propios de la oralidad en la lengua estudiada y si son o no portadores de significado en la interacción comunicativa: el tono con el que se emite una frase y su significado (broma, estímulo, sequedad, cortesía...), el léxico y sus opciones, el pensamiento interrumpido, la entonación suspensiva, las muletillas, etc.

El número de sesiones dedicadas a esta actividad lo establecerá el profesor/a ateniéndose a las características de su grupo de alumnos.

6.6. Sesión final

La última sesión de trabajo se reservará para la reflexión, colectiva e individual, acerca de los materiales empleados en la enseñanza y la eficacia de la propuesta en el aprendizaje de los contenidos propuestos. La evaluación, pues, es doble: del aprendizaje, aplicando los conocimientos adquiridos a una nueva situación, similar a la desarrollada durante las sesiones anteriores, y del proceso de enseñanza. Éstas podrían ser algunas de las pruebas evaluadoras:

- a) La representación oral de una escena en la que se recree una de las situaciones vividas y analizadas en clase. Para ello, se escribe la tarea o situación comunicativa en una tarjeta. Se ofrece a los estudiantes. Cada uno coge una tarjeta y, viendo la escena que le ha correspondido, inicia la conversación saludando a otro de sus compañeros que deberá seguir el diálogo a tenor de lo que le vaya solicitando su emisor. La grabación de esta nueva escena sería muy aprovechable en la comparación de los dos momentos comunicativos (léxico, estructuras gramaticales, pronunciación, desarrollo del diálogo, cambios introducidos...); ello permitiría apreciar el cambio conceptual y de procedimientos que debiera haberse producido en el estudiante.
- b) La transcripción incompleta de uno de los diálogos reales que los estudiantes tendrían que completar.
- c) Un cuestionario que valore la eficacia e idoneidad de la estrategia didáctica empleada: las respuestas podrán darse por escrito o bien tomar el cuestionario como guión para una puesta en común en el grupo.

7. Podría ser interesante...

...añadir un “rally” final, como elemento de competición entre los componentes de la clase o entre varias clases. Puesto que se han movido por la ciudad y saben dónde realizar distintos tipos de tareas, el propio grupo podría establecer las bases para realizar una serie de tareas en un tiempo determinado. Con premio para el ganador.

EL VÍDEO AUTÉNTICO COMO UNA DE LAS NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Alan Bell

UMBC, Baltimore, Maryland, USA

El segmento de vídeo que voy a presentar titulado “Los Reyes en Grecia” forma parte de Spanish-TV Magazine, una serie de programas televisivos producida por RTVE que ha sido emitida en los EEUU por el canal público estadounidense PBS. Spanish-TV Magazine consta de segmentos cortos –de dos a diez minutos– que vienen acompañados por un manual didáctico. He seleccionado “Los Reyes en Grecia” porque nos permite observar un momento interesante en la vida de la monarquía española, una institución poco comentada y entendida en el extranjero, a pesar de su importancia internacional y de sus profundas raíces históricas. Dicho de otra manera, el segmento nos presenta la oportunidad de enseñar a nuestros estudiantes del español como lengua extranjera sobre una dinámica monárquica imposible de comprender dentro del contexto de su propia cultura y, a la vez, vincular esta lección cultural-histórica a la enseñanza de importantes contenidos lingüísticos. Además, el segmento de vídeo ofrece otras ventajas en la instrucción del español como lengua extranjera. Primero, tenemos en mano un material auténtico que, en su origen, no fue creado con fines didácticos pero, sin embargo, representa una excelente fuente de información cultural y lingüística que hemos adaptado a nuestras metas pedagógicas. Segundo, tocamos un tema que provoca interés entre los estudiantes norteamericanos precisamente porque no existe dentro del contexto de la experiencia nacional de su propio país. Finalmente, la protagonista del segmento, la reina Sofía, al volver a Atenas, la ciudad de su nacimiento y de su casamiento con el Rey, se encuentra en una situación emocional intrínsecamente humana con la que cualquier persona puede identificarse– o sea, ¿cuáles son algunas de las reacciones que este viaje provoca en la Reina como ser humano? También es importante notar cómo impactan los vínculos de la familia real en los asuntos de las relaciones exteriores entre España y Grecia.

Como se puede observar en el apartado llamado *Ficha de trabajo* adjunto al final de este trabajo– una sección diseñada para los estudiantes que aparece en las guías didácticas de todos los programas de Spanish-TV Magazine–hemos identificado, como nuestro primer paso, las metas principales para la explotación pedagógica del segmento de vídeo, “Los Reyes en Grecia”.

Tipo de segmento: Reportaje sociocultural

Nivel: Intermedio

Objetivo cultural: Familiarizarse con la Monarquía, institución política en España

Objetivos lingüísticos:

Funciones comunicativas:

Expresar juicios y valoraciones

Justificar y argumentar una opinión

Describir

Estructuras gramaticales:

Repaso de tiempos verbales: presente

Áreas léxicas: las instituciones políticas; cultura y sociedad de España y Grecia

Estas áreas léxicas son particularmente significativas porque abren un nuevo panorama de contenidos que conllevan términos lingüísticos nuevos difíciles de captar fuera de su contexto. Unos ejemplos son:

la cuna de la civilización: los orígenes de una civilización

la mirada nostálgica al pasado: recordar el pasado con ternura

los convulsos sucesos históricos: época de gran agitación política que trastorna la normalidad de la vida colectiva

la cima de la civilización: el punto más alto al que puede llegar una civilización, que corresponde con el momento de mayor intensidad creativa, desde todos los puntos de vista, culturales, sociales y políticos

el acoso de los medios de difusión: la prensa siempre ha estado a la búsqueda de noticias interesantes para ofrecer a sus lectores; a veces su actitud es un poco agresiva y persigue a los famosos sin tregua ni reposo

Después, hemos seguido un formato previamente elaborado al dividir nuestro acercamiento al vídeo en tres apartados –*Antes de ver, Al ver y Después de ver*–. Consideramos imprescindible seguir este orden en la explotación del vídeo auténtico para así poder aprovechar adecuadamente la gran riqueza de este material. Esta estructura nos presenta la oportunidad de trabajar sistemáticamente sobre el contenido temático y de integrar importantes elementos gramaticales siempre dentro de un marco que contextualiza las distintas tareas que los estudiantes van a tener que realizar.

Antes de ver

Hemos establecido una clara estructura temática al subdividir este primer apartado en tres partes que son:

1. La Monarquía en la sociedad contemporánea.

Lluvia de ideas, toda la clase. Los estudiantes intentar nombrar países que conservan la tradición de una monarquía, decir, países con reyes, reinas,

princesas y príncipes. Tratarán de descubrir por qué en estas antiguas culturas se siguen manteniendo costumbres tan viejas y además intentarán identificar algunas ventajas de este sistema en el contexto de una nación moderna y democrática. Para definir las características principales de la monarquía se la contrastará con la presidencia norteamericana. Es importante recordar que el monarca comparte algunas de las responsabilidades ceremoniales con el primer ministro. ¿Cuáles son algunas de las diferencias esenciales entre la estructura del Gobierno norteamericano y la estructura de un gobierno parlamentario que todavía conserva la monarquía como son España e Inglaterra? Los estudiantes rellenarán el cuadro que se encuentra en la *Ficha de trabajo*.

Solución: Inglaterra tiene un sistema parlamentario parecido a la democracia parlamentaria española. El presidente norteamericano es elegido por turnos de cuatro años de duración, mientras un primer ministro debe tener una mayoría en el parlamento para poder gobernar y así seguir en su puesto. Un monarca participa en la vida ceremonial de su país como también hace el presidente norteamericano. En España el rey Juan Carlos tiene tanta popularidad en el pueblo que su prestigio se parece a la fama que puede tener el primer ministro. El Rey sigue en su puesto durante toda su vida.

2. *¿Qué sabemos de Grecia, cuna de la civilización occidental?*

Actividad con un mapa. El / la profesor/a hará una pequeña introducción de la cultura griega clásica que es una de las bases de la civilización moderna occidental; posteriormente se hará una puesta en común y los estudiantes responderán a las siguientes preguntas: ¿Pueden nombrar el monumento más famoso de la capital griega? ¿Dónde está España en relación con Grecia? ¿Sería posible llegar en barco a la capital de Grecia desde la capital de España? Los estudiantes describirán en detalle cómo se podría realizar tal viaje y marcarán la ruta en el mapa en la *Ficha de trabajo*.

Solución: Habría que viajar por avión desde Madrid a Atenas o tomar un tren desde Madrid a Barcelona, luego un barco por el Mar Mediterráneo a Grecia y transporte local a Atenas. El monumento más famoso de Atenas y de Grecia es la Acrópolis que se ve iluminada todas las noches en la capital.

3. *Los lazos que unen a España con Grecia*

La reina de España, doña Sofía, nació en la capital de Grecia y, al casarse con el entonces Príncipe de Borbón, ahora el rey don Juan Carlos I, se convirtió en española. ¿Consideran los estudiantes que este hecho podría ser significativo para las relaciones estatales entre Grecia y España?

Para hacer frente al desafío cultural que este segmento presenta a los estudiantes, hemos incluido un *Comentario* histórico especial sobre el papel de la monarquía en la España contemporánea

Comentario: La muerte del general Franco trajo consigo el final de su régimen político: la dictadura franquista. La clara actitud democrática del rey Juan Carlos permitió que la transición a la democracia se efectuara de forma pacífica. De esta manera España está gobernada por un régimen político (monarquía parlamentaria) de características similares a algunos de los países europeos como son: Reino Unido, Suecia, Noruega, Dinamarca, Holanda, Bélgica, Luxemburgo, y Mónaco. Pero, ante todo, en la constitución española de 1978 queda bien establecido que “La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado” y que la forma política del Estado español es la monarquía parlamentaria. A través de los años los Reyes han sabido ganarse el cariño y el aprecio de todos los españoles. Actualmente la institución monárquica es admirada y muy respetada y son los mismos españoles quienes desean su continuación.

Antes de ver el vídeo, es fundamental que los estudiantes hagan unas actividades de esta índole que les orienten sobre el tema general del segmento. Con esta finalidad, como ya se ha visto, hemos escogido un ejercicio que llamamos una “lluvia de ideas” que trata de los países que conservan la tradición de una monarquía y su contraste con la presidencia norteamericana. Agregamos unas actividades que están orientadas a: Hacer una pequeña introducción a la cultura griega clásica; repasar la situación geográfica de Grecia y abrir unas cuestiones más amplias sobre la Reina y las relaciones estatales. Y es aquí donde podemos empezar a manipular la gramática que hemos identificado en nuestros objetivos lingüísticos dentro de un contexto totalmente auténtico. Los estudiantes se encontrarán obligados a solucionar una serie de problemas que les llevarán a emplear el tiempo presente.

Al ver

El vídeo, un texto visual compuesto de una serie de imágenes, nos facilita la creación de un ejercicio que, a pesar de ser tradicional, está totalmente contextualizado por las formas del verbo adecuadas para que se comente y describa el segmento. En dicho ejercicio, los estudiantes tienen que contestar a las preguntas con la forma correcta del presente. Aunque puede parecer uno más de un libro de texto, no es tan tradicional como parece porque está extraído de un uso auténtico y un contexto muy concreto. No es una abstracción sino una realidad palpante que sale de imágenes vivas. De esta manera los estudiantes quedarán más convencidos de la validez de la gramática y de las reglas gramaticales que les enseñamos. Además, pedimos que los estudiantes no sólo presten atención a las imágenes sino que contesten preguntas, en parte basadas en las palabras del locutor que hace el comentario.

Finalmente, para terminar este apartado, los estudiantes en parejas van a realizar un ejercicio sobre los datos significativos en la vida de la Reina Sofía basándose en las imágenes y las palabras del segmento. Es muy importante que lo completen cuidadosamente ya que luego utilizarán sus respuestas en el ejercicio de narración de un cuento de hadas.

1. Vamos a conocer a la Reina Sofía.

El profesor pasará el segmento completo una vez y los estudiantes prestarán especial atención a las imágenes de la reina doña Sofía, fijándose particularmente en las imágenes de la Reina, ya en Grecia, bajando del avión con el rey Juan Carlos a su lado. Posteriormente cada estudiante individualmente responderá a las siguientes preguntas:

- * ¿Cómo está vestida la Reina?
- * Al cogerse del brazo del Rey, ¿Se le nota a la Reina la gran emoción que está sintiendo al bajar del avión?
- * Basándose en las imágenes de la Reina cuando era joven, ¿se parece doña Sofía a su madre, la reina doña Federica?
- * ¿Cuál es la reacción de los ciudadanos griegos al ver a la Reina por la calle? ¿Por qué demuestran tanta curiosidad y emoción?
- * ¿Por qué se dirige la Reina a la catedral ortodoxa y quiénes salen a su encuentro? ¿Cuáles son algunas de las características arquitectónicas de la catedral?

Solución: La Reina se viste de manera más o menos formal según la ocasión y con ropa de diferentes colores; Sí, se puede observar la gran emoción que la Reina estaba sintiendo; Sí se parece mucho a su madre; Reaccionan con mucha emoción porque saben que la Reina es griega y pueden comunicarse con ella en su lengua nativa.

2. Ejercicio de comprensión auditiva.

Los estudiantes individualmente contestarán si las siguientes preguntas son: Verdaderas (V) o Falsas (F).

- V - F Doña Sofía dio un paseo por la ciudad donde nació su futuro marido, el entonces príncipe Juan Carlos.
- V - F Muchos ciudadanos griegos se acercaron a saludarla.
- V - F A los Popes griegos no les permitieron salir de la catedral al encuentro de la Reina.
- V - F Fue imprescindible que la Reina visitará la catedral ortodoxa donde se casó en 1962.
- V - F Doña Sofía contrajo matrimonio en una triple ceremonia.
- V - F A pesar de su matrimonio con el rey Juan Carlos, doña Sofía sigue sintiéndose una princesa griega.

Solución: F; V; F; V; V; F.

3. Datos significativos en la vida de la reina Sofía

Solución:

Día del nacimiento: 2/11/38	Lugar de nacimiento: Atenas
Día de la muerte de su madre: 12/2/81	Lugar de la muerte de su madre: Madrid
Fecha de su última visita a Grecia: 2/81	Año de la actual visita: 1998

INDIQUEN SI LAS VISITAS SON DE ÍNDOLE ESTATAL O PERSONAL

VISITAS	¿ESTATAL O PERSONAL?
Visita a la tumba de sus padres	Personal
Visita a los monumentos principales	Estatal
Visita a las calles típicas de Atenas	Personal
Visita a la catedral ortodoxa	Personal

Estos ejercicios son un ejemplo del énfasis que ponemos en las imágenes y en el vídeo como texto donde los estudiantes tienen que prestar atención a los detalles mínimos. Están en la línea de la comprensión y de la expansión de los conceptos principales. Así el vídeo auténtico acompañado por materiales complementarios bien preparados es uno de los acercamientos a la enseñanza del español como lengua extranjera más arraigados en un marco cultural que no es una fragmentación de la cultura en módulos tan frecuentes en los libros de texto en los EEUU.

Después de ver

El último apartado contiene actividades de expansión que suelen ser las más sofisticadas y abiertas en cuanto a su estructura y lo que piden de los estudiantes. En la primera actividad, continuamos con lo que se presentó en la tercera actividad de *Al ver*, o sea un cuadro con información sobre la vida de la Reina para el ejercicio de narración de un cuento de hadas, con vistas al nuevo milenio. En la segunda actividad, pedimos que los estudiantes se centren en el significado y el tono de las palabras del Rey y que realicen una comparación entre estos elementos, analizando diferencias y semejanzas. El contraste de estos dos elementos puede seguir las pautas que se sugieren a continuación:

- a. Un contraste entre las palabras del primer y del segundo discurso.
- b. Explicación del tono personal del primer y del segundo discurso.
- c. Explicación del tono oficial del primer y del segundo discurso.

Aunque las preguntas que contestarán están dentro de un marco totalmente contextualizado, las contestaciones que exigen dejan lugar para la expansión. Así queda claro que el diseño de nuestros materiales va dirigido al desarrollo lingüístico de las habilidades de pensamiento más altas y sofisticadas. Significa no sólo el dominio de la lengua sino una habilidad intelectual como la argumentación lógica de ideas y la presentación de conceptos y opiniones. Representa la extensión del acercamiento comunicativo más básico por el cual nuestros estudiantes han pasado en sus clases de español elemental en los EEUU.

1. Un cuento de hadas en el siglo XXI.

Ejercicio de redacción, en parejas. Muchos de los cuentos de hadas que nos contaron cuando éramos pequeños tenían que ver con reyes poderosos, valerosos príncipes y lánguidas princesas. Ahora las cosas han cambiado un poco, pero la fantasía también tiene un pequeño lugar en los albores del siglo XXI. En este ejercicio de narración, los estudiantes van a crear su propio cuento de hadas ambientado en el mundo moderno, pero utilizando elementos tradicionales de los cuentos de hadas (magos, brujas, encantamientos) y fijándose particularmente en datos de la vida de la reina Sofía, los transformarán y crearán un cuento más acorde con el siglo que viene.

2. La figura del Rey.

Expresar opiniones y análisis temático. Trabajo individual.

Uno de los propósitos de esta actividad es estimular al estudiante a que utilice frases originales de su propia invención para apoyar su punto de vista. Así mismo el estudiante demostrará la comprensión del distinto significado y tono de las palabras del Rey en los dos discursos. Cada alumno entonces presentará, en dos o tres frases sencillas, lo que ha escrito. Luego toda la clase, en una puesta en común, compartirá sus ideas.

¿Cuál de los discursos consideras que tiene un tono más personal y cuál un tono más oficial? Escoge 5 palabras de cada discurso que apoyen tu punto de vista.

Primer discurso

– Este acto tiene para mí un significado personal. Atenas ocupa en mi vida un lugar único y es en ella una referencia indispensable. Aquí nos casamos y disfruté por primera vez de las cualidades de vuestro carácter y de la generosa acogida que en aquella ocasión me dispensastéis. Gracias a la Reina y con ella he tenido la oportunidad de vivir Atenas desde dentro.

Segundo discurso

– Son muchos y antiguos los lazos que nos vinculan desde que antes de que amaneciera la historia habitáramos juntos el mundo de los mitos que los primeros helenos situaron en el límite occidental del mundo entonces conocido.

Entre nuestras coincidencias destacan de modo especial el sentido de nuestra propia identidad e independencia, el amor a la libertad, la vocación europea y mediterránea, y el sincero compromiso con el presente y sus exigencias.

Solución posible:

PALABRAS DEL PRIMER DISCURSO	EXPLICACIÓN DEL TONO PERSONAL
1. personal	se refiere a sí mismo.
2. ocupa en mi vida	ha tenido impacto su vida.
3. disfruté	gozo personal.
4. generosa acogida	demuestra mucha emoción.
5. gracias a la Reina	agradecimiento por la oportunidad.

PALABRAS DEL SEGUNDO DISCURSO	EXPLICACIÓN DEL TONO OFICIAL
1. muchos y antiguos los lazos	importantes conexiones.
2. nos vinculan	un verbo que también crea este tono.
3. la historia	vínculos de siglos.
4. identidad	carácter nacional.
5. libertad	Una meta democrática en común

Conclusión

Desde el punto de vista temático, hemos visto cómo la monarquía desempeña un papel céntrico dentro del contexto de la democracia española. Entonces las tres partes temáticas del apartado *Al ver* conllevan un mensaje importante además de nueva información cultural y lingüística, y es que sutilmente les están indicando a los estudiantes que el funcionamiento del gobierno español, a final de cuentas, es el resultado de la tradición histórica además del esfuerzo individual del Rey y de la Reina.

Desde el punto de vista estructural, la división de este segmento en tres apartados –*Antes de ver*, *Al ver* y *Después de ver*– y el énfasis en una estructura temática nos permiten enseñar aspectos claves de la gramática dentro de un contexto cultural que les interesa a los estudiantes. Además ensancha su base léxica en cuanto al mundo de la monarquía española, un ambiente cada día más internacional donde jóvenes universitarios de muchos países pueden encontrar temas de interés mutuo sobre los que hablar y así seguir extendiendo sus conocimientos tanto culturales como lingüísticos.

[Sigue a continuación la *Ficha de trabajo* que se entrega a los estudiantes para realizar los ejercicios y actividades vinculados al segmento de vídeo. Quiero reconocer el trabajo colaborativo en su creación de Patricia Harrigan, una becaria de España que está haciendo su maestría en mi universidad, UMBC.]

Ficha de trabajo

Antes de ver el segmento

1. ¿Cuáles son algunas de las diferencias esenciales entre la estructura del Gobierno norteamericano y la estructura de un gobierno parlamentario que todavía conserva la monarquía, como son España e Inglaterra? Para ayudar a contestar esta pregunta, rellenad el cuadro que sigue a continuación:

	El primer ministro	El presidente	El monarca
Elegido por el pueblo			
Colabora en el proceso legislativo			
Duración en el puesto limitada y controlada			
Reconocido a nivel internacional			
Otras características			

Después de consultar un mapa de Europa, localizad Madrid y Atenas. ¿Dónde está España en relación con Grecia? ¿Sería posible llegar en barco a la capital de España desde la capital de Grecia? Describid en detalle cómo se podría realizar tal viaje, marcando la ruta en este mapa.

Al ver el segmento

1. *Vamos a conocer a la reina Sofía.*

Al ver el segmento completo una vez, prestad especial atención a las imágenes de la reina doña Sofía, fijándoos particularmente en las imágenes de la Reina, ya en Grecia, bajando del avión con el rey Juan Carlos a su lado. Luego trabajando individualmente, responded a las siguientes preguntas:

- * ¿Cómo está vestida la Reina?
- * Al cogerse del brazo del Rey, ¿se le nota a la Reina la gran emoción que está sintiendo?
- * Basándose en las imágenes de la Reina cuando era joven, ¿se parece doña Sofía a su madre, la reina doña Federica?
- * ¿Cuál es la reacción de los ciudadanos griegos al ver a la Reina por la calle? ¿Por qué demuestran tanta curiosidad y emoción?
- * ¿Por qué se dirige la Reina a la catedral ortodoxa y quiénes salen a su encuentro? ¿Cuáles son algunas de las características arquitectónicas de la catedral?

2. Ejercicio de comprensión auditiva.

Otra vez, trabajando individualmente, indicad vuestra opinión sobre las siguientes preguntas: Verdadero o Falso.

- V - F Doña Sofía dio un paseo por la ciudad donde nació su futuro marido, el entonces príncipe Juan Carlos.
- V - F Muchos ciudadanos griegos se acercaron a saludarla.
- V - F A los Popes griegos no les permitieron salir de la catedral al encuentro de la Reina.
- V - F Fue imprescindible que la Reina visitara la catedral ortodoxa donde se casó en 1962.
- V - F Doña Sofía contrajo matrimonio en una triple ceremonia.
- V - F A pesar de su matrimonio con el rey Juan Carlos, Doña Sofía sigue sintiéndose una princesa griega.

3. La vida de la Reina

En parejas. Rellenad cuidadosamente estos cuadros porque luego vais a utilizar vuestras respuestas en el ejercicio de narración de un cuento de hadas.

DATOS SIGNIFICATIVOS EN LA VIDA DE LA REINA SOFÍA

Día del nacimiento:	Lugar de nacimiento:
Día de la muerte de su madre:	Lugar de la muerte de su madre:
Fecha de su última visita a Grecia:	Fecha de la actual visita:

INDICAD SI LAS VISITAS SON DE ÍNDOLE ESTATAL O PERSONAL

VISITAS	¿ESTATAL O PERSONAL?
Visita a la tumba de sus padres	
Visita a los monumentos principales	
Visita a las calles típicas de Atenas	
Visita a la catedral ortodoxa	

Después de ver el segmento

1. Un cuento de hadas en el siglo XXI. En parejas.

Muchos de los cuentos de hadas que nos contaron cuando éramos pequeños tenían que ver con reyes poderosos, valerosos príncipes y lánguidas princesas. Ahora las cosas han cambiado un poco, pero la fantasía también tiene un pequeño lugar en los albores del siglo XXI. En este ejercicio de narración, intentad crear vuestro propio cuento de hadas ambientado en el mundo moderno,

pero utilizando elementos tradicionales de los cuentos de hadas (magos, brujas, encantamientos) y prestando especial atención a los datos de la vida de la reina Sofía. Luego debéis transformarlos y así crear un cuento más acorde con el siglo que viene.

2. La figura del Rey.

Trabajo individual.

¿Cuál de los discursos consideras que tiene un tono más personal y cuál un tono más oficial? Escoged 5 palabras de cada discurso que apoyen vuestro punto de vista. Luego toda la clase, en una puesta en común, compartirá sus ideas. Los cuadros de abajo os van a ayudar a organizar vuestras respuestas.

Primer discurso

– Este acto tiene para mí un significado personal. Atenas ocupa en mi vida un lugar único y es en ella una referencia indispensable. Aquí nos casamos y disfruté por primera vez de las cualidades de vuestro carácter y de la generosa acogida que en aquella ocasión me dispensastéis. Gracias a la Reina y con ella he tenido la oportunidad de vivir Atenas desde dentro.

Segundo discurso

– Son muchos y antiguos los lazos que nos vinculan desde que antes de que amaneciera la historia habitamos juntos el mundo de los mitos que los primeros helenos situaron en el límite occidental del mundo entonces conocido. Entre nuestras coincidencias destacan de modo especial el sentido de nuestra propia identidad e independencia, el amor a la libertad, la vocación europea y mediterránea, y el sincero compromiso con el presente y sus exigencias.

APRENDIZAJE DE LENGUAS EUROPEAS CON ORDENADOR E INTERNET

Esperanza Cantallops
Universität Potsdam
Rolando González
Freie Universität Berlin
Ester Yáñez Tortosa
Freie Universität Berlin

1. Introducción

El proyecto LESCO^{net}, cuyas siglas en alemán significan “Lernen europäischer Sprachen mit Computer und Internet” (“Aprendizaje de lenguas europeas con ordenador e Internet”) surge por iniciativa del Centro de Lenguas de la Universidad Libre de Berlín como entidad coordinadora, en colaboración con el Instituto Central de Didáctica y el Instituto de Románicas de la misma Universidad, CAVILAM de Vichy, el Área de Lengua Española de la Universidad de Cádiz y el Centro de Lenguas de la Universidad de Potsdam. El proyecto se inicia oficialmente en diciembre de 1997, recibiendo una subvención por parte de la Comisión Europea en el marco del Programa SOCRATES (LINGUA D). LESCO^{net} presenta en su primera edición dos versiones, una para francés y otra para español como lenguas extranjeras. La finalidad del proyecto es elaborar material multimedia para el aprendizaje de las lenguas mencionadas sin conocimientos o con conocimientos rudimentarios hasta alcanzar un nivel básico. En el desarrollo del proyecto también se trata de analizar el papel de las nuevas tecnologías en la clase de ELE, aprovechando las ventajas técnicas que implica el uso de los nuevos medios en el aula.

LESCO^{net} consta de un CD-ROM y de una versión para Internet en la que además se ofrecen varios servicios, a los que nos referiremos más adelante. El material se dirige en primer lugar a estudiantes universitarios, alumnos de instituto de bachillerato o de formación profesional y a adultos.

En la enseñanza de idiomas apenas se cuestiona la gran ventaja que supone el uso de las nuevas tecnologías. Un soporte relativamente pequeño como es el CD-ROM permite el almacenamiento de información muy diversa, lo que abre infinitas posibilidades en el mundo educativo. En el caso de la enseñanza de idiomas es una verdadera revolución el hecho de que se puedan integrar y manipular con facilidad los recursos que se emplean en el aula: audio, vídeo, texto y gráficos.



Figura 1. Ilustración: Carlos Sanz

La imagen de la profesora o el profesor agobiados que llega a clase con media mediateca a cuestas está empezando a formar parte de la historia [ver Figura 1]. Así pues vemos el CD-ROM como un centro de recursos en miniatura que podemos adaptar a nuestras necesidades. A este medio que almacena información “en conserva” hay que añadir Internet, que representa en primer lugar la ventana hacia el exterior y que nos permitirá realizar una estancia virtual en el extranjero, un paseo por el Museo del Prado o consultar una base de datos terminológica.

En términos más generales, el medio informático apoya la autonomía en el aprendizaje, incita a la participación del estudiante aun más tímido, permite un seguimiento más individualizado y personal, contribuye a reforzar la autoestima del estudiante al tener una retroalimentación inmediata de lo producido o poder contrastar la pronunciación, respeta su ritmo de aprendizaje y contribuye a mantener su motivación. Para el estudiante usar este medio supone contar con un tutor virtual a su entera disposición a cualquier hora.

2. EL CD-ROM: LESCO^{NET} ELE

En este taller vamos a presentar materiales exclusivamente de la parte del español.

2.1. Estructura del CD-ROM

2.1.1. Las unidades

El CD-ROM consta de siete unidades, cada una de las cuales cuenta con varias áreas temáticas:

Unidad 1: Primer encuentro

Cómo entablar los primeros contactos sociales / Cómo manejarse en un ámbito desconocido / Cómo pedir información

Unidad 2: La vida en casa

Formas de convivencia / Cómo conseguir un piso / La rutina diaria

Unidad 3: La vida fuera de casa

El instituto / La universidad / El mundo laboral

Unidad 4: El tiempo libre

Cómo organizar el tiempo libre / quedar con otros

Unidad 5: Los viajes

Planificar un viaje en grupo / Informaciones previas al viaje

Unidad 6: Hablando del pasado

Recordar el pasado personal (infancia, juventud, etc.) / Información histórica

Unidad 7: Proyectos de futuro

Avances en tecnología y ciencia, sociedad y ecología / Proyectos personales

Las unidades van acompañadas de una guía “Aprender a aprender” con indicaciones didácticas sobre cómo utilizar el material, tomar conciencia sobre el proceso de adquisición de la lengua, desarrollar técnicas de aprendizaje o evaluar lo aprendido.

2.1.2. Las secciones de consulta

Paralelamente a las unidades didácticas se desarrollan varias secciones o libros de referencia independientes, pero a su vez relacionados con los contenidos de las unidades. Se trata de:

- Una gramática hipertexto de referencia
- Una base de datos multimedia de conjugación de los verbos
- Una base de datos multimedia de vocabulario
- Una base de datos socioculturales
- Una sección de fonética

Todas estas partes adicionales cuentan con los ejercicios y actividades correspondientes.

2.2. Ejemplos

El modo de acceso a cada una de las áreas temáticas de que constan las unidades (por medio de fotos o documentos escaneados, animación, vídeo, gráficos o texto) varía, según las necesidades de las mismas.

2.2.1 Materiales de la Unidad 1

Por ejemplo, en el caso de la Unidad 1 tenemos el primer acercamiento del usuario al mundo hispanohablante. Para introducir las áreas temáticas (orientación en un ámbito desconocido, entablar los primeros contactos y pedir información), se ha utilizado un plano activo del casco urbano de la ciudad de Cádiz [ver Figura 2]. Desde aquí el estudiante, cuando pulse los iconos o fotos correspondientes, encuentra información visual y textos informativos sobre la ciudad (biblioteca pública, banco, Correos y Telégrafos...) o bien es transportado a uno de los temas centrales de la unidad (p.ej., desde la plaza X accedemos a la didactización de la orientación espacial, medios de transporte; desde la estación de RENFE navegamos al punto “pedir información”, etc.) con un itinerario concreto a seguir y con los ejercicios correspondientes.

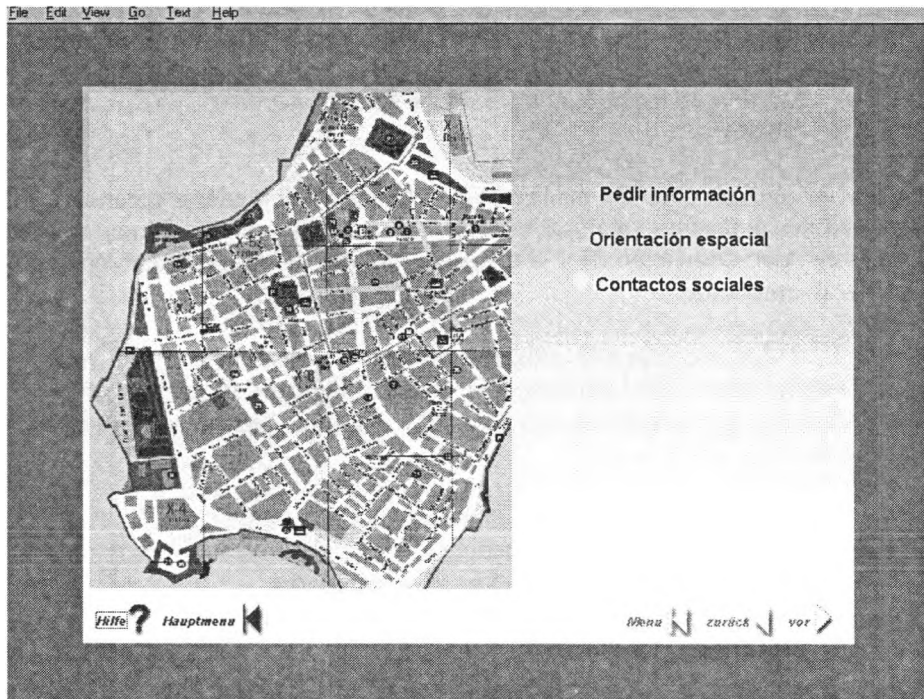


Figura 2. Página de entrada a la Unidad 1

Estos ejercicios están orientados a desarrollar la comprensión auditiva y lectora y la expresión oral y escrita; es decir, las cuatro destrezas, y conforman una serie de minitareas que serán recogidas al final de la unidad en una tarea final que englobará todas las tareas aprendidas. Además, el estudiante tiene a su disposición ejercicios para practicar la gramática y el léxico correspondientes a la unidad, la fonética y “aprender a aprender” u otras actividades correspon-

dientes a las restantes secciones de consulta (conjugación de verbos, base de datos socioculturales...).

De este modo, el estudiante tiene, por una parte, cierta libertad a la hora de diseñar su itinerario, aunque siempre se le ofrece la posibilidad de seguir recomendaciones que se le van dando al comienzo de cada unidad y en su avance por ella. Por otra parte, en determinados casos se le impone un orden concreto para la realización de un ejercicio, con el fin de evitar que se ignoren etapas del proceso que nos parecen importantes en el desarrollo global del ejercicio.

2.2.2 Materiales de la Unidad 3

Para introducir la Unidad 3 con sus tres áreas temáticas (instituto, universidad, trabajo), la página inicial contiene documentos y fotos relativos a estos tres campos y, como en el caso de la Unidad 1, nos dan información (p.ej., un texto explicativo sobre el INEM) o nos llevan a una de las tres áreas mencionadas. Por motivos de cronología, la recomendación que se le da al usuario es que comience por el instituto y finalice por el mundo laboral.

En el área de la universidad, se comienza por un ejercicio de introducción de léxico para facilitar la comprensión del vídeo que se verá a continuación [ver Figura 3]. Consiste en la presentación de un plan de estudios con palabras activas para explicar su significado; éstas son todas relativas al ámbito universitario y la mayoría de ellas aparecerá después en el vídeo.

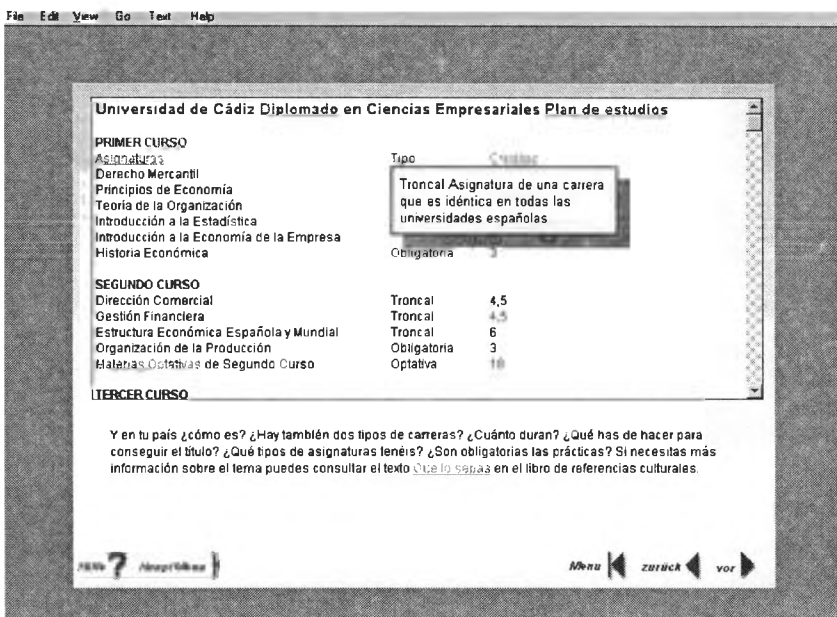


Figura 3. Página con el ejercicio previo a la visualización del vídeo

Se ha renunciado a explicar el significado de todo el vocabulario nuevo, puesto que muchas palabras son internacionalismos y, además, se abrumaría al estudiante con información no pertinente para la función principal de este ejercicio previo (visualización y comprensión del vídeo). Una vez han leído el plan de estudios con todas las explicaciones, se sugiere una actividad para su realización en clase (discusión sobre los sistemas de estudios de diferentes países). También se le ofrece al estudiante la posibilidad de ampliar su información con un texto adicional, aunque esta tarea se presenta como opcional.

Para la visualización del vídeo se dispone de teclas de avance, retroceso, regreso al punto inicial, etc. [ver Figura 4]. Cuando se entra en la página, aparece una ventana en la que se le indica al estudiante qué es lo que tiene que hacer y se le recomienda cómo hacerlo (esta información aparece en cada nueva página, siempre que sea necesaria, y, además, desaparece en cuanto se comienzan a realizar las tareas; se puede activar de nuevo si el estudiante, por ejemplo, no recuerda algo, mediante la tecla de AYUDA [?]). El estudiante tiene a disposición un libro de notas, en el que puede escribir los datos que le parezcan relevantes y que podrá utilizar al pasar al ejercicio de comprensión.

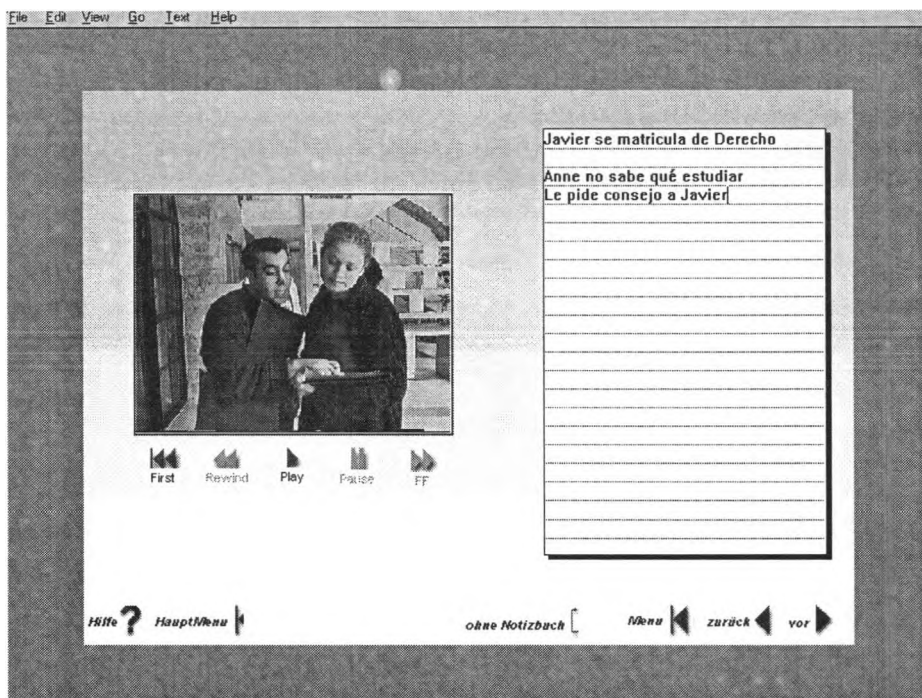


Figura 4. Página de visualización del vídeo

El ejercicio de comprensión se encuentra en la página siguiente y consiste en un “elección múltiple” elaborado de forma que tenemos un texto-resumen del vídeo, cuyas palabras subrayadas ofrecen varias opciones entre las que han de elegir una [ver Figura 5]. Cuando se pulsa sobre una de ellas, aparecen, junto a la palabra subrayada, otras dos posibilidades adicionales, y el estudiante ha de elegir una. La posibilidad escogida por el estudiante se incorpora inmediatamente al texto, permitiendo ver enseguida las soluciones escogidas por el estudiante.

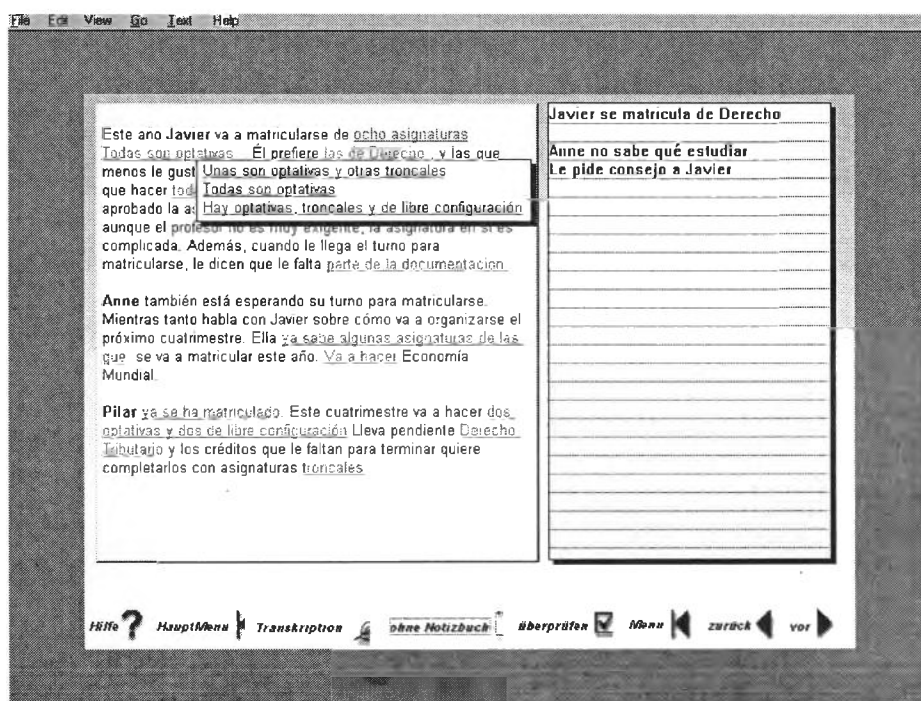


Figura 5. Página con ejercicio de comprensión del vídeo

La corrección se hace al final del ejercicio y, según los aciertos o errores, se indica cómo se ha de seguir: si conviene que vuelva a mirar el vídeo, que lea al mismo tiempo la transcripción, que repita el ejercicio o que pase al siguiente.

Los ejercicios que vienen a continuación son en primera línea de comprensión auditiva y se basan en unas entrevistas realizadas a estudiantes españoles en Berlín. Éstas se han fragmentado por temas (comparación sistema universitario español/alemán; opinión sobre el sistema universitario español, etc.) y sobre cada uno de ellos se realiza un ejercicio diferente. En el primero escuchan y visualizan la transcripción simultáneamente, de modo que trabajan el léxico del tema de los estudios: han de arrastrar a un recuadro en blanco el léxico

relacionado con este campo y automáticamente aparece la misma palabra en varios contextos más amplios, con lo que el estudiante aprende a trabajar el vocabulario elaborando fichas [ver Figura 6].

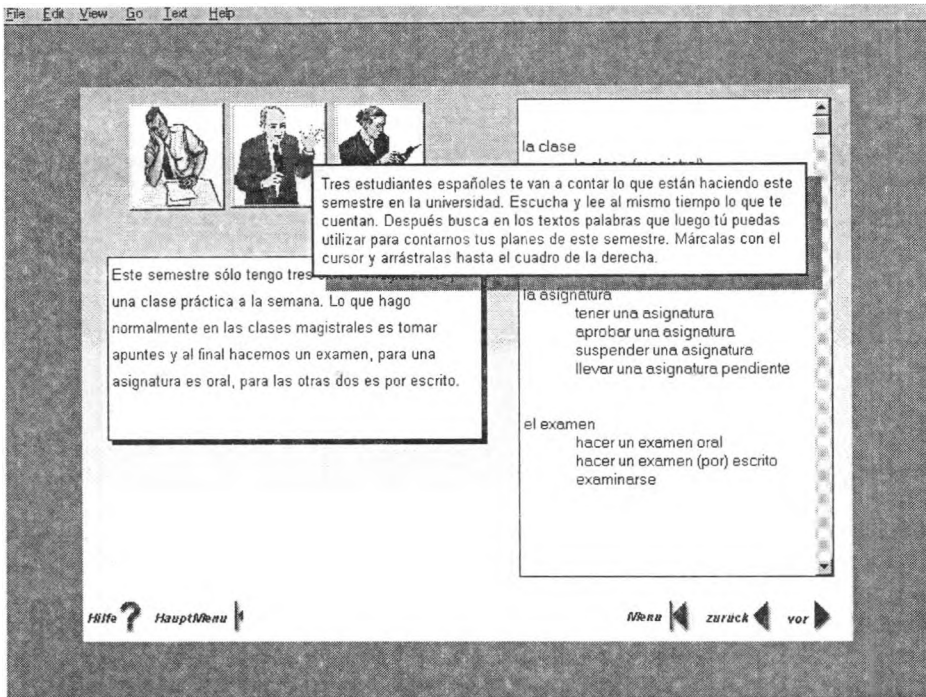


Figura 6. Página de ejercicio de comprensión auditiva con trabajo de léxico

El segundo ejercicio es una comprensión auditiva de carácter global; se ha de reconocer la información escuchada en los diálogos. En el tercero, la comprensión auditiva es más profunda: cada uno de los tres estudiantes entrevistados compara los dos sistemas y el usuario ha de indicar, de una lista de características, cuáles corresponden al sistema alemán o al español. Al arrastrarlas a su “cajón” correspondiente, aparece el mismo texto resumido en palabras clave, con lo cual se está enseñando a sintetizar al mismo tiempo [ver Figura 7]. Si el estudiante tiene muchos fallos, puede borrar el contenido de los “cajones” y empezar de nuevo el ejercicio.

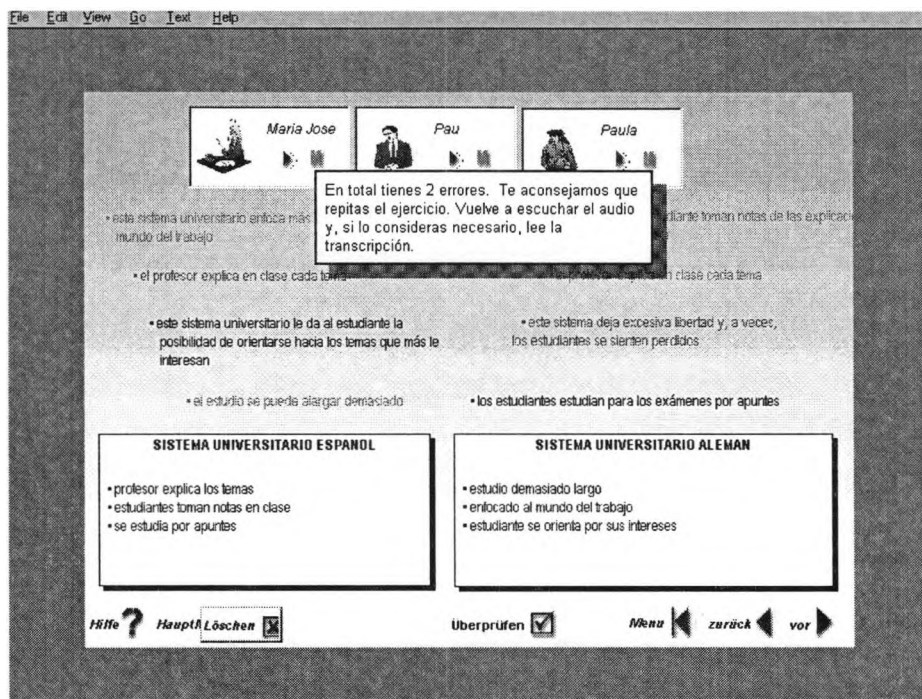


Figura 7. Página de ejercicio de comprensión auditiva

Para reforzar el léxico, tenemos unos ejercicios con resúmenes de lo que dice cada uno de los estudiantes: Éstos se han basado en la información reunida de todos los fragmentos en que se habían dividido las entrevistas y aparecen no en forma de diálogo, sino de narración. El ejercicio consiste en rellenar huecos con un léxico previamente dado y que ya se conoce.

Para unir las áreas 2 y 3 (el mundo universitario y el laboral), se ha escogido un texto puente (“Parados de lujo”), en el que se ejercita la comprensión lectora, el léxico y algunos aspectos socioculturales. Mediante unas fichas de campos temáticos que el estudiante puede también imprimir, se consolida el vocabulario aprendido [ver Fig. 8].

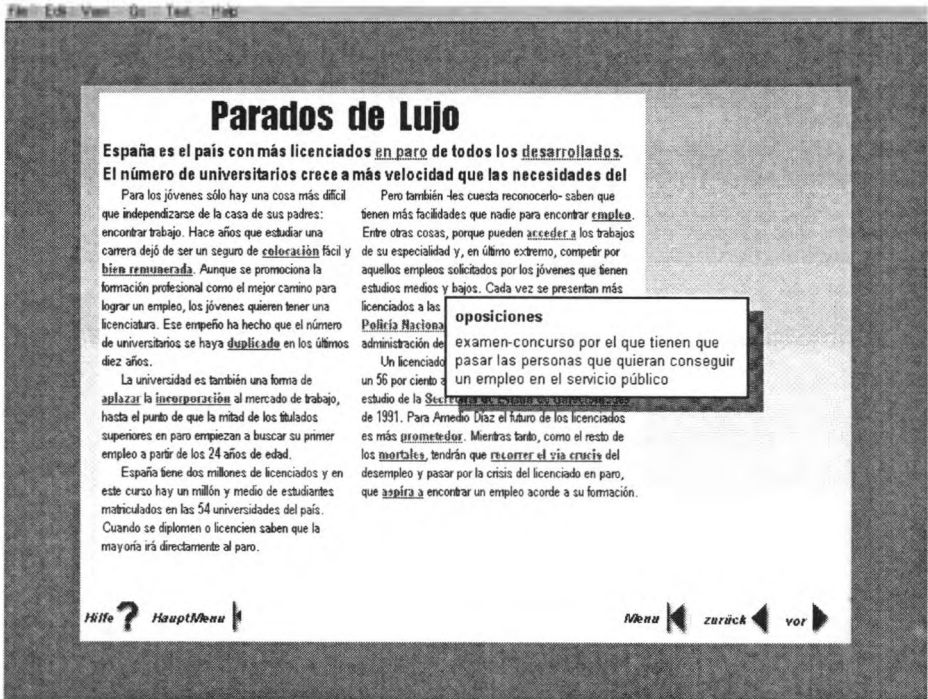


Figura 8. Página de ejercicio de comprensión lectora

3. Internet

En cuanto a la presencia de LESCO^{net} ELE en Internet, está previsto elaborar una versión simplificada del material que permita realizar un aprendizaje autónomo guiado con una cierta continuidad. Pensamos que esto será de una utilidad múltiple: podrán beneficiarse, entre otros, aquellos estudiantes que no hayan podido asistir a clase o que se encuentren, por ejemplo, cursando un semestre en el extranjero.

Por otra parte se ofrecerán unos servicios gratuitos y de libre acceso destinados a dar apoyo al estudiante en el proceso de adquisición de la lengua.

3.1. Pregunta-respuesta

Mediante este servicio el estudiante tiene un contacto directo con el profesor, pudiéndole plantear cuestiones sobre la lengua o el método de aprendizaje. Se recopilarán las preguntas y se contestarán en la rúbrica adecuada de la red.

3.2. Foro

Este servicio permite al estudiante establecer contacto con otros compañeros, pudiendo dejar mensajes o plantear preguntas en un tablón de anuncios electrónico, al que tienen acceso los otros estudiantes. Los participantes pueden leer y contestar los mensajes, de manera que se crea un foro de debate entre ellos.

3.3. Información sociocultural

Aquí se ofrece una selección de informaciones sobre países y sus gentes. Estos datos sobre historia, geografía, cultura, política o actualidad se comunicarán en la lengua estudiada utilizando un lenguaje sencillo con ayudas de comprensión e irán acompañados de imágenes y sonido. También se establecerán enlaces con otros recursos sobre el país correspondiente. Este servicio constituye por tanto el trampolín de acceso al país extranjero.

4. Conclusiones

Haciendo un balance de los materiales que hemos elaborado hasta este segundo año de proyecto, nos parece que podemos mencionar las siguientes características como las más destacadas:

4.1. Textos auténticos

A pesar de que LESCOnet /ELE se sitúa en un nivel inicial, hemos puesto mucho empeño en presentar, en la medida de lo posible, textos auténticos (orales y escritos) que mantienen más alta la exigencia de que se trata de una “oferta educativa”. Los textos relativamente largos y complejos (ej. de texto oral: entrevistas a estudiantes españoles en Berlín; texto escrito: “Parados de lujo”, extraído de *Cambio 16*) se han segmentado y se han preparado con una serie de breves informaciones adicionales y ejercicios que permiten, así hemos tratado de demostrar, su pleno aprovechamiento.

4.2. Estructura flexible

En consonancia con los materiales digitalizados, hemos estructurado las unidades –con sus áreas temáticas, explicaciones y ejercicios correspondientes– de tal modo que los estudiantes puedan progresar a su propio ritmo y sea posible que los más hábiles y rápidos puedan acortar el camino sin perder los contenidos.

4.3. Aprender a aprender

La orientación del estudiante, especialmente del autónomo, ha sido motivo de especial atención en este proyecto porque estamos convencidos de que la mejor selección de materiales puede ser de poco provecho, o incluso inútil, si no se sabe utilizar bien. En este campo vemos una tarea decisiva en el desarrollo de proyectos y materiales multimediales.

4.4. Corrección motivadora

Conscientes de que el instrumento de la corrección en el ordenador puede ser problemática, porque el medio sugiere, para más comodidad, correcciones esquemáticas y muy generales, muchas veces extrañas, hemos desarrollado estas formas que hemos mostrado de corrección inmediata y diferenciada. Se han previsto varias posibilidades de error y se ha tratado de presentarle al usuario los resultados de sus ejercicios de tal forma que lo motive, cuando sea necesario, para repetir haciendo uso de sus conocimientos fragmentarios o todavía no bien cimentados.

4.5. Instrucciones accesibles y claras

Lo que parece más obvio en un método de enseñanza puede tener en un CD-ROM sus graves dificultades, sobre todo porque siempre existe el peligro, por la facilidad técnica, de complicar las vías de acceso y/o de recargar las informaciones. Teniendo esto en cuenta, creemos haber encontrado soluciones bastante satisfactorias tanto para las instrucciones de diferentes tipos que se necesitan para realizar determinadas actividades como también en el caso de las secciones de consulta (Gramática,...) que presentan informaciones más sistematizadas.

4.6. Diseño simple y funcional

Por último, sin implicar que este punto sea el menos relevante, cabe recapitular el valor que le hemos dado al diseño en la pantalla. Hemos querido presentar esta oferta educativa, que exige del estudiante un cierto esfuerzo cerebral, por medio de líneas suaves y agradables, el uso moderado de los colores y una relativa simplicidad funcional. Creemos que así será una buena invitación al aprendizaje del español.

MUCHO MÁS QUE COMPAÑEROS, HACIA UNA INTERCULTURALIDAD

Pilar Casamián Sorrosal
Enforex, Barcelona

A partir de una serie juvenil de televisión pretendemos mostrar un ejemplo de explotación didáctica exponiendo una unidad didáctica que forma parte de una memoria de investigación realizada para la Universidad de Alcalá de Henares. Este trabajo está formado por diez unidades independientes que reflejan algunos aspectos socioculturales de la juventud española actual y tiene como objetivo no sólo la muestra viva de nuestra lengua y cultura, sino también la comparación de ésta con la cultura del estudiante extranjero.

A pesar de que cada unidad integra las cuatro destrezas comunicativas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita, hemos dado más importancia a la comprensión auditiva basándonos en el método natural de aprendizaje de la lengua materna: primero el niño escucha los sonidos, identifica palabras, frases, enunciados y, cuando es capaz de interpretarlos, surge la necesidad de hablar.

La idea para la creación de estas unidades surgió cuando nos vimos ante la necesidad de mostrar a nuestros alumnos adolescentes algún material audiovisual que reflejara parte de la lengua y de la cultura española y que pudiera, al mismo tiempo, entretenerlos y motivarlos. Todos sabemos que la utilización de la televisión en una clase de lengua extranjera es un elemento motivador, y más si se trata de este tipo de estudiantes para los que la televisión se ha convertido en una parte indispensable de su vida diaria. Pero nos encontramos, en el mundo de la enseñanza de ELE, ante un gran vacío de materiales audiovisuales para adolescentes y fue esto precisamente lo que nos animó a comenzar con la creación de estas unidades didácticas que comentaremos más adelante.

Ante la dificultad de buscar extractos del cine español donde participaran adolescentes o donde se tratara algún aspecto relativo a ellos, nos decidimos por la explotación de una de las numerosas series que invaden la televisión hoy en día. Por supuesto tenía que ser una serie española. La que más interesante nos pareció para nuestro cometido fue una serie que emite Antena 3 televisión que lleva por título *Compañeros*. Esta serie cuenta con una gran acogida entre los jóvenes y refleja, de forma bastante acertada, la situación de los adolescentes en España y su relación con el entorno. Entonces, el visionado de esta serie podía resultar interesante para un adolescente extranjero. Por una parte porque, a través de esta serie juvenil, los alumnos tendrían la posibilidad de acercarse a una pequeña muestra de lengua viva enmarcada por un contexto sociocultural sin el

cual estas formas lingüísticas carecen de sentido. Por otra, porque, aprovechando el aspecto lúdico de la televisión, conseguiríamos motivar suficientemente a los alumnos para realizar los ejercicios de comprensión auditiva, para producir después sus propios mensajes, leer un texto real relacionado con el tema del vídeo y, describir, narrar, argumentar o exponer mediante la expresión escrita.

Tomando como ejemplo la Unidad 3 titulada “La anorexia” vamos a exponer las partes de cada unidad y sus características. Se componen de cuatro apartados que se relacionan entre sí:

Vemos y escuchamos para la comprensión auditiva
Hablamos para la expresión oral
Leemos para la comprensión lectora
Escribimos para la expresión escrita

Al principio de cada unidad aparecen unas fichas con las características, los objetivos culturales, los contenidos gramaticales y funcionales y el tipo de léxico que contiene:

CARACTERÍSTICAS

Nivel intermedio

Número máximo de estudiantes: 12

Edad: 12-16 años

Tiempo de explotación: entre tres y cuatro horas

Material de vídeo: Capítulo de la serie Compañeros

Secuencias: 7 (2'15"), 12 (40"), 14 (1' 30"), 20 (1' 55"), 26 (20")

Texto de lectura: “La anorexia nerviosa, una epidemia”

Heraldo de Aragón, 14 de febrero, 1999

El nivel para el que se aconsejan estas unidades es el intermedio pero, al tratarse de muestras reales de lengua oral y escrita, pueden aplicarse a niveles elemental alto o avanzado simplemente variando algunos de los ejercicios.

El número de estudiantes máximo es doce aunque se recomienda un número entre seis y ocho para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar.

La edad a la que están dirigidas estas unidades comprende la etapa adolescente, de los doce a los dieciséis años. Sin embargo, hemos pilotado estas unidades con jóvenes mayores y con adultos y funcionan muy bien pues son temas que, de un modo u otro, afectan a todos.

El tiempo de explotación de cada unidad oscila entre tres y cuatro horas, dependiendo del número de estudiantes y de su ritmo de trabajo y participación.

El material tanto de vídeo como de lectura es real y no ha sido adaptado. El de vídeo se compone de secuencias extraídas de capítulos de la serie que en la casete están agrupadas en tres secuencias relacionadas entre sí y ordenadas en

diez unidades. La duración de cada secuencia es de dos a cuatro minutos cada una.

Los textos de lectura han sido obtenidos de periódicos, revistas y de internet.

OBJETIVOS

- *Mostrar como los trastornos alimenticios afectan a la juventud española*
- *Valorar y opinar sobre esta situación*

Los objetivos culturales pretenden mostrar siempre al estudiante la realidad española sobre los temas de las unidades y los ejercicios les harán valorar y opinar sobre estos temas poniéndolos en contraste con su propia cultura.

CONTENIDOS GRAMATICALES

- *Presente simple, pretérito perfecto compuesto*
- *Verbo hacer*
- *Poder + infinitivo*
- *Oraciones sustantivas*
- *Conjunciones pero, y, que, es que*
- *Pronombres personales átonos: me, te*
- *Lo*
- *Nada*
- *Uso de usted/ustedes (secuencia 2)*
- *Adverbios ahora, aquí, ya, más*
- *Preposiciones a, en, con*

CONTENIDOS FUNCIONALES

- *Saludos y despedidas*
- *Dar las gracias*
- *Invitaciones: ¿Por qué no...?*
- *Expresar obligación: Tener que*
- *Dar explicaciones, justificar*
- *Expresar sorpresa o asombro*
- *Ordenar*
- *Pedir permiso*
- *Llamar la atención del oyente con oye, ¿eh?*

Las listas de contenidos gramaticales y funcionales pueden servir de guía al profesor para reforzar contenidos ya estudiados o para trabajar con ellos después de cada unidad.

LÉXICO

- *Sobre los trastornos alimenticios y lenguaje coloquial*

El léxico que aparece en las secuencias y en las lecturas con sus respectivos ejercicios es el específico del tema tratado en cada unidad y el lenguaje coloquial de los jóvenes y del entorno familiar: expresiones coloquiales, tacos, muletillas, etc.

Pasemos ahora a la descripción de los apartados que componen el cuerpo de la unidad:

Vemos y escuchamos

Este apartado está estructurado de la siguiente manera:

1. Información previa

En esta sección comentamos brevemente el argumento de las secuencias con el fin de introducir al alumno las situaciones que se van a presentar visualmente y comenzar ya, a crear expectativas para la fase de pre-audición. El profesor puede explicar esta información con sus palabras o pedir a los alumnos que la lean:

“Marisa y sus dos hijos están cenando en la cocina de su casa. Llega Félix para devolverle un libro a Marisa y ve como Eloy guarda las croquetas en una servilleta. Al día siguiente, en clase, Eloy va al baño, tarda mucho y Félix va a buscarlo, lo descubre vomitando. Se lo dice a Marisa y ésta, durante la cena, habla con su hijo. Pero Eloy disimula. Unas horas más tarde Marisa ve a su hijo vomitando. Éste le pide ayuda.”.

2. Ejercicios previos a la audición

Consisten en dos o tres actividades de las cuales, una de ellas (siempre la primera o la última), contiene el visionado de la secuencia 1, que va a servir como introducción de los personajes y va a crear expectativas para el contenido de las dos secuencias posteriores de comprensión auditiva:

- A) Vas a ver un vídeo donde una familia está cenando. Algunas cosas no son muy normales. Fíjate sobre todo en lo que hace el hijo mayor con la cena.

SECUENCIA 1

- ¡Hijo! ¡Por Dios! Nos vas a tirar la casa abajo.
- Pero bueno, y ahora ¿qué he hecho?
- ¿Cómo que qué has hecho? Los portazos esos ¿qué son?
- Anda, sentaros a cenar.
- ¡Voy!
- Te he hecho croquetas que sé que te gustan.
- ¡Mmmm!
- Bien, pero no tengo mucha hambre ¿eh?

- ¿Cómo que no tienes mucha hambre? Venga. Oye, y ¿qué? ¿te vas a quedar definitivamente en casa o no?
- Oye, que lo haya dejado con Gema no significa nada ¿eh?
- ¡Ah! Así que Gema te ha echado ¿eh?
- Muy gracioso Pitufina.
- Pues anda que tú Pitufu Gruñón...
- Bueno, ya sabes que te he dicho que aquí puedes quedarte ¿eh?
- Sí, pero es que tú me cohartas mi libertad.
- ¿Qué te qué? Bueno, por favor, pero si haces lo que quieres. Llegas tarde, no ayudas en nada, ¿qué más quieres?
- Oye, si te agobio tanto me puedo volver con papá ¿eh?
- Oye niño, ¡no quiero que te vuelvas con tu padre! Prefiero mil veces tenerte aquí. Pero no me hagas chantaje emocional ¿eh?
- No os enfadéis.
- No nos enfadamos.
- Que no, claro que no. Es que tu madre es un poquito agobiante a veces.
- Pues a mí a veces me gusta que me agobie un poquito. ¡Oye! ¿Alguien ha visto el ketchup? ¡Ah sí!
- ¿Qué dices del ketchup? ¿Cómo que aquí? ¡Eh! ¡Chsssss! ¡No, no, no, no! ¡No hay ketchup! ¡No hay...! ¡Que no hay ketchup, nene! ¡Echarle ketchup a mis croquetas! ¿Estás loco? ¡Hombre, por favor! Ni se te ocurra ¿eh? ¡Ay! ¡La puertita ahora! ¡Félix!
- ¡Buenas! ¿Qué hay? ¡*El Ulises* de Joyce!
- No tenías por qué habérmelo traído ahora.
- Pasaba por aquí...
- Gracias. ¿Te gustó?
- Pues mira, sinceramente no. Y eso que lo he leído ya tres veces a ver si así... pero...
- ¿Por qué no te quedas a cenar?
- ¿Sí?
- ¡Venga!
- Mejor no porque tengo que ir a hacer cola para sacar entradas para la ópera, tengo un amigo que...
- Mira qué organizados con sillita y todo.
- Sí, sí, ya me conoces.
- Sí.
- Muchas gracias de todas formas ¿eh?
- No, a ti.
- Venga, hasta mañana.
- Venga.
- Hasta mañana, Félix, *ciao*.
- No sé cómo aguantas a ese tío ¿eh?
- Porque me parece encantador.
- Sí, mucho. ¡Bueno! Yo ya he terminado.
- ¿Te pongo más?
- No, no, no.

- ¿Qué haces con el ketchup? ¡Te he dicho que no lo cogieras! Emilio... bueno, ponte un poquito nada más ¿eh?
- En cada una.
- ¡En cada una! ¡En cada una! ¡Le hago yo esto a mi madre y bueno!

Después de este primer visionado se plantean a los alumnos preguntas abiertas de valoración y opinión sobre lo que se ha visto o se les pide que hagan sugerencias sobre lo que va a pasar y que hagan una puesta en común con el resto de sus compañeros. Tanto estas secuencias introductorias como el resto de los ejercicios de pre-audición van a facilitar la comprensión posterior. Las actividades que siguen o preceden al visionado de la secuencia son preguntas de interacción entre los estudiantes sobre el tema a tratar, algunos mediante fotografías o encuestas, pero la mayoría son preguntas abiertas que, además de motivar y fomentar la reflexión, introducen parte del vocabulario que posteriormente va a utilizarse:

- B) Trabaja con un compañero las siguientes preguntas: ¿Te comes siempre toda la comida del plato? ¿Has tirado alguna vez comida a la basura? ¿Cuál fue la razón? ¿Crees que está bien tirar la comida?
- C) Ahora, en grupos, tenéis que imaginar cuál es el problema de Eloy. ¿Por qué tira la comida? ¿No tiene ganas de cenar? ¿No le gustan las croquetas? ¿Tendrá algún problema de alimentación? Anotad las respuestas y comparadlas con los otros grupos.

3. Ejercicios de comprensión auditiva

Estos ejercicios, tal y como hemos expuesto en la parte teórica, tienen la finalidad de activar las estrategias para la comprensión y desarrollar en el estudiante las técnicas para entender posteriores mensajes orales en el aula y fuera de ella. Las actividades que proponemos están pensadas para el desarrollo de la comprensión intensiva, de detalles concretos del discurso oral, ya que la comprensión extensiva de las secuencias, al tratarse de material visual, queda explícita en las imágenes. Antes de poner el vídeo hay que dar información al alumno sobre el tipo de ejercicios que van a realizar para que esté familiarizado con ellos antes del visionado. Es conveniente poner cada secuencia tres veces, la primera para que los estudiantes vean las imágenes de manera relajada, se familiaricen con ellas y escuchen sin la ansiedad de realizar los ejercicios. La segunda se hará con la finalidad de que los estudiantes realicen los ejercicios y tendrán que estar concentrados en seleccionar la información necesaria para contestar a los ejercicios. La tercera para que comprueben sus respuestas o, si ya se han corregido, para que vean las secuencias sin la presión que supone la realización de los ejercicios y para que comprueben que comprenden mucho mejor.

Los tipos de ejercicios son de discriminación de información y léxico, selección y clasificación de información (qué y quién lo dice), de ordenar, relacionar y completar información y de preguntas cerradas o de opción múltiple. En algunas ocasiones se termina con una pregunta de tipo extensivo, de reaccionar u opinar ante lo escuchado que puede dar pie para el post-visionado:

Vas a ver ahora lo que ocurre al día siguiente en el colegio y en casa de Marisa. Podrás comprobar que Eloy tiene un problema de alimentación. Observa y escucha con atención. Después responde a las preguntas:

SECUENCIA 2

- ¿Alguien sabe cómo llamaba Freud a los impulsos primitivos como el instinto sexual? Sí, ¿Eloy?
- ¿Puedo ir al baño?
- ¿Qué pasa que estos temas le dan ganas de ir al baño?
- No, es que me estoy meando.
- ¡Ah! Vaya, vaya, vaya, vaya, no quiero que dé el espectáculo en clase ¡Venga, adelante!
- ¡Bien! ¿Alguien contesta? ¡Sara!
- ¿Puedo ir con él?
- Si supiera lo que decía Freud de estas tonterías.
- ¡Que se te ve el plumero!
- ¡Ehhhh! ¿Y eso con los tíos es malo? No, ¿verdad?
- He hecho una pregunta. Venga Luismi, diga otra tontería ¡adelante!
- De lo cual pueden ustedes deducir la importancia que el psicoanálisis concede al inconsciente... ¿No les parece que Eloy tarda mucho?
- Pues sí, se le echa de menos.
- Podría ir Sara a ver qué le ha pasado.
- Ya voy yo, ya voy yo que no sé qué cachondeíto se traen ustedes dos con este asunto. ¡Qué aproveche Luismi!
- ¡Eloy! ¡Eloy! ¿Qué te pasa?
- Que nada, hombre.
- ¿Estás bien? Eloy ¿estás bien?
- Que sí, es que me sentó mal la cena de anoche.
- ¿Sí? ¿Y vomitas ahora?
- Mira oye, me voy a casa ¿vale?
- ¡Oye! ¡Eloy!
- ¡Adelante!
- ¿Puedo hablar un momento contigo?
- Claro hombre, pasa.

A) En la segunda secuencia ¿quién dice las siguientes frases? Colócalas en la columna correspondiente:

- ¿Qué te pasa? - ¿Puedo ir al baño? - ¿Puedo ir con él? - Se le echa de menos - ¡Que nada, hombre! - ¿Puedo hablar un momento contigo? - ¿No les parece que Eloy tarda mucho?		
<i>Eloy</i>	<i>Sara</i>	<i>El profesor</i>

SECUENCIA 3

- ¡Hola!
 - ¡Buenas!
 - Oye, ahí te he dejado el dinero para el dentista ¿eh?
 - ¡Ah!, vale. Gracias.
 - Ya está la cena.
 - Hoy no me apetece.
 - Ya pero a mí si me apetece que te sientes a cenar conmigo, mira tú por dónde ¿mm?
 - Bueno hombre, pero es que lo que...
 - ¡Siéntate!
 - Prefiero un vaso de leche.
 - No, eso luego ¿mm? ¿No tienes que contarme nada?
 - ¿Sobre qué?
 - ¿Conocías a la chica anoréxica?
 - No, yo es que soy nuevo en el colegio ¿sabes?
 - Mira Eloy, tengo motivos para creer que tienes un problema similar ¿eh?
- Ya lo sé mi vida que, que lo has pasado mal con nuestra separación, lo comprendo, pero bueno, ahora estás aquí y yo creo que soy una persona en la que puedes confiar ¿no? No me voy a meter en tu vida íntima...
- Oye, están muy buenos, ¿los has hecho tú?
 - Sí. Bueno, nada, sólo quería decirte eso que si tienes algún problema puedes hablar con toda la confianza.
 - ¡Mmm! ¿Hay más?
 - Sí, bueno, si quieres te comes los míos ¿mm?
 - ¡A ver si vas a ser tú la anoréxica!
 - Nada, cuando termines lo recoges y lo friegas.
 - Vale.
 - ¡Ala!
 - Buenas noches.
 - Buenas noches.
 - ¡Mamá! ¡Ayúdame!

- B) Lee esta información sobre Eloy y ordénala según ocurre en la tercera secuencia. Una de estas informaciones es falsa, ¿cuál es?
- *Opina que los espaguetis están muy buenos*
 - *Conocía muy bien a la chica anoréxica*
 - *No le apetece cenar*
 - *Pide más espaguetis*
 - *Prefiere un vaso de leche*
- C) Responde a las preguntas según lo escuchado en las escenas 2 y 3. Si quieres puedes volver a ver el vídeo otra vez:
- a. ¿Por qué crees que Sara quiere ir al baño con Eloy?
 - b. ¿Por qué se come Eloy los espaguetis de su madre?
 - c. ¿Sabes ahora cuál es el problema de Eloy?

Hablamos

Las tareas de post-visionado las incluimos en el apartado con el objetivo de ejercitar la práctica de la producción oral, destreza ya trabajada en los ejercicios de pre-visionado. Proponemos tres actividades en cada unidad que potencian esta destreza en parejas, en grupo y, en contadas ocasiones, a modo de exposición individual. Los ejercicios sugeridos son variados y motivadores, se acercan a contextos reales que el estudiante puede vivir o haber vivido: improvisaciones, representaciones teatrales, entrevistas, juegos de rol, simulaciones, diálogos, conversaciones telefónicas, charlas, debates y exposiciones individuales o colectivas. Se les da a los estudiantes la oportunidad de practicar las funciones comunicativas del apartado anterior o las ya conocidas, de reflexionar y opinar sobre el tema de la unidad y de comparar la cultura española con la suya propia:

- Por parejas o por tríos los alumnos representan situaciones parecidas a la de la cena de Marisa y su hijo. Dentro de cada pareja o trío cada alumno asumirá el papel de padre, de madre o de hijo. Se les repartirá a cada alumno una tarjeta con las características de su personaje. Las escenas tendrán lugar durante el desayuno, la comida o la cena, en la cocina, en la habitación del chico, en el salón... y cada una tendrá un final que vendrá indicado en las tarjetas.
- Un chico/a descubre que su hermano/a es bulímico. Quiere ayudarle y no sabe cómo. Un día mirando el periódico ve que hay psicólogos que tratan este problema y llama a uno. Habla con él contándole el caso y pide cita para su hermano/a. Los alumnos, por parejas, trabajarán esta conversación telefónica.
- Tiempo de debate: LA PUBLICIDAD Y LA MODA NO FOMENTAN LA ANOREXIA. Unos alumnos estarán a favor de esta afirmación y otros en contra.

Leemos

Apartado dedicado a la comprensión lectora que está dividido en tres secciones:

1. *Nuevas palabras*

Como actividades de pre-lectura proponemos solamente ejercicios de vocabulario ya que los alumnos, a esta altura de la unidad, están suficientemente motivados y poseen conocimientos y léxico sobre el tema tratado, trabajado ya en los dos apartados anteriores. En esta sección pretendemos que los estudiantes conozcan el léxico que va a aparecer en la lectura que estará, en su mayoría, relacionado con el tema o con el lenguaje coloquial. También habrá palabras que, debido a su nivel de lengua, el estudiante pueda no conocer. Una vez trabajadas las nuevas palabras, la lectura será más fluida y la realización de los ejercicios de comprensión les resultará más fácil.

Presentamos dos o tres ejercicios de vocabulario en los que los estudiantes trabajan las nuevas palabras de manera activa y razonando su significado: buscan las palabras en el diccionario o las preguntan al profesor y hacen frases con ellas, relacionan una lista de palabras con otra de definiciones, buscan sinónimos, relacionan familias léxicas, agrupan en campos léxicos, deducen el significado a partir de un contexto y hacen frases en otros contextos:

A) Los sustantivos y verbos de la primera columna aparecen en el texto.

Relaciona cada palabra con el sustantivo o verbo correspondiente:

<i>tonterías</i>	<i>rechazar</i>
<i>advertencia</i>	<i>tontear</i>
<i>desmayo</i>	<i>advertir</i>
<i>rechazo</i>	<i>desmayarse</i>
<i>adelgazar</i>	<i>afección</i>
<i>alcanzar</i>	<i>contagio</i>
<i>contagiarse</i>	<i>brote</i>
<i>afectar</i>	<i>delgado</i>
<i>brotar</i>	<i>alcance</i>

Busca en el diccionario las palabras que no conozcas.

Como recurso pedagógico para esta sección proponemos que los alumnos realicen estos ejercicios por parejas o tríos, continuando la dinámica de las actividades de pre y post-visionado con los mismos objetivos que en éstas: interacción entre los estudiantes y la utilización de destrezas orales.

2. *Texto y lectura silenciosa*

Los estudiantes se enfrentan al texto ellos solos en una primera lectura silenciosa aplicando los procesos de análisis, las estrategias y entrenando, así, la

fluidez lectora. El hecho de que el texto sea real y el conocimiento previo del tema y del vocabulario va a crear un interés y va a facilitarles la comprensión global del texto:

LA ANOREXIA NERVIOSA, UNA EPIDEMIA

Una de cada cinco adolescentes de quince años hacen “tonterías” con la comida para adelgazar.

La anorexia nerviosa es ya una “auténtica epidemia” que afecta a una de cada veinte quinceañeras —es un trastorno de la conducta alimentaria típicamente femenino y adolescente, pero que empieza a alcanzar a muchachos e incluso a personas mayores—, que se “contagia” socialmente y que, aunque se cura en un 60% de casos, mata a un 5% de quienes la sufren. De ahí el dramatismo de la advertencia lanzado esta semana por el psiquiatra infantil Gonzalo Morandé: “Una de cada cinco niñas de 15 años está haciendo tonterías con la comida para adelgazar”. Tonterías como no desayunar, que se traducen en más de un desmayo a media mañana en el colegio, donde, curiosamente, las anoréxicas suelen distinguirse por su carácter estudioso y disciplinado. Y es que, más allá de los factores de vulnerabilidad “heredados” familiarmente, su perfil de personalidad cuadra en un estereotipo de autoexigencia, perfeccionismo, afán formativo, etcétera. Casi podría hablarse de “lo mejor de cada casa”, apostilló Morandé en un encuentro periodístico-sanitario organizado por la Asociación Nacional de Informadores de la Salud (ANIS).

Tonterías, en todo caso, favorecidas por una sociedad consumista donde el “brillo” de la moda y las modelos salta de los grupos reducidos en los que se movía en los años 60 a las clases populares. Es, compara el psiquiatra, como una “nube de contaminación que afecta a todos” en la fijación de un ejemplo a seguir de delgadez, pero que se ceba al final “en los más vulnerables”. Que son, precisamente las mujeres, entre las que está más extendido el hábito de hacer dieta y que entre las adolescentes puede superar el 50%. Es el primer comportamiento de riesgo, al que se van sumando otros en el caso de las muchachas (la anorexia típica brota a los 13 años), como el hecho de que haya cursos escolares completos siguiendo un régimen alimenticio y la virtual “competencia” entre ellos. “Cuando hay casos, hay contagio, aunque hay gente más o menos contagiosa”, alerta Morandé.

Es en este sentido en el que los “hombres tienen más factores de protección”. Porque, como apunta el experto, entre los chicos no existe la costumbre de las dietas, ni son habituales las charlas sobre el particular, ni es frecuente el intercambio de consejos sobre la supuesta utilidad del vómito inducido —típico del comportamiento anoréxico— para rebajar peso y adelgazar. El problema, sin embargo, empieza ya a tener su cara masculina, con casos de niños alcanzados por la onda expansiva del rechazo a la obesidad infantil. Más aún, como han demostrado algunos estudios en el Reino Unido, ni siquiera los adultos y los mayores están ahora libres de verse afectados.

3. Ejercicios de comprensión lectora

Estos ejercicios van a servir para la comprensión detallada del texto donde van a tener que realizar una lectura de tipo *scanning* para buscar la información detallada. Estos ejercicios ayudarán para la comprensión intensiva y extensiva. Los tipos de ejercicios que proponemos son: contestar preguntas cerradas, buscar cifras, completar información con opción múltiple, opción múltiple, buscar ideas en el texto y ordenarlas o completar información, corregir informaciones falsas, seleccionar V/F razonando la respuesta o completar una tabla buscando información en el texto:

A) *Completa la siguiente información con una de las tres opciones:*

- 1) *La anorexia es una enfermedad típica de las chicas jóvenes pero también afecta a...*
 - a) *los padres y madres de las adolescentes*
 - b) *a chicos jóvenes y a adultos*
 - c) *a niños cuyas madres son anoréxicas*
- 2) *Las niñas de 15 años hacen tonterías con la comida para...*
 - a) *adelgazar*
 - b) *desmayarse en el colegio*
 - c) *sacar buenas notas*
- 3) *El ejemplo de delgadez que dan las modelos afecta principalmente a...*
 - a) *todos*
 - b) *las clases populares*
 - c) *los más vulnerables*
- 4) *El problema de la anorexia empieza a alcanzar ya a...*
 - a) *las caras de los chicos*
 - b) *a los niños obesos*
 - c) *a los niños obesos y a los mayores*

B) *Contesta a las siguientes preguntas:*

1. *¿Cómo suele ser la personalidad de una chica anoréxica?*
2. *¿Cuáles son los comportamientos de riesgo que avisan que una chica puede sufrir anorexia?*
3. *¿Por qué los hombres están más protegidos contra la anorexia?*

Escribimos

En este apartado proponemos tres actividades. Se trata de potenciar la creación de textos con el objetivo de comunicar: textos que hagan reaccionar, que informen, aconsejen, avisen, entretengan al posible lector. En todos los apartados de cada unidad ofrecemos tres tipos de ejercicios escritos que los estudiantes pueden realizar, algunos por parejas o en grupo pero la mayoría individualmente, ya que la escritura, al igual que la lectura, suele realizarse en solitario. Los tipos de ejercicios que proponemos son opinar sobre algún aspecto del tema de la unidad o del texto de lectura, narrar experiencias relacionadas con el

tema de la unidad, describir lo que pasa en una escena de la serie o narrar formulando hipótesis sobre el desenlace de la historia, narrar a partir de una foto, escribir cartas a amigos, a personas famosas o a entidades, redactar una noticia de periódico o anuncios para el periódico, elaborar carteles de información sobre algún tema o acontecimiento y argumentar a favor o en contra de los temas tratados:

- *Has leído en el texto que la anorexia y la bulimia son enfermedades muy habituales en nuestros días y que cada vez afectan a más sectores de la sociedad. Si estuviera en tus manos ¿Cómo solucionarías el problema?*
- *En otro periódico español apareció un artículo con este comentario:
LA ANOREXIA CRECE EN ESPAÑA A UN RITMO
DE UN 15% ANUAL Y AFECTA YA A 500.000 JÓVENES
¿Por qué no intentas redactar la noticia y le pones un titular?*
- *Has visto en el vídeo que al final Eloy pide ayuda a su madre para solucionar su problema. ¿Qué crees que pasa después? ¿Qué hace su madre? ¿Cómo se cura Eloy?*

EL CAMINO DE SANTIAGO: UN VIAJE VIRTUAL

Ana Castiñeiras Ramos
Manchester Metropolitan University

1. Introducción

En esta era de la tecnología no podemos ignorar el valor del ordenador en la enseñanza de lenguas, especialmente cuando estamos intentando trabajar dentro de un enfoque comunicativo e integrador, pues el medio electrónico tiene la capacidad de integrar varias destrezas, así como diferentes usos de la tecnología en el proceso de aprendizaje de lenguas (Warschauer y Healey, 1998: 58).

Es obvio que diferentes enfoques de la enseñanza de lenguas han hecho uso del ordenador de diferentes modos, de acuerdo con las presuposiciones de los mismos sobre lo que es el proceso de aprendizaje de una lengua. Siguiendo la clasificación de Warschauer y Healey podemos hablar de tres grandes tendencias en la historia de *CALL (Computer Assisted Language Learning): Behaviouristic CALL, Communicative CALL y Integrative CALL*, (Warschauer & Healey, 1998: 57), pero en muchos casos, el único uso que se ha hecho de este ha sido como un medio diferente de presentar el mismo tipo de actividades que se presentan en papel, sin tener en cuenta que, como nuevo medio, ofrece la oportunidad de crear una nueva relación entre el estudiante y el material. Si lo entendemos de aquel modo, lo único que hacemos es reforzar las limitaciones de los ordenadores, tales como la deshumanización y el aislamiento del usuario, sin beneficiarnos de sus ventajas potenciales.

Las ventajas del medio electrónico son diversas. V. Cook señala su flexibilidad, debido a su capacidad de controlar la presentación; sus posibilidades de creatividad y su capacidad para dar *feedback*, esta última de una naturaleza cada vez más sofisticada e individualizada (Cook, 1985: 21 - 22). Pennington destaca la ventaja de trabajar y recibir *feedback* en un contexto más privado y por lo tanto menos amenazador y más motivador (Pennington, 1986: 9). Otra gran ventaja es la posibilidad de usar hipertextos¹ de diferentes clases: textos, fotos, dibujos, diagramas, gráficos, programas de ordenador, voces, etc., los cuales

1 Según la definición de P. Scrimshaw: "A hypertext consists of a set of screen displays, linked together by "buttons" on the screen....In its most general formulation, then, a hypertext can be defined as an open-ended set of topics connected by variable links. The topics may be presented in a passive form (e.g. as text, pictures, diagrams, graphs) or an active one (e.g. as runnable computer programs, animation sequences, short musical or voice sequences). Hypertexts containing these more active elements are often called hypermedia" (Scrimshaw, 1993: 166 - 167).

También ha sido definido el hipertexto como "escritura no secuencial" (Nelson, 1987)
Ver ejemplos de hipertextos en esta aplicación en figuras 1, 2 y 3.

están almacenados “en una estructura no lineal de nudos y redes” (Davis S., 1993:), y cuya estructura tridimensional se parece más al modo en que nuestra mente trabaja que a la estructura lineal de otros medios impresos. Finalmente, uno de los aspectos más importantes del papel del ordenador en la enseñanza de lenguas, es su capacidad para comunicarse en la lengua meta a través de la red, lo cual abre una amplia gama de posibilidades para el aprendizaje.

Aunque los ordenadores han sido usados en los últimos 20 - 30 años en la enseñanza de idiomas, a menudo han actuado como un nuevo medio de presentación de materiales más que como un nuevo elemento en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, los enormes avances de la tecnología en los últimos años, así como la facilidad de acceso sin precedentes, nos han permitido hacer un uso mucho más amplio de los ordenadores como herramienta de comunicación. De este modo, el ordenador podría potencial jugar un papel muy importante en la enseñanza de lenguas como “un medio que crea nuevas posibilidades para el aprendizaje y la comunicación entre profesores y aprendices” (Scrimshaw, 1993: 5).

2. Descripción de la aplicación

Para analizar esta aplicación se ha seguido el esquema metodológico de *CALL* elaborado por Hubbard para el módulo de desarrollo (Hubbard, 1996: 15-31), adaptado del propuesto por Richard and Rodgers. Estos representan los elementos esenciales en la creación de una aplicación.

2.1. Enfoque

Esta unidad ha sido planeada dentro de un enfoque comunicativo, intentando beneficiarse del ordenador como una herramienta con múltiples posibilidades para presentar y practicar la lengua de un modo diferente y más dinámico que otros medios².

La aplicación intenta promover la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje a través de la interacción con el medio electrónico. Ofrece la oportunidad de aprendizaje individual, así como aprendizaje colaborativo por medio del trabajo en grupos para intercambiar información para su tarea final.

2.2. Diseño

2.2.1. Tipo de programa

La aplicación lleva a los estudiantes en un viaje virtual a través del norte de España, en el curso del cual realizan una amplia variedad de actividades

2 Como apunta Hubbard: “A piece of courseware can be tedious and mechanical... But can also be engaging and provide the opportunity for the learner to absorb knowledge of the language, practice skills needed for communication, and experience aspects of the culture” (Hubbard, 1996: 21).

designadas para mejorar y practicar las cuatro destrezas, así como alcanzar objetivos lingüísticos y culturales. A través de diferentes tareas posibilitadoras los estudiantes obtendrán la información necesaria para completar su tarea final que será presentada en forma escrita y oral a la clase.

2.2.2. *Objetivos*

- *Objetivos comunicativos:*
 - Practicar y desarrollar las cuatro destrezas integradas.
- *Objetivos lingüísticos:*
 - Desarrollar vocabulario para descripciones de lugar.
 - Desarrollar vocabulario específico para viajar.
 - Reforzar el conocimiento del uso de los tiempos del pasado.
- *Objetivos culturales:*
 - Cuestionar visiones estereotípicas de la cultura española y promover su conocimiento de la diversidad cultural de España.
 - Ampliar el conocimiento de la historia y geografía del norte de España, a través del entendimiento del significado del Camino de Santiago.

2.2.3. *Aprendices*

- *Nivel:* Segundo curso de la licenciatura de Lenguas Modernas, equivalente a nivel Intermedio Alto.
- *Edad:* 19 - 30 años
- *Intereses:* Deberían estar motivados hacia el conocimiento de los aspectos culturales de España, especialmente teniendo en cuenta que pasarán el curso siguiente en este país.

2.2.4. *Uso en la clase*

Está principalmente diseñado para ser usado en el Centro de Autoaprendizaje, como complemento a las clases de lengua, pero integrado dentro del programa del curso. Se deja abierta la posibilidad de que los estudiantes intercambien entre ellos información recogida a través de Internet, y de que se comuniquen con hablantes nativos a través del correo electrónico con la opción que se le ofrece de acceso a *El País Digital*. Finalmente, deben presentar su reportaje en forma escrita y oral, con la posibilidad de realizar esta tarea en grupo o individualmente.

2.3. **Procedimiento**

2.3.1. *Tipo de actividades*

La mayoría de las actividades ofrecen la oportunidad de desarrollar estrategias generalizadas de procesamiento de lengua, pero otras están centradas en

elementos específicos de aprendizaje, siguiendo la clasificación de Philips (Philips, 1985: 26).

2.3.2. *Uso de medios*

Esta aplicación usa diferentes tipos de medios: texto, sonido y gráficos (mapa y fotos con conexiones que las identifican). Todos ellos presentados de un modo interactivo.

2.3.3. *Organización de la pantalla*

El diseño se ha realizado siguiendo los principios señalados por Criswell: consistencia, páginas desahogadas, contraste de colores y facilidad de lectura (Criswell, 1989: 82-110).

Todos los elementos tiene un sentido dentro de la aplicación, además de facilitar el manejo del programa y la lectura de los textos, reflejan aspectos del paisaje e historia del Camino. Por ejemplo, los botones para avanzar o retroceder páginas están representados por conchas de vieira, uno de los principales símbolos de los peregrinos a Compostela, a la vez al volverse siguiendo la dirección de las páginas de un libro para avanzar, y viceversa, para retroceder dan un sentido de movimiento a través del viaje. Las fotos acompañan a los textos cada dos o tres páginas, añadiendo un contexto no lingüístico e intentado crear un ambiente de viaje, así como adjuntando contraste de colores y variedad. Cada página tiene conexión con un mapa de la ruta, que indica donde se encuentran y al mismo tiempo sirve de índice para conectar con otras páginas (Ver figura 4). Los colores se han mantenido dentro de la gama de verdes, grises y rojo oscuro, sobre un fondo beige claro³, el objetivo es crear el ambiente del paisaje de la España verde, el granito y la lluvia de Santiago, así como el rojo oscuro y amarillo ocre de la tierra a lo largo de la ruta.

Además de estos aspectos, el uso de hipertextos (textos, mapa, texto localizador de las fotos, audiciones, *hotwords*⁴, Internet.) permite mantener las páginas desahogadas, facilitando la lectura y comprensión, a la vez que añade dinamismo a la relación estudiante-material.

2.3.4. *Feedback*

Las actividades presentan diferentes tipos de *feedback*, según su naturaleza y objetivos.

Algunas de ellas indican si la respuesta es correcta o no, siempre sugiriendo una revisión si es incorrecta. En algunos casos, si la respuesta es correc-

3 Clarke señala: "Consistency in the functional use of colours is important" (Clarke, 1989: 39).

4 Las palabras que se consideran difíciles y/o importantes para la comprensión del texto aparecen en otro color, lo cual significa que el estudiante tiene la posibilidad de ver su definición presionando con el ratón sobre ella. (Ver figura 5).

ta, los estudiantes obtienen el *Certificado de Paso*, que es lo que los peregrinos reales reciben en los diferentes paradas a lo largo de la ruta. Esto ayuda a hacer el viaje más real. Si los ejercicios no pueden ofrecer la posibilidad de correcto o incorrecto, tienen la opción de comprobar las respuestas con un botón de acceso a las mismas.

Cuando se trata de actividades para hacer fuera del programa (resumen de un diario, textos sobre Santiago, reportaje final), no es posible dar *feedback* dentro del programa, pero es labor del profesor seguir el resultado de estas actividades.

Al final de la aplicación y también final del viaje, los estudiantes pueden obtener su *Compostelana*, que es la credencial que los peregrinos reales reciben cuando llegan a Santiago de Compostela. El objetivo es, de nuevo, hacer este viaje virtual lo más real posible y llevar al máximo el placer de esta experiencia.

3. Conclusión

Esta aplicación ha sido planeada en torno a un tema cultural: *El Camino de Santiago*, el cual ha permitido elaborar un conjunto de diferentes tareas comunicativas basadas en materiales auténticos. El programa lleva a los estudiantes en un viaje virtual a través del norte de España, a lo largo del cual realizan una amplia variedad de actividades designadas para mejorar y practicar las cuatro destrezas, así como alcanzar objetivos lingüísticos y culturales. Esto último especialmente dirigidos a ofrecer una imagen de España más allá de la estereotípica del sol y la costa, presentando la España verde, más fresca y lluviosa y también rica en variedades culturales. A través de diferentes tareas posibilitadoras los estudiantes adquieren las herramientas para realizar la tarea final, que consiste en un informe escrito y oral sobre el Camino de Santiago. El hecho de que sea un viaje virtual experimentado a través de diferentes caracteres, hace el programa más real, contribuyendo a la motivación de los estudiantes y ayudando a la presentación, así como a la comprensión de los materiales en un contexto más amplio.

El estar basado en un viaje real con viajeros reales da continuidad a las actividades. Las actividades iniciales son sencillas ya que el objetivo es que los estudiantes se familiaricen con el programa; una vez conocen los tres diferentes personajes y se han familiarizado con el programa, se presenta una actividad de post-lectura y post-audición combinadas que les recuerda y ayuda a recoger información para su tarea final; a continuación los ejercicios se hacen más largos y complicados, exigiendo más trabajo autónomo. Aparte de los diferentes tipos de actividades ofrecidos por la aplicación, los aprendices pueden tener acceso a páginas relevantes de Internet, que les permite sacar el máximo provecho de la red en español con un objetivo específico, así como mantener el programa actualizado.

Por todo ello, esta aplicación ha querido mostrar una concepción del papel de los ordenadores en el aprendizaje de lenguas dentro de un enfoque comunicativo e integrador, intentando beneficiarse al máximo de las posibilidades ofrecidas por este medio para la enseñanza de lenguas dentro de un contexto real.

Referencias bibliográficas

- Clarke, A. (1989), *The Principles of Screen Design for Computer Based Learning*, Department for Education and Employment.
- Criswell, E. (1989), *The Design of Computer-Based Instruction*, London, Macmillan.
- Hubbard, P. (1996), "Elements of CALL methodology: Development, Evaluation, and Implementation" in Pennington M (ed.) (1996).
- Nelson, T. (1984), *Literary Machines*, Vers. 87.1, The Distributors, South Bend, IN.
- Pennington, M. (1996), *The Power of CALL*, Houston, Athelstan.
- Philips, M. (1985), "Logical Possibilities and Classroom Scenarios for the Development of CALL" *Computers in English Language Teaching* ELT Documents:122, Pergamon Press.
- Scrimshaw, P. (ed.) (1993), *Language, Classrooms and Computers*, London, Routledge.
- Sheffield Cook, V. (1985) "Bridging the Gap between Computers and LanguageTeaching", in *Computers in English Teaching*, ELT Documents:122, Pergamon Press.
- Warschauer, M. & D. Healey (1998), "Computers and language learning: an overview", *Language Teaching*: 31, 57-71 Cambridge University Press.

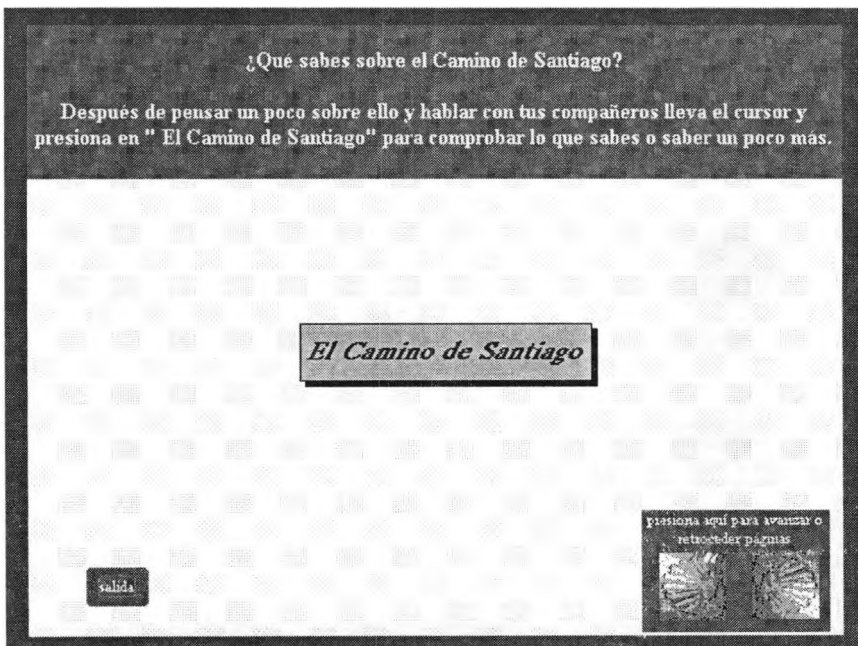
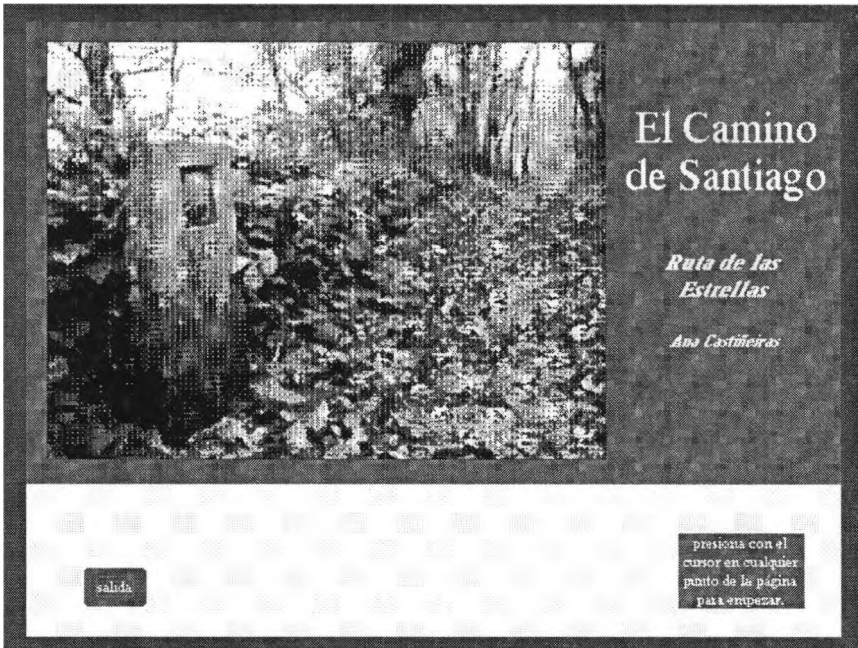


Figura 1

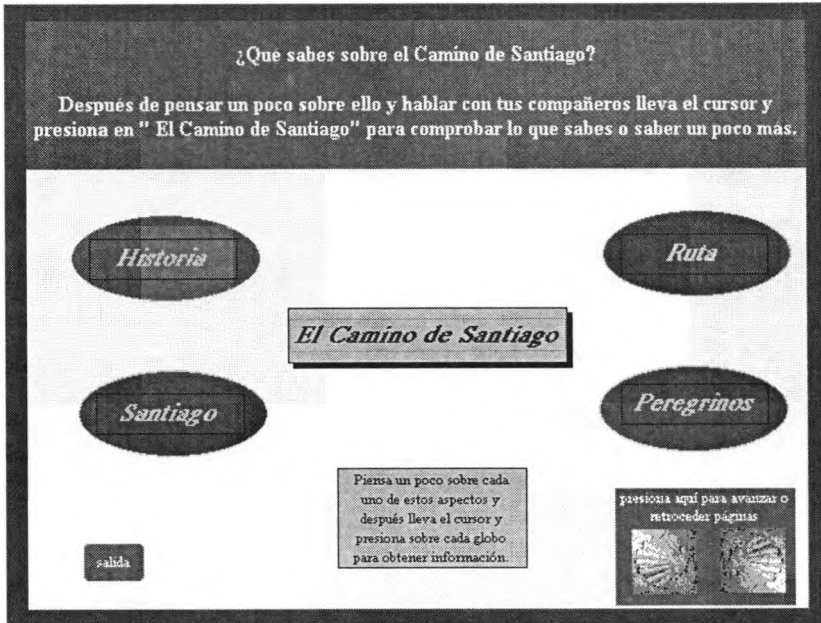


Figura 2

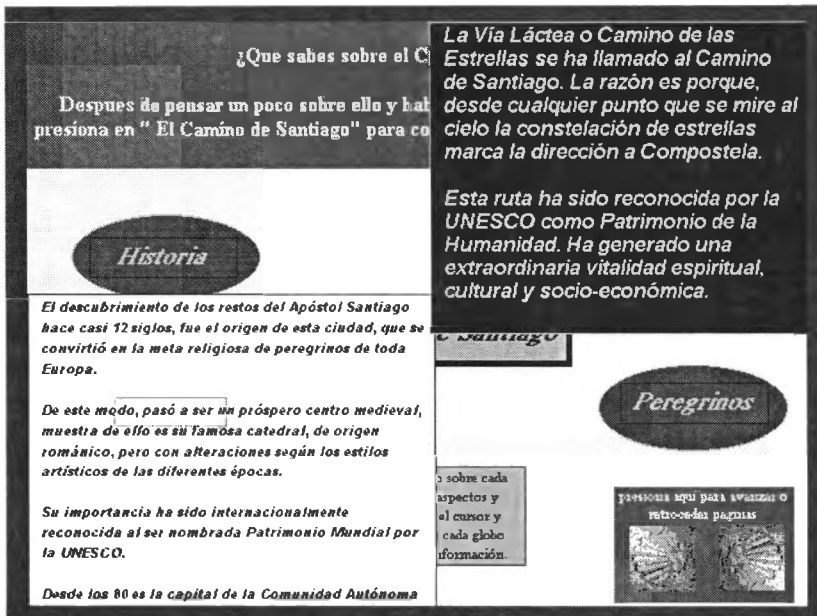


Figura 3

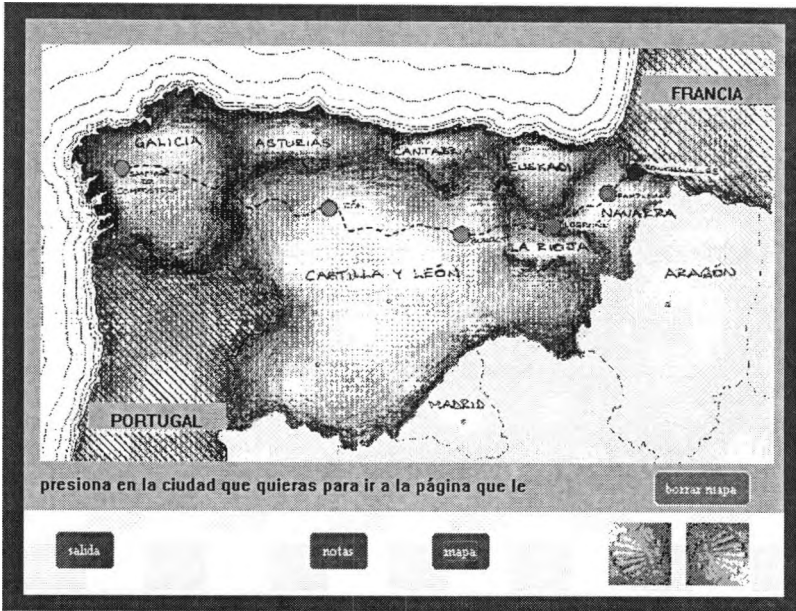


Figura 4

Vas a conocer a otro de los peregrinos, Pete. Pete ha enviado una carta al Buzón del Peregrino de El País Digital. Léela para conocerlo mejor y saber algo de su experiencia

*Si no entiendes las palabras destacadas en verde presiona en ellas para ver su explicación.
En la página siguiente tienes un ejercicio de vocabulario para practicar esas palabras.*

Que he recibido un atractivo extraordinario.

Os escribo desde la cullnaria y torera ciudad de Pamplona donde me estoy preparando para seguir los pasos de tantos millones de peregrinos por el Camino de Santiago.

Este será mi séptimo verano español, ya que lleva desde el 92 trabajando como profesor de inglés en Barcelona, atraído al principio por las Olimpiadas, luego embrujado y ahora definitivamente arraigado allí. Al principio la España que me apasionaba era la de los tópicos: el flamenco, las tapas, el sol de

Para leer más cartas de peregrinos, presiona el botón "El buzón del Peregrino". Puedes ponerte en contacto con ellos a través de su correo electrónico.

El Buzón del Peregrino

salida notas mapa [mapa] [mapa]

Figura 5

PROYECTO DE PERFECCIONAMIENTO Y FORMACIÓN A DISTANCIA DE ENSEÑANTES DE ESPAÑOL

Óscar Cerrolaza

En la actualidad estamos viviendo un periodo de renovación didáctica en la que, aceptando los presupuestos del enfoque comunicativo, se da un paso más allá introduciendo el resultado de las últimas investigaciones científicas en el campo de la adquisición de lenguas, la psicología del aprendizaje y el comportamiento neuro-fisiológico. Al mismo tiempo, la competencia comunicativa en idiomas extranjeros se está imponiendo como base necesaria para nuevos puestos de trabajo cualificado y para cualquier persona que desee promocionarse laboralmente.

Por todo ello, cada vez hay una demanda mayor de profesorado cualificado que, con una sólida preparación metodológica, sean capaces de satisfacer las expectativas creadas por un alumnado cada vez más numerosos y diverso. En este contexto nace el *Proyecto de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado* que se desarrolla desde hace algunos años en el marco del *Programa LINGUA/SÓCRATES* de la Unión Europea en tres campos: formación y perfeccionamiento de docentes de alemán, español e italiano como lenguas extranjeras; se trata, por lo tanto, de un proyecto de dimensión internacional, en el que participan instituciones de tres países:

- Alemania: Goethe Institut, GhK y DiFF para el alemán.
- España: TANDEM Madrid e Instituto Cervantes para el español.
- Italia: Università di Torino para el italiano.

El origen de este proyecto surge de la constatación de que muchos enseñantes de idiomas no tienen fácil acceso a los cursos de formación y perfeccionamiento existentes. Por ello se empezó a desarrollar hace algunos años en el área del Alemán como Lengua Extranjera, bajo la coordinación del Goethe Institut, un Proyecto de producción de materiales para el aprendizaje a distancia, patrocinado por la Unión Europea dentro del marco del Programa SOCRATES. El objetivo es que los docentes puedan llevar a cabo gran parte del aprendizaje fuera del aula, y que, después tengan la posibilidad de complementarlo con fases de presencia en las que pueda haber una interacción con la persona especialista.

P.A.P. en el campo del ELE.

Este Proyecto, coordinado en el campo del Español como Lengua Extranjera por TANDEM MADRID y el Instituto Cervantes de Munich, está elab-

borando una colección de títulos, que tratan diferentes aspectos de la metodología y didáctica de la lengua española (el desarrollo de las destrezas, el trabajo con errores, el vídeo, la cultura en la clase de español, etc.). Los materiales, basados en el enfoque comunicativo y en el aprendizaje inductivo, ofrecen no sólo información teórica, sino que están orientados al trabajo práctico en el aula: se requiere de las personas que lo leen una participación activa, se las invita a plantearse cuestiones, comparar y opinar y a poner en relación lo que leen con lo que ya conocen por experiencia.

Los objetivos del Proyecto son, por un lado, *la creación de materiales de formación y perfeccionamiento a distancia para docentes de estos tres idiomas y, por otro, su posterior implantación, ya sea a través de la integración en sistemas de formación ya existentes, ya*

Las directrices generales del Proyecto en cuanto a las bases teóricas y metodología marcan una enseñanza de lenguas *comunicativa e intercultural*, y proponen un *método de formación inductivo, basado en tareas y orientado a la práctica* de aula.

Entre las personas que colaboran figuran especialistas de larga trayectoria en el terreno del Español como Lengua Extranjera. Algun@s son los responsables de la redacción de los manuscritos; otr@s (o ell@s mism@s) dirigirán las fases de presencia en las que l@s participantes podrán preguntar dudas, ampliar temas, intercambiar experiencias, etc.

La experiencia obtenida con la colección dirigida a docentes de alemán como lengua extranjera, nos ha permitido ajustar los trabajos a las necesidades reales de l@s enseñantes de español; se trata, por tanto, de un trabajo que ha demostrado tener una buena acogida.

A continuación, presento una lista de los títulos y autores/as proyectados en el campo del Español:

1. *¿Errores? ¡Sin falta!* - Graciela Vázquez.
2. *Las imágenes en la clase de E/LE* - Charo Cuadrado, Mercedes Martín y Yolanda Díaz.
3. *Cómo trabajar con libros de texto* - Matilde Cerrolaza y Óscar Cerrolaza.
4. *Métodos y enfoques en la enseñanza y aprendizaje de E/LE* - Pilar Melero.
5. *Enseñar y aprender fonética* - Dolors Poch.
6. *Destreza: hablar* - Graciela Vázquez.
7. *La destreza escrita* - Lourdes Díaz y Marta Aymerich.
8. *Aprender y enseñar vocabulario* - Paqui Pichardo y M^a Jesús Cervero.
9. *El trabajo con vídeo* - Alejandra Navas.
10. *La destreza auditiva* - Lourdes Miquel y Francisco Matte Bon.
11. *La destreza lectora* - Victoria Ruiz.

12. *Enseñar y aprender gramática* - Pablo Martínez Gila y Rosa Alonso.
13. *El aprendizaje del léxico y sus connotaciones culturales* - Mercedes de Castro y Juan Díaz de Atauri.
14. *Tests y exámenes en el nivel principiante* - Juan Eguiluz y Soledad Martín.
15. *Rutinas y rituales en la comunicación cotidiana* - Manuela Estévez Coto.

Fase de implantación.

Todos estos títulos están concebidos para la *formación a distancia con fases de presencia*, de manera que l@s participantes en la formación trabajan las unidades en casa y asisten después a *seminarios (entre 8 y 12 horas)* en los que se ponen en común y se desarrollan las cuestiones más importantes de lo que se ha hecho en la fase autónoma. Estas fases presenciales las llevan a cabo los equipos de autores/as u otras personas que están formadas en el Proyecto.

La colección consta de 15 títulos, algunos de los cuales están todavía en elaboración, de manera que disponemos de algunos de ellos en diferentes fases de producción. A continuación, presento la lista de los temas/títulos sobre los que en este momento ya se pueden ofrecer seminarios:

1. *¿Errores? ¡Sin falta!*
2. *Las imágenes en la clase de ELE.*
3. *Cómo trabajar con libros de texto. La planificación de la clase.*
4. *Métodos y enfoques en la enseñanza y aprendizaje de ELE.*
5. *Enseñar y aprender fonética.*
6. *Destreza: hablar.*
7. *La destreza escrita.*
8. *Aprender y enseñar vocabulario.*

Cursos de Formación:

En realidad, se trata de fases de presencia, ya que la mayor parte de la labor la llevan a cabo l@s participantes al trabajar con los libros en casa. Es importantísimo, por lo tanto, que tengan éstos a su disposición con la suficiente antelación (un mes por lo menos).

El curso de formación es algo estructurado, pero que varía mucho en función del grupo - meta: las necesidades de l@s enseñantes no son las mismas dependiendo, entre otras cosas, del país en que se imparte clase, del contexto docente y de la realidad, experiencias y motivaciones de sus aprendientes, etc. Por ello es muy importante conocer las características del grupo, del medio (lingüístico, geográfico, cultural) en el que se desarrolla su labor docente, sus expectativas, etc.

Recomendaciones al lector o lectora de los libros y participante en los cursos de formación:

Va usted a trabajar con un libro que está concebido para el *aprendizaje a distancia*, por lo que a continuación le proponemos una serie de orientaciones que faciliten tanto su trabajo individual (*fase individual de lectura*) como el que tendrá lugar durante el curso de formación (*fase de presencia*) en el que va a participar. En éste, usted tendrá la posibilidad de aclarar, consultar o comentar con el autor o autora del libro o con una persona especialista en el tema las cuestiones que más le interesen; también podrá exponer sus propias experiencias, compartirlas con el resto de l@s participantes y ver cómo se pueden aplicar los nuevos conocimientos a la práctica de la clase.

Así pues, le recomendamos que tenga en cuenta las siguientes cuestiones:

- El material está confeccionado a partir de *tareas* para que la persona que trabaja con él pueda ir aprendiendo de manera inductiva; es importante, por lo tanto, realizarlas.
- Es conveniente *hacer anotaciones directamente en el libro* siempre que no entienda algo, o que quiera ampliar, o comentar o, sencillamente, cuando no esté de acuerdo.
- Marque *las partes del texto* que considera que hacen más necesaria la fase de presencia.
- ¿Qué dificultades encuentra en el texto?
- ¿Es comprensible? ¿Cuáles son los elementos que lo hacen comprensible?
- ¿Qué partes *ha probado en sus clases*? ¿Por qué ha elegido precisamente éstas?
- ¿Hay otras partes del material que se prestan al *trabajo en clase*?

Esperamos que esta nueva aportación en el campo de la teoría de la enseñanza de idiomas y, por tanto, del español como lengua extranjera sean útiles para toda persona que se dedique a esta profesión y sirva para mejorar nuestro quehacer diario.

JUEGO DE COMPOSICIÓN SILÁBICA*

Zulema Cohen
Universidad de Oviedo

Introducción

Lo que vamos a hacer a continuación se basa en la idea de que ante todo una lengua es algo que “generalmente se oye y se habla”, y luego se escribe. Me guió para ello por el fenómeno del aprendizaje de las lenguas naturales, L1.

Las comillas responden a la consciencia de que también hay personas que no oyen y deben aprender a hablar con lenguajes de signos. Ahora bien, cuando se trata del aprendizaje de una L2 por parte de personas con audición normal, utilizamos la lectura y la escritura para enriquecer y reforzar el vocabulario y comprobar lo que saben de esa lengua que aprenden oyendo y hablando.

La lectura pasa a ser un medio práctico de “visualizar” lo que se “oye”. Es importante hacer oír todo el tiempo, esa L2 que se está enseñando, pero no menos importante leerla y escribirla.

El juego que vamos a aprender, de COMPOSICION SILABICA como lo llamé, lo he concebido especialmente para estudiantes de español L2. Personalmente lo he utilizado con alumnos de segundo y tercer año en su adquisición del español L2, que en el sistema francés, son estudiantes de escuela secundaria de 14-15 años de edad. A mi entender se puede utilizar con estudiantes de español L2 de cualquier edad.

Además, otra posibilidad interesante de este juego, es que puede ser utilizado con hablantes de español, a partir del segundo o tercer grado de escuela primaria, y hasta cualquier edad, tanto con objetivos didácticos como simplemente por el placer de jugar.

Dos diferentes aspectos

Un aspecto práctico para los estudiantes, que es el de ayudar a reforzar un vocabulario y una sintaxis, los del español L2.

Un aspecto teórico, para los docentes, a fin de proporcionar una explicación de las bases sobre las que se sustenta el presente juego. Comenzaremos reseñando éste último aspecto.

* Quiero agradecer al Prof. Guillermo Lorenzo González por su inestimable ayuda en la redacción de este trabajo. A la Prof. Isabel Iglesias Casal, por su fe y su apoyo, y a Fabián Anuchnik por su ayuda muy concreta en todo.

Aspecto teórico

El juego se basa fundamentalmente en la fonología particular del español y por sobre todo, en considerar a las lenguas en general, como un fenómeno cuyo origen es natural.

Más adelante, proponemos algunas ideas relacionadas con los aspectos mencionados.

Aspecto práctico

Este aspecto, que va dirigido a los estudiantes de español L2, conjuga elementos visuales con elementos auditivos, ambos de tipo *gestáltico*, basados en el fenómeno de reconocimiento de una figura, en este caso una palabra, que se formará uniendo diversas sílabas, al separarlas de su fondo, es decir el lugar que dicha sílaba ocupa en una tabla.

Pero, además de palabras, se pueden llegar a escribir oraciones, es decir, una vez reconocidas varias palabras, organizarlas en una sintaxis. Vamos a ver esta posibilidad más adelante.

En el presente contexto, “palabra” es toda unidad independiente de la lengua, desde el punto de vista de su escritura, y «oración” es toda unidad sintáctica de por lo menos sujeto simple y verbo, pero pueden ser más complejas, siempre a condición de utilizar solamente las sílabas de la tabla.

Sobre los elementos fonéticos y fonológicos

Los aspectos prácticos del juego se basan asimismo en un hecho fonético de nuestra lengua, y es que desde un punto de vista perceptivo, las vocales presentan una pronunciación constante.

Lo antedicho, no es así en lenguas como el inglés y el francés, en que la variedad de combinaciones de las vocales en diferentes sonidos, obligan a cambios de pronunciación de las mismas, con resultados perceptivos que confunden al estudiante, cuando trata de poner lo fonético en concordancia con lo ortográfico.

Eso pasa también con la proximidad de ciertas consonantes lo cual hace mucho más difícil el aprendizaje de esas lenguas como L2, en sus aspectos escritos, sobre todo, particularmente a hablantes de español, pero no solamente, ya que comprobé que ocurre lo mismo con los hablantes de Hebreo, que son un buen ejemplo hoy día, para asegurar que les resulta más fácil el aprendizaje del español como L2.

Como ejemplos de la problemática fonética, tenemos la nasalización del francés, cuando vocales como “e” – “i” están en la contigüidad de una “n” o “m” como es el caso en las palabras “enveloppe” o “impossible”.

En inglés, la contigüidad de vocales como “a” – “e” en palabras como “teacher” ó “tea”, donde se pronuncian como nuestra “i”, pero... asimismo una doble e “ee” pasa a ser “i” como en “deep”, “sweet” etc., y por si no fuera bastante, tenemos la “i” que se pronuncia “i” como en “is” – “this” y otras.

Juego de composición silábica

Este juego se basa en una tabla de sílabas del tipo CV (consonante- vocal), que se escriben en orden alfabético, es decir comenzando por la consonante B y combinándola con las cinco vocales, para seguir luego con todas y cada una de las demás consonantes combinada con cada una de las vocales. (Más adelante se desarrolla toda la tabla)

No se consideran la K y la W por que las palabras que se pueden escribir con ellas son en su mayoría extranjeras y estas dos consonantes pueden reemplazarse en español, como sabemos la K por C o por Qu como en Canguro o en Qerosene, y el sonido que produce la W nosotros lo producimos con Hu+vocal como en Hueso, Huevo, Huída, etc.

Consonantes dobles

Estas consonantes merecen un comentario especial. Al escribir al final de la tabla las dos consonantes dobles del español, esto es la “ll” y la “rr”, se puede volver sobre la explicación de la ausencia de : “mm”, “pp”, “ff”, “tt”, lo mismo que de letras del tipo “ph” cuyo sonido nosotros producimos por la “f”. Todo ello simplifica la escritura de nuestra lengua, de modo evidente.

Por otra parte, nuestro criterio de división en sílabas nos demuestra que la “nn” y la “cc” no son consonantes dobles, desde el punto de vista fonético, sino la misma consonante que se repite, pronunciándose las dos veces al separar una palabra en sílabas, como por ejemplo en “con-na-cio-nal” ó en “di-rec-ción”.

Nuestra tabla nos permite formar palabras y oraciones utilizando única y exclusivamente las sílabas que se encuentran dentro de ella, sin agregar ni quitar nada, que es una condición del juego.

Tampoco se permite cambiar el orden de las letras en cada sílaba. Es decir, no podemos escribir AB en lugar de Ba.

Sabemos que cualquier otro tipo de sílaba, de más de dos letras, presentará generalmente más de una consonante contigua a otra consonante, antes o después de que aparezca la vocal, como por ejemplo, en palabras del tipo: CONSTRU-IR donde tenemos ya una primera sílaba de cuatro letras, con dos consonantes seguidas, y una segunda sílaba de tres letras, también con dos consonantes seguidas y finalmente, la última sílaba, la de dos letras, presenta el orden inverso al propuesto en el juego.

Nosotros proponemos que las sílabas de nuestras palabras tengan solamente dos letras, y que el orden de las mismas sea siempre CV.

En nuestro juego, las sílabas CV de la tabla pueden utilizarse cuantas veces se quiera y en todas las direcciones, a fin de formar diferentes palabras y con ellas oraciones.

Algunas consideraciones al margen. En favor de las teorías sobre el origen natural de las lenguas

Quienes hayan tenido la ocasión de seguir la evolución de la adquisición de L1 en bebés, habrá observado que en general, en los primeros meses de vida del bebé se produce un proceso de pronunciación de sílabas, caracterizado por el hecho de que en determinados momentos, las sílabas pronunciadas coinciden con algunas de las primeras palabras que el niño o niña pronunciará: MAMA – PAPA

Una simple observación del término MAMA en varias lenguas, sobre todo lenguas europeas conocidas, nos muestra de inmediato que presenta un alto grado de similitud tanto de tipo fonético, como ortográfico, en todas ellas, por sobre todo la primera de las sílabas, y a veces mucho más.

Así, por ejemplo, si tomamos la expresión familiar MAMA en español, y luego en francés, MAMAN, y en inglés, MUM, etc. observamos que, desde el punto de vista de lo que se escucha, es prácticamente lo mismo, y en cuanto a lo escrito, es, o bien lo mismo, o bien muy similar.

Esto ocurre con el mismo término, no solo en las lenguas europeas, hasta donde mis conocimientos llegan, sino también en muchas otras cuyas raíces son bien diferentes que las de aquellas, (polaco, ruso, hebreo, etc.).

Ahora bien, si observamos la acción de mamar, en el momento mismo de la succión, el bebé parece mover los labios como cuando se pronuncia la M y luego en el momento del descanso, la boca toma la forma de la pronunciación de una A.

Esto me ha llevado a pensar que esta sílaba “ma” puede haber sido, si no la primera, una de las primeras pronunciadas por nuestros ancestros.

Ante todo, como una simple consecuencia del acto mismo de “mamar”.

Posteriormente, como una identificación del seno materno en *el proceso de evolución de la noción de objeto*, y, finalmente como un posible llamado, un “pedido” si se quiere de recibir el alimento.

Lo que estoy tratando de decir es que “ma” pudo haber sido la primera forma de “nombrar” al mismo tiempo el alimento y el seno materno, siendo en esa etapa una especie de “pedido”, parte de un protolenguaje, individual, del bebé que lo utilizaba, pero aún sin ninguna dinámica con la madre, que cuando se produce pueda ser considerada como un protolenguaje diádico, que se mueve en la dirección de un futuro lenguaje.

Bickerton plantea la hipótesis de una mutación positiva, en un solo ejemplar de la especie, y más aún en una hembra, como el posible origen de los cambios cerebrales que pudieron llevar al desarrollo del lenguaje, cuando ya existía un protolenguaje.

En el caso de la sílaba “ma” como posible enlace entre un protolenguaje estrictamente individual y un protolenguaje diádico en principio, todo el tiempo en que dicha sílaba era producida por parte de un bebé sin ninguna consecuencia dinámica por parte de la mamá, estaríamos ante un protolenguaje individual pero a partir del mismo momento en que esa hembra reconoce por primera vez dicha sílaba como un “pedido” y actúa en consecuencia, comenzaría ese protolenguaje diádico que podría haber desembocado posteriormente en el lenguaje, ya que contaríamos, en principio, con las etapas de representación, expresión y comunicación que parecen ser mínimamente necesarias, para todo lo que vino luego.

Tal vez sea ésta una vía importante a investigar, porque, más allá del “pedido”, con el tiempo, esa sílaba puede haber sido interpretada como un “nombre”, algo que “llamaba” a esa mamá, en forma general.

No es despreciable la idea de que ello puede haber comenzado en una hembra de la especie, como un primer “insight” de diferenciación entre el “yo” y el “otro” en esa dinámica “mamá - bebé”.

Sobre todo, porque esta idea coincide mejor también con nuestras vivencias actuales de los seres humanos como individuos que podemos actuar no solamente en coordinación con todo nuestro grupo, sino en forma personal, individual, valga la redundancia.

Y, así como cada individuo se va separando de su madre, desde que sale del útero, y llega, en el término de tres años a tener una primera representación del mundo, que le permite utilizar las estructuras sintácticas ya existentes, para comenzar a hablar utilizando un vocabulario aprendido, produciendo un lenguaje, a partir de un protolenguaje, así también, toda la especie puede haber pasado por un proceso de evolución en el cual se fue separando de su no diferenciación con toda la naturaleza, hasta llegar a las conciencias del “yo”, del “otro”, y del “grupo”, que le llevaron a transformar los protolenguajes, en lenguajes.

Aceptamos la idea de que, lo que ayuda a la especie a conservarse puede producir los cambios necesarios, pero no olvidamos que ese debe haber sido un proceso que, si bien pudo comenzar con una sola hembra como mutación, no fue al día siguiente de esa mutación que apareció todo un lenguaje tal como lo conocemos hoy día.

Solo el refuerzo permanente de dicha situación, y su aceptación por parte del grupo como término que representaba a una clase, pudo haber conducido a una estabilización del mismo, y en consecuencia a un protolenguaje grupal, social si se quiere, y de allí, al lenguaje.

Pero, como ello es imposible de demostrar desde nosotros, lo que sí podemos y debemos hacer a mi juicio, es continuar con las investigaciones de las conductas y psicología del bebé desde su nacimiento mismo.

Volviendo al juego

Cuando se trata del juego mismo y los estudiantes son, por ejemplo francófonos, o hablantes de italiano o de portugués, se puede producir una interesante situación de creatividad, ya que muchos de ellos, por analogías fonéticas, intentarán escribir palabras que conocen en su propia lengua y suponen que pueden pronunciarse de igual forma en español, y se arriesgan a escribirlas también.

Los estudiantes se internan así en algo nuevo, que es la comparación de las lenguas y esto asimismo suele incrementar su curiosidad y su creatividad.

Cierto es que a veces se produce lo que yo llamo *frañol* o *espaglés*, lo que no deja por cierto de ser simpático y divertido, pero en general, la intuición del estudiante no se equivoca.

Un sistema discreto

El caso es que esta tabla de sílabas de dos letras del tipo CV, representa un sistema discreto, es decir un sistema que cuenta con un número finito de componentes estables, y a partir del cual se pueden formar un ilimitado número de estructuras, desde palabras hasta oraciones enteras.

En este sentido podemos decir que la tabla representa un modelo reducido de lo que ocurre con todas y cada una de las lenguas humanas y ello es, que, con un sistema discreto de sonidos, según mi hipótesis sílabas, a cuyos fonemas separados en unidades individuales, y escritos, en algunas lenguas, se ha llamado alfabeto, se pueden formar una cantidad infinita de estructuras, ya sea simples, las palabras o compuestas las oraciones y de allí, pues toda una cultura.

Y, otra vez al margen, siempre en la misma dirección.

A propósito de cultura y como ejemplo de otros modelos discretos que permiten la creación de infinitos objetos, tenemos artes como la pintura y la música.

Los pintores tienen un número finito de colores, incluyendo los inventados por las técnicas, y con esos colores, se produjeron y producen infinitos cuadros.

Los músicos, cuentan con un número finito de sonidos, que pueden variar según el tipo de escala que se utilice, pero que siempre es un número finito, y con esos sonidos se produjeron y producen infinitas obras musicales.

Pero...

Los cuadros y las obras de música son objetos creados por individuos que debieron aprender antes las reglas de las artes correspondientes, y, según está demostrado, es muy difícil, si no imposible aprender dichas reglas antes de una cierta edad, que sobrepasa con mucho los tres años.

En tanto que...

Para comenzar a hablar una L1 no hace falta aprender más que un vocabulario que se incorpora a un cerebro que cuenta ya con una “sintaxis”, y esto permite que, a los tres años de edad, se produzca la explosión verbal.

Es probable que el desarrollo más avanzado de la utilización del lenguaje, es lo que permite posteriormente aceptar las reglas de las diferentes artes, que parecen funcionar como modelos analógicos del lenguaje, a mi entender.

Vayamos, pues, al juego

Volviendo a nuestro juego, el profesor escribe en la pizarra, y los alumnos en sus hojas, la tabla de las sílabas de dos letras del tipo CV y luego, una vez anotadas las condiciones del juego, se procede a jugar.

ba - be - bi - bo - bu
ca - ce - ci - co - cu
da - de - di - do - du
fa - fe - fi - fo - fu
ga - ge - gi - go - gu - gue - gui
ha - he - hi - ho - hu
ja - je - ji - jo - ju
la - le - li - lo - lu
ma - me - mi - mo - mu
na - ne - ni - no - nu
ña - ñe - ñi - ño - ñu
pa - pe - pi - po - pu
que - qui
ra - re - ri - ro - ru
sa - se - si - so - su
ta - te - ti - to - tu
va - ve - vi - vo - vu
xa - xe - xi - xo - xu
ya - ye - yi - yo - yu
lla - lle - lli - llo - llu
rra - rre - rri - rro - rru

Cómo se juega

El juego es útil para dos etapas diferentes del aprendizaje.

La primera, la del simple vocabulario, la segunda, la del comienzo de la sintaxis. Encaramos ahora la primera etapa y luego veremos la segunda.

Primera etapa: creación de palabras

Hay que visualizar y escribir tantas palabras como se puedan formar a partir de las sílabas de la tabla, sin quitar ni añadir nada, pero utilizándolas en cualquier sentido es decir, horizontal, vertical, en diagonal, etc.

Ejemplos: ba – ra – to, ni – ño, etc.

Se pueden escribir monosílabos, tales como No – La -, y verbos conjugados tales como Co – me, etc, etc.

Se puede jugar tanto individualmente como por parejas.

Es aconsejable intentar las dos formas de juego, para establecer la cantidad y calidad de los resultados.

Algunas reglas

1. Se prohíben los nombres propios, ya sean personales o geográficos
2. Se pueden escribir solamente palabras cuyos significados se conocen
3. En lo posible las palabras escritas no deben presentar errores de ortografía

Se establece un tiempo de juego, que puede ir de 10 a 20 minutos, después del cual se computan la cantidad y corrección de las palabras escritas.

Gana quien tiene la mayor cantidad de palabras correctamente escritas y sobre las que puede dar una definición en caso de que se la pidan.

Una vez finalizada una etapa individual, se puede realizar una segunda vuelta por parejas.

Segunda parte: formación de oraciones

Partiendo del mismo principio de combinación de las sílabas se deben crear ahora palabras que, combinadas, produzcan oraciones.

En este caso se puede, por supuesto, escribir nombres propios siempre con la condición de seguir utilizando solamente las sílabas de la tabla.

Así por ejemplo, tendremos oraciones tales como:

1. Yo como mucho, tú no.
2. La niña camina.
3. Me parece que no sale nada de tu cabeza.

4. Tito, dame vino.
Etc. etc. etc.

Como podemos observar, se puede llegar a un nivel bastante abstracto de expresión como en el caso de “me parece que no sale nada de tu cabeza”, utilizando solamente las sílabas del cuadro.

Si se juega por parejas, se puede encarar la escritura de un diálogo.

Gana quien forma la mayor cantidad de oraciones correctas, y con un sentido comprensible, aunque lo dicho no ofrezca un referente en la realidad inmediata, tal como podría ser por ejemplo:

“La gata rosa me dice: – hola, como te va”.

ENFOQUE POR TAREAS Y EJERCITACIÓN FORMAL EN UNA CLASE DE ESPAÑOL PARA PROFESIONALES: *SOCIOS*

Jaime Corpas Viñals

Debido a la globalización de la economía, el español está adquiriendo cada vez mayor importancia en el panorama internacional. Es lengua oficial en organismos oficiales como la Unión Europea o Mercosur y, después del inglés, ya se considera la segunda lengua de comunicación mundial. Las cifras no pueden ser más positivas: en el mundo hay actualmente más de 400 millones de hispanohablantes repartidos en más de 21 países (en el *Anuario del Instituto Cervantes de 1999* se habla de 538 millones de hablantes en el año 2050). Todo esto ha tenido una gran repercusión en lo que se refiere a cifras de estudiantes de español en el mundo. En consecuencia, muchos centros específicos de formación de profesionales han implantado el español como segunda lengua de estudio, lo cual ha favorecido la existencia de alumnos que necesitan la lengua española para sus relaciones profesionales, es decir, alumnos con necesidades específicas.

Las necesidades del alumnado que se acerca al español por razones profesionales son extraordinariamente variadas, e incluso de difícil definición y previsión. A la hora de programar cursos, y de diseñar materiales didácticos, sin embargo, hemos de determinar motivaciones y temas que puedan ser del interés de estos colectivos ciertamente heterogéneos.

A nuestro entender, el modelo que plantea el enfoque mediante tareas es adecuado para estructurar un curso de este tipo. Es el que suscribe *Socios*, un método de reciente aparición destinado a alumnos de un nivel inicial y orientado al mundo del trabajo. En las doce unidades que conforman el *Libro del alumno* se articula la práctica de la lengua en torno a una serie de tareas finales que pueden tener una relación directa con este grupo de alumnos.

Algunas de las tareas que se proponen en *Socios* son:

- Crear una empresa y presentarla en público.
- Presentar a alguien en el ámbito familiar o laboral.
- Hacer gestiones en una ciudad desconocida.
- Presentar un producto en público.
- Valorar un proyecto de empresa.
- Organizar la agenda de trabajo de una semana.
- Elegir un día y un lugar para celebrar una comida de trabajo.
- Decidir las medidas más urgentes que debe adoptar una empresa en crisis.

- Seleccionar al mejor candidato para un puesto de trabajo.
- Elegir una oferta de viaje.
- Encontrar un trabajo.

Es evidente que para el desarrollo de la competencia comunicativa es también imprescindible la ejercitación formal. Sin embargo, cuando se habla de ejercicios de práctica, son todavía frecuentes las referencias a actividades que el alumno resuelve de forma mecánica, sin atender a la significación de los diferentes recursos lingüísticos practicados y sin considerar los contextos de uso.

Por esta razón, en el *Cuaderno de ejercicios de Socios* se ha pretendido presentar una amplia tipología de práctica formal que sea coherente con los principios de los enfoques comunicativos que inspiran el *Libro del alumno*. Se practican aquellos recursos lingüísticos necesarios para la consecución de los objetivos comunicativos determinados, pero:

- la ejercitación de contenidos gramaticales está contextualizada,
- se practican las formas en unidades más amplias que la frase teniendo en consideración las características discursivas de diferentes tipos de textos,
- se propicia el uso de diversas estrategias a fin de acostumbrar al alumno a descubrir por sí mismo el funcionamiento de reglas,
- se intenta, en la medida de lo posible, dotar de sentido las producciones lingüísticas del alumno vinculándolas a su propia identidad (sus experiencias, su punto de vista...).

Muestra de ejercicios que se incluyen en el Cuaderno de ejercicios de Socios 1 para la práctica formal del lenguaje en una clase de español para profesionales:

- Gramática:

1. *¿Compartes los gustos de esta persona?*

- a. Me gusta trabajar sola. *A mí no.*
- b. No me gustan las reuniones de trabajo.
- c. Me encanta hablar por teléfono.
- d. Me gusta levantarme temprano.
- e. No me gusta escribir cartas.

2. *A. Lee las siguientes frases. Todas son correctas.*

- | |
|---|
| <p>1. – La empresa está en crisis <i>debido a</i> la mala gestión.
– La empresa está en crisis <i>porque</i> la gestión ha sido mala.</p> |
|---|

2. – Han aumentado las ventas *debido a* un crecimiento en la demanda.
– Han aumentado las ventas *porque* ha crecido la demanda.

3. – La compañía ha perdido pasajeros *debido a* los numerosos retrasos en los vuelos.
– La compañía ha perdido pasajeros *porque* los vuelos han tenido numerosos retrasos.

2. B. Ahora completa el cuadro.

Porque y *debido a* expresan causa.

Utilizamos _____ antes de un nombre (acompañado o no por un adjetivo), en cambio, usamos _____ antes de una frase completa (que contiene un verbo).

– *Vocabulario:*

Todas estas cosas se hacen cuando viajas en avión. Ordénalas.

reservar el billete	aterrizar	facturar el equipaje
pasar el control de pasaportes	recoger el equipaje	despegar
esperar en la sala de embarque	subir al avión	bajar del avión

– Expresión escrita:

Haz una lista con todo lo que tienes que hacer esta semana. Después, organiza tu agenda.

– Comprensión lectora:

En un periódico español han aparecido estos tres anuncios. Imagina que tienes un capital de 150.000 euros que quieres invertir para abrir un negocio en España. Elige uno de los tres y explica tu elección (intereses personales, inversión, amortización, rentabilidad, etc.).

(Se incluyen tres anuncios de franquicias)

– Expresión oral:

Trabajas en la recepción de una empresa. Recibes varias llamadas de personas que preguntan por tu jefe, el señor Ojeda. Tu jefe te ha dicho que hoy no quiere que le molesten. ¿Qué posibles excusas puedes dar a la gente que llama?

– Comprensión auditiva:

Vas a escuchar tres mensajes de tres contestadores. ¿De quién crees que son?
Escribe el número que corresponda.

de un estudiante	de una empresa	de una familia
------------------	----------------	----------------

– Fonética:

Escucha cómo se pronuncian estas palabras en español. ¿Se pronuncian igual en tu lengua?

paté	leasing	dossier
chárter	barman	master
bit	kilo	stand
catering	hobby	marketing
flash	holding	parking

– Cuestiones culturales:

¿Cómo tratarías en España a las siguientes personas, de tú o de usted? ¿Y en tu país? Coméntalo después en la clase con tus compañeros y con tu profesor.

¿TÚ O USTED?	EN ESPAÑA	EN TU PAÍS
1. En un restaurante de lujo: a los camareros.		
2. Vas a cenar a casa de un amigo: a sus padres.		
3. En un congreso: a tu compañero de asiento.		
4. En el avión: a una azafata.		
5. Estás alojado en un hotel: al recepcionista.		

Referencias bibliográficas

- Aguirre, B. (1998), "Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos", *Carabela*, 44, 5-29.
- Corpas, J. y L. Martínez (1999), *Socios 1, Cuaderno de ejercicios*, Barcelona, Difusión.
- Estaire, S. (1990), "La programación de unidades didácticas a través de tareas", *Cable*, 5, 28-39.
- González, M. et al. (1999), *Socios 1, Libro del alumno*, Barcelona, Difusión.
- Nunan, D (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University Press, Colección Cambridge de Didáctica de lenguas.
- Otero, J. (1999), "Demografía de la lengua española" en *El español en el mundo*, Barcelona, Plaza y Janés.
- Zanón, J. (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, Colección E.
- Zanón, J. (1990), "Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras", *Cable*, 5, 19-27.

EL ESPAÑOL COLOQUIAL Y EL CINE ACTUAL: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

Gaspar J. Cuesta Estévez
Escuela Hispalense, Tarifa (Cádiz)

1. Introducción y planteamiento

Este taller se plantea como un conjunto de actividades para realizar en el aula de ELE partiendo del visionado de un fragmento –de menos de diez minutos de duración– de la película española *Los peores años de nuestra vida*, dirigida por Emilio Martínez-Lázaro en 1994. Estas actividades están diseñadas para un grupo de alumnos de nivel intermedio o avanzado, ya que se trabaja con un material no adaptado para estudiantes extranjeros, sino elaborado para un público nativo y en el que se refleja la lengua de la calle, especialmente de los jóvenes. Precisamente uno de los puntos fundamentales que se van a abordar es el de las expresiones “malsonantes” o “tacos”. Siempre surge la polémica a la hora de decidir si es conveniente explicar esa parcela del léxico en la clase de ELE. Algunos docentes consideran que no es práctico o rentable, basándose en que muchos alumnos no tienen la oportunidad o la necesidad de usar esos términos, o bien porque no llegan a dominar el conocimiento pragmático de esas expresiones y las usan en contextos inadecuados o con una forma “peligrosamente” errónea; otros se sienten incómodos explicándolas o temen que el estudiante pueda sentirse molesto.

Sin embargo, creo que en niveles relativamente avanzados es necesario que el alumno tenga conocimiento de unas voces y de unas frases hechas que forman parte del habla cotidiana actual, y que él mismo, si se encuentra en situación de inmersión lingüística, suele llevar a clase para inquirir al profesor sobre su uso y significado. Además, el desconocimiento de estas expresiones dificulta la comprensión de muchas películas y novelas actuales. De todas formas, en el sondeo natural que se produce en el contacto diario de los alumnos con el profesor éste puede asegurarse de si ese tema es adecuado para su grupo de clase.

La ventaja de enseñar esta parcela del léxico con actos de habla escenificados, aunque se trate de una historia de ficción, es que el alumno puede apreciar su uso real en un contexto claro y determinado, lo que ayuda a aclarar su significado y su función. Así el docente puede solucionar esta cuestión sin pasar un mal rato a la hora de explicar los matices que diferencian algunas de estas expresiones “comprometidas”, y el alumno tiene las ideas más claras que con una mera lista de términos traducidos a su lengua o acompañados de un significado tan teórico que le impide conocer su auténtica función.

2. Objetivos.

Como se puede deducir de lo anterior, uno de los objetivos primordiales de estas actividades es conocer y analizar algunos aspectos léxicos del español coloquial. Pero además, el fragmento de película seleccionado, aunque de corta duración, puede rentabilizarse desde el punto de vista didáctico con otras aplicaciones.

Por ejemplo, el pasaje escogido recoge la tradición española de tomar las uvas de la suerte para recibir el Año Nuevo, excusa que permite introducir un contenido sociocultural de un modo ameno, a través del medio audiovisual. Si nos hallamos ante un grupo de clase heterogéneo en cuanto a sus nacionalidades este apartado puede motivar una puesta en común de los distintos integrantes sobre la manera de celebrar la entrada del año o la Navidad en cada país.

En *Los peores años de nuestra vida* aparecen reflejadas también las relaciones entre los miembros de una típica familia española de clase media, así como las inquietudes de los principales protagonistas, los dos hermanos y la chica, todos jóvenes. Esto permite al alumno extranjero conocer aspectos que tal vez no conoce sobre la familia o la juventud española, y da pie a estimular su expresión oral comentando las diferencias o similitudes socioculturales con la realidad de su lugar de procedencia.

3. Aplicación en la práctica: secuenciación de actividades.

La idea de este taller es explotar los contenidos lingüísticos y extralingüísticos de ese fragmento de película sin limitarnos a un mero visionado comprensivo del mismo. Así, mediante actividades tanto previas como posteriores al visionado se pretende trabajar, de forma integrada, diversas facetas del aprendizaje de la lengua española. No voy a especificar una temporalización determinada, porque ésta depende del nivel de competencia lingüística del grupo y de cómo está estructurado el curso desde el punto de vista temporal.

Se puede comenzar dando al grupo de clase la ficha de la película, con el título y sus datos básicos. Puede valer algo así:

LOS PEORES AÑOS DE NUESTRA VIDA

Ficha técnica:

España, 1994.

Director: Emilio Martínez-Lázaro.

Guionista: David Trueba.

Actores: Gabino Diego (*Alberto*), Jorge Sanz (*Roberto*), Ariadna Gil (*María*), Agustín González (*padre*), Maite Blasco (*madre*), Álex Angulo (*presentador de TV*).

Seguidamente podemos introducir el repertorio léxico que vamos a trabajar, dividido en tres grupos: expresiones navideñas; expresiones *blancas* (las que se pueden usar sin miedo a ofender), y *tacos* (que pueden resultar ofensivos o de mal gusto en determinados contextos). Antes de explicar a los alumnos su significado es conveniente sondear hasta qué punto conocen o ignoran el léxico que se les ofrece. Los que conozcan algunas expresiones pueden intentar explicárselas al resto de la clase, con lo que se consigue así estimular la práctica de la expresión oral. Además, es importante enfatizar el papel de la entonación a la hora de usar estas expresiones.

Expresiones navideñas:

Nochevieja (Fin de año)
Año Nuevo
los cuartos
las campanadas

Expresiones blancas:

¡Dios mío!
¡Ni hablar!
Romper con alguien
Quedarse hecho/-a polvo
¡Salud!
No me echés la bronca, tío

Tacos:

Eres un cerdo
¡Joder!
¿Cómo *coño* puedes dormir con este ruido?
¡Maldito hijo de la *grandísima*!
¡*Coño*, mi pierna!
¡El desgracia(d)o!
¡Pedazo de animal!
¡*Me cago* en la *leche*!
No me preguntes qué *coño* estoy haciendo...
¡A la *puta* calle!

Antes de ver el vídeo se puede hacer hablar a los estudiantes partiendo únicamente de los datos que éstos conocen sobre la película (título y expresiones usadas). Para ello se puede comenzar con preguntas que busquen respuestas imaginativas y que obliguen a recurrir a mecanismos para formular opinión e hipótesis (*Para mí...; creo que...; seguramente...; es probable que...; etc.*), y que exijan además el uso de ciertos tiempos verbales (futuro de probabilidad, condicional, subjuntivo, etc.). Propongo las siguientes:

- Ejercicio 1 (expresión oral): Contesta a estas preguntas antes de ver el vídeo.
 - 1) ¿Cuáles crees que son “los peores años de la vida”?
 - 2) ¿De qué tratará la película? ¿A qué género pertenece? ¿Qué tipo de personajes va a aparecer?
 - 3) ¿En qué época del año está situada la acción del fragmento que vamos a ver?

Una actividad opcional tras este ejercicio puede consistir en hacer que los alumnos vean la parte de la película que nos interesa pero sin sonido, para hacer que continúen especulando con su contenido, pero ahora con las imágenes como soporte o “pista”. Mientras las diferentes escenas se van sucediendo deben ir lanzando hipótesis sobre lo que está pasando y qué papel juega cada personaje, al tiempo que intentan deducir en qué momentos se usan las frases e interjecciones que acaban de aprender.

Luego se comparará lo que han imaginado con la realidad mediante el pase del fragmento, ahora con sonido. Según la capacidad comprensiva del grupo el profesor decidirá si tiene que pasar el vídeo más de una vez, tal vez deteniéndose tras cada escena para confirmar que los estudiantes hayan comprendido lo esencial o para explicarles lo que no comprendan. Es sobre todo fundamental que los alumnos se fijen en las situaciones que provocan que los personajes utilicen las expresiones coloquiales de la lista y que expliquen su función. De todas formas, es recomendable realizar al final ejercicios de comprensión auditiva para verificar que la esencia de lo que se cuenta ha sido asimilada. Se pueden combinar ejercicios orales y escritos para trabajar un mayor número de destrezas.

- Ejercicio 2 (comprensión auditiva y expresión oral): Contesta a las preguntas tras el visionado.
 - 1) ¿Qué le pasa al presentador de televisión con las uvas?
 - 2) ¿Por qué no se toma las uvas Alberto?
 - 3) ¿Qué le parece al padre que sus hijos hagan una fiesta?
 - 4) ¿De qué hablan los hermanos durante la fiesta cuando están solos?
 - 5) ¿Por qué se enfada el padre durante la fiesta?
 - 6) ¿Cuál es la actitud de la madre antes y durante la fiesta?
- Ejercicio 3 (comprensión auditiva y expresión escrita): Contesta a las preguntas tras el visionado.
 - 1) ¿Cuáles son los sentimientos de los dos hermanos respecto a María?
 - 2) ¿Qué relación hay entre María y Santiago? ¿Por qué se van de la fiesta?

- 3) ¿Cómo crees que es normalmente el padre de los chicos? ¿Y la madre?
- 4) Imagina la continuación de la historia.

Este último punto del ejercicio 3, tras la pertinente corrección a cargo del profesor, puede ser leído por cada integrante del grupo para llevar a cabo una comparación entre las diferentes soluciones propuestas, lo que les permitirá ejercitar de nuevo la expresión oral. Esta destreza será la base de otra actividad: un debate sobre ciertos temas de carácter sociocultural que la película suscita. En la discusión se intentará un intercambio fluido de información sobre temas como: “costumbres de los españoles para el cambio de año”; “peculiaridades de la familia española”, o “los problemas de los jóvenes”. Es decir, los alumnos expresarán sus opiniones o conocimientos sobre tales aspectos y el profesor señalará hasta qué punto se basan en tópicos o en realidades y aportará información complementaria. Asimismo, fomentará la curiosidad de los integrantes del grupo para que se interroguen unos a otros sobre las diferencias y similitudes que presentan dichas cuestiones en cada país.

Para consolidar el aprendizaje de las expresiones que el alumno ha adquirido y para comprobar que su conocimiento sobre el uso responde a la realidad pragmática, los alumnos completarán los huecos de una conversación de tono coloquial con la frase o interjección más apropiada. Por supuesto, en algunos casos hay varias opciones posibles, por lo que el docente deberá preguntar al alumno por las razones de su elección y deberá dar por buenas todas las respuestas que estén bien argumentadas.

- Ejercicio 4 (selección léxica y pragmática): Paco llega a casa de Damián para charlar con él. Completa el diálogo con las expresiones que has aprendido. En algunos casos hay varias opciones posibles.

Damián: ¡_____, Paco, qué alegría! ¡Cuánto tiempo sin verte! Esto hay que mojarlo con unas cervecitas. ¿Cómo te va?

Paco: Pues nada, como siempre. Bueno, no, ¿sabes que _____ Lucía?

D: ¡No me digas! ¿Y eso? Si os llevabais muy bien...

P: Sí, pero yo nunca pensé que lo nuestro durara mucho tiempo. Ya tenía ganas de cambiar de rollo.

D: Tío, de verdad, eres un _____. Me imagino cómo estará ahora ella; _____.

P: ¡_____, colega! No _____. He venido para charlar contigo. Olvídalo.

D: Pero, ¿cómo _____ lo voy a olvidar? Lucía es mi amiga también.

P: Pues nada, ya que la quieres tanto, aprovéchate y lígatela. ¡Al ataque...!

D: Pero mira que eres bruto, _____. De eso _____.

P: Entonces calla y coge tu vaso. Vamos a brindar por las tías que vendrán. ¡_____!

D: ¡Serás _____! ¡Fuera de mi casa ahora mismo! ¡Venga! _____!

Con la finalidad de integrar la cuestión gramatical con la léxica he diseñado otro ejercicio de completar huecos, pero en este caso los alumnos tendrán que elegir tanto el verbo como el tiempo correcto de éste. Como en el anterior, se valorarán todas las opciones posibles.

- Ejercicio 5 (selección léxica y gramatical): completa los huecos con una forma verbal adecuada.

1. Como no se _____ las uvas, Alberto cree que las cosas le _____ mal este año.
2. Para Alberto su hermano _____ un año negro cuando no se _____ las uvas y por eso _____ trabajo e _____ la mili en un mismo año.
3. El padre brinda para que el año nuevo les _____ mucho trabajo.
4. La madre prefiere que sus hijos _____ la fiesta en su casa para que no _____ mucho.
5. La pareja que entra en la habitación de los padres no se _____ cuenta de que éstos _____ allí.
6. María le explica a Roberto que no sabe qué _____ con un hombre casado, aunque él no se lo _____.
7. Roberto le dice a su hermano que es mejor que Santiago _____ mayor porque así _____ antes.
8. Alberto le _____ insecticida a la tarta porque le _____ mal que María _____ acompañada a la fiesta.
9. A Alberto le gustaría que María _____ a Santiago para _____ con él.
10. Si los invitados a la fiesta no _____ tanto ruido el padre no se _____ para _____ de la casa.

Otro ejercicio que sirve para comprobar si el estudiante ha asimilado correctamente el contexto adecuado para cada una de las expresiones coloquiales que ha oído en el vídeo es el de selección de la mejor situación para cada frase o interjección, o viceversa, entre cuatro opciones dadas.

- Ejercicio 6 (selección léxica y adecuación pragmática): elige la expresión o situación más apropiada para cada caso.
 1. ¿Quién coño puede ser a estas horas?
 - a) no nos gusta que nos molesten tan tarde o tan temprano.
 - b) estábamos deseando que alguien viniera a hacernos compañía.
 - c) alguien siempre viene a esta hora y nos molesta.
 - d) la persona que esperábamos llega tarde.
 2. La expresión “¡Joder!” se usa sobre todo cuando:
 - a) queremos celebrar algo.
 - b) queremos darle suerte a alguien.
 - c) cuando algo sale mal.
 - d) para insultar a alguien.

3. “Quedarse hecho polvo” es:
 - a) llevar a cabo el acto sexual con otra persona.
 - b) ensuciar la casa.
 - c) estar muy cansado/a o deprimido/a.
 - d) romper algo.
4. ¿Qué expresión usarías si te enteras de que alguien te ha quitado a tu pareja?
 - a) ¡Coño!
 - b) ¡Maldito hijo de la grandísima!
 - c) Mi novio/a me ha roto.
 - d) ¡Pedazo de animal!
5. ¿Qué dices cuando te das un golpe que te hace ver las estrellas?
 - a) ¡Me cago en la leche!
 - b) ¡Qué polvo!
 - c) ¡Maldito hijo de la grandísima!
 - d) ¡Salud!
6. Decimos “¡Ni hablar!” cuando:
 - a) queremos que todos guarden silencio.
 - b) queremos que alguien se calle.
 - c) no queremos contar lo que nos pasa.
 - d) queremos decir claramente que no a alguien.

Para terminar es útil realizar una actividad de repaso que verifique que los contenidos socioculturales aparecidos en la actividad han sido correctamente entendidos por el grupo de clase.

- Ejercicio 7 (recapitulación sociocultural): marca *Verdadero* o *Falso*.
 1. Los españoles toman las uvas una vez que el año nuevo ha comenzado. ✓ X
 2. Es normal brindar con champán o cava después de tomar las uvas. ✓ X
 3. Si alguien no se toma las uvas les da mala suerte a todos los que están con él. ✓ X
 4. Es raro que un chico español mayor de edad viva todavía con sus padres. ✓ X
 5. Mucha gente va a una cafetería para desayunar churros con chocolate después de la fiesta de Nochevieja. ✓ X
 6. Las campanadas están situadas en las torres de las iglesias. ✓ X

Por último, si los alumnos se interesan (y la experiencia me dice que normalmente sí) y la programación del curso lo permite, el profesor puede premiar su trabajo permitiéndoles ver la película completa, que es rica en coloquialismos muy comunes en la lengua peninsular actual y que suele suscitar interesantes temas de conversación con el objeto de comparar la realidad social de nuestro país con la de los estudiantes. Además, así pueden conocer algo más de la producción cinematográfica hispana, y comparar el final de la historia filmada con el que ellos habían propuesto en el ejercicio 3.

DILE: CURSO MULTIMEDIA E INTERACTIVO DE ESPAÑOL PARA LOS NEGOCIOS. VERSION EN CD-ROM E INTERNET

M^ª Dolores Gayo Corbella
Campus Lenguajes, S.L.

1. Presentación

DILE es un curso interactivo y multimedia de Español para los Negocios en versión CD-ROM e Internet con reconocimiento del habla.

DILE ha sido promovido por Campus Lenguajes, centro especializado en la enseñanza del español y pionero en la creación de herramientas de formación para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera haciendo uso de la tecnología más avanzada. “DILE” es el resultado de cuatro años de investigación en este campo donde las nuevas tecnologías aparecen como el motor de cambio de las técnicas y estrategias tradicionales de formación.

2. Socios del proyecto

Para su desarrollo, DILE ha recibido el apoyo financiero de la Comisión Europea a través del programa Leonardo da Vinci. Un equipo europeo de expertos compuesto por más de cuarenta profesionales de los negocios, profesores de español como lengua extranjera y técnicos informáticos ha colaborado con Campus Lenguajes en la realización de este proyecto. Son socios de DILE: Campus Lenguajes, S.L.; la Comisión Europea (Leonardo da Vinci); la Universitat de València; Hogeschool van Utrecht; Trinity and all Saints - University of Leeds; Fundación Universidad-Empresa (ADEIT); Centro Informático Complutense, S.A. (CIC) y el Centro Europeo de Empresas innovadoras (CEEI).



Universitat de València



3. Colaboradores

Han colaborado también: la Universitat de València. Dpto. de lengua inglesa y alemana; el Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX); la Cámara Oficial de Comercio de Valencia; el Colegio Oficial de Filólogos de Valencia; la Agència Valenciana del Turisme y el Institut Valencià de la Joventut de Valencia.

4. Objetivos generales

Muchos y de toda índole han sido los objetivos que hemos perseguido al crear un producto de estas características. A continuación mencionamos algunos de ellos.

4.1. Contribuir a la difusión de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

4.2. Mejora de la cualificación profesional a través de la competencia lingüística en español y, específicamente, en el área de los negocios.

4.3. Fomentar la igualdad de oportunidades. DILE es un curso cuyo método permite el autoaprendizaje del español de los negocios de todos los agentes socioeconómicos en cualquier parte del mundo en que se encuentren. Facilita, por tanto, el acceso a una formación lingüística de calidad a aquellos colectivos que, por razones de toda índole, están en situación de desventaja.

4.4. Innovación. Contribuir a la mejora de los actuales dispositivos de formación en la enseñanza del español. DILE es una herramienta para la teleformación que pone a disposición del usuario la tecnología más avanzada con el objeto de ofrecerle una formación a distancia de calidad, personalizada y en tiempo real. El aprendizaje puede ser autónomo, dirigido por un profesor o semi-dirigido.

4.5. Poner en contacto, a través de las redes de comunicación, a toda la comunidad de hispanohablantes, estudiantes y profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera, específicamente en el área de los negocios. La versión DILE para Internet permite un seguimiento personalizado de los avances de cada estudiante a través de sistemas de Tutoría a distancia, Foros de debate, Correo electrónico y Chat. Los profesionales de la enseñanza del español de los negocios tienen también un espacio donde poder debatir e intercambiar experiencias sobre esta especialidad.

5. Objetivos específicos

La preparación para los exámenes oficiales de Español de los Negocios de la Cámara de Comercio. Todos los niveles.

6. Destinatarios

Adultos con un nivel intermedio de conocimiento de la lengua española. DILE está especialmente dirigido a:

- Profesores de Español.
- Centros educativos: colegios, institutos, universidades, academias de Idiomas y centros de enseñanza.
- Empresas y organizaciones de todos los sectores.
- Instituciones públicas y privadas: embajadas, cámaras de comercio, ministerios, ONGs...
- Estudiantes y profesionales de todos los ámbitos.
- Particulares interesados en el mundo de la cultura y la lengua española.

7. Metodología

DILE es un curso de español de los negocios dirigido a todos los agentes socioeconómicos cuya actividad requiera del uso del español en el ámbito profesional. El curso está basado en situaciones reales de empresas españolas e iberoamericanas, los documentos seleccionados para el curso son originales y todo el material didáctico está adaptado a las necesidades específicas de cada ámbito profesional o sector económico. En este sentido, su metodología es comunicativa y práctica, y su finalidad, la consecución de habilidades lingüísticas que permitan la comunicación profesional en español:

- *DILE es comunicativo*: Entendemos el español como un instrumento de comunicación. El programa proporciona un “corpus” estructurado de herramientas gramaticales, léxicas y funcionales que permite al usuario, en contextos operativos, la comunicación e interacción social en todos los ámbitos, además del estrictamente profesional.
- *DILE es participativo*: Aúna intereses y responde a las necesidades que plantea la globalización de los mercados. Nuestra versión en Internet permite ir más allá del diálogo hombre-máquina estableciendo un diálogo entre personas de todo el mundo a través de las máquinas: Chat, Forum.
- *DILE es interactivo*: El alumno es el auténtico protagonista en todo el proceso de formación. Somos conscientes de que la interacción es el

elemento de motivación más importante en el uso de los programas de ordenador.

- *DILE personaliza la enseñanza*: La magia de la interactividad es la personalización, es decir, la libertad del alumno para configurar la respuesta del ordenador. La creación de una versión para Internet permite a las empresas, profesionales centros educativos, etc. disponer de una herramienta única de teleformación ya que el usuario podrá establecer, con la ayuda del tutor, un plan personalizado de formación no presencial y asistido. DILE, en su versión para Internet, hace posible que estudiantes de todo el mundo dispongan de profesores nativos de español desde España.

8. El programa de aprendizaje

Teniendo en cuenta el enfoque metodológico señalado se ha realizado un curso que abarca todas las necesidades del acto comunicativo en el mundo de los negocios, y para ello se ha estructurado el método atendiendo al siguiente índice:

Lecciones:

La versión CD-Rom de DILE consta de 10 lecciones. Cada lección se divide en 3 módulos con entidad propia, diseñados como unidades didácticas diferenciadas tanto por su función como por los recursos empleados, así como por su finalidad específica. Las 10 lecciones, en realidad 30 unidades didácticas completas, engloban todas las áreas temáticas del mundo de los negocios. Cada lección está identificada con un color y un icono.



Cada lección tiene un índice general en el que se presentan los contenidos que se tratarán en la misma. Todas las unidades didácticas disponen de los siguientes apartados: un diálogo basado en una situación real dentro del contexto empresarial, negocios, esquemas nocio funcionales, gramática, vocabulario, prensa, ejercicios, autoevaluación y actividades adicionales de debate y producción libre.

Negocios:

Se incluye aquí la información económica y empresarial que deberá conocer el alumno para su explotación posterior mediante ejercicios. Las referencias multiculturales son constantes poniendo a disposición del usuario la realidad social, histórica y cultural de España e Iberoamérica.

Al finalizar cada bloque de negocios se plantea una serie de actividades complementarias de debate y producción libre. Esta visión global del lenguaje nos permite contextualizar las herramientas lingüísticas de manera que, aun poniendo el énfasis en su función comercial, no olvide la comunicativa que debe presidir toda herramienta de formación lingüística.

Funciones:

Se especifican y practican más de 150 esquemas nociofuncionales que son especialmente válidos, útiles y comunes en el mundo de los negocios sin perjuicio de que también lo sean en otras situaciones comunicativas. En estos esquemas se han separado aquellos elementos fijos o semi-fijos de cada expresión de los paradigmas que quedan sujetos a la libre elección del usuario (que variará según los diferentes contextos).

Gramática:

Se ha realizado un compendio gramatical exhaustivo elaborado según los requerimientos diseñados para cada lección de manera que sea para el estudiante una herramienta que persigue la solución de un determinado problema o propósito comunicativo. Actúa asimismo como un manual de gramática independiente y adaptado a las necesidades de todo estudiante de español con un nivel elemental de conocimiento de la lengua española.

Vocabulario:

El inventario léxico se ha agrupado en campos semánticos. La selección se ha hecho atendiendo a su frecuencia de uso y a los contenidos temáticos diseñados en cada unidad didáctica. La explotación del vocabulario se hace mediante ejercicios variados.



Cada nuevo vocablo consta de una explicación y de la información gramatical básica para su correcto empleo. Este diccionario monolingüe con más de 400 entradas es susceptible de una audición individualizada para cada vocablo y su definición correspondiente.



Asimismo DILE incluye una compilación de siglas y abreviaturas comerciales en las que se especifica además su significado.

Prensa:

Aquí encontrará una selección de los artículos más relevantes de la prensa nacional e internacional relativos al español de los negocios en España, Iberoamérica y el mundo hispanohablante de Estados Unidos expresamente seleccionado como complemento a su formación. Además de esta selección, en la versión Internet podrá acceder directamente a las páginas diarias de los periódicos más representativos del mundo de los negocios gracias a la selección de enlaces que hemos escogido para este apartado.

Ejercicios:

La explotación de las destrezas y conocimientos adquiridos está basada en juegos y simulaciones. Hay 9 tipos de juegos: trivial, parejas, dominó, cara o cruz, quiniela, sopa de letras, crucigrama, puzzle, adivina.



En total la aplicación consta de más de 1000 juegos especialmente diseñados para DILE. La tipología de los ejercicios es muy variada; se trata en la mayoría de los casos de ejercicios comunicativos e interactivos apoyados en juegos populares: trivial, dominó... Algunos de los ejercicios parten de una situación expuesta previamente o van acompañados de documentos, fotos o dibujos reales. Su objetivo es facilitar la creatividad del alumno al seguir unos modelos o esquemas y permite la fijación de las habilidades adquiridas.

Otros consisten en relacionar dos informaciones dadas. En este caso se persigue la fijación de ciertas relaciones sintácticas y semánticas.

Por otro lado, también abundan los ejercicios de marcado carácter gramatical que exigen una mayor exactitud en las respuestas ya que éstas han de cumplir normas puntuales. Su objetivo es explotar el uso correcto de los conocimientos.

Los ejercicios de comprensión tienen como meta comprobar si el alumno es capaz de extraer informaciones veraces de cada discurso, discriminar datos y obtener una visión global del texto oral o escrito.

Otros ejercicios de carácter más lúdico están diseñados para que el alumno ponga a prueba su capacidad para emplear sus conocimientos léxicos, gramaticales o empresariales a la hora de resolver un enigma (crucigrama, sopa de letras, adivinanza, etc.).

Por último, al finalizar la lectura del bloque de negocios, se plantea una serie de actividades complementarias encaminadas básicamente a reforzar la producción libre –expresión oral y escrita del alumno– globalizando el objetivo de la unidad.

Autoevaluación

Cada unidad didáctica tiene una prueba de autoevaluación que servirá al alumno para comprobar el nivel de habilidades y conocimientos adquiridos.

9. Los recursos del sistema

Los recursos del sistema han sido cuidadosamente seleccionados para conseguir la máxima rentabilidad en el aprendizaje.

En la versión de DILE en CD-ROM tenemos:

- Unidad Cd-Rom
- Reproductor de sonido
- Impresión
- Reconocimiento del habla

En la versión INTERNET, además de los recursos mencionados, el alumno dispone de:

- Tutoría a distancia
- Correo electrónico
- Chat
- Foro
- Foro de especialistas
- Prensa especializada

En ambas versiones se explotan todas las destrezas lingüísticas: comprensión escrita, comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral.

DILE es una herramienta para la teleformación que pone a disposición del usuario la tecnología más avanzada con el objeto de ofrecerle una formación a distancia de calidad, personalizada y en tiempo real, permitiendo que estudiantes de todo el mundo dispongan de profesores nativos de español en España.

Todas estas características convierten a DILE en el primer y único producto español que utiliza Internet para la enseñanza del español con fines específicos.

CONFECCIÓN DE UN NOTICIARIO EN LA CLASE DE ELE, NIVEL ELEMENTAL

Raquel Gómez del Amo
Enforex, Madrid

Cada día el profesor se enfrenta a la clase con mayor o menor ánimo, pero siempre intentando sorprender a los alumnos, de manera que esa sorpresa sirva para incentivarlos y para crear una interacción que es especialmente difícil en los primeros estadios del aprendizaje de una lengua, cuando el discente aún desconfía bastante de sus recursos y se siente un poco absurdo, incapaz de expresarse tal como es y con la sensación de no poder transmitir mensajes complejos, sensación real y comprensible, por otra parte, ya que le faltan prácticamente todos los recursos lingüísticos para hacerlo.

Las actividades que se propongan en estos primeros estadios tienen que estar muy dirigidas y dejar poco campo a la improvisación, donde el aprendizaje puede perderse sin remedio; pero eso no significa que el objetivo de la actividad haya de ser necesariamente simple.

Con nuestro quehacer, los profesores de lenguas intentamos pasar a un segundo plano dentro del aula y que sean los propios alumnos los que cobren protagonismo, al desarrollar una serie de actividades que les permitan poner en práctica de forma eficaz y lo más comunicativa posible los contenidos presentados.

Llevar la calle a la clase es ciertamente difícil, incluso podría decirse que imposible, pero sí podemos utilizar los conocimientos metalingüísticos de nuestros alumnos para crear, por lo menos, situaciones aproximadas que recuerden la vida real, que tengan unos referentes claros. Éste es uno de los pilares de nuestro noticiario, el saber que quien más y quien menos ve de vez en cuando el telediario, escucha las noticias de la radio o echa un vistazo al periódico. Todos somos capaces de reconocer qué elementos funcionan y qué elementos no lo hacen en este tipo de programa. Todos tenemos una opinión sobre el mundo y sobre los problemas que están más o menos de actualidad, y si no sabemos o no podemos hablar de política, puede que algo tengamos que decir sobre fútbol, cine, arte o cualquier otra cosa.

La actividad que proponemos parte de una práctica de clase, algo que surgió de forma espontánea y que con el tiempo ha ido definiéndose, quiero decir con esto que no se integra formalmente dentro de ningún enfoque metodológico en concreto, sino que más bien se trata de algo ecléctico y cuya funcionalidad está por encima de otras consideraciones más académicas.

No se trata, y bien me hubiera gustado que lo fuera, de una tarea, al menos no en sentido estricto, ya que no hay ninguna negociación con los alumnos, sino que la propuesta viene "impuesta" por el profesor. Tampoco son los alum-

nos los que paso a paso van limando asperezas y haciendo evolucionar con un aprendizaje progresivo la actividad. Las etapas del trabajo están predeterminadas y se explican a la clase, los objetivos también deben estar claros para el profesor, y algunos pasos serán explicados de forma explícita para asegurar que el trabajo quede resuelto en un tiempo concreto.

El hecho de que la actividad se presente de forma más acumulativa que progresiva viene dado, en gran medida por necesidades internas del funcionamiento del centro. Trabajamos con cursos intensivos de español, en un ambiente en el que el flujo de alumnos es permanente. Esto impide que se puedan plantear, en general, tareas a largo plazo, puesto que cada semana se reciben o se despiden miembros del grupo. Sin embargo, sí existe una progresión en la programación, por lo que es posible fijar los contenidos gramaticales y funcionales que el alumno tendrá en un momento determinado del proceso, con lo cual la confección del noticiario se hará en este sentido y tomando en cuenta estas consideraciones.

Por lo demás, otra de las circunstancias que ayudan a la efectividad de la propuesta dentro del aula es la integración de las cuatro destrezas. En un intervalo de dos horas, los discentes van a practicar la expresión escrita a la hora de elaborar la noticia, van a aumentar su léxico, ya que esta parte se trabajará con diccionario, van a interactuar con sus compañeros al establecer el momento en que participarán y al aportar su información o al pedir ayuda al profesor o a los mismos compañeros cuando se les plantee algún problema, pondrán en funcionamiento toda una gama de estructuras gramaticales trabajadas hasta ese momento. Además tendrán que escuchar, comprender y valorar tanto su intervención como las ajenas y por último, participarán en la corrección de los errores que detecte el profesor a posteriori y que sirva para reforzar distintos aspectos gramaticales, entonativos y fonéticos.

¿Cuándo estaremos preparados para confeccionar el noticiario?

La tarea está dirigida a alumnos de nivel elemental en su tercera semana de aprendizaje (60 horas). En este momento del proceso, el aprendiz ya ha asimilado una serie de estructuras gramaticales, un léxico básico y posee una cierta competencia comunicativa. La tarea se fija sobre contenidos gramaticales y funcionales trabajados en clase hasta ese momento, y se divide en tres fases, una preparatoria, otra de elaboración propiamente dicha y una tercera de evaluación.

A la hora de efectuar la actividad, tenemos que tener muy claros los contenidos gramaticales, funcionales y léxicos que se van a poner en práctica, y comprobar que ya han sido presentados y trabajados en clases anteriores, de forma de las aportaciones nuevas que vengan con la actividad, no excedan la capacidad de asimilación de los alumnos. En este caso concreto, el léxico nuevo se reducirá al presentado en el primer cuestionario, y a aquellas palabras que

tengan que buscar en el diccionario para completar la redacción de su noticia. Así mismo será nueva la comprensión lectora de un artículo que supone la segunda parte de la presentación de la actividad. Con el resto de contenidos el alumno ya estará familiarizado.

1. Contenidos gramaticales

- 1.1. presentes regulares e irregulares
- 1.2. usos preposicionales para expresar tiempo y espacio
- 1.3. pronombres interrogativos
- 1.4. marcadores del discurso: secuenciación de actos
- 1.5. pretérito perfecto
- 1.6. perífrasis de futuro: ir a + infinitivo
- 1.7. el imperativo

2. Contenidos funcionales

- 2.1. Saludos y presentaciones
 - 2.1.1. Identificación
 - 2.1.2. Presentación del programa
 - 2.1.3. Fecha y hora
 - 2.1.4. Sumario
 - 2.1.5. Presentación de enviados especiales
- 2.2. Estructuración de la noticia
 - 2.2.1. Quién
 - 2.2.2. Qué
 - 2.2.3. Cuándo
 - 2.2.4. Dónde
 - 2.2.5. Cómo
 - 2.2.6. Por qué
- 2.3. Secuenciar y establecer una jerarquía dentro del programa
- 2.4. Hablar de acontecimientos recientes
- 2.5. Pronósticos y predicciones
- 2.6. Informar, anunciar y persuadir

3. Contenidos léxicos

- 3.1. Fórmulas de presentación, saludo y despedida
- 3.2. Los números
- 3.3. Las horas
- 3.4. Léxico propio de la prensa: secciones del periódico, profesiones relacionadas con el mundo de la información
- 3.5. El tiempo atmosférico
- 3.6. Secuenciación: primero, después, luego..... por último.
- 3.7. Aportaciones léxicas libres: trabajo de diccionario.

Pero entremos de lleno en la confección del noticiario. Como ya hemos anunciado antes, el proceso se divide en tres fases. Una preparatoria, en que se presentará la actividad y los contenidos nuevos; esta fase está centrada fundamentalmente en la comprensión lectora y la aportación de léxico. Una segunda fase de elaboración, en la que predominará la expresión escrita, en un primer momento, y la interacción (comprensión auditiva, expresión oral) a la hora de preparar la grabación. Y una tercera fase de evaluación, centrada de nuevo en la comprensión auditiva y en la práctica gramatical al analizar a posteriori los errores cometidos y proponer soluciones. Tras la fase de evaluación, la tarea se dará por terminada.

Si tenemos la suerte de permanecer con el mismo grupo un espacio largo de tiempo, sería muy interesante escuchar la grabación un mes o un par de meses después. El alumno será entonces muy consciente de su proceso de aprendizaje y ese progreso le estimulará e incentivará para seguir estudiando en los niveles intermedios, una etapa en la que parece que no avanzan y en la que suelen sentirse un poco estancados, simplemente porque los contenidos se hacen más arduos y las estructuras más difíciles de asimilar, será también un buen momento para que reconozcan muchos de los errores que no localizaron en sus primeras etapas de aprendizaje, de forma que la actividad se convertirá en un ejercicio de refuerzo y retroalimentación.

1. Fase preparatoria

Es el momento en que el profesor entra en el aula y propone la actividad. Para presentarla reparte a los alumnos un cuestionario al que deberán responder por parejas, y cuyo objetivo será familiarizar al aprendiz con el léxico y el funcionamiento de la actividad (véase, cuadro 1). A continuación se les ofrecerá una noticia que tendrán que leer, haciendo un pequeño ejercicio de comprensión lectora con el fin de determinar qué elementos han de aparecer en la elaboración de un artículo periodístico (véase cuadro 2). Por último, se repartirán los papeles. Cada alumno elegirá el suyo en virtud de sus preferencias. Es importante que el papel de redactor jefe recaiga sobre un miembro muy activo del grupo. El reparto de papeles se hará de una forma absolutamente aleatoria y libre, siendo cada miembro del grupo quien decide qué quiere ser. No obstante, recibirán una pequeña ficha con instrucciones acerca del trabajo que han de desarrollar (véase cuadro 3). El único miembro del grupo que puede no aparecer en la grabación es el redactor jefe, cuya labor está más encaminada a la coordinación. Se puede dar incluso el caso de que un mismo alumno asuma dos papeles, a saber, locutor y reportero, redactor y reportero, meteorólogo y redactor, y cualquiera de las variables posibles.

Cuadro 1. INFORMATIVOS

1. Marca con una cruz las opciones correctas:

a) en un informativo hay:
 - noticias de actualidad - deportes - horóscopo – documentales -
 información sobre el tiempo - política

b) en la televisión y en la radio puedes escuchar las noticias:
 una vez al año - una vez por semana - cada día

2.Relaciona:

a) qué es cada cosa	
1. noticias internacionales	a. Cosas que han pasado dentro del país
2. noticias nacionales	b. Anuncios, propaganda
3.deportes	c. Cultura, novedades
4. el tiempo atmosférico	d. Pronóstico meteorológico
5. publicidad	e. Fútbol, baloncesto
6. actualidad	f. Cosas que han pasado fuera del país
b) quién es quién	
1. locutor	a. Presenta y despide el programa
2. redactor jefe	b. Hace anuncios
3.publicista	c. Están donde hay una noticia
4. meteorólogo	d. Dirige y estructura el programa
5. reportero	e. Da el parte meteorológico

Cuadro 2

————— ACTUALIDAD —————

METRO DE MADRID LLEGA AL AEROPUERTO

El presidente de la Comunidad de Madrid, inaugura un nuevo Tramo de metro que une la capital con el aeropuerto Madrid, 31,8-99

Esta mañana, el presidente de la Comunidad de Madrid ha inaugurado el nuevo tramo de metro que une la línea cuatro con el aeropuerto de Madrid-Barajas. Así mismo, ha expresado su satisfacción porque “es importante acercar el aeropuerto a sus usuarios y crear una buena red de transporte público”. El presidente ha cortado una cinta conmemorativa en la misma estación de Barajas.

Preguntas:

¿Qué ha pasado?

¿Quién ha estado en el acto?

¿Dónde han cortado la cinta conmemorativa?

¿Cuándo han abierto el nuevo tramo de metro?

¿Por qué está contento el presidente?

Cuadro 3

LOCUTOR Nombre del programa Nombre del locutor Fecha y hora Sumario Presentar y despedir a los reporteros Despedida y cierre	REDACTOR JEFE Revisar el trabajo de los reporteros Decidir el orden de noticias dentro del programa Ayudar al locutor en la redacción	REPORTERO La noticia: Presentarse Presentar la noticia: Qué ha pasado Quién lo ha hecho Dónde y cuándo ha pasado Cómo y por qué ha pasado
METEORÓLOGO Presentarse Leer el mapa: Qué tiempo hace hoy Dónde Qué tiempo va a hacer mañana Dónde	PUBLICICISTA Anunciar un producto: Producto Eslogan, Redacción del anuncio Dirección Teléfono	

2. Fase de elaboración

En esta fase, por una parte, los redactores, meteorólogo y publicista trabajarán básicamente de forma individual en la confección de las noticias. Para ello, habrán elegido uno o dos soportes gráficos ofrecidos por el profesor y que sirvan como pretexto para la invención y elaboración del discurso. Una vez elegida y analizada la imagen, informarán al redactor jefe sobre la sección en que se encuadrará su noticia (internacional, nacional, deportes, corte publicitario...), a partir de este momento, pasarán al desarrollo de la “historia”, una historia que les sugiera la fotografía que tienen en sus manos.

Como bien se puede observar, se trata de una práctica de expresión escrita. El aprendiz podrá utilizar el diccionario o bien consultará al profesor o a cualquier otro compañero sus posibles dudas.

Simultáneamente, locutor y redactor jefe irán secuenciando y estructurando el programa, además redactarán la presentación y cierre de la emisión.

Una vez se haya concluido este trabajo (los alumnos que terminen antes ayudarán a los demás o bien practicarán la entonación y fluidez de su discurso), el redactor dará las instrucciones pertinentes para la grabación: orden en que aparecerán las noticias, lugar del corte publicitario, entradas y salidas de los reporteros. Por último se grabará el programa

3. Evaluación

Inmediatamente después de la grabación, los alumnos escucharán el programa y tendrán que hacer un balance más o menos espontáneo de lo que hayan

oído. Después de comentar algunos hechos, como suelen ser la falta de coordinación, las pausas, el recurrir a sus propias lenguas en momentos de nerviosismo, y otras interferencias por el estilo, se puede proceder a una segunda grabación, cuyos resultados, suelen ser bastante más satisfactorios.

La segunda parte de la evaluación corre a cargo del profesor, que ya fuera del aula volverá a escuchar el programa y lo transcribirá, completo o incidiendo en aquellos fragmentos que hayan resultado más problemáticos. Al día siguiente, presentará estos textos a los alumnos y les propondrá que los corrijan. En esta etapa, observaremos especialmente los errores gramaticales y fonéticos. Veamos a modo de ejemplo el siguiente fragmento:

“*Empeciamos con las noticias nacional y vamos a escuchar () la reportera Federica.*

Buenas noches, Federica. A ti la comunicación

- *Hola Elisabetta ¿qué tal?*
- *Hola (risas)*
- *Hoy ha habido una manifestación grande de () UPA: unión de pequeños agricultores y granaderos... ganaderos contra la agenda 2000 en Madrid. Los agricultores dicen: "sin modulación no hay solución"*
- *Bueno, muchas gracias para tu información. Hasta luego.*
- *Hasta luego*
- *Y ahora una noticia internacional de última hora.*

Otro grupo de albaneses se desplazan. Probablemente *se destinan a l'Italia*. La situación precaria de *Albanía* otra vez va a causar problemas en Italia. El gobierno italiano se divide. *Algunos* quieren *ospitar* () los prófugos, *algunos* piensan que los extranjeros van a incrementar la *violenza* en las ciudades. *Mujeres albanese con niños* dicen que Italia es mejor que Albania, *también si algunas personas no lo quieren*. Por este motivo, muchas mujeres van a ir sin saber dónde, pero el que las importa es marcharse de *Albanía*.

- *Y ahora un poco de publicidad. Regreeremos pronto”¹*

En el fragmento que acabamos de transcribir encontramos errores de muy diversa índole. Algunos los corregiremos, los que correspondan a un nivel elemental de aprendizaje, el resto, lo dejaremos tal y como está.

No todos los errores son iguales, por lo tanto, no vamos a trabajarlos todos de la misma forma.

¹ *Los paréntesis vacíos indican que falta un elemento*

En general, el alumno de español, por lo menos el tipo de alumno con el que trabajamos, aprende de forma muy consciente y casi siempre sobre el papel. Quiere esto decir, que existen desviaciones que él mismo detectará apenas recoja el papel y que corregirá por sí solo inmediatamente, tal es el caso de errores de concordancia “noticias nacional”, o expresiones en su lengua materna o en una segunda lengua que interfiera en el aprendizaje *l'Italia, ospitar*. Así mismo, serán probablemente capaces de detectar sin problema fallos en la conjugación de verbos que ya conocen *empreciamos, regreeremos*, o pequeños problemas de acento Albania. En realidad, se trata más bien de despistes que de errores propiamente dichos.

Otros, son más complicados y difíciles de detectar por parte del alumno, pero casi siempre hay algún miembro dentro del grupo que da la solución. Suelen responder a estructuras gramaticales o sintácticas que aún no han sido bien asimiladas, me estoy refiriendo preferentemente a errores por omisión, del artículo *una manifestación grande de ()UPA*, por ejemplo, o de la preposición *a* con complemento directo de persona *vamos a escuchar ()la reportera Federica*, la ausencia de pronombre átono complemento directo o indirecto, la ausencia del pronominal, o por el contrario, su presencia cuando no se requiere *una película que se pasa en EEUU*, la confusión de preposiciones *muchas gracias para tu información*. Son items que ya se han explicado, pero cuya asimilación y mecanización resulta ardua.

Por último, aparecerán errores que no son de nivel elemental, y que se producen al traducir el alumno directamente de su lengua materna, o bien se trate de errores sintácticos que resultarían especialmente complejos de explicar en este nivel. A mi modo de ver, en estos casos, si se salva la comunicación, lo mejor es ignorarlos. Son errores del tipo *a ti la comunicación*.

En este estadio, se revisan los principales problemas fonéticos y fonológicos que presentan nuestros alumnos y que dificultan la comunicación e interfieren en el mensaje, tanto se aleja su pronunciación o su entonación de la del español. Es también el momento de hacer ver a los hablantes de lenguas afines que, aunque recurrir a su lengua en muchos casos puede ser un recurso eficaz en la comunicación, no se están expresando en castellano; y es que esto, que podría parecer algo obvio y evidente, no lo es tanto para la totalidad de los aprendices, que si no son corregidos en un término, lo adoptan para siempre como si se tratara de una expresión válida en la lengua meta.

Materiales y temporalización.

Hemos hablado hasta aquí de cómo llevar a cabo la actividad y de los conocimientos que el alumno ha de poseer en el momento de llevarla a cabo. Pasemos ahora a algunas consideraciones más prácticas como el material del que debemos disponer.

Sería interesante llevar con nosotros un periódico para mostrar las diferentes secciones que lo componen, o bien presentar mediante un vídeo un pe-

queño avance informativo (no como comprensión auditiva, sino simplemente como muestra).

Otra cuestión importante son los soportes gráficos que le van a servir al alumno como apoyo para pensar en su noticia. Cuanto más neutra y más universal sea la fotografía, mejor: una entrega de premios, un par de futbolistas, una manifestación, un congreso... Por lo demás, es especialmente difícil conseguir una grabación nítida, así que la grabadora ha de estar bien situada y es conveniente avisar a los alumnos de que deben utilizar un tono de voz algo elevado, o al menos, hablar hacia el aparato.

La confección del noticiario, su grabación y la primera audición con los comentarios correspondientes sobre su resultado nos llevará unas dos horas aproximadamente. Para la segunda evaluación, que corre a cargo del profesor, podemos dedicar entre treinta minutos y una hora en la clase siguiente, dependiendo de si nos ocupamos sólo de aspectos gramaticales o queremos hacer hincapié en determinados aspectos del discurso: entonación, reconstrucciones a partir de su lengua, pausas, vacilaciones, nerviosismo, etc.

El papel del profesor

Una pregunta bastante coherente sería, qué hace el profesor durante estas dos horas que dura la confección del noticiario, y en las que aparentemente los alumnos parecen trabajar autónomamente y con todos los papeles y funciones repartidos y estructurados.

Pues bien, en la fase de presentación de la actividad, el papel del profesor es muy activo. Presenta los contenidos léxicos nuevos y supervisa las respuestas del cuestionario, dirigiendo además la puesta en común y explica cómo se ha de redactar la noticia cerciorándose de que los alumnos han comprendido la importancia de responder a las preguntas que dan forma a un artículo periodístico.

En la segunda fase, de elaboración, el profesor supervisará la producción, se interesará por la idea que el alumno intenta desarrollar, funcionará como “diccionario”, aportará ideas a quienes tengan más problemas por interpretar los soportes gráficos. En fin, estará pendiente de cualquier dificultad que pueda surgir.

Por último, tras la grabación, dirigirá el pequeño debate de evaluación de la actividad, criticará algunos aspectos, pero sobre todo animará a los alumnos y resaltaré los aspectos más positivos del producto final.

Nuestra experiencia con esta tarea ha sido siempre satisfactoria y es por ello que queríamos compartirla. Normalmente este tipo de actividades se presentan a partir de un grado intermedio, cuando el alumno tiene los recursos para hablar de casi cualquier cosa y para aportar opiniones personales. En cuanto a contenido e interés es probable que nuestro noticiario deje mucho que desear. No obstante, la percepción de los alumnos es bastante buena, sienten que han conseguido un objetivo comunicativo, se han divertido, han tomado conciencia

de cómo “suenan” en español, le han perdido el miedo a la grabadora porque han compartido la experiencia con sus compañeros y sobre todo, han trabajado a buen ritmo durante toda la clase, tomando decisiones y potenciando el sentimiento y la conciencia de grupo de grupo.

Referencias bibliográficas

- Bello, Fera y otros,(1990) *Didáctica de segundas lenguas, Estrategias y recursos básicos*, Aula XXI, Madrid, Santillana
- Estaire, S. (1990), “La programación de unidades didácticas, a través de tareas”, *Cable*, n.5, 28-39
- Fernández López, S.,(1989),”Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa”, *Cable*, n.4
- Jauregui,K. Marcilla A.(1997) “Comunicar, cooperar, aprender: Hacia la autonomía del estudiante a través del enfoque de la enseñanza por tareas”. *Frecuencia L*,3, 25-30
- Sánchez Pérez, A., *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*, Madrid, SGEL.

MICROPROYECTOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL LE*

N. Rolando González
Freie Universität Berlin

1. La clase de ELE y el método de aprendizaje

¿Qué profesor o profesora de Español LE no desea tener estudiantes más interesados en aprender, con más participación en el aula, más comunicativos entre sí, más motivados para seguir aprendiendo fuera de la clase, más creativos y, en general, más contentos con su trabajo en el curso?

En gran parte eso depende del método de aprendizaje que se usa en el curso y del marco conceptual que lo orienta. Los cursos de español tradicionales se basan en el supuesto de que el profesor o la profesora es la persona experta que dirige casi todos los procesos de la clase. El docente es considerado (1) como la autoridad en la lengua, (2) también como la persona cualificada para seleccionar los temas y (3) además como el animador que propone los juegos para aprender. Es cierto que en los cursos más avanzados los estudiantes pueden gozar de un poco más de autonomía en la selección de temas y ejercicios, pero su participación productiva depende básicamente de los procesos de ensayo y error que permite la personalidad del profesor. En este tipo de cursos, los estudiantes generalmente no reciben el estímulo suficiente para desarrollar su propia iniciativa.

En este taller voy a presentar unos ‘microproyectos’ como método muy efectivo para lograr un aprendizaje más acorde con los intereses de los estudiantes de nivel medio y superior. El empleo de este método tiene sobre todo las siguientes ventajas, que en la práctica han sobrepasado con creces las dificultades de su realización:

- El estudiante es más autónomo, más consciente de su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje.
- Puede servirse de su competencia de experto en un campo estudiantil o profesional para aprender el idioma.
- Generalmente es más creativo.

Ciertamente la universidad es un lugar ideal para trabajar con (micro)proyectos, porque los estudiantes generalmente tienen una alta motivación en las actividades relacionadas con sus campos de estudio, tienen suficiente competencia para poder comunicar contenidos interesantes y, finalmente, están cada

* Experiencias en cursos para estudiantes de economía y ciencias sociales. Nivel intermedio y superior.

vez más conscientes de que los idiomas extranjeros son un instrumento poderoso para el futuro desempeño de la profesión. Pero creo que también en otras instituciones educativas (colegio, escuela de idiomas, universidad popular) podemos ganar mucho si en la concepción de los cursos partimos del principio de que la autonomía en el aprendizaje no sólo es deseable sino que es bastante accesible. La tarea consiste en cómo organizarla.

2. Proyectos y microproyectos (MIP)

Un proyecto es un trabajo planificado que se realiza en un periodo de tiempo determinado para lograr un objetivo. Sobre todo en los campos de la técnica, de la economía o de la investigación se trabaja por medio de proyectos, que pueden ser muy complejos y sofisticados, con sus diferentes objetivos y procedimientos. En las empresas, el trabajo en proyectos está aumentando enormemente por el dinamismo que genera y por la satisfacción que evidentemente causa a sus miembros el hecho de trabajar en un marco con más autonomía, mejor interacción entre los participantes y un control más eficiente sobre los procesos y resultados.

En la clase de español podemos aprovecharnos en parte de las ventajas del trabajo con proyectos. En mi caso, en los cursos de Español para estudiantes de Economía y Ciencias Sociales, hemos desarrollado en los últimos semestres una forma de aprender y practicar la lengua por medio de ‘microproyectos’ (MIP). Los llamamos así por sus dimensiones: los grupos de componen de 3-4 estudiantes, el periodo de trabajo en el proyecto no pasa las 5 semanas y los objetivos se determinan dentro de un horizonte bastante modesto, es decir, realista. Al contrario de la situación en un curso de Ciencias Económicas/Empresariales, lo más importante no son los resultados de la investigación, sino más bien los conocimientos y habilidades expresivas desarrollados como consecuencia de ese esfuerzo investigativo.

3. La práctica en los cursos

A continuación voy a presentar unas muestras de las experiencias con los MIP en mis cursos de Español de la Economía I (Curso de Habilidades Integradas) que imparto en la Universidad Libre de Berlín. Los MIP forman el núcleo de los cursos y ocupan aproximadamente 1/3 de las 15 semanas de clases.

Han participado en estos cursos estudiantes de las diferentes facultades: Económicas, Derecho, Ciencias Sociales, Ciencias Políticas, pero también de Medicina y de las Ciencias Naturales. Se exige un nivel lingüístico intermedio, que en la Universidad Libre se alcanza después de haber asistido a 240 horas de clase, en cursos intensivos con “módulos” de 60 h/semestre.

El curso se inicia con unos ejercicios que tienen como finalidad determinar el grado de destreza de los/las estudiantes para expresarse en contextos for-

males de trabajo universitario. Además se hace una revisión de las técnicas de estudio (v. como ejemplo práctico: Blanquet, 1995). Para poder seguir adelante, los/las estudiantes tienen que saber distinguir bien diferentes tipos de textos y ser conscientes de la importancia de su adecuación.

Como los materiales periodísticos han sido hasta ahora los más accesibles y como presentan un lenguaje “normal o neutro” (Diccionario Salamanca) que se considera perfectamente estándar y por lo tanto adecuado para la enseñanza, los proyectos realizados en este curso se han basado en ellos.

4. Microproyectos en el semestre de invierno 1998/99

Los MIP se realizaron en las últimas semanas del semestre de invierno que terminó el 20-2-99. La ventaja evidente fue que se pudo invertir más en la preparación previa. La grave desventaja fue el conflicto para los/las estudiantes entre las exigencias del proyecto, en esta asignatura optativa, y las que se derivaban de sus asignaturas obligatorias correspondientes. Al final parece que la motivación de trabajar en grupos autogestionados ha sido el factor que ha contribuido para que aceptaran el mayor estrés de fin de semestre y terminaran los proyectos en el tiempo previsto. Los trabajos se realizaron siguiendo las tres fases básicas de un proyecto: (1) formación, (2) enfoque y (3) ejecución.

4.1. Fase de formación

Al principio de esta fase de formación se revisaron las “reglas del juego”: Los/las estudiantes se organizaron en 4 grupos autogestionados de 3-4 miembros con la finalidad de definir su tema, seleccionar las fuentes, elaborar el plan, convenir en el método de trabajo y en la división de las tareas, controlar la marcha de la producción individual y la del grupo y, al final, presentar el proyecto oralmente y entregar el informe escrito. Los grupos podían contar con la asesoría del profesor, en cuanto a las técnicas de trabajo y al uso de la lengua, en las diferentes fases del trabajo. En los grupos de trabajo tenían que negociar entre ellos exclusivamente en español.

Los cuatro grupos se situaban en puntos diferentes en la sala de clase para trabajar. El profesor podía acercarse a cada grupo, escuchaba las negociaciones, hacía algún comentario puntual, pero básicamente se trataba de una oferta de orientación que tenía que ser solicitada por el grupo.

4.2. Fase de enfoque

Apoyándonos en unos contenidos tratados con anterioridad en el curso, y buscando un procedimiento practicable en el corto tiempo que estaba a disposición, se acordó organizar los proyectos de este semestre en torno a un esquema

de 4 tipos de lenguaje periodístico: (1) La noticia, (2) la entrevista, (3) la carta al director y (4) el artículo de fondo.

El plan general consistía en buscar y seleccionar *materiales auténticos* sobre temas aceptados por el grupo, comentarlos siguiendo los criterios aprendidos en el curso y, finalmente, producir breves trabajos propios emulando los materiales comentados.

4.3. Fase de ejecución

Aunque el empleo del mismo procedimiento de trabajo significaba un cierto esquematismo en el tratamiento de los contenidos, los resultados fueron muy satisfactorios tanto en lo que refiere a los temas como a la calidad de interacción en los grupos y a la presentación de los trabajos finales. Además, el acceso de los estudiantes a las innumerables publicaciones digitales en Internet permitió una mejor diversificación de las fuentes de información.

4.3.1. Copilación y análisis de materiales auténticos

Los materiales auténticos analizados por los/las estudiantes mostraban la heterogeneidad de los intereses temáticos de los participantes: Rechazo del concepto clásico de inteligencia, la nueva ley de ciudadanía de Alemania, la retirada del estadounidense Jordan del baloncesto, el caso Pinochet, liberalización y pérdida de empleos, bombardeo de Irak, la “batalla financiera” en la UE, el euro, televisión y realidad visual, y otros más.

Las *entrevistas* también mostraban personajes tan diversos como la joven directora artística de la prestigiosa casa de moda parisiense Lanvín, Cristina Ortiz, la escritora Elena Poniatowska, el escritor Isidoro Blaisten, el nuevo primer ministro norirlandés (Ene-99) o el historiador Felipe Fernández-Armesto.

4.3.2. Trabajos de los estudiantes

Para ilustrar el trabajo productivo en estos MIP, presento a continuación el guión de una entrevista escrito por una estudiante, y una noticia escrita por un estudiante. Ambos breves trabajos no sólo han cumplido con la exigencia de ser imaginarios, sino que han resultado también bastante imaginativos.

Ejemplo 1: Guión

Entrevista con Superman

- Señor Superman, usted es un personaje muy famoso. ¿Cómo se siente cuando ha salvado una vida o cuando ha arrestado a alguien?
- ...
- ¿No siente [usted] un profundo orgullo? A veces en los reportajes de la televisión parece como [que] es orgulloso.
- ...
- ¿Cómo explica a su niño su profesión como superman, y su popularidad?

- ...
- Otra pregunta: ¿Por qué está vestido de un traje rojo? ¿Qué función tiene? La gente dice que el color [simboliza] su opinión comunista que usted en los Estados Unidos no puede proclamar oficialmente [abiertamente]. ¿O quiere usted provocar el peligro y a los delincuentes, como el torero al toro?
- ...
- Señor Superman, gracias por la plática [entrevista].
(S. Keiper et al., Ms.)

Ejemplo 2: Noticia imaginaria

EE UU en estado de alerta

Nuevos descubrimientos sobre el presidente de EE UU Bill Clinton han sacudido al pueblo norteamericano. Ayer en Canal 5, Kenneth Starr reveló la verdadera identidad del presidente Clinton

Washington. Reuter. Alrededor de las 6 de la tarde de ayer Kenneth Starr, abogado del Estado, se dirigió al público norteamericano relevando nuevos documentos secretos sobre la verdadera identidad de Clinton. Según esos documentos, Bill Clinton es ciudadano cubano y se llamaba Carlos Luis Sangreroja en su vida anterior.

En una entrevista en Canal 5, Starr dejó abierta la posibilidad de que Clinton fuera espía del entorno pro Castro. "Estoy absolutamente consciente del impacto de esas graves acusaciones. Siempre tuve un sentimiento raro acerca de nuestro presidente y pensando en el cigarro en el asunto Lewinsky se confirmó mi conjetura", explicó Starr.

Las acusaciones son apoyadas por documentos en posesión del servicio secreto CIA según informaciones del partido republicano. El Vicepresidente Gore indicó que asumirá el cargo de presidente hasta que se aclare la situación.

(M. Stratmann et al., Ms.)

5. Microproyectos en el semestre de verano 1999

Como al final del semestre anterior tuvimos problemas con la acumulación del trabajo, acordamos esta vez iniciar el trabajo en MIP a mediados del semestre.

5.1. Fase de formación

A sugerencia de los/las estudiantes se acordó que cada grupo organizara su MIP alrededor de un tema específico. Naturalmente, la negociación del tema en los grupos exigió un poco más de tiempo y la discusión correspondiente fue más viva y más controvertida que en el semestre anterior.

Como resultado se formaron 4 grupos que convinieron en desarrollar sus MIP en torno a los temas siguientes:

1. “Plantas hidroeléctricas a lo largo del río Biobío en Chile” (MIP “Biobío”)
2. “La información en la prensa sobre la guerra en el Kosovo” (MIP “Kosovo”)
3. “El caso Pinochet en la Prensa Chilena y Española” (MIP “Pinochet”) y
4. “Las maquilas y el conflicto entre economía y ética” (MIP “Maquilas”)

5.2. Fase de enfoque

En esta fase fue muy importante insistir en la necesidad de delimitar bien el tema y de fijar un procedimiento de trabajo manejable en las condiciones determinadas por el curso. En este sentido hay que recordar que no se trata del curso de una asignatura temática, sino de un curso de Español de nivel medio/superior en el que los participantes se enfrentan con la complejidad de un trabajo que requiere mucha cooperación y tienen que superar la situación usando la lengua que están aprendiendo. Aun si se hacen concesiones en cuanto al nivel de los contenidos temáticos, la aplicación de la lengua puede ser bastante sofisticada. Los recursos y las energías no deben emplearse tanto en la calidad del contenido sino más bien en la calidad de la interacción y de la subsiguiente presentación de los informes. La tarea y responsabilidad del profesor de ELE está, en todo caso, definida en primer lugar por este marco comunicativo.

5.3. Fase de ejecución

La búsqueda de materiales fue una actividad más práctica y rentable por el hecho de que todos los participantes tenían acceso a Internet y sabían comunicarse por correo electrónico. (Al principio del semestre había tres estudiantes que todavía no usaban estos medios, pero fueron animados por sus compañeros para incorporarse y dos de ellos al final se expresaron con entusiasmo sobre su experiencia.)

Los *resultados* de los trabajos fueron presentados en cuatro informes de los cuales voy a mostrar aquí unos fragmentos como ejemplo, siguiendo el esquema básico de estructuración que sirvió de guía a los grupos: (1) Introducción de los informes, (2) Comentarios sobre los materiales recopilados, (3) Producción de los estudiantes, (4) Conclusiones de los MIP.

5.3.1. Introducción de los informes

Ejemplo 1: De la introducción del MIP “Biobío”

El Biobío beneficia a más de un millón de personas con agua potable y de regadío, recreación y pesca. ENDESA, la empresa privada más grande de Chile, tiene planeado construir seis plantas hidroeléctricas a lo largo del Biobío. La primera de éstas, Pangué, fue terminada en 1996. ENDESA está llevando a cabo la

construcción de Ralco, la más grande de las represas en el Biobío, para el año 1999. Ralco tendría una altura de 155 metros y su reserva ocuparía un área de 3.400 hectáreas, que expulsaría de sus tierras a más de 600 personas, incluyendo a 400 indios pehuenches. La represa inundaría más de 70 km del valle del río, ahogando así un bosque diverso en especies nativas y en vida salvaje.

Esta zona en disputa, el alto del Biobío, es el hogar de los últimos pehuenches, un grupo indígena muy tradicional en Chile. Unas familias pehuenches rehúsan abandonar sus tierras ancestrales en esta zona. Esto forzaría una batalla legal entre la ley de protección indígena y la ley de energía aprobada durante la dictadura de Pinochet, que beneficia cualquier proyecto que provea de energía al país.

Grupos ecologistas y de protección de los derechos de los indígenas se oponen al proyecto Ralco. Esta oposición no se basa sólo en la gran destrucción y el abuso en contra de los habitantes del área que este proyecto causaría. Estudios de las necesidades futuras de energía en Chile indican que estas plantas no se necesitan.

[Procedimiento de trabajo]

Para profundizarnos en el tema, vamos a presentar unos artículos de diferentes periódicos chilenos. Luego, compararemos y analizaremos los textos. Sigue la cuarta parte con trabajos de las colaboradoras de nuestro proyecto, que consiste en tres aportes de cada uno del grupo y un trabajo colectivo. Al final vamos a sacar unas conclusiones.

(L. Meyer et al., Ms.: 3)

Ejemplo 2: De la introducción del MIP “Kosovo”

El *tema* general de este proyecto es la información en los medios de comunicación sobre la guerra en el Kosovo. En primer lugar, es importante reducir y limitar el tema a una pregunta precisa y a medios concretos. Por eso, elegimos un evento específico para comparar diferentes artículos en diferentes diarios sobre ese tema.

El evento elegido ocurrió el 8 de mayo: el bombardeo a la embajada china en Belgrado por la OTAN. Analizamos y comparamos artículos sobre ese acontecimiento en seis periódicos de España y de Latinoamérica.

Ese procedimiento nos causó algunos problemas: buscando en la red no pudimos encontrar artículos del mismo día en todos los periódicos. Eso tiene que ver con la diferencia de tiempo entre los continentes y con el hecho de que no existe una edición del domingo en algunos periódicos.

La *elección* de los periódicos ocurrió según los criterios siguientes:

- ¿Qué periódicos son conocidos y por eso importantes?
- ¿Qué periódicos conocemos?
- ¿Qué periódicos están en la red y dan acceso al archivo?

Claro que siempre hay algunos criterios de los que uno no es consciente y la búsqueda tiene una cierta arbitrariedad. Pero creemos que hay que reflexionar sobre eso durante un proceso científico. (Gallas et al., Ms.: 3)

Ejemplo 3: De la introducción del MIP “Maquilas”

El tema de la industria maquiladora

En los años noventa existen muchas empresas poderosas de los países industrializados que aprovechan la globalización de la economía y la apertura y liberalización de los mercados, de manera que producen en países más pobres en los cuales las condiciones de trabajo y de inversión ayudan a obtener la rentabilidad más elevada posible.

Respecto a esta actividad económica, también muy extendida en Latinoamérica, debemos darnos cuenta de dos aspectos diferentes:

Por un lado, el aspecto económico que se manifiesta, por ejemplo, en el crecimiento de puestos de trabajo. Por otro lado, el aspecto ético; por ejemplo, el hecho de que la industria maquiladora provoca condiciones de trabajo inhumanas y explotadoras de las cuales sufren los trabajadores, sobre todo mujeres jóvenes sin ningún tipo de formación profesional.

Nuestro proyecto tiene la finalidad de presentar y analizar la confrontación entre la economía y la ética, mediante diferentes artículos que muestran diferentes opiniones y convicciones.

(Brouers et al., Ms.: 2)

5.3.2. Comentarios sobre los materiales recopilados

Ejemplo 1: MIP “Biobío”

Del comentario sobre el artículo “La sustentabilidad de Endesa”, *Época*, 10-3-98

La argumentación en el artículo es muy lógica y comprensible. Estoy de acuerdo con cada argumento de Claude. Pero creo que la subjetividad no exige olvidar aspectos positivos del proyecto de Endesa. Es muy claro que una central hidroeléctrica ofrece la posibilidad de producir luz de una manera sustentable desde la perspectiva del consumo de recursos naturales y del problema de los cambios climáticos. Por eso también la alternativa de una central a gas natural no me convence. Es necesario que el autor describa estos dos tipos de centrales. Puede ser que sea una solución para el Alto Biobío, pero no para el desarrollo sustentable de Chile. Hay otras alternativas que tendrían que ser mencionadas por un autor a favor de la sustentabilidad. Por ejemplo, la posibilidad de ahorrar energía para que no sea necesario construir tantas centrales hidroeléctricas. Pero, por supuesto, Claude logra su fin de probar que el papel de Endesa en el ámbito de sustentabilidad “es al menos discutible”.

(Meyer et al., Ms.: 9-10)

Ejemplo 2: MIP “Maquilas”

Del comentario sobre “La industria de la maquila en Centroamérica”, *www.ilo...*

El auge de la maquila está vinculado estrechamente con el proceso de la reubicación [internacional de la industria]. Obviamente los inversores aprovechan el ambiente favorable, es decir, la mano de obra barata en los países en desarrollo. El costo de la mano de obra es de tanta importancia porque la competencia entre las empresas está creciendo mucho más que el desarrollo de la competitividad basado en las ventajas tecnológicas.

Pero existe un peligro para los países en desarrollo si confían demasiado en la ventaja comparativa que se debe a los bajos salarios. El mundo está cambiando tan rápidamente que no se puede estimar el entorno suficientemente. El autor sostiene que en caso de que la industria funcione muy bien, la demanda de trabajo va a crecer y con eso también los salarios. Como consecuencia, la ventaja desaparecerá.

Pero hay que considerar que en los países en desarrollo el mejoramiento de los niveles de producción no necesariamente se refleja en los salarios porque no existen sindicatos o si existen, no tienen mucha influencia.

(Brouers et al., Ms.: 5-6)

5.3.3. Producción de los estudiantes

Ejemplo 1: MIP “Biobío”

Mesa Redonda (imaginaria) sobre el conflicto del Alto Biobío

Organizada por el diario El Mercurio, tiene lugar una discusión con representantes de los diferentes grupos en disputa sobre la central hidroeléctrica Ralco. Los participantes en la mesa redonda son: Carlos Dinero de ENDESA, el ecologista Jesús Verde y Quepuca Lepoy, un pehuenche del Alto Biobío. El presentador es Fernando Letra que trabaja como periodista para El Mercurio.

Letra: ¿Señor Dinero, su empresa va a invertir casi 500 millones de dólares en el proyecto Ralco. ¿Usted piensa que es rentable?

Dinero: ¡Claro que sí! Vale la pena para ENDESA y también para nuestro país. Vamos a producir energía para los hogares chilenos y además podemos venderla a los argentinos. Y en el futuro Chile va a necesitar más energía para asegurar el crecimiento de la economía.

Lepoy: Es una mentira que toda la sociedad chilena va a aprovechar las ventajas porque nosotros, los pehuenches, somos también una parte de Chile. El gobierno y ENDESA nos expulsan de las tierras de nuestros antepasados. Es una conspiración capitalista y...

Letra: ¡Tranquilo, señor Lepoy! ¿Señor Verde, cual es su opinión sobre las actividades de ENDESA?

Verde: Bueno, quizás sea posible ganar un poco de dinero con la central pero seguro que con esos beneficios nunca podemos pagar los daños medioambientales producidos por Ralco.

Dinero: Señor Verde, ¿qué hace usted sin la energía en un país en desarrollo? ¿Usted quiere parar el crecimiento de la economía y de la prosperidad de nuestra sociedad?

Verde: No hay un desarrollo sostenible si seguimos los principios del capitalismo. Necesitamos una armonía entre la economía, la naturaleza y la sociedad. Si sólo pensamos en los beneficios económicos vamos a destruir el mundo para nuestros hijos.

Lepoy: No queremos ese desarrollo que significa para nuestras familias que tenemos que sustituir nuestra tierra donde vivieron los antepasados y que nos alimenta desde hace mucho tiempo. El nuevo sitio está situado 400m más arriba que las comunidades presentes. Las consecuencias tendrían muchos efectos negativos en nuestra estructura cultural, social y económica. ¡El proyecto de ENDESA

viola los derechos de los indígenas protegidos por la ley de Defensa de las Tierras Indígenas!

Dinero: La Comisión Nacional del Medio Ambiente aprobó el proyecto en un proceso democrático.

Letra: Señor Verde, desde el punto de vista de los ecologistas, ¿hay alternativas para el proyecto del Alto Biobío?

Verde: Primero las centrales hidroeléctricas dependen del precipitado. En periodos de sequía las centrales no pueden generar suficiente energía eléctrica. El número de las sequías va a aumentar en el futuro por los cambios climáticos como “El Niño”. Sería mejor construir centrales geotérmicas, centrales a gas natural o centrales que aprovechen la energía solar. Además hay mucho potencial en ahorrar energía para que hagan superfluas las nuevas centrales.

Dinero: No entiendo por qué los ecologistas no pueden ver las ventajas de las centrales hidroeléctricas que no producen emisiones, que no tienen efectos negativos para el clima. Hasta ahora las alternativas mencionadas no producen electricidad de forma eficaz y confiable.

Lepoy: No puede ser que en una democracia la minoría esté discriminada ni por razones económicas ni por razones medioambientales. Creo que nadie intentó encontrar una buena solución para todas las partes del conflicto. ¿Por qué ENDESA no ha planeado construir centrales hidroeléctricas más pequeñas que se adapten mejor a la naturaleza y no expulsen a los indígenas de su tierra?

Letra: Muchas gracias a los participantes en la discusión, esperamos que la discusión tenga efectos positivos en el conflicto del Alto Biobío.

(Meyer et al., Ms.: 22-23; Obsérvese la ironía en la elección de los nombres de los participantes.)

Ejemplo 2: MIP “Maquilas”

Propuestas de una empleada

Si yo fuese empleada de una empresa como Woolworth o Nike, que indirectamente explota a los trabajadores en las maquilas, me preguntaría qué podría hacer yo para mejorar las condiciones de los trabajadores sin perder mi puesto. Primero tendría que buscar a otros empleados que pensarán lo mismo sobre este asunto para tener, como grupo, más peso e influencia. Está claro que como empleado no quieres perjudicar a la empresa en que trabajas, así que tienes que buscar una estrategia que sea también positiva para la empresa.

La minimización de los costos de producción no debería ser lo más importante en una empresa. Hoy en día también cuenta la ética de una empresa. Esa ética también puede significar el éxito para la organización, como por ejemplo en el caso de *body shop*. La estrategia de marketing de *body shop* es que no ensayan sus productos con animales. Ese hecho es publicado de modo de que los consumidores se den cuenta y se decidan por sus productos porque esa ética coincide con la suya. [...]

- Producir de una manera humana tiene que ser la filosofía de la empresa. Los consumidores compran los productos y a la vez pueden sentirse con buena conciencia. Haber hecho un acto humano se considera beneficio adicional para el consumidor. Así se puede crear una simbiosis: los trabajadores tendrán una vida mejor y la empresa logrará una ventaja comparativa frente a sus competidores.

(Brouers et al., Ms.: 13)

5.3.4. Conclusiones de los microproyectos

Ejemplo 1: MIP “Biobío”

Al principio el objetivo del proyecto era analizar la opinión pública en la prensa de América Latina sobre un problema medioambiental que fuera conocido también en Europa. Ejemplos son el fenómeno climático “El Niño” o la destrucción de la selva tropical. Pero la búsqueda de materiales sobre estos temas no tuvo éxito. En lugar de eso encontramos materiales sobre distintos conflictos más especiales. Entre ellos fue el problema del Alto Biobío el que nos atrajo porque tenía actualidad por la relación con la sequía reciente en Chile y además tiene por lo menos tres aspectos interesantes que queríamos repartir entre los miembros del grupo. Pero otra vez no tuvimos éxito, con ese intento, porque las relaciones entre los distintos aspectos son demasiado fuertes.

Las circunstancias externas han formado gran parte de nuestro proyecto, pero ahora no pensamos que eso haya sido una desventaja para nosotros. A pesar de las dificultades hemos adquirido una idea general del conflicto del Alto Biobío y hemos podido informar sobre lo que los chilenos piensan de los problemas medioambientales. Esos problemas tienen siempre varios aspectos de gran relevancia, como el papel de las sociedades indígenas o la importancia del desarrollo económico.

(Meyer et al., Ms.: 24)

Ejemplo 2: MIP “Maquilas”

Conocimientos y experiencias personales

Después de haber leído los chocantes artículos sobre el violación de los derechos humanos de los trabajadores y, por otro lado, los artículos sobre la importancia económica [de las maquilas], somos más conscientes de la complejidad del conflicto entre los intereses económicos y los postulados éticos.

Un acercamiento entre los dos objetivos parece difícil, casi imposible, porque la economía es más dominante. La máxima de la rentabilidad tendría que ser substituida por otro principio.

Fueron las descripciones e informaciones auténticas, cuya gravedad antes no nos podíamos imaginar, las que nos asustaron y estremecieron.

Hemos constatado que el fenómeno de la industria maquiladora representa un verdadero círculo vicioso del que es casi imposible salir porque las mujeres y los niños necesitan el dinero para sobrevivir, de modo que no tienen la fuerza de oponerse o de defenderse.

Para nosotros el hecho de que este tema sea tan desconocido e ignorado es una vergüenza para las sociedades de los países industrializados. Pero por otro lado, nos sorprendieron positivamente las múltiples organizaciones y las campañas que se ocupan y abogan a favor de los trabajadores, para mejorar las condiciones de trabajo y para garantizar una vida humana.

Hay que empezar paso por paso. Por ejemplo, los estudiantes de nuestro Curso de Habilidades Integradas podrían (después de haberse informado en la siguiente dirección en la red internacional: www.web.net/~msn7/alerts1.htm) enviar una carta a:

Maquila Solidarity Network, 606 Shaw Street, Toronto, QN, Canada M6L 3L6.
(Brouers et al., Ms.: 14)

6. Observaciones finales

Con los materiales que he presentado en este taller he tratado de mostrar parte del enorme potencial que tiene el trabajo en microproyectos en la clase de español LE. En mi caso se trata de los primeros dos semestres en los cuales he empleado este método con la mayor coherencia que me ha sido posible. Soy consciente de que todavía se necesitarían más experiencias para poder hacer una evaluación mejor fundamentada, pero creo que de estos trabajos ya se pueden sacar algunas conclusiones con una cierta seguridad.

- 1) El trabajo productivo de los/las estudiantes es más satisfactorio por su intensidad y la calidad de los resultados, en comparación con otras formas de trabajo en los niveles intermedio y superior.
- 2) La intensidad del trabajo en un grupo, lejos de ahuyentar a los alumnos los motiva para ser constantes y mejor organizados.
- 2) Para que funcionen los MIP, hay que prepararlos bien (fase formativa). Hay que negociar con los participantes bien “las reglas” y hay que desarrollar progresivamente los instrumentos de trabajo.
- 3) Hay que saber fomentar el rol más productivo de los alumnos, que no pueden ser muy consumistas en el curso.
- 4) Como profesor hay que asumir menos el rol de experto y más el de consejero y orientador del aprendizaje de alumnos con una gran riqueza de posibilidades.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, C. y F. J. Garrido (1997), *Libro de Estilo Universitario*, Madrid.
- Becker, H.S. (1986), *Writing for Social Scientists*, Chicago.
- Blanquet, J., (1995), *Técnicas de Estudio. Técnicas y recursos básicos para estudiar*. Barcelona.
- Brouers, C. et al. (MS), “Las maquilas y el conflicto entre economía y ética”, *Informe de proyecto en el Curso de Habilidades Integradas*, Centro de Idiomas de la Universidad Libre de Berlin, 2-6-99.
- Carrillo Mateo, E. et al. (1987), *Dinamizar Textos*, Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra, Madrid.
- Díez, M. et al. (1983), *Metodología para el comenario de la estructura y contenido de un texto*, 5ª ed., Madrid.
- Galas, A. et al. (MS), “La información en la prensa sobre la guerra en el Kosovo”, *Informe de proyecto en el Curso de Habilidades Integradas*, Centro de Idiomas de la Universidad Libre de Berlin, Junio 1999.
- Meyer, L. et al. (MS), “El conflicto del Alto Biobío: Plantas hidroeléctricas a lo largo del río Biobío en Chile”, Junio 1999.

- Muth, K.D. (Comp.), (1990), *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, Buenos Aires.
- Roemer, A. *et al.* (MS), "El caso Pinochet en la Prensa Chilena y Española", *Informe de proyecto en el Curso de Habilidades Integradas*, Centro de Idiomas de la Universidad Libre de Berlin, Junio 1999.
- Stratmann, M. *et al.* (MS), "Materiales sobre el lenguaje periodístico", *Informe de proyecto en el Curso de Habilidades Integradas*, Centro de Idiomas de la Universidad Libre de Berlin, Febrero 1999.

LA CULTURA HISPANA: SU PRESENTACIÓN EN LA RED Y SUS POSIBILIDADES DE APROVECHAMIENTO EN LAS CLASES DE ELE

Francisco Javier Grande Alija / Verónica Grande Rodríguez
Universidad de León

1. Lengua y cultura

Por obvia, puede que se nos escape buena parte del cúmulo de implicaciones transcendentales que tiene la afirmación de que lengua y cultura se interrelacionan de forma constante y estrecha. No se puede, por tanto, disociar la enseñanza de una lengua de la aproximación a la cultura en la que se asienta.

Si se entiende la lengua no sólo como una estructura o sistema abstracto, sino también y ante todo como un poderoso medio de interacción social y de comunicación, está claro que el trabajo del profesor de ELE no se reduce a conseguir por parte de los alumnos un desarrollo y un dominio de su competencia gramatical. Por encima de todo, el alumno ha de poder utilizar la lengua que aprende como instrumento de comunicación y de relación social. Se ha de insistir, por tanto, en el desarrollo de su competencia comunicativa, conocimiento operativo cuyo dominio se basa no sólo en aspectos textuales y discursivos, sino también en una serie de presupuestos culturales y patrones de actuación social que funcionan como *códigos* complementarios del código verbal. Si el alumno no tiene acceso a estas y otras informaciones, la interacción comunicativa, por muy cualificada que sea su competencia gramatical, está condenada al fracaso y es entonces cuando puede aparecer el malentendido y el choque intercultural. Parece, por tanto, necesario considerar que existe una especie de competencia cultural que se ha de ver como un aspecto fundamental de la competencia comunicativa (Miquel y Sans, 1992).

En esta línea en la que “lo cultural” cobra un nuevo protagonismo, se tiene que facilitar al alumno el acceso a la realidad histórica, geográfica, literaria, etc., de los países que tienen el español como lengua. Pero además, cualquier interacción comunicativa, para tener éxito, exige a los participantes el manejo de una serie de estrategias y recursos necesarios para que el acto no quede vacío de sentido. ¿Qué incluir en esta dimensión? Según González Blasco (1998: 524), abarcaría aspectos como la comunicación no verbal, el concepto y uso del espacio y el tiempo, percepciones, conceptos, estereotipos, generalizaciones, normas de actuación, rituales conversacionales y reglas para interactuar.

Aunque sea posible e interesante trabajar con una definición general de la cultura, de cara a su explotación en la clase de ELE se tiende a distinguir lo que se ha denominado Cultura con mayúscula o, en palabras de Miquel (1999: 32), la cultura legitimada (arte, literatura, etc.) de la llamada cultura con minúscula o conjunto de presupuestos y estrategias en los que se sustenta la práctica social y comunicativa. Si bien la primera ha ido recibiendo una atención creciente, la segunda es la gran olvidada, pese a que sin ella el alumno nunca tendrá un dominio pleno de la competencia comunicativa. La falta de perspectiva conduce muchas veces a asumir como universales los patrones sociales y de interacción, que no son más que relativos y particulares y a aplicar, de forma natural y espontánea, las pautas propias de su lengua y cultura a las de la lengua y cultura que está aprendiendo. Cuando esto sucede, puede producirse un choque intercultural que, al verse como una conducta transgresora, suele desencadenar juicios de valor de especial vehemencia (Miquel, 1999: 32-35).

Para terminar esta breve reflexión diremos que, por lo que se refiere a las directrices que debe seguir la enseñanza de la cultura en la clase de ELE, se ha de tener muy en cuenta la variedad de materiales aprovechables y toda la gama de posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías. Además, estos materiales han de ser actuales, reales, adecuados para ofrecer una imagen auténtica y fidedigna, y que eviten caer en una visión reduccionista y distorsionada de la realidad hispana o en el tópico y estereotipo. Por otro lado, la filosofía que ha de presidir la enseñanza de la cultura y el manejo de estos materiales ha de ser la de integrar los contenidos culturales con el resto de propuestas didácticas y ofrecérselos debidamente contextualizados.

2. Internet y la clase de ELE

El mundo se mueve. Las nuevas tecnologías, entre las que Internet ocupa un puesto destacado, van dejando en un relativo segundo plano instrumentos que antes resultaban prácticamente imprescindibles para enseñar una segunda lengua.

El usuario que se acerca a navegar por las autopistas de la información, se sentirá feliz y aliviado al saber que está ante un medio muy fácil de manejar que no requiere conocimientos de gran envergadura para su utilización. Una vez comprobado esto, observará que Internet le abre las puertas a una gran cantidad y variedad de informaciones en constante cambio. En su acercamiento a este complejo mundo virtual, podrá acceder a numerosas páginas que le van a permitir poner en práctica las cuatro destrezas con diversas tareas y ejercicios interactivos en los que la retroalimentación es casi inmediata. Ciertamente, aun con la ayuda inestimable de los buscadores, la cantidad de información disponible es tal que, a veces, llega a volverse en contra del usuario. Este puede sentirse desbordado, bloqueado y, como consecuencia, tentado a rechazar todo lo que se le ofrece¹.

¹ A este respecto, nos viene una imagen borgiana: Internet como una Biblioteca de Babel, virtual, incommensurable, inabarcable y laberíntica. Quien se adentra en ella corre el riesgo de perderse en la maraña de sus galerías.

Por otra parte, esta riqueza potencial se queda en nada si no se explota de forma adecuada. Además, la mayor parte de las páginas están en inglés, lo que limita o dificulta su aprovechamiento por parte de personas que no conozcan o tengan un buen dominio de esa lengua. No hay que olvidar tampoco la penuria de medios con los que, generalmente, se trabaja en el aula.

En otro orden de cosas, se habla continuamente de Internet como un medio dinámico y versátil. Con la Red, es el usuario el que decide su horario y, también, en cierta medida, su propio método de aprendizaje adaptado a sus intereses y progresos. Sin embargo, la realidad suele matizar las cosas y muchas veces las rápidas *autopistas de la información* se convierten en tortuosos *caminos vecinales* que desesperan al más paciente.

Por último, apuntemos que no ha faltado quien haya profetizado el fin del profesor de carne y hueso en un futuro no muy lejano. No sabemos hasta qué punto el profesor virtual podrá sustituir el contacto humano y personal de la clase tradicional. De cualquier modo, e independientemente de lo que ocurra, estudiantes y profesores tenemos en Internet un poderoso medio auxiliar al que tenemos que dar cabida en las clases de ELE.

3. Internet y la cultura hispana

Culminamos este trabajo con la presentación y el análisis de algunos materiales –unos muy conocidos, otros no tanto– que el profesor de español puede encontrar en Internet y utilizar en sus clases. No pretendemos ocuparnos aquí de la multitud de páginas que tienen como objetivo la difusión de diferentes aspectos de la cultura hispana y que pueden ser aprovechadas de muy diversas formas. El campo es inabarcable. Para este tipo de páginas remitimos al útil trabajo de Isabel Bermejo Rubio y Marta Higuera García (1999), donde recogen los principales buscadores y un número considerable de páginas clasificadas por temas. También pueden consultarse los de Mar Cruz Piñol (1997) y Lourdes Casanova (1998). No hay que olvidar que casi todas las páginas incluyen un buen número de enlaces que, a su vez, nos remiten a otras y éstas a otras, así hasta configurar toda una malla de conexiones con las que podemos construir nuestro mapa particular del ciberespacio hispano. Ante la necesidad de acotar un campo tan vasto, nos hemos decantado por centrarnos en unas pocas páginas que se caracterizan por abordar la enseñanza del español apoyándose en el componente cultural. Se busca, por tanto, integrar lengua y cultura².

2 Maritza M. Osuna y Carla Meskill (1998) realizaron una experiencia que pone de relieve las ventajas que se obtienen, en primer lugar, del uso de Internet como una herramienta complementaria y, en segundo, de la integración de la lengua con el componente cultural.

3.1. Tecla (<http://www.bbk.ac.uk/Departments/Spanish/TeclaHome.html>)

Tecla es una publicación periódica resultado de los esfuerzos de Paul Meara y Rob Kennedy (Departamento de Español del Birbeck College) en colaboración con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Londres.

Los temas que Tecla aborda presentan una variedad importante y, para facilitar la búsqueda, aparecen ordenados alfabéticamente. Su estructura se ha mantenido invariable, salvo pequeños cambios, a lo largo de toda su vida. Se presentan una serie de textos de cualquier tema cultural, a continuación se suele añadir un vocabulario y, por último, se proponen diversos ejercicios basados en los textos ofrecidos.

Entre las ventajas de Tecla, cabe señalar la variedad y actualidad de los temas que presenta. Además, resulta un medio adecuado para ejercitar las cuatro destrezas. Evidentemente, lo primero a lo que se enfrenta el alumno es a la comprensión escrita, pero seguidamente se le plantean otro tipo de actividades. Los ejercicios van desde los que únicamente tienen como fin completar huecos con palabras para ver si se ha captado su significado, hasta los que sugieren escribir una descripción, una biografía, etc. Tampoco faltan otros que dan al alumno la oportunidad de expresar su opinión sobre alguno de los aspectos abordados, lo que puede aprovecharse para la clase de Conversación, ni los ejercicios tradicionales de gramática. También los hay de naturaleza más interactiva. A ello se añade la ventaja de que se ofrecen las soluciones de los diversos ejercicios, con lo que el alumno puede comprobar si los ha hecho o no de modo correcto.

A pesar de todas estas ventajas, nos parece que la gran limitación de Tecla es que se basa únicamente en el uso de textos escritos. No hay el más mínimo rastro de imágenes ni de recursos sonoros. Con ello, pensamos nosotros, se ve reducido su atractivo de cara al alumno, y la motivación de este a la hora de enfrentarse a las distintas tareas.

3.2. Materiales (<http://www.spainembedu.org/materiales>)

Es una publicación periódica de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Washington. También en ella aparece un importante filón de actividades que, de forma amena, conducen al alumno por los más diversos temas culturales para llevarle a un dominio más completo de las distintas destrezas.

Cada número se dedica a un tema general que actúa como marco en el que se desarrollan otras propuestas más concretas, algunas de ellas con títulos muy sugerentes. Cada una de éstas se inicia con una página en la que de forma breve, clara y sencilla se detallan aspectos de vital importancia para conseguir el máximo aprovechamiento de los ejercicios que aparecen a continuación que, habitualmente, permiten ejercitar las cuatro destrezas. En términos generales,

constantemente se le incita a que exprese su opinión, a que trabaje en equipo, exponga los resultados al resto de la clase... Son muchas, por tanto, las propuestas que podemos aprovechar de cara a nuestras clases de Conversación.

En otro orden de cosas, muchos ejercicios ofrecen al alumno una serie de enlaces que le permiten acceder a páginas donde tiene la información necesaria para completar la actividad que tiene que realizar. La presentación de Materiales es atractiva y sugerente y en esto juega un importante papel la inclusión de imágenes, que no son un pretexto para aumentar su atractivo, sino que cumplen una importante función pedagógica, pues son numerosas las actividades que se basan en ellas.

3.3. Otras páginas

Existe en la “malla multimedia” una gran variedad de lecciones, propuestas didácticas y cursos que otorgan al componente cultural un papel destacado. Su objetivo es tanto dar a conocer la realidad hispana como ayudar a mejorar, basándose precisamente en la cultura, el dominio de la lengua. Vamos a comentar, aunque muy sucintamente, algunas de las que hemos localizado:

La página “Internet Activities for Foreign Language Classes”³, reúne un conjunto bastante extenso de lecciones para la enseñanza del español (y también de otras lenguas) basadas en el uso de Internet. Cada una de ellas gira en torno a un aspecto de la cultura hispana y su estructura es fija: en una parte se especifican el nivel, los objetivos, los materiales que se utilizan y el desarrollo que se debe seguir, y, en otra, se plantean al alumno distintas preguntas y se le proponen diversos tipos de actividades que ha de realizar apoyándose en las páginas de la Red seleccionadas por el profesor.

Otro lugar interesante es la página RETANET⁴. Entre otras muchas cosas, pueden encontrarse en ella más de 65 proyectos de lecciones sobre diferentes temas de la cultura de Hispanoamérica. Esta página ofrece, asimismo, una base de datos sobre materiales que pueden aprovecharse para la clase.

De sumo interés es la página “Taller Hispano”⁵. Se concibe como un desarrollo de los temas culturales y el vocabulario presentados en el manual *Destinos* y otros similares. Con ella se pretende que el alumno explore el mundo hispanohablante. A este fin se proponen varios módulos de ejercicios centrados en diversos temas culturales hispanos. Para las distintas actividades, se usan fotos, vídeos, dibujos y audiciones.

La página “Language Learning Activities for the World Wide Web”⁶ sugiere crear páginas bilingües que favorezcan la retroalimentación a la vez que

3 <http://members.aol.com/maestro12/web/wadir.html>

4 [http://ladb.unm.edu/retanet/...](http://ladb.unm.edu/retanet/)

5 <http://cortland.edu/flteach/usafa/taller.html>

6 wysiwyg://26/http://polyglot.lss.wisc.edu/lss/lang/nflrc.html

dan la oportunidad de leer y escribir la lengua que se aprende. Para ello, un grupo que estudie español en los Estados Unidos debería contactar con otro que estudiara inglés en algún país de Hispanoamérica. Las tareas propuestas se refieren a aspectos de la vida cotidiana.

Entre los cursos de español que operan en la Red, no faltan los que prestan alguna atención al componente cultural. Veamos varios ejemplos:

“Learn Spanish: A Free Online Tutorial”⁷ es un curso que, entre sus muchas e interesantes secciones incluye una titulada “Notas culturales”. Esta sección consta de 21 epígrafes, cada uno de los cuales está formado por un texto no muy largo, una serie de preguntas para la comprensión escrita y un conjunto de enlaces con los que se puede ampliar la información sobre el tema tratado.

Otro ejemplo de curso que incluye actividades que giran en torno al componente cultural es “Intermediate Spanish”⁸. Una de esas secciones consiste en un conjunto de tareas centradas en cuestiones de la cultura y la actualidad del mundo hispano. En todas se le facilita al alumno el acceso a páginas relacionadas con el tema planteado en la tarea. A continuación, se evalúa su comprensión con distintas preguntas o se proponen actividades como escribir un texto o comparar la situación hispana con su realidad más inmediata.

“Elementary Spanish”⁹ es un curso destinado a niños de la escuela primaria norteamericana. Dispone, entre otras cosas, de un apartado, “Enrichment Program”, en el que se incluyen información y actividades centradas en el ámbito cultural.

Hay que dejar claro que, incluso aquellas páginas que se interesan sólo por el componente gramatical de la lengua, pueden ser un buen camino para acceder a la cultura del pueblo que la habla. Si en lugar de utilizar frases aisladas y sin sentido, se usan textos coherentes o frases adecuadamente contextualizadas, los tradicionales ejercicios pueden aprovecharse tanto para ejercitar un objetivo gramatical como para plantear cualquier tema de la cultura hispana. Un buen ejemplo de esto son algunos de los ejercicios gramaticales interactivos de la página realizada por Juan Ramón Arana¹⁰. Así, el que se ocupa del condicional y del futuro simple se apoya en un texto sobre la Alhambra de Granada. El ejercicio se completa con una serie de preguntas relacionadas con ese texto.

No quisiéramos terminar sin dejar constancia de que otra forma muy atractiva de divulgar la cultura, pero también de promover el desarrollo de las diversas destrezas comunicativas es el uso de canciones. Así, por ejemplo, la página personal de Assunta Marshal¹¹ cuenta con un bloque (“Songs in Spanish”) en el

7 <http://www.studyspanish.com/index.htm>

8 <http://www.udel.edu/cubillos/Span107z.html>

9 <http://star.ucc.nau.edu:80/ES/proginfo.html>

10 <http://mld.ursinus.edu/~jarana/Ejercicios/instructors.html>

11 <http://www.nacnet.org/assunta/cancion.htm>

que recoge canciones muy conocidas con el fin de practicar diversos aspectos de la gramática y de la pronunciación del español. No obstante, no saca de ellas el máximo provecho. Su rico contenido cultural no se utiliza para ningún tipo de actividad. La excepción la constituye el apartado dedicado a “La Macarena” de Los del Río. De ella se adjunta su letra y su versión cantada, así como sugerencias que se hacen de cara a su aprovechamiento en clase de gramática, indicaciones para aprender su baile...En otro punto, se hacen comentarios respecto al vocabulario, la pronunciación andaluza y algunos elementos culturales.

4. Conclusiones

Por lo que se refiere a Internet, hemos destacado que es un medio muy versátil con enormes posibilidades. Estamos ante un gran foro donde la información se difunde en todas las direcciones. Su formato multimedia, a la vez que aumenta su atractivo de cara al alumno, permite la realización de todo tipo de ejercicios interactivos destinados a la práctica de las cuatro destrezas. A este respecto, consigue la integración de la cultura con otros componentes de la enseñanza del español y posibilita, además, acceder de forma inmediata a materiales reales donde el lenguaje se utiliza de modo real por parte de personas reales.

Sin embargo, creemos que, al menos en la actualidad, Internet se ha de plantear como un medio complementario que, evidentemente, no anula el papel del profesor. Desde la perspectiva del alumno, Internet no implica tener que asumir una actitud de mero receptor pasivo de información. La Red se muestra como un medio extraordinario para el intercambio de información y experiencias.

Con relación a las páginas que hemos comentado aquí, cabe destacar que, en conjunto, presentan un amplio y rico panorama de ese complejo mosaico que es la cultura hispana. No obstante, casi todas se centran en el aspecto más externo de la cultura (la llamada “Cultura con mayúsculas”) y sólo de forma anecdótica prestan alguna atención a ese otro componente cultural que interactúa con el lenguaje en los intercambios verbales. Por otra parte, la mayoría de ellas están hechas por y para un público anglosajón, y, en particular, norteamericano. Esto determina la forma en que se presentan los materiales y la selección de los contenidos. Destaca, por ejemplo, el interés por Méjico. Igualmente, hay un uso excesivo del inglés como lengua para transmitir las informaciones, a pesar de que son páginas destinadas al aprendizaje del español y de la cultura del mundo hispano.

Referencias bibliográficas

- Bermejo, I. y M. Higuera (1999), “La cultura y la enseñanza de ELE: recursos en Internet para la elaboración de actividades”, *Carabela (segunda etapa)* 45 (1999), 137-144.
- Carcedo González, A. (1998), “Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua” en A. Celis y J. R. Heredia (coords.) (1998), 165-173.

- Casanova, L. (1998), *Internet para profesores de español*, Madrid, Edelsa.
- Celis, A. y J. R. Heredia (coords.) (1998), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros (Actas del VII Congreso de ASELE)*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- González Blasco, M. (1998), "La cultura no ocupa lugar" en A. Celis Y J. R. Heredia (coords.) (1998), 523-529.
- Miquel, L. (1999), "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", *Carabela (segunda etapa)* 45 (1999), 27-46.
- Miquel, L. y N. Sans, (1992), "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable 9* (1992), 15-21.
- Osuna, M.M. y C. Meskill (1998), "Using the World Wide Web to Integrate Spanish Language and Culture: a Pilot Study", *Language Learning & Technology* 1-2 (1998), 71-92.
- Piñol, M. C. (1997), "La World Wide Web en la clase de ELE", *Frecuencia-L* 4 (1997), 47-52.
- Sánchez Lobato, J. (1999), "Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica", *Carabela (segunda etapa)* 45 (1999), 5-26.

LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL AULA

Charo Hernández
University College Dublin

1. Introducción

Este taller está basado en la experiencia de un curso sobre expresión escrita con estudiantes universitarios irlandeses. Espero que tenga validez para cualquier profesor de ELE ya que lo más importante es el planteamiento y no tanto el nivel, o si se trata de una clase donde se enseñan todas las destrezas integradas; de hecho, nunca se puede trabajar la expresión escrita sin tener en cuenta las otras tres destrezas porque en el proceso de escritura también se lee, se habla y se escucha.

Antes de empezar cualquier curso o actividad de aula tenemos que plantearnos lo que queremos conseguir. De manera general, propongo los siguientes objetivos:

- Desarrollar la competencia comunicativa en el área de expresión escrita.
- Reflexionar sobre ciertas actitudes relacionadas con la expresión escrita.
- Ofrecer recursos y desarrollar estrategias para realizar actividades de expresión escrita.
- Trabajar la escritura como proceso.
- Ofrecer criterios para la corrección de textos así como para la autoevaluación continua.

2. Para empezar

Una manera bastante eficaz de empezar a reflexionar sobre las actitudes de los aprendientes hacia la expresión escrita es presentando un cuestionario para trabajar en parejas y después comentar con toda la clase. Si el nivel de español es demasiado bajo se puede hacer en la lengua materna, siempre y cuando todos los aprendientes compartan la L1. Las afirmaciones pueden ser tan variadas como el profesor crea necesario.

Modelo. Valora las siguientes opiniones según tu experiencia indicando:

C = cierto P = parcialmente cierto F = falso

1. Las nuevas tecnologías han contribuido a que la escritura resulte menos necesaria que en épocas pasadas.

2. Escribir en español es lo mismo que escribir en la propia lengua, por lo que no hace falta aprenderlo.
3. La lengua hablada y la lengua escrita son diferentes; escribir no es simplemente copiar la lengua hablada.
4. Los aprendientes se suelen mostrar reacios cuando tienen que realizar actividades de expresión escrita.
5. En general, los ejercicios de expresión escrita consisten en redacciones.
6. Plantear una actividad escrita implica indicar el proceso para realizarla.
7. Las actividades de expresión escrita suelen realizarse fuera del aula, como tarea para casa.
8. El profesor es la persona que habitualmente lee y corrige lo que los aprendientes han escrito.
9. Todos o la mayor parte de los errores que presentan los escritos de los aprendientes son corregidos por el profesor.

La puesta en común nos proporcionará suficiente información sobre lo que piensan los aprendientes acerca de la escritura y, al mismo tiempo, nos ofrece la plataforma ideal para introducir algunos principios relacionados con la expresión escrita: rasgos o características de la lengua escrita, modalidades de textos escritos, razones por las que se escribe, destinatarios de los textos, etc. Todavía quedarán cuestiones pendientes que se irán introduciendo a medida que se planteen las actividades.

Aunque reconocemos las funciones intrapersonales de la escritura —el autor del escrito y su destinatario son la misma persona—, en este taller vamos a centrarnos principalmente en las funciones interpersonales de la misma, es decir, cuando el autor escribe para otros. La escritura se convierte así en un instrumento social.

Como la mejor manera de aprender a escribir es escribiendo, es importante introducir una actividad o tarea de escritura el primer día de clase.

3. Actividad: Análisis de necesidades y elección de tareas

Cada estudiante escribe su nombre en un papel, lo dobla y lo introduce en una caja. Seguidamente, todos los estudiantes sacan un papel (asegurándonos de que no es su propio nombre) y deben escribir una carta a la persona cuyo nombre aparece en el mismo. En la carta deben hablar sobre sí mismos y cómo se ven como escritores, sus necesidades y lo que les gustaría aprender. Entregan la carta al compañero y éste les tiene que contestar. Otra variante consiste en trabajar en parejas y compartir oralmente cómo se ven ellos como escritores para después escribir la carta dirigida al compañero cuyo nombre aparecía en el

papel que les ha tocado. Se les puede pedir que hagan un borrador en clase y una segunda versión del texto en casa. Veamos algunas muestras de esta actividad:

“... La verdad es que me da mucha vergüenza escribir. Creo que mi problema viene de que normalmente no sé cómo deletrear palabras, por eso me encanta el ordenador... Cuando escribo tengo que leer mucho sobre la asignatura, lleno de ideas lo encuentro muy fácil a empezar... Creo que tengo suficientes ideas para escribir, lo que me falta es la confianza en mi trabajo...”

“... Para mí la escritura siempre ha sido algo de problema. No es que no me gusta escribir, es más que siempre parece un rollo antes de empezar, pero una vez empezado nunca está tan mal como esperado... Supongo que sobre todo, hay dos ocasiones cuando escribo: la primera, por supuesto, es cuando tengo que cumplir alguna obligación educacional, por ejemplo escribir un ensayo o hacer un proyecto. La segunda ocasión sería cuando escribo alguna carta, normalmente a un amigo en el extranjero. Pero también, de vez en cuando, escribo cartas más oficiales o bien formales...”

“... No me gusta nada escribir. Escribo cuando tengo que escribir. Lo que no me gusta de escribir es que es exacto y permanente. Prefiero hablar porque puedes usar más que palabras y frases... Escribo mucho porque tengo que escribir cuando soy estudiante. Nunca podría escribir un libro porque tardo dos o tres días en escribir un ensayo de cinco o seis páginas. Esto ocurre porque tengo que pensar mucho, leer mucho y hacer un resumen de todo. Después tengo que consultar el diccionario para la ortografía de palabras y al fin escribo el ensayo...”¹

Otras ideas que surgieron de esta actividad son las siguientes:

“no me gusta escribir cuando me siento obligado... o cuando el tema es aburrido”.

“no sé cómo empezar”... “me da vergüenza escribir”... “no tengo imaginación”.

“me gusta escribir... cuando me interesa el tema... cuando escribo por placer”.

“uso un plan para organizar mis ideas”... “prefiero hacer un borrador”... “antes de escribir tengo que leer mucho sobre el tema”... “me cuesta expresarme de una manera coherente”.

“tengo que buscar muchas palabras en el diccionario”... “me encanta el ordenador, puede corregir mi ortografía”.

“disfruto volviendo a leer lo que he escrito”.

Con esta actividad el profesor obtendrá información sobre las necesidades e inquietudes de los estudiantes, lo que le ayudará a planificar las actividades del curso. Éstas pueden ir desde escribir notas a diseñar un periódico. Lo importante es que la secuenciación de actividades sea de más fáciles a más difíciles y de más cerradas a más abiertas. Más adelante veremos algunos ejemplos.

¹ Las muestras que presento aparecen sin corregir, tal como aparecían en el escrito que realizaron los aprendientes.

A raíz de esta primera actividad podemos introducir varios aspectos que seguirán siendo foco de atención durante todo el curso: los aprendientes empiezan a ser conscientes de que el destinatario de sus escritos no es siempre el profesor: han escrito a un compañero y lo han hecho en el aula. Además se les hace ver la idea de proceso y la importancia de los borradores. Se les da una clave de autocorrección y se desmitifica el error. También se introduce la carpeta de trabajo.

Nos parece que este enfoque didáctico tiene en cuenta las necesidades comunicativas (tipos de textos) y cognitivas (procesos, estrategias) de los aprendientes y plantea tareas comunicativas que permiten desarrollar los procesos de escritura y revisar el producto final.

4. Estrategias de escritura

Independientemente del tipo de tarea que los aprendientes deban realizar, es fundamental que consideren la escritura como un proceso, la cual tiene que pasar por una serie de fases antes de llegar al producto final. El profesor debe crear las condiciones adecuadas para valorar todas y cada una de las fases y no sólo el producto acabado. Unas actividades se centrarán más en unas fases que en otras, pero todas son fundamentales. También es importante destacar que no se trata de un procedimiento lineal sino más bien circular y que, en realidad, la revisión está relacionada con el resto de los procesos o fases de la escritura.

4.1. Génesis de las ideas

Se trata de recoger todo aquello que se va a decir. Aquí podemos hacer referencia a conocimientos sobre el tema o podemos activarlos por medio de la lectura, imágenes o el intercambio de ideas en parejas y después con toda la clase. Otra forma de generar ideas es por medio de una lluvia de ideas y de vocabulario. La oralidad constituye el principal recurso para acercarnos a la expresión escrita. “Algunos estudios específicos sobre escritura en L2 defienden que el habla en L2 –o incluso en L1–, durante la planificación y textualización, es una buena estrategia para superar los bloqueos que experimente el autor y para paliar las deficiencias en el dominio del código escrito” (Cassany, 1998: 20).

Es importante, también, que los aprendientes se hagan preguntas sobre el tipo de escrito que van a realizar –de lo que se desprenderá el formato a seguir–, el posible destinatario del mismo, así como la intención del texto.

4.2. Organización de las ideas

En este momento del proceso se organizan las ideas que se han generado por medio de diversas técnicas desde las más sencillas como el agrupar por

temas los datos en forma de lista hasta otras como organigramas o esquemas. Se elige el tipo de discurso que se va a emplear (argumentación, descripción, instrucción...) para lo cual es necesario tener claro las características de cada uno de ellos. Se decidirá el orden de las ideas desde la introducción hasta la conclusión.

4.3. Fase de escritura

Las ideas seleccionadas y organizadas empiezan a transformarse en un texto. A medida que redacta, el escritor relee los fragmentos para asegurarse que se ajustan a lo que quiere decir y también para enlazarlos con los que escribirá después. En esta fase se trabajan aspectos como la adecuación, la coherencia, la cohesión, la gramática, la puntuación, etc. El aprendiente utilizará estrategias de apoyo como diccionarios y gramáticas para enfrentarse con algunos de los problemas que surgirán en esta fase.

4.4. Revisión del texto

La educación que muchos hemos recibido, y por tanto seguimos transmitiendo a nuestros aprendientes, es que la revisión –en este caso de un texto– se tiene que hacer al final y sólo al final. Sin embargo, es esencial que la revisión se realice durante todo el proceso de expresión escrita.

Una buena forma de realizar la revisión, es que el escritor se sitúe en la posición del destinatario, como si lo leyera por primera vez. A continuación ofrezco los diez truquillos para revisar que propone Daniel Cassany en su libro *La cocina de la escritura*:

1. Leer como un/a escritor/a.
2. Leer como un/a lector/a.
3. Hablar con un/a lector/a real.
4. Imaginar un diálogo con un/a lector/a.
5. Adoptar una actitud crítica.
6. Oralizar el escrito.
7. Comparar planes.
8. Tests fluorescentes.
9. Programas de ordenador.
10. Hacer resúmenes.

5. Carpeta de trabajo

La carpeta de trabajo o portafolios es un aspecto que ya habíamos señalado al comienzo de este taller. Consiste en pedir a los aprendientes que vayan guardando todos sus trabajos en una carpeta. Queda prohibido tirar cualquier

escrito. El aprendiente debe guardar todo lo que produce: notas, planes, borradores, versiones corregidas, versión final. Es importante que dichos trabajos contengan un título y la fecha de elaboración.

Por experiencia propia, la carpeta de trabajo es una herramienta que propicia enormemente la autoregulación del aprendizaje por parte del aprendiente. Es importante que el profesor y el aprendiente mantengan alguna sesión en la que analicen el material de la carpeta. Este ejercicio orientará el trabajo del aprendiente, animará a la relectura de los escritos y a la autovaloración de los mismos.

6. Corrección y autoevaluación

Corregir ha dejado de ser el ogro temido tanto por los profesores como por los aprendientes porque, en realidad, se trata de un paso más en el proceso de aprendizaje. Hay numerosos estudios –Cassany entre otros hace una reflexión bastante detallada sobre este aspecto– que iluminan la experiencia personal y nos llevan a corregir siguiendo unas determinadas pautas:

- Corregir sólo lo que el aprendiente pueda aprender.
- Marcar los errores y dar pistas para que el aprendiente los corrija él mismo.
- Corregir el escrito en todas sus fases.

De la misma manera que el profesor no es siempre la persona que lee los escritos de los aprendientes, ahora tampoco es el único que los corrige. La corrección también la puede realizar el mismo aprendiente o un compañero. De esta manera toda la clase participa y se enriquece con los escritos de los otros.

Los roles que asumen tanto el profesor como los aprendientes son bastante diferentes a los que caracterizan la enseñanza tradicional. La actividad de escritura se convierte en un conjunto variado de tareas que el aprendiente va realizando, con la cooperación de otras personas.

Después de cada clase, o una vez finalizada una actividad, el aprendiente incluirá en su carpeta de trabajo una evaluación que le ayude a reflexionar sobre el trabajo realizado. El modelo podría ser al siguiente:

Actividad realizada:

Fecha:

Descripción: ¿qué? ¿para qué? ¿a quién?

Sobre el texto:

- Qué tipo de planificación he realizado
- Es adecuado a la situación comunicativa
- La información está organizada de forma coherente
- He usado conectores, signos de puntuación, mayúsculas...

- He dejado espacio entre líneas para la corrección
- Después de la corrección del profesor o compañero me he fijado en los errores de:*
- Concordancia
 - Tiempos verbales
 - Ortografía
 - Léxico
 - Orden de las palabras
 - Palabras que faltan
 - Fragmentos que no se entienden
 - Otros
- Evaluación:* Fácil/difícil
Aspectos positivos/negativos
Qué he aprendido y cómo... (profesor, clase, compañeros, consulta, trabajo personal, etc.)
- Otra información que consideres importante:*

7. Actividades prácticas. Impreso y escritura creativa

He seleccionado estas dos porque corresponderían a tareas muy diferentes, una más bien fácil y la otra para la cual necesitan más recursos.

7.1. El impreso²

Esta actividad se realiza en tres secuencias:

- a) Primero se presentan distintos modelos de impresos y se comentan sus características con los aprendientes.
- b) El siguiente paso consiste en proporcionar a los aprendientes la oportunidad de rellenar un impreso. Este trabajo puede hacerse en parejas, donde un aprendiente hace las preguntas al otro y se encarga de rellenar los datos. También puede hacerse individualmente y luego intercambiarlo con un compañero para comentarlo y revisarlo.
- c) El último paso sería crear su propio impreso. Las instrucciones tienen que ser bastante claras para que lleguen a entender el por qué de esta actividad, siendo conscientes de que es algo con lo que no se van a enfrentar normalmente, a no ser que forme parte de su trabajo.

Con la secuenciación se ha intentado ir de actividades más cerradas a más abiertas. Así, cuando el aprendiente ha tenido que enfrentarse con la tarea de creación –que corresponde a la actividad más abierta–, ya poseía suficientes herramientas o estrategias para enfrentarse a la misma.

² No se incluyen los materiales por limitaciones de espacio. Se distribuirán durante la presentación del taller. Se pueden utilizar otros materiales que el profesor considere adecuados.

7.2. Escritura creativa: escritura en cadena

La escritura creativa, en este caso cooperativa, se realizará en un momento avanzado del curso, dado que requiere estrategias que los aprendientes difícilmente poseerán en los primeros momentos del mismo.

El planteamiento podría ser el siguiente: se ofrece a los aprendientes el comienzo de una historia que deberán continuar. Los temas variarán según el grupo y sus intereses, teniendo en cuenta que se trata de una actividad de escritura creativa. Aquí tienes el comienzo de 10 biografías. ¡Ten cuidado!, pueden ser de personas, animales o cosas.

1. Nací en china. Mi madre tuvo cuatro hijos de los que yo fui la única chica...
2. Vine al mundo en un castillo situado cerca de un pequeño pueblo de la costa...
3. El día en que yo nací, mi padre salió en un barco de un puerto de Huelva para descubrir las Indias...
4. Nací en un barco pirata. A los cinco años fuimos a una isla para buscar un tesoro...
5. Vine al mundo en un gran palacio. Mi padre, el rey, me sacó al balcón de palacio para presentarme, y me han dicho que estuve llorando sin parar una semana...
6. Con 14 años fui nombrado guerrero en una gran ceremonia, y a los 20 me proclamaron jefe de la tribu...
7. Desde que mi constructor puso la primera piedra, soñé con ser la casa más bonita de la ciudad...
8. El día que yo nací, nació también un elefante en el circo de mis padres...
9. El 5 de marzo mi madre dio a luz a gemelos, y desde ese mismo momento mi hermano empezó a hacerme la vida imposible...
10. Cuando abrí los ojos por primera vez, vi a mi madre lamiéndome con su lengua y oí miau, miau...

[extraído de *Escribe en español*]

Elige un número y comienza a escribir –debemos asegurarnos de que no han elegido números repetidos–. Después de un cierto tiempo –que te indicará el profesor– se lo pasas al compañero de tu izquierda y tú recibirás el escrito del de la derecha, sigue escribiendo. El proceso continúa hasta que todos los aprendientes han escrito en todas las biografías y terminan con la que habían comenzado, al cual ellos o el compañero anterior –dependiendo del tiempo disponible– pondrá punto final.

Una vez realizada la actividad en clase, se pide a los aprendientes que retomen el escrito original y hagan otro borrador, fuera del aula, corrigiendo,

cambiando, etc., todo lo que consideren necesario, sin alterar el contenido del mismo. El proceso de revisión y corrección es interesante porque no se trata de un escrito totalmente propio o totalmente de otro compañero, contiene partes de varios compañeros, por lo que tendrán que tener muy en cuenta aspectos de cohesión, coherencia y adecuación además de las dificultades gramaticales.

Antes de finalizar la clase habrá un pequeño intercambio oral sobre la actividad realizada: cómo se han sentido, dificultades, diferencias con otro tipo de escrito, etc.

8. Conclusión

Una forma de animaros a llevar a cabo este tipo de experiencia es dejando que sean los propios aprendientes los que se expresen. A continuación os presento lo que escribieron en el examen de final de curso:³

“... ¡puedo escribir! ¡tengo imaginación! Casi no puedo creerlo. Acabo de terminar el curso de expresión escrita y veo tantos cambios en mi estilo... Al principio era el problema de mi nivel de confianza... Algunos profesores en el colegio habían destruido mi confianza y a causa de eso mi imaginación... Después de varios ejercicios he podido elevar mi nivel de confianza... Ahora entiendo que la estructura vale por mucho y que la mayoría de los escritores tuvieran problemas de la gramática... El curso era muy divertido... Ahora cuando tengo que escribir no siento avergonzado...”

“... Antes de empezar el curso creía que la escritura sólo era algo relacionado con deberes, exámenes y trabajos... No había pensado en los diferentes tipos de escritura que he descubierto durante el curso... Después del curso tengo la habilidad, de nuevo, de escribir con un poco de imaginación... Otra cosa que he notado es que mi gramática y mi vocabulario han aumentado mucho... He disfrutado mucho...”

“... En el principio no estaba haciendo mucho trabajo ni poniendo mucho esfuerzo en los ejercicios. Después, cuando he cambiado, mis notas han mejorado también... Recuerdo que al principio, como había explicado en mis ejercicios, yo mismo había hecho un análisis para descubrir por qué no fui a clase. Siempre tenía una idea del problema pero, cuando lo escribes y lo ves en negro y blanco ya no puedes correr. Escribí que estaba ligeramente afectado por la dislexia, nunca lo dije antes, y ahora ya no pienso en eso...”

Esto es sólo una pequeña muestra que nos indica como los aprendientes son conscientes de que ha sido una experiencia muy positiva. Han cambiado sus actitudes respecto a la escritura. Ahora poseen suficientes estrategias para enfrentarse a actividades de escritura, no les da miedo cometer errores. Además disfrutaban escribiendo y reflexionando sobre el proceso. Valoran el apoyo de los

3 Ver nota 1.

compañeros y el papel del profesor y, lo que es más importante, consideran que ha sido una experiencia que podrán aplicar más allá del aula.

Por supuesto, nadie puede ofrecer una fórmula mágica sobre cómo llevar a cabo la escritura en la clase de ELE. Aspectos como el tipo de escrito o el enfoque metodológico dependerán de las necesidades e intereses de los aprendientes. Con todo esto en mente, el profesorado tendrá que ser sensible a las características de cada grupo y de cada persona para poder enfocar el aprendizaje y hacer que el aprendiente disfrute y aprenda al mismo tiempo.

Referencias bibliográficas

- Arnal, C. y A. Ruiz Garibay (1996), *Escribe en español*, Madrid, SGEL.
- Artuñedo Guillén, B. y M. T. González Sáinz (1997), *Taller de escritura*, Madrid, Edinumen.
- Artuñedo Guillén, B. y M.T. González Sáinz (1999), “La creatividad en el desarrollo de la expresión escrita como destreza integrada”, *Frecuencia-L*, 11, Madrid, Edinumen, 3-9.
- Cassany, D. (1992), *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós Comunicación.
- Cassany, D. (1995), *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- Cassany, D. (en prensa), “La composición escrita en ELE”, en *La enseñanza de ELE*, Madrid, Actas de Expolingua 1997.
- Cassany, D. (1998), “La composición escrita en E/LE: evaluación”, Taller organizado por el Instituto Cervantes de Dublín.
- Celis A. y J.R. Heredia (coords.) (1998), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz, L. y R. Martínez (1999), *Tareas: E de Escribir*, Barcelona, Difusión.
- Eusebio Hermira, S. (1998), “La enseñanza de la expresión escrita en los cursos de ELE”, en A. Celis y J.R. Heredia (coords.) (1998), 205–212.
- Graves K. (ed.) (1996), *Teachers as Course Developers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mendoza, E. (1991), *Sin noticias de Gurb*, Barcelona, Seix Barral.
- Montesa Peydro S. y P. Gomis Blanco (coords.) (1996), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Málaga, ASELE.
- Ortega Ruiz, A. y S. Torres González (1994), “Consideraciones metodológicas en la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallardo (coords) (1994), 301–312.
- Pastor Cesteros, S. (1996), “El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español”, en S. Montesa Peydro y P. Gomis Blanco (coords) (1996), 247–252.
- Pinheiro Franco, M. E. (1996), “Designing a writing component for teen courses at a Brazilian Language Institute”, en K. Graves (ed.) (1996), 119-150.
- Rodari, G. (1983), *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Argos Vergara.
- Sánchez Lobato J. y I. Santos Gallardo (coords.) (1994), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, SGEL.
- Varela, S. y J. Marín (1994), *Línea a línea; expresión escrita*, Madrid, S.M.
- V.V.A.A.(1996), *Profesor en acción 3*, Madrid, Edelsa-grupo didascalía.

ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS NO VERBALES EN EL DISCURSO ACADÉMICO ORAL Y DE SU RELEVANCIA EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

María Herrera Rodrigo
Universidad Rovira i Virgili

0. Introducción

La progresiva generalización de la movilidad internacional de estudiantes y particularmente de los intercambios universitarios europeos dentro de los programas Erasmus y Sócrates ha puesto de manifiesto que no siempre se cumplen las expectativas de aprendizaje de la lengua extranjera ni de rendimiento académico generadas por lo que de antemano se considera que ha de ser una extraordinaria experiencia formativa. Lo cierto es que raramente se instruye al alumnado extranjero sobre las peculiaridades del entorno universitario en el que se pretende que se integre con normalidad, por lo que no puede extrañar que ponga en práctica –erróneamente– las pautas de conducta correspondientes a su propia cultura, aprendidas a lo largo del proceso de socialización académica.

Nuestro sistema universitario se caracteriza por el predominio de la clase magistral como forma de transmisión de los conocimientos científicos, sobre todo en las áreas de Humanidades. En este taller proponemos la incorporación a las clases de español como lengua extranjera del análisis de los elementos de comunicación no verbal (CNV) que intervienen en el discurso académico oral, puesto que constituyen no sólo un complemento indispensable para su correcta comprensión, sino también una inestimable ayuda para la discriminación de las ideas consideradas más importantes por el profesor o la profesora, así como un indicador más fiable que el lenguaje verbal de las actitudes y comportamientos que se esperan del alumnado en cada momento.

Aplicamos los criterios de clasificación presentados junto con Esther Forgas Berdet en este mismo foro, en la comunicación «Propuesta de tipología no verbal en los discursos públicos»¹, a una selección de 40 secuencias audiovisuales pertenecientes al corpus del Proyecto ADIEU² (*Akademischer Diskurs*

1 Remitimos igualmente a la bibliografía allí indicada como base de nuestra fundamentación teórica.

2 ADIEU (*El discurso académico en la Unión Europea*) es un proyecto lingüístico intercultural de tres años de duración (1997-2000), coordinado por la Universidad Libre de Berlín, cuyo objetivo principal consiste en desarrollar materiales para estudiantes de nivel universitario que deseen cursar una parte de sus estudios en una universidad española y cumplir con los requisitos que imponen los programas de movilidad europea (ECTS).

in der Europäischen Union): 50 horas (30 clases magistrales) filmadas por un equipo profesional³ (dos cámaras y un técnico de sonido) en siete asignaturas de diferentes carreras y niveles, en cinco universidades españolas⁴ (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Carlos III y Universidad de Alcalá).

1. Lo que *no se dice* con palabras

La diferencia más evidente entre la comunicación escrita y la comunicación oral consiste en la inevitable intervención en esta última de múltiples signos de carácter no verbal pero de extraordinarias implicaciones comunicativas que casi siempre complementan, a veces matizan y en ocasiones pueden llegar a modificar extraordinariamente la significación del mensaje verbal⁵.

La gesticulación facial y el movimiento corporal surgen espontáneamente acompañando la expresión verbal: seguimos el ritmo con el cuerpo, con los brazos y las manos, con la cabeza, incluso con los ojos, mediante el parpadeo... Raramente pedimos la palabra de manera explícita, sino que solemos hacerlo con un gesto, a veces casi imperceptible, o simplemente con la mirada; mantenemos el turno o lo cedemos por el mismo procedimiento... Generalmente buscamos el contacto ocular con quienes pretendemos que nos escuchen y lo evitamos en las conversaciones incómodas, lo cual puede ofender a nuestros interlocutores, porque con la orientación de la mirada decimos también quién nos interesa y quién no... Como profesores que somos, no se nos oculta la importancia de esto último en los discursos públicos en general y en el académico en particular, aunque nos cueste evitar la tendencia a buscar con la mirada el asentimiento y la complicidad de aquellos alumnos que sabemos que siguen con aprovechamiento nuestras explicaciones, olvidándonos a menudo de todos los demás.

Esta necesidad de movimiento asociada al habla, común al género humano, se manifiesta más o menos acusadamente en función de la idiosincrasia personal, del carácter más o menos inquieto del hablante, pero también de ciertos condicionantes culturales que recomiendan moderar la gesticulación, sobre todo

3 De no disponer de grabaciones reales, se aconseja reproducir situaciones similares a las descritas aquí con la participación del alumnado.

4 Agradecemos la colaboración desinteresada de todos los colegas que permitieron que sus clases fueran filmadas, entre los cuales no podemos dejar de mencionar a los que aparecen en la reducidísima selección de veinte minutos utilizada en este taller: Maximino Carpio, Jaime Díez Hochleitner, Carmen Fernández Ochoa, Ángel Fuentes, Luisa Martín Rojo, José Portolés, Yolanda Valdeolivas y Soledad Varela de la Universidad Autónoma de Madrid; Pedro Benítez y Francisco Moreno Fernández de la Universidad de Alcalá; y Maite Álvarez y Carmen Lamarca de la Universidad Carlos III.

5 Cada uno de estos párrafos queda ilustrado en el taller por una de las secuencias audiovisuales seleccionadas del corpus. En esta versión escrita no siempre resulta fácil integrar la descripción de las imágenes.

en contextos formales –como el ámbito académico– en los que no se considera adecuada la expresividad sentimental.

Sin embargo, no siempre es posible mantener un estricto control racional sobre nuestras manifestaciones no verbales, que a menudo entran en contradicción con los mensajes verbales simultáneamente emitidos. En estos casos, nuestra experiencia de hablantes nos recomienda actuar en consecuencia con lo que vemos, más que con lo que oímos, porque seguramente nuestro interlocutor dice lo que está obligado a decir, pero su expresión corporal evidencia lo que realmente espera de nosotros. Un ejemplo clarísimo con el que resulta fácil identificarse es el siguiente: el profesor de Derecho Comunitario cierra un tópico y se dirige a su atril para revisar sus apuntes y reorganizar la continuación de su discurso; mientras mantiene la cabeza agachada leyendo, invita verbalmente a los estudiantes a intervenir si les ha quedado alguna duda... Es lo que la cortesía académica le obliga a decir, pero sabe por experiencia –y cuenta con ello– que muy pocos alumnos españoles se atreverían a tomar la palabra en una clase tan numerosa, con el riesgo de ponerse en evidencia incluso frente a las cámaras; si un estudiante extranjero lo hiciera, siguiendo lo que podría ser un comportamiento normal en su país, el profesor le respondería, también por cortesía, pero seguramente con brevedad y algo contrariado por la inesperada interrupción, que podría obligarle a modificar la planificación de la clase: su orientación corporal dejaba bien claro que no era oportuno preguntar en ese momento.

2. El entorno universitario

El ámbito universitario no es excepcional por lo que se refiere a los efectos de la CNV: el discurso académico comparte muchas de sus características con todos los discursos públicos, pero tiene además otras derivadas de su particular finalidad: la transmisión de los conocimientos científicos mediante clases magistrales, que es el modelo didáctico más extendido en la universidad española. El estudiante ejerce un papel poco activo en el marco de la clase, limitándose en la práctica a la toma acelerada de apuntes, lo que le impide percibir *lo que no se oye* del mensaje docente, con todas las *pistas* para discriminar la información relevante...

No es ninguna frivolidad pararse a considerar las características del espacio físico que constituye el marco del discurso académico, ya que su influencia puede resultar decisiva en la comunicación entre docente y discentes. Determinado tipo de aula favorece una determinada intervención didáctica. La distribución escalonada, en forma de anfiteatro, por ejemplo, frecuente en las aulas de gran capacidad, propicia, sin duda, las intervenciones magistrales.

En cualquier caso, las salas de clase suelen disponer en la universidad española de una tarima desde la cual el profesor o la profesora explican la lección a un grupo más o menos numeroso de alumnas y alumnos dispuestos en pupitres individuales o bancos corridos.

3. La importancia de la gestualidad

Es razonable pensar que la gestualidad de los docentes, como la de los hablantes en general, depende más de sus necesidades expresivas que de sus necesidades comunicativas, lo que parece demostrar el hecho de que la ejercitan tanto si se les mira mientras explican como si no, ya que frecuentemente los estudiantes españoles están concentrados en la toma de apuntes y apenas levantan la mirada del papel.

La mayoría de las manifestaciones kinésicas se realizan principalmente con las manos y los brazos, con la cabeza y, frecuentemente, también con los hombros, pero no todos los gestos desempeñan la misma función: unos transmiten significados específicos relacionados con el contenido del mensaje verbal, son los *gestos semánticos* (emblemas e ilustradores); mientras que otros manifiestan el estado de ánimo del emisor o acomodan el discurso a su propia personalidad, por lo que podemos considerarlos *gestos asemánticos* (batutas, adaptadores, marcadiscursos, reguladores de turno y reactivos).

3.1. Los gestos asemánticos

Las llamadas *batutas* únicamente acompañan el ritmo del discurso oral; son muy variables en cuanto a la forma e intensidad en cada persona, ya que dependen de su propio carácter, aunque también se someten a condicionantes familiares y culturales. En el corpus analizado, destaca, por ejemplo, la peculiar gestualidad de algunos profesores de Derecho, al estilo de los oradores clásicos, con batutas paralelas de ambos brazos, que permanecen pegados al cuerpo hasta los codos.

Los movimientos *adaptadores* surgen de la necesidad de descargar la tensión generada por los contactos sociales, que se agudiza cuando se trata de hablar en público. Ni siquiera una dilatada experiencia profesional consigue disimular ciertos indicios de nerviosismo tales como jugar con el bolígrafo mientras se explica, para mantener las manos ocupadas, frotarse las manos, llevarse una mano al cuello, a la barbilla o a la nariz, atusarse el cabello o arreglarse una corbata impecable...

Los *marcadiscursos* ayudan a puntuar el enunciado señalando los sintagmas, las frases o los párrafos, así como otros elementos organizativos como el inicio o la clausura de las intervenciones. A veces coinciden con los silencios y pausas en la emisión verbal, a los que a menudo corresponde la congelación del gesto o una rápida inclinación de cabeza.

Los *reguladores de turno* tienen una gran importancia en la comunicación académica, ya que son los encargados de gestionar la interacción, indicando la petición, mantenimiento y cesión del turno de intervención mediante determinados gestos, no sólo ostensivos, como levantar la mano, sino a veces casi

imperceptibles como arquear las cejas, entreabrir los labios, abandonar la postura relajada de escucha, o simplemente hacer una inspiración profunda y marcada.

En cuanto a los gestos *de reacción* o *reactivos*, son los que muestran la impresión que causan en el auditorio las emisiones verbales y no verbales de la profesora o el profesor –y viceversa–, quien puede modificar su plan discursivo si observa expresiones de duda, de asombro, de vivo interés... pudiendo incluso interpelar preguntando si hay algún problema o repetir algún pasaje que parezca no haber quedado claro.

Cuando el docente hace una pregunta y un estudiante la contesta, enseguida puede ver en el rostro del primero si lo ha hecho acertadamente, ya que se suele premiar una respuesta correcta con una sonrisa, manifestar el desacuerdo con la severidad del semblante o atenuar una apreciación negativa con algún mohín simpático.

Es bastante frecuente en la universidad española que el alumnado se muestre reticente a participar en la clase haciendo preguntas sobre el tema expuesto, lo que se evidencia cuando, a pesar de las reiteradas invitaciones, mantiene la cabeza gacha y evita *tropezar* con la mirada de la profesora, como en una de las secuencias del corpus, que sin duda nos resulta familiar...

3.2. Emblemas e ilustradores

Los *emblemas* suelen ser los únicos protagonistas de los diccionarios de gestos, puesto que son aquellos que permiten una definición más o menos precisa y suelen emplearse independientemente del lenguaje verbal, aunque también pueden ilustrarlo. Si bien es cierto que intervienen con frecuencia en cualquier discurso público, no parecen tener una importancia especial en el ámbito académico, por lo que no vamos a detenernos en este tipo de gestos.

Mucho más importantes son en este contexto los *ilustradores*, ya que suelen funcionar como ejemplificaciones no verbales de lo expresado mediante las palabras: las ideas abstractas, las relaciones lógico-gramaticales... También pueden ayudar a configurar la forma, el tamaño o la apariencia de lo descrito verbalmente, o constituir en sí mismos la representación del movimiento, como un estupendo ejemplo sacado del corpus en el que la profesora de Arqueología Romana explica, dibujándola y describiendo formas y trayectorias con las manos, cómo era y cómo funcionaba una catapulta. Aunque lo más frecuente es que ayuden a indicar la identificación personal o la localización espacial o temporal mediante los déicticos.

La importancia de este último tipo de gestos es muy destacada en el discurso académico, ya que suelen repetir o acentuar el mensaje verbal, sirviendo, por tanto, de ayuda para captar las ideas fundamentales; más raramente pueden en este contexto complementarlo, como es frecuente en otros ámbitos, ya que el orador docente pone especial cuidado en dar forma verbal completa a sus ideas.

3.3. Énfasis y puntualización

En el discurso académico, son, en efecto, particularmente interesantes todos aquellos signos no verbales, ilustradores o emblemáticos, que ayudan a discriminar la información relevante al llamar la atención sobre lo que se está diciendo o se va a decir a continuación, como el gesto de advertencia que consiste en alzar el índice a la altura de la cara, llegando incluso a tocar la nariz o, más precisamente, el ojo.

Muy a menudo este movimiento enfático va acompañado de la misma expresión (*ojo!* o alguna otra similar, de lo que hemos encontrado varios ejemplos en el corpus; aunque lo más frecuente en el discurso académico es destacar una frase levantando y manteniendo el índice en alto al tiempo que se pronuncia, sin advertencia explícita, de manera que se complementan una vez más la información verbal y la no verbal.

Una función semejante, la de subrayar, a la que se añade cierta noción de precisión, parece tener un gesto similar al emblema estadounidense de O.K., realizado con una o ambas manos.

A menudo se subraya o enfatiza una expresión verbal con un rápido movimiento de cabeza y tronco parecido al que utilizamos para afirmar, pero que significa en realidad rotundidad, como demuestra el hecho de que frecuentemente se utilice también para subrayar las negaciones, sobre todo si a continuación se produce, como suele ser habitual, una pausa enfática, más o menos prolongada.

Otros gestos de este tipo son los 'barridos' con los brazos, que pueden adoptar formas diversas, aunque casi siempre parecen reproducir un gesto de subrayado en la escritura, sobre el papel o sobre el encerado, para destacar o enfatizar alguna frase o expresión determinada: la palma de la mano se coloca paralela al suelo o enfrentada al auditorio, a la altura de la cintura o incluso de los hombros, en un movimiento que puede realizarse también con ambos brazos en simetría, del centro a los lados.

4. La postura

La postura, que es el paréntesis de reposo, más o menos prolongado, que separa dos gestos, es una de las manifestaciones corporales que mayores connotaciones comunicativas puede transmitir, como demuestra el extraordinario interés que manifiestan por ella los códigos de urbanidad. Por un lado, no todas las posturas son adecuadas en todos los contextos, ni mucho menos esa adecuación es universalmente reconocida por todas las culturas; por otro, del conjunto de hábitos posturales de cada persona puede llegar a deducirse con cierta precisión su procedencia social, dentro de su ámbito cultural.

En el contexto más o menos formal de una clase de nivel universitario, el abanico de posibilidades posturales es bastante limitado: el docente puede dar la

clase sentado, como suele hacerse ante grupos reducidos; o bien de pie, inmóvil junto a la mesa, o escribiendo en la pizarra hasta donde se lo permite la tarima, o paseando por el 'escenario', frente al alumnado.

Frecuentemente, la postura adoptada por cada profesor suele depender sólo de su propio temperamento: puede ser una persona más o menos dinámica o que necesite sentirse próxima a todos los alumnos, quienes, al menos en España, tienen cierta tendencia a 'mantener las distancias', de manera que suelen dejar sin ocupar las primeras filas, si hay espacio suficiente para sentarse al final. Los profesores manifiestan la tendencia contraria: a menudo buscan 'acortar las distancias' utilizando como mesa alguna de las que los estudiantes no han ocupado; o yendo y viniendo entre los pupitres, pasillo arriba y pasillo abajo, intentando 'llegar' a todos, incluso los de las últimas filas.

Pero no siempre puede elegir: la mayoría de las veces, las características del aula y del mobiliario fuerzan a mantener una determinada postura, como en la circunstancia, sufrida por todos en alguna ocasión, de tener que utilizar un aparato de proyección en un aula no preparada para ello, lo que obliga a dar la espalda al auditorio, incluso entorpeciendo la visibilidad de gran parte del grupo de clase.

En cualquier caso, lo habitual es que el docente busque la postura y la ubicación óptimas para una correcta interacción comunicativa, intentando articular sus preferencias personales con los imperativos del entorno. Pero hay un tercer condicionante a considerar: el grado de formalidad, que puede llevarle desde una posición rígida y distante, separado del auditorio por el atril, lo que es frecuente con grupos numerosos, hasta la máxima familiaridad con un grupo reducido, ante el que puede acabar sentado sobre la mesa, como hemos podido ver en algunas secuencias del corpus.

5. El tiempo y el espacio

El desarrollo de todos estos movimientos en el tiempo y en el espacio da lugar a lo que conocemos como *manifestaciones cronémicas y proxémicas*. Por una parte, lo más frecuente es que la gestualidad vaya acompañada de un desplazamiento corporal que modifica las distancias interpersonales (*proxemia*), con todas las implicaciones afectivas que ello comporta. Por otra, cada persona tiene un ritmo somático propio (*cronemia*) que se manifiesta en su gesticulación: cualquier cambio en el comportamiento habitual evidencia alguna alteración en el estado de ánimo: nerviosismo, abatimiento, excitación...

Los buenos oradores saben que es necesario variar los ritmos de su discurso, alternando los pasajes rápidos y los lentos para evitar la monotonía y, como consecuencia, el aburrimiento del auditorio. Lo más interesante en lo que afecta a la clase magistral es la posibilidad de alterar los ritmos de las emisiones verbales con la finalidad de subrayar determinadas palabras o ideas, que pueden llegar a pronunciarse exageradamente despacio, para dar tiempo a tomar notas.

Finalmente, no podemos olvidar que las sesiones de clase tienen unas limitaciones temporales muy precisas, previamente establecidas, que hay que respetar, por lo que el tiempo está constantemente presente: la profesora o el profesor suelen mantener visible su reloj y cualquier ojeada de consulta se relaciona con la organización del discurso y recuerda a los estudiantes la proximidad del final, el mismo sistema que utilizan ellos para avisar al profesor despistado de que su tiempo ha cumplido...

6. Conclusión

El predominio en el ámbito universitario español de un estilo docente basado en la clase magistral y la consecuente toma de apuntes por parte del alumno hace aconsejable la instrucción específica de los estudiantes extranjeros en la descodificación de los elementos no verbales presentes en el discurso académico. Lo más importante es la identificación de los mecanismos señaladores del énfasis y la puntualización, que ayudan a distinguir la información relevante, así como las frecuentes contradicciones entre los mensajes verbales y no verbales emitidos simultáneamente, ya que lo habitual es que sean estos últimos los que expresen el auténtico sentir de la profesora o el profesor y, por lo tanto, del comportamiento y actitud que espera del alumnado.

VAYAS DONDE VAYAS, CONSULTA LA MALLA. INTERNET: UNA HERRAMIENTA MÁS EN EL AULA

Germán Hita
Instituto Cervantes
María Jesús Quiñones
E.P.P.

Introducción

Estamos asistiendo al último bombardeo tecnológico que está influyendo en todas las áreas de la sociedad. Nos referimos al avance experimentado por las tecnologías de la información, uno de cuyos máximos exponentes es Internet. Precisamente el otro día escuché a un político inglés que decía que dentro de unos años los turistas ingleses no visitarán nuestras playas sino que se montarán sus vacaciones virtuales, sin calores ni agobios de gente, en sus propias casas. Opiniones como ésta se considerarían descabelladas hace unos decenios. La enseñanza, y en concreto la enseñanza de idiomas, también se están viendo afectadas por estos cambios.

¿De qué manera influye Internet en la enseñanza de idiomas? Tal vez sea un poco precipitado hacer una valoración de los resultados del aprendizaje/enseñanza de idiomas por Internet, pero sí podemos analizar las posibilidades que este nuevo medio nos ofrece. Con la propuesta de actividades que hacemos pretendemos aportar nuestro granito de arena a la integración en nuestra profesión de los avances técnicos que estamos viviendo.

Pensamos que Internet es un medio importante para la enseñanza por varios motivos:

- La gran cantidad de información que nos proporciona (Textos, imágenes, archivos de voz, etc...)
- Las ventajas que ofrece la enseñanza a distancia, tanto en países donde es difícil encontrar material en español o nativos con los que poder hablar, como en una misma ciudad donde se pueden poner en contacto personas que por su trabajo, no tienen tiempo de asistir a una clase presencial o en grupo.
- El desarrollo del autoaprendizaje, lo que implica un protagonismo del alumno y un cambio en el papel del profesor. En nuestras actividades utilizaremos el término *tutor*, porque recoge mejor la idea de profesor virtual como guía pedagógico o facilitador de la información. Sin embargo no debemos olvidar que el ordenador nunca puede ser un sustituto del profesor de lenguas sino un *medio*, es decir que los orde-

nadores no reemplazan a las personas, sino que reorganizan la interacción comunicativa entre las personas. Los ordenadores son un medio de conectarse con individuos de otros mundos.

- El espacio físico del aula. Pasamos del espacio de la clase presencial al espacio virtual en el que se han roto los límites físicos. Queremos puntualizar que cuando hablamos de *aula*, nos estamos refiriendo tanto al espacio virtual donde se comunican nuestros alumnos como al espacio físico, al aula en una clase presencial.
- La identidad virtual, nos permite un cambio de personalidad, ventaja para esos alumnos tímidos con dificultades para expresarse en el aula.

Y como enseñantes de lengua que somos, no podemos sustraernos a estos cambios que afectan directamente a nuestra materia de enseñanza. Por este motivo, hemos preparado algunas actividades que usan como herramienta este medio. Nuestro objetivo con este taller es, primordialmente, demostrar que podemos usar nuevas herramientas en la clase de español, tanto virtual como presencial, que al igual que usamos audiciones, fotos, regletas, etc., el correo y la navegación en Internet (siempre que dispongamos de los medios tecnológicos), pueden entrar a formar parte de nuestras actividades didácticas.

¿Cómo llevamos a cabo este objetivo? Nosotros elegimos un grupo a distancia para probar nuestras actividades. Un grupo formado por un inglés, dos italianos y una japonesa de nivel intermedio. Seguíamos en contacto con algunos estudiantes que habían realizado cursos presenciales con nosotros en diferentes momentos y ya de vuelta a sus países, querían seguir practicando y aprendiendo español, pero sus ocupaciones no se lo permitían. Los pusimos en contacto y formamos nuestro grupo virtual para que siguieran desarrollando su competencia comunicativa. Esto no quiere decir que las actividades no se puedan usar en una clase presencial, muy al contrario, a lo largo de este taller, iremos dando ideas para adaptarlas a una clase presencial.

Trabajar en un medio diferente no significa que perdamos de vista las máximas del enfoque comunicativo, por ello el vacío de información, la cooperación entre los alumnos y el tutor como facilitador del proceso, el desarrollo de las diferentes destrezas, el contacto con una realidad sociocultural, la reflexión sobre la lengua y la evaluación continua que los estudiantes reciben de su progreso, son aspectos que hemos tenido en cuenta para diseñar las actividades que presentamos.

En las actividades que proponemos usamos dos de las herramientas más accesibles que nos ofrece la red: el correo electrónico y la navegación. No hemos utilizado el chat y la vídeo conferencia por las limitaciones técnicas que todavía presentan. Además nuestros estudiantes no estaban familiarizados con ellas.

Correo electrónico

Se trata de redactar un mensaje y de enviarlo o de recibir un mensaje y contestarlo. El mecanismo es muy similar al del correo ordinario, aunque más eficiente. A los pocos minutos le ha llegado al buzón el correo a la persona a quien va dirigido. Este mensaje puede llevar documentos adosados en forma de ficheros de texto, gráficos, fotos, etcétera. Para leer estos mensajes hay que tener unos programas, la mayoría de ellos disponibles de forma gratuita en la red.

Correspondencia mediante correo electrónico (keypals)

Resulta útil en clases de E/LE emparejar a los alumnos de una clase con los de otra y establecer correspondencia regular, Esto se denomina *keypals*.

World Wide Web

Es lo más característico de Internet. Son páginas de información sobre lugares, personas, comidas, arte, diccionarios, periódicos, revistas, emisoras de radio e incluso programas de televisión. También se pueden encontrar cursos de todo tipo a través de Internet. El Instituto Cervantes está realizando uno de español para extranjeros que aparecerá pronto en la red.

A la hora de llevar a cabo nuestras actividades, nos encontramos con algunos problemas que ahora mencionamos y que comentaremos según las vayamos exponiendo. La corrección, la organización de las dinámicas de grupo, las instrucciones y el tiempo de realización de las actividades, no son cuestiones desconocidas para los profesores, pero sí adquieren una dimensión diferente en el medio en el que trabajamos.

Exposición de actividades

1. ACTIVIDAD: ¿Quién eres tú?

Objetivo: Dado el nivel de competencia de nuestros alumnos, en esta actividad no perseguimos el aprendizaje de determinados contenidos gramaticales, funcionales o culturales. El objetivo es que los miembros del grupo se conozcan. Por eso en esta actividad se van a presentar en parejas, y después envían la información al resto del grupo, de manera que al final tengan información del resto. Por supuesto, para realizar la función de presentarse necesitamos determinados contenidos gramaticales que nuestros alumnos van a poner en juego, pero que en este momento no queremos trabajar. Esta es la razón por la que nos hemos permitido la libertad de manipular los textos originales que ellos nos enviaron (cortándolos y corrigiéndolos). El objetivo de esta manipulación es crear un vacío de información que genere una necesidad de comunicarse con otra persona para conseguir esa información que necesitamos.

Pero tampoco debemos olvidar la información que los textos originales nos pueden dar una idea del conocimiento que nuestros alumnos tienen del sistema de la lengua y de la cultura que la usa. Por otro lado, la forma en que los estudiantes redactan el texto nos puede dar datos sobre las variables afectivas de nuestros alumnos. La manera de dirigirse a sus compañeros que no conoce y lo que de sí mismo les dice, deja ver rasgos de su personalidad (si es una persona más o menos extrovertida, si tiene un carácter serio por ejemplo) y de las relaciones que puede llegar a establecer con otras personas (una relación más o menos formal, el grado de confianza que puede tener con ellas, etc.). Entendemos que con esta información no se puede llegar a conclusiones definitivas, pero es un dato que tenemos que considerar a la hora de diseñar posteriores actividades para el curso.

En conclusión, esta actividad será una primera toma de contacto entre personas que van a trabajar juntas. Servirá para activar conocimientos que los alumnos ya poseen, y al mismo tiempo dará información al tutor que influirá en la toma de decisiones en cuanto a la programación del curso y actividades.

Procedimiento

El tutor pide por correo electrónico a cada estudiante una presentación de sí mismo con la siguiente información: datos personales, gustos y preferencias, descripción física y de carácter.

- Los estudiantes envían el correo al tutor.
- El tutor manipula la información y reenvía su correo corregido a cada alumno, además del correo manipulado con la presentación de otro compañero. Esta presentación tiene un vacío de información ya que el tutor ha eliminado algunos de los datos enviados por los alumnos.
- El alumno se pone en contacto con el compañero cuya presentación tiene para verificar y añadir información sobre éste.
- Cuando ya tiene la información, envía el texto con los datos de su compañero al resto del grupo. De esta forma todos los AA tienen información sobre los compañeros con los que van a hacer el curso.

En esta actividad los alumnos han trabajado los contenidos correspondientes a la función que se les ha pedido que realicen, en este caso presentarse. Se está trabajando la expresión escrita, aunque en esta actividad no sea un objetivo específico.

Por otro lado, al corregir los textos que nos envían nuestros estudiantes, estamos dándoles una retroalimentación que hará que tomen conciencia de su proceso de aprendizaje. Esta es una de las ventajas que nos ofrece el sistema de enseñanza a distancia, la autonomía que tiene el alumno y el menor protagonismo del profesor, que es más un guía durante el aprendizaje. De esta manera, la enseñanza se centra en el propio alumno que es el eje del mismo.

En esta actividad existe una necesidad real: conocer a las personas que van a ser nuestros compañeros de curso. Hay también un vacío de información que da lugar a una interacción cuyo objetivo es completar esa información.

Al utilizar el correo electrónico la interacción es asíncrona. Se podría convertir en una interacción síncrona si utilizáramos el “chat”.

¿QUIÉN ERES TÚ?

Aquí tienes información incompleta sobre una compañera que también quiere aprender español.

Hola. Me llamo _____, soy _____. Tengo _____ años.

Vivo cerca de Tokyo, en una ciudad que se llama _____.

Hace 6 años estuve un año y medio en _____ aprendiendo el idioma español. Ahora llevo tres años y medio trabajando en una compañía internacional de _____. Trabajo en la sección de importación.

Mis aficiones son: _____, hacer pasteles, _____, etc. Tengo mucho interés en las cosas latinas (acabo de ver la película española de Alejandro Amenábar).

Tengo amigos extranjeros por muchos países, pero en Japón sólo una. Así que podemos estudiar juntos. Es una maravilla para mí.

¡Vamos a estudiar juntos!

A) Haz preguntas a tu compañera para completar el texto. Ésta es su dirección: <kaburagi@hankyu-cargo.co.jp >.

B) Cuando tengas la información, completa el texto y envíalo a las siguientes direcciones: <cascone@user.ats.it >, <n_humphreys@hotmail.com, >, <german@cervantes.es>, <mquinones@sp-editores.es>, <f.fazzini@mg-servizi.it >.

Juntos aprendemos español

2. ACTIVIDAD: Creo que te gustará.

Objetivo: profundizar en el conocimiento de sus compañeros y activar los contenidos gramaticales para poder realizar las siguientes funciones: hablar del carácter de las personas, describir objetos y decir la causa de algo.

Además del contenido lingüístico de esta actividad, dado que trabajamos a distancia con un grupo de nivel intermedio, seguimos manteniendo el objetivo de conocerse unos a otros. Tenemos que tener en cuenta que es un grupo que no va a tener una clase presencial nunca con sus compañeros y tutores. De ahí que

las actividades para sensibilizar y crear un buen ambiente de trabajo sean primordiales en este nuevo medio.

Esta tarea incorpora la navegación por la red. Al diseñar la actividad, cuando proponemos a los estudiantes la dirección por la que tienen que navegar, nos planteamos si dar a nuestros estudiantes una información general (primera página de un buscador con muchas direcciones) o una información mucho más precisa (determinadas direcciones de esa primera página del buscador). La primera posibilidad implicaba dar a nuestros alumnos más libertad en la toma de decisiones y hacerlos responsables de su proceso de aprendizaje, pero sin embargo, optamos por lo segundo, ya que un peligro que hay en aquellas actividades que implican la navegación por la red es el exceso de información. Este exceso puede hacer que nuestros alumnos se pierdan y las actividades se conviertan en algo sin sentido. Por eso, como tutores, tendremos que seleccionar muy cuidadosamente los materiales que presentamos a nuestros estudiantes.

Otro problema que surgió fue cómo organizar la dinámica de grupos. Pudimos haberles dejado que ellos mismos eligieran a la persona a la que les gustaría regalar algo, pero corríamos el peligro de que alguno de los estudiantes se quedara sin regalo. Por ello, decidimos hacer nosotros mismos las parejas. Tuvimos en cuenta que fueran diferentes de las que habían contactado por correo electrónico en la actividad de presentación. De esta forma, conseguimos que los alumnos interactuaran con miembros distintos dentro del grupo, para así seguir “haciendo grupo”.

Otra cuestión es la de las instrucciones. Si en la clase presencial todos sabemos que una instrucción clara es garantía del éxito de una actividad, este aspecto cobra mucha más importancia en un medio virtual. En este medio estamos ante la pantalla de nuestro ordenador con el que nos vamos a comunicar a través de esos cuadros de diálogo a veces ininteligibles y que nos crean tanta impotencia. No tenemos el recurso de los gestos, de las expresiones de la cara, del movimiento del cuerpo, del compañero que aclara algo a su colega. Por todo esto, las instrucciones de una actividad en este medio tienen que ser claras y concisas. No podemos presuponer que el alumno vaya a comprender lo que nosotros no le decimos. El enunciado de las instrucciones de nuestras actividades es lo único que tienen nuestros alumnos para llevarlas a cabo.

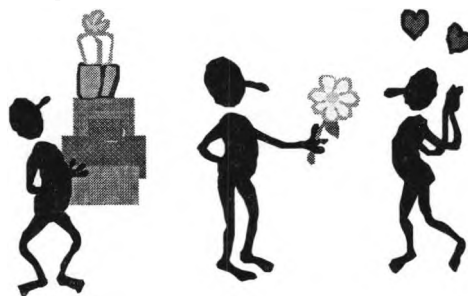
Estos problemas que acabamos de mencionar, son los que tenemos que tener siempre en cuenta cuando enseñamos un idioma, tanto en una clase presencial como en una clase a distancia. En este sentido, queremos reconocer aquí que el cambio de medio no implica un cambio de las máximas que tenemos que tener en cuenta a la hora de diseñar nuestras actividades, es decir, los presupuestos del enfoque comunicativo son perfectamente sostenibles en la enseñanza a distancia. Estamos introduciendo un nuevo medio y una nueva herramienta, que todavía en experimentación, nos tienen que permitir un desarrollo de las máximas que venimos manteniendo en el campo de la enseñanza de idiomas.

Para esta actividad nos planteamos también la corrección de la misma. En un primer momento la idea era corregir las preguntas que los alumnos formularan en el apartado A. Pero pensamos que esto iba a suponer una interrupción de la dinámica de la actividad. Por este motivo, añadimos el apartado D en el que los alumnos pueden recibir información sobre sus resultados. Es lo que ocurre también en una clase presencial en la que no interrumpimos el desarrollo de una actividad con diferentes pasos, y dejamos para el final la corrección.

Procedimiento

- Una vez que ya conocen a todos los compañeros (han recibido información de todos ellos), van a comprar un regalo para alguno con el que todavía no han tenido contacto.
- Los tutores les asignan parejas. Por correo electrónico hacen más preguntas sobre su carácter y gustos. Se trata de tener más información sobre el compañero para poder elegir mejor el regalo.
- Les enviamos un correo con direcciones de tiendas de regalos donde pueden encontrar algo para su compañero. En este correo les damos todas las instrucciones para la actividad.
- Cuando han decidido qué van a comprar, envían por correo a la persona interesada pistas sobre el regalo (lo he elegido porque..., sirve para..., es de..., está en..., su nombre empieza por...).
- El interesado intenta adivinar qué le han regalado, y si no, se lo dirá su compañero.

A) ¿Qué más quieres saber de Mayuko para conocerla mejor? Envíale un correo con tus preguntas.



B) Ahora que ya os conocéis un poco más, ¿por qué no le haces un regalo virtual? Búscalo en estas direcciones:

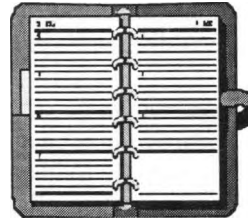
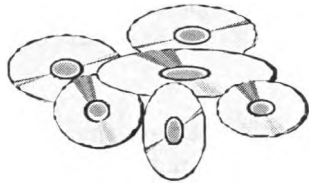
<http://www.angelfire.com/biz/curiosityshop/abuela.html>

<http://www.artfromspain.com/catalogo/frames/ofertasframes.htm>

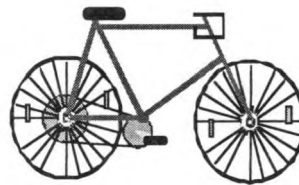
<http://www.menajedelhogar.com/tienda.htm>

<http://pv.elcorteingles.es>

- C) ¿Ya lo tienes? Hazle una descripción del regalo a tu compañera (por qué lo has elegido, para qué sirve, de qué material es, en qué dirección está, por qué letra empieza su nombre...). Intentará adivinar el regalo. Si no, tú se lo puedes decir.



- D) Si quieres que el tutor te corrija, envíale todos los correos que has escrito en esta actividad:
mquinones@sp-editores.es, german@cervantes.es



3. ACTIVIDAD: Qué grande es el cine.

Objetivo: En esta actividad perseguimos en primer lugar el aprendizaje de determinados contenidos culturales, es decir, una toma de contacto con el cine español a través de algunos carteles de películas españolas y sus fichas correspondientes. Hemos elegido dos películas muy distintas, tanto en el contenido como en el estilo. *Barrio* refleja la vida en un barrio marginal de Madrid y *Los amantes del Círculo Polar* es una película interesante desde el punto de vista estético. Se trata de películas que han tenido éxito en España entre el público y la crítica, y que servirán como modelo para que realicen la tarea que se les pide. Después de esta actividad, si tienen oportunidad de ver estas películas, se pueden diseñar otras actividades para trabajar otros contenidos culturales, lingüísticos, léxicos y funcionales. Los estudiantes deberán hacer preguntas para ampliar la información de que ya disponen en los carteles y en las fichas. La tarea final consiste en que elaboren una ficha de otra película que hayan visto y

sea por todos conocida (los datos técnicos, los personajes y la historia), si no disponen de toda la información que necesitan, deberán hacer un trabajo de navegación en Internet para obtenerla. El problema que puede surgir, es que al elegir una película en lengua extranjera, utilicen el inglés para navegar en Internet, creen sus textos en inglés y los traduzcan. Para nosotros lo importante es que interactúen en español y sea esta lengua la que utilicen para escribir sus correos.

Procedimiento

- El tutor envía por correo electrónico a cada estudiante las instrucciones de la actividad.
- Los alumnos individualmente miran los carteles y las fichas de las películas y preparan cinco preguntas para su tutor, quien pondrá toda la información que ha solicitado el grupo en un correo compartido.
- Los alumnos en parejas (el tutor ha seleccionado previamente a los alumnos que las forman) y comunicándose mediante correo electrónico, deciden la película sobre la que van a trabajar, si no disponen de la información que necesitan, pueden consultar un buscador de Internet, poniendo el nombre del director o de la película en cuestión.
- Las parejas se ponen en contacto y envían la ficha a la otra pareja.
- Los alumnos reciben la ficha y se comunican mediante correo electrónico haciendo hipótesis para adivinar de qué película se trata.
- Cuando ya tienen la información, se vuelven a poner en contacto con la pareja que hizo la ficha y le envían la solución.
- El último paso consiste en enviar a los tutores todos los correos que ha generado esta actividad, éste se los devolverá corregidos si los alumnos lo solicitan.

El tutor al recibir las preguntas de los estudiantes comprueba la homogeneidad del grupo, si tienen las mismas inquietudes o los mismos intereses. De esta forma le será mucho más fácil diseñar otras actividades para el grupo.

Al ampliar la información que le solicitan los AA sobre estas películas en un correo compartido, está motivándolos para que las vean. En muchas ciudades existen centros culturales del Instituto Cervantes donde pueden hacerlo.

Los alumnos han trabajado los contenidos correspondientes a la función que se les ha pedido que realicen, en este caso hacer una ficha de una película y narrar una historia en presente. Se está trabajando la comprensión lectora y la expresión escrita.

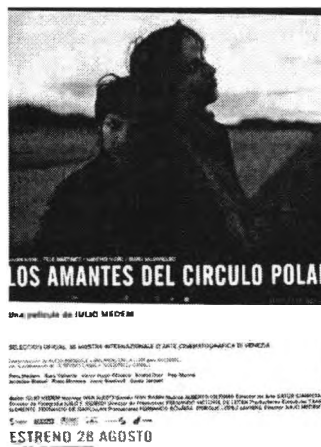
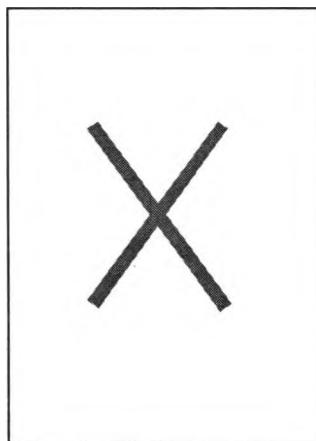
El hecho de que tengan que buscar la información que necesitan en Internet es otra de las ventajas que nos ofrece el sistema de enseñanza a distancia, el alumno es el protagonista de su aprendizaje y es él quien decide la película sobre la que trabajar, no es el profesor el que se la impone. El trabajo en parejas fomenta la cooperación entre los estudiantes, quienes deben llegar a un acuerdo.

El tutor, al recibir los textos de los alumnos, si no le piden una corrección, puede dar sus indicaciones y guiar al estudiante en su aprendizaje. Por otro lado, si los alumnos nos piden una corrección exhaustiva al devolverles los textos que nos envían, estamos dándoles, otra vez, una retroalimentación que hará que tomen conciencia de su proceso de aprendizaje.

Esta actividad se puede hacer en una clase presencial. Cuando el profesor quiera utilizar un fragmento de una película, puede motivar a sus AA pidiéndoles que visiten determinadas páginas en Internet el día anterior a la clase. Al día siguiente, ya conocen algo de la película sobre la que van a trabajar y tienen un mayor interés en las actividades que les proponga el profesor.

QUÉ GRANDES ES EL CINE

A) Mira estos carteles detenidamente:



B) En estas direcciones tienes las fichas técnicas de estas películas.

<http://claqueta.com/peliculas/n53/peli1.htm>

<http://www.cnca.gob.mx/cnca/33m/lsamtscp.html>

¿Te gustaría saber algo más de ellas?.Escribe cinco preguntas y mándaselas a tus tutores:

german@cervantes.es

mquinones@sp-editores.es

C) Ahora eres un crítico de cine. Entre Neil y tú vais a elegir una película famosa que hayáis visto, haced su ficha con los datos técnicos, los personajes y la sinopsis. No pongáis el título de la película y mandádsela a la otra pareja para que lo adivine. Para ello, usad el correo electrónico.

- D) Tú también vas a recibir una ficha técnica sin título. Entre Neil y tú tenéis que adivinarlo.
- E) Si quieres ver más carteles de películas españolas, visita esta dirección: <http://ttt.evi.upv.es>
- F) Envía a tus tutores una copia de todos los correos que has escrito en esta actividad. ¿Quieres que te los devuelvan corregidos?

4. Adivina qué ciudad es. ¿Conoces España?

Objetivo: el objetivo de esta actividad es trabajar contenidos culturales con “C” mayúscula. Queremos que nuestros alumnos conozcan algunos aspectos de la geografía, la gastronomía, la sociedad y el arte españoles. También en esta actividad el estudiante tendrá que navegar por la red y hacer un pequeño trabajo de comprensión lectora. La cantidad de información de que dispone Internet nos brinda muchísimas posibilidades de trabajar los contenidos culturales; sólo necesitamos poner nuestra imaginación a trabajar para poder explotarla.

En un primer momento, en las instrucciones que dimos a nuestros alumnos en esta actividad les exigíamos que realizaran su última parte en 24 horas. Teniendo en cuenta que estamos trabajando con una herramienta asíncrona, nos dimos cuenta de que teníamos que cambiar este apartado, pues no teníamos la referencia para medir las 24 horas. Le dimos un formato de concurso en el que la persona que acertara más ciudades sería la ganadora y recibiría un premio virtual, motivando así a nuestros alumnos. El premio consiste en la foto de los dos tutores, que puede ser una forma de motivar a los alumnos, dada la curiosidad que puede generar conocer a alguien con el que estás trabajando a distancia.

También en esta actividad hemos cambiado la dinámica de los grupos de trabajo. En un primer momento hay un trabajo individual, que al exponerse en un correo compartido implica a todo el grupo. Pensamos que cuando se desarrollen el chat o la videoconferencia, aumentarán las posibilidades de trabajar en grupo en la enseñanza a distancia.







Otra posibilidad en esta actividad es la participación del tutor. Esta forma de trabajo, al igual que en una clase presencial, es perfectamente viable en el medio virtual.

Procedimiento

- Les enviamos un correo a los estudiantes con la dirección y la ficha para completar.
- Después de la lectura, eligen una ciudad y envían su ficha en correo compartido a todos los estudiantes y al tutor.
- Cuando han analizado todas las fichas, envían sus respuestas al tutor.
- Los alumnos tienen la posibilidad de recibir un informe con los resultados y correcciones de la actividad.

- A) Mira esta dirección: <http://www.tourspain.es/turespae/Ci01-07/city.htm>
Pulsa en “Índice de ciudades”.
- B) ¿Conoces estas ciudades españolas? Albacete, Alicante, Almería, Gerona, Palma de Mallorca, Santander, Santiago de Compostela, Toledo, Vitoria y Zaragoza. Están en la lista de las Comunidades Autónomas españolas a la izquierda de la pantalla.
- C) Elige una de las diez ciudades, y completa los datos de la tabla. No te preocupes si no puedes rellenar todos los apartados de la tabla.
- D) Escribe tu nombre en la tabla y envíala en un correo compartido a tus compañeros y al tutor. No tienes que escribir el nombre de la ciudad.
- E) ¿Qué ciudades ha elegido cada uno? La persona que más respuestas adivine recibirá un bonito regalo virtual. Enviad las respuestas al tutor: mquinones@sp-editores.es, german@cervantes.es
- F) Si quieres que el tutor te corrija, envíale los correos que has escrito para esta actividad: mquinones@sp-editores.es, german@cervantes.es

Nombre:

	Número de habitantes	
	Situación geográfica	
	Clima	
	Monumentos importantes	
	Comida típica	
	¿Otra información interesante?	

5ª ACTIVIDAD: La gastronomía

Ahora os vamos a mostrar algunas páginas de gastronomía española, procedentes del oteador del CVC. Vais a crear vuestra propia actividad usando la información que tenéis en Internet.

<http://www.koldoroyo.es/recetario/carnes/carnes/2836>

<http://www.members.tripod.com/elhuevofrito>

<http://www.recetario.com/menus.htm>

<http://www.koldoroyo.es/recetario>

<http://www.gastronomia.com/index2.htm>

<http://members.tripod.com/elhuevofrito/pescados/pescados-1.html>

Para ello debéis tener en cuenta:

- Los objetivos que perseguís.
- Las destrezas que queréis trabajar.
- El medio con el que estáis trabajando.
- El tipo de alumnos al que va dirigida.
- El tiempo que necesitáis para que vuestros alumnos realicen la actividad.
- Qué dinámica o agrupamiento vais a utilizar.
- Qué herramientas vais a usar: el correo, la navegación, el chat...
- Si es una actividad de presentación, si queréis motivar a los alumnos, si la vais a usar como deberes, etc....

Creemos que todo profesor de español es capaz de diseñar actividades que usen como herramienta el correo electrónico o la navegación en Internet; nosotros no somos expertos en informática, sino meros usuarios, sólo hay que tener un poco de imaginación, dedicar algún tiempo a navegar por la red y conocer los gustos y necesidades de nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

Atkinson, T. (1998), *WWW. The Internet*, Londres, CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research).

Bermejo, I. y M. Higuera (1999), "La cultura y la enseñanza de ELE: recursos en Internet para la elaboración de actividades", *Carabela*, 45.

Fernández, J. (1998), *I de Internet*, Barcelona, Difusión.

Hewer, S. (1997), *Text manipulation. Computer-based activities to improve knowledge and use of the target language* CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research).

Piñol, M C. (1997), "La world wide web en la clase de ELE", *Frecuencia L*, 4, marzo 1997.

Soria Pastor, I. (1996), "La enseñanza del español asistida por ordenador", *Frecuencia L*, 1, marzo 1996.

Soria Pastor, I. (1998), "¿Profesores y autores?", *Frecuencia L*, 9, noviembre 1998.

LA CREATIVIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE: CARACTERIZACIÓN Y APLICACIONES

Isabel Iglesias Casal
Facultad de Filología. Universidad de Oviedo

Ser creativo significa combinar nuestros conocimientos con la imaginación
(Vicent Ryan Ruggiero, *The Art of Thinking*)

1. Introducción

Nuestro propósito con este trabajo es doble: primero, reflexionar sobre los principios que configuran el concepto de creatividad y, después, brindar al profesor de E/LE algunas sugerencias que ayuden a proporcionar a sus alumnos un medio estimulante en el cual se favorezca el autodescubrimiento de habilidades creativas y su expresión en una lengua extranjera.

Pensamos que la capacidad creativa supone proyectar sobre las cosas una mirada singular, tiene algo de transgresión y mucho de libertad; existe en cada uno de nosotros, por eso, puede –y debe– ser descubierta, avivada y nutrida. Se encuentra potencialmente en todos los sujetos, sin embargo, como toda facultad requiere ser estimulada mediante una serie de estrategias específicas. Pero antes de ofrecer esas estrategias creemos que es necesario conocer las bases comunes de aquellos procedimientos pedagógicos que estimulan la creatividad, justificando al mismo tiempo la validez de sus principios, porque demostrar su eficacia supone una garantía para abordar con seguridad su inserción en nuestras programaciones y su aplicación en el aula.

1. Ideas erróneas acerca de la creatividad

1.1. La creatividad es innata, no se puede enseñar

Como señala de Bono (1994) la creatividad no es una cualidad o destreza cuasi mística; tampoco es una cuestión de talento natural, temperamento o suerte, sino una habilidad más que podemos cultivar y desarrollar. Obviamente si se tratara de una condición natural, no tendría sentido el esfuerzo para cultivarla y mejorarla y si no fomentáramos la capacidad creativa ésta dependería en todo del talento “natural”. No debe extrañarnos, pues, que haya muchos niveles de destreza –igual que en matemáticas, en piano, en educación física...), pero si proporcionamos entrenamiento, estructuras y técnicas sistemáticas, podremos

superar el nivel general. Algunas personas serán mejores que otras, desde luego, pero todos habrán adquirido cierta capacidad creativa porque, como afirma De Bono (1994: 66) no se contradicen el *talento* y el *entrenamiento*.

1.2. Confusión entre creatividad y genialidad

Habitualmente suelen relacionarse inteligencia y creatividad; no obstante una persona inteligente puede ser un mal pensador si no ha adquirido las técnicas necesarias para pensar bien. Y una persona menos inteligente puede tener mejores habilidades de pensamiento, pues como han demostrado las investigaciones en el ámbito de la psicología, por encima de cierto nivel de inteligencia, nadie necesita una inteligencia excepcional para ser creativo.¹

Suele creerse, también erróneamente que los genios creativos son expertos en todos los temas –los psicólogos lo llaman *efecto halo*–, como si las habilidades de las personas fueran iguales en todas las facetas de su vida. Parece ser que los “genios” no nacen, se hacen; utilizan activamente su imaginación para ir más allá de sus conocimientos. (Gámez, 1998: 35-36). Como vemos, tal vez no se pueda entrenar a un genio, pero hay una enorme energía creativa que se despliega sin necesidad de genialidad, y es esa energía la que, como profesores, deberíamos canalizar en el aula de lenguas extranjeras para que sirva adecuadamente a nuestros fines.

1.3. Para ser creativo hay que ser totalmente original

La verdadera originalidad no surge ya plenamente desarrollada, no se presenta de manera instantánea; lo más importante de ella proviene de la modificación constante de nuestro trabajo y no de la creación que surge como un arranque de genialidad (Gámez, 1998: 30). Mallarmé, burlándose de la mitificación moderna de la inspiración, sostenía que para cualquier tarea creativa se necesita un ochenta por ciento de transpiración y un veinte por ciento de inspiración.

La originalidad es uno de los criterios utilizados tradicionalmente para caracterizar el pensamiento creativo, pero también se tienen en cuenta la *fluidez* (cantidad de productos creativos que generamos), la *flexibilidad* (cuántos productos distintos podemos crear) y la *capacidad de elaboración* (detalles y especificidad que incluimos en nuestro trabajo).

1 Los investigadores norteamericanos Getzels y Jackson descubrieron que los individuos con un CI muy bajo no pueden ser creativos, pero que a partir de un cierto nivel (unos 120 de CI) la creatividad y la inteligencia se presentan como variables independientes.

1.4. Relación entre creatividad y locura

Como reconoce Josep Muñoz (1994: 11) la *dialéctica de la imaginación* parece un proceso eminentemente caótico y no es fácil comprenderlo y expresarlo a través de recursos lingüísticos. También De Bono afirma que en la creatividad hay un punto de “locura”, pero ésta no es la esencia misma del proceso. El sistema tradicional de provocar una *tormenta de ideas*² suele dar la impresión de que la creatividad deliberada consiste en emitir una ráfaga de ideas descabelladas, con la esperanza de que alguno de los proyectiles acierte en un blanco útil, pero como veremos seguidamente la mayor parte de los procesos creativos exigen buenas dosis de esfuerzo, empeño y decisión (De Bono, 1994: 77).

2. Algunos principios básicos sobre el pensamiento creativo

2.1. Aproximación al concepto multívoco de creatividad

Es difícil resumir en una definición las distintas perspectivas que aparecen vinculadas al concepto de creatividad. Como nos recuerda J. Muñoz (1994: 25) este término se usa doblemente: para la propia expresión natural de la creatividad y para referirse a la reflexión y al conjunto de técnicas creativas que pueden desarrollar, por ello algunos autores prefieren utilizar el neologismo *creática* como disciplina encargada de analizar, sistematizar y estimular el conocimiento de la creatividad.³

La palabra creatividad abarca una gama de destrezas distintas; es una actividad compleja porque a medida que creamos, vamos formando, simplificando, configurando e inventando la realidad. Tiene mucho que ver con la experimentación; significa explorar nuevas direcciones y cambiar las cosas. Francisco Menchén Bellón la define como “la capacidad para captar la realidad de manera singular, generando y expresando nuevas ideas, valores y significados” (Menchén, 1998: 62).

La creatividad es, también, autoexpresión, por eso en la medida en que tenemos dificultades para expresarnos y demostrar nuestra individualidad, la creatividad puede resultar un proceso doloroso (Gámez, 1998: 46). Por eso, no se trata de señalar a una persona con el dedo y pedirle que sea creativa; tampoco

2 Técnica desarrollada por Alex Osborne para potenciar la creatividad. Posiblemente en el mundo de la publicidad, para el que se diseñó la técnica de la tormenta de ideas –o movilización mental– este método produzca de vez en cuando algo útil, porque lo que se busca es la novedad.

3 Ross L. Mooney propuso ordenar las definiciones de creatividad en función de cuatro categorías: *persona* –atención a los rasgos psicológicos a la hora de justificar comportamientos creativos– *proceso* –se estudian las técnicas–, *producto* –análisis del hallazgo– y *ambiente* –aspectos ambientales que la pueden reprimir o incentivar.

se puede pedir a nadie que tenga una idea brillante, pero sí se le puede insistir en que haga un esfuerzo creativo.

Por otro lado, como nos recuerda De Bono (1994: 103-108), creador del llamado *pensamiento lateral*,⁴ no vemos el mundo tal como es sino como lo percibimos. Las pautas de la percepción han sido construidas por determinada secuencia de experiencia, por tanto, percibimos el mundo en términos de pautas establecidas creadas por lo que tenemos frente a nosotros en cada momento. El cerebro sólo ve lo que está preparado para ver. Si tenemos una percepción limitada, podemos tomar una decisión perfectamente lógica, coherente con esa percepción limitada. El razonamiento puede ser correcto, pero si las percepciones son limitadas o defectuosas, la acción resultante es inadecuada.⁵ Así pues, la esencia de la creatividad descansa en la habilidad para tener percepciones nuevas,⁶ pero la percepción es una actividad intencional y selectiva, pues de los muchos estímulos que llegan a los sentidos sólo unos pocos son seleccionados por el sujeto en función de sus intereses, actitudes o experiencias. Hay, por tanto, que proporcionar a los estudiantes instrumentos para ampliar su percepción. Necesitamos reemplazar nuestro “es” por un “puede ser”.

2.2. Características de la personalidad creativa

Suele caracterizarse a la persona creativa por ciertos rasgos, entre ellos los siguientes (Muñoz, 1994:16):

Fluidez: se considera la cantidad como un primer paso para llegar a la calidad. Se trata de multiplicar las alternativas sin hacer caso de las restricciones lógicas, sociales o psicológicas que nuestra mente nos impone habitualmente. Las personas creativas dan más respuestas, elaboran más soluciones, piensan más alternativas.

Flexibilidad: entendida como la capacidad de aceptar múltiples alternativas y de adaptarse a nuevas reglas de juego.

Originalidad: es fruto de una profunda motivación; se produce en un momento de inspiración, en el que se movilizan todas las fuerzas del individuo y surge la chispa, como resultado de las combinaciones que se realizan entre los distintos elementos intelectivos y las multisensoriales. Hoy se sabe que la originalidad proviene de un proceso de constante análisis y de incesantes modifica-

4 Con el pensamiento lateral nos desplazamos hacia los lados para probar distintas percepciones, distintos métodos, incluidas las provocaciones para salir de la línea habitual de pensamiento. Tratamos de proponer distintos puntos de vista. Todos son correctos y pueden coexistir. Se ocupa directamente de cambiar los conceptos y las percepciones. No es sinónimo de pensamiento divergente. Éste es sólo un aspecto del pensamiento lateral.

5 De Bono llama *burbuja lógica* a esa burbuja personal de percepciones dentro de la que cada persona actúa de una manera totalmente lógica.

6 Entre los usos del pensamiento creativo de Bono señala la *motivación*, el *perfeccionamiento*, la *resolución de problemas*, *conjeturar acerca del futuro*, la *pausa creativa* y el *cuestionamiento creativo*.

ciones, empezamos por la imitación y poco a poco modificamos nuestra manera de proceder.

Capacidad de redefinición: se ha convertido en un baremo clásico a la hora de medir el pensamiento creativo y consiste en encontrar usos, funciones o aplicaciones distintas a las habituales. Pretende acabar con la forma restrictiva de ver las cosas, agilizar la mente y liberarnos de los prejuicios que limitan nuestra percepción y nuestro pensamiento.

Como vemos, la creatividad no significa en modo alguno falta de análisis, pereza mental o superficialidad, implica disciplina y significa trabajo, preparación, perseverancia, prácticas y ensayos. Hay que ver la creatividad como un proceso durante el cual el creador se abre a una interrelación con los materiales de la experiencia, se deja invadir y no les impone una rígida ordenación previa. Mediante ella se establecen asociaciones nuevas, insólitas entre estructuras previamente disociadas, se cambian las normas, se invierte la estructura anterior y se generan nuevos cambios.

2.3. Etapas del proceso creativo

Siguiendo a Menchén Bellón (1998: 43) distinguimos varias etapas en el proceso creativo:⁷ *preparación* (acumulación de materiales supone un trabajo de aproximación, adquisición de ideas, conocimientos y material), *incubación* (es una fase inconsciente, un periodo de espera en el que el material acumulado debe sedimentar.), *iluminación* (la inspiración aparece y es el momento en el que estalla el acto creativo); la *formulación* (organización de las ideas en un sentido lógico); la *verificación* (una especie de autocrítica final en la que se revisa el valor del producto o hallazgo).

Roger Von Oech en *El despertar de la creatividad* (citado por Gámez: 72) ha descrito cuatro roles que asumen las personalidades creativas, roles estrechamente vinculados a las etapas que acabamos de recordar: *el explorador* (busca nueva información); *el artista* (convierte esa información en ideas nuevas); *el juez* (evalúa los méritos de una idea); *el guerrero* (transforma la idea en acción).

2.4. Factores que intervienen en el desarrollo de la creatividad

Carmen Balart e Irma Céspedes (1998: 16) clasifican en psicológicos y en sociales los factores que pueden influir positiva o negativamente en el desarro-

7 Gámez (1998: 58) señala las siguientes etapas: *etapa previa a la preparación* (nacimiento de una idea); *etapa de preparación*: recopilación y evaluación (prepararse y enfrentarse al caos a partir del cual se creará un orden); *etapa de exploración* (los primeros actos); *etapa de la lucha*: las estrategias; *etapa de la incubación*: la espera (periodo de latencia en el que los procesos inconscientes pasan a primer plano); *etapa de la iluminación* o el hallazgo (el nacimiento dentro del nacimiento. Una idea sugiere otra); *etapa de verificación*: pulir y refinar; *etapa de celebración* y el *epílogo*.

llo de las capacidades creativas. Entre los primeros estimularán la creatividad: la tolerancia, la libertad, la flexibilidad, la búsqueda de lo novedoso, el pensamiento divergente, la capacidad lúdica y la capacidad de riesgo. Por el contrario, la inhibirán el miedo al ridículo o a las críticas, el temor a equivocarse, el perfeccionismo excesivo, el pragmatismo exitista, la aceptación de estereotipos y el temor a ser diferentes o a que lo sean los demás.

Entre los factores sociales que favorecen el pensamiento creativo se encuentran el aprendizaje a través de error y acierto, la flexibilidad frente a lo innovador, un ambiente fomentador del intercambio creativo, donde se valore lo intuitivo, lo lúdico, lo imaginativo, lo poético. Impedirán su desarrollo una excesiva disciplina formal, la rigidez intelectual, el apoyo exclusivo a lo racional y la presión que se genera por descalificaciones, ridículo o rechazo.

Centrándose en el ámbito académico, J. Muñoz (1994: 24) señala como factores negativos *las presiones conformistas* (hacer las cosas como siempre se han hecho o como las hace todo el mundo); *las actitudes autoritarias en el aula* (coartan el proceso de comunicación necesario para cualquier aprendizaje); *actitudes burlonas* inhiben la creatividad del mismo modo que el sentido del ridículo; *la rigidez de un profesor* (por ej., su falta de referencia a los sentimientos, no ayuda a crear un ambiente de participación y libertad, completamente necesarios para la creatividad); *la excesiva exigencia de la verdad* puede provocar un recorte de los procesos, dejando de lado la creatividad. Nuestra cultura siempre se ha decantado hacia el lado de la verdad, la racionalidad frente a la imaginación o la mentira; *la intolerancia* hacia una actitud de juego en relación con los contextos de enseñanza –aprendizaje frustra la creatividad.

Un ambiente creativo, por el contrario, incentivará la curiosidad, fomentará la autoevaluación y el autoaprendizaje, buscará un clima de libertad, comunicación y afecto en el aula, pospondrá juicios sobre las personas y las ideas, promoverá la flexibilidad de pensamiento, motivará las preguntas y explorará la dimensión holística de las distintas situaciones.

2.5. Creatividad y autonomía

Una de las condiciones que afecta a la creatividad radica en los sentimientos que el individuo abraza frente a sí mismo. Además, la autonomía deriva del desarrollo del sentido crítico, por eso cuando uno tiene confianza y respeto ante su propia imagen se siente libre para ser y expresar lo que es.

Por otro lado, la creatividad es un poderoso factor de motivación porque logra que la gente se interese por lo que está haciendo. Brinda la posibilidad de alcanzar logros. Hay, pues, que poner tiempo y espacio a disposición del pensamiento creativo, además de fomentar y recompensar el esfuerzo creador. El alumno se constituye en agente de su aprendizaje, se hace participativo, busca información, controla y domina su proceso cognitivo y así adquiere confianza

en sus aptitudes y habilidades. Se abre al mundo externo y al interno, cuya riqueza a veces no valoramos, y en el que se incuba el acto creativo, en definitiva, se arriesga frente a los desafíos. Cada uno se muestra tal como puede ser, desarrollando sus características y potencialidades. En la medida en que el alumno se sienta estimulado a buscar, organizar, crear y comunicar, estará involucrado en su propio aprendizaje y experimentará la educación como un acto de creación con futuro. Aprenderá a emitir juicios no aprendidos, sino provenientes de su personal modo de enfrentar el problema.

Resolver tareas con creatividad incentiva la perseverancia y la constancia; estimula el criterio personal, aumenta la autoestima, da la seguridad básica para abrirse a la experiencia.⁸ El aprendiz está en permanente actividad constructiva, asimila los estímulos del medio y los elabora según su propio modo de ser. Superada la etapa de imitación de modelos, conquista su expresión original, personal y comunicativa.

El aprendizaje de la lengua no debe basarse en la ejercitación repetitiva de modelos existentes, sino en la elaboración y en el desarrollo de la potencialidad activa y creadora de cada sujeto, con el fin de lograr la comunicación más adecuada tanto en aquello que se dice (contenido) como en el modo en que se dice (forma). El profesor no debe ver en el alumno sólo a alguien que aprende, sino a un ser pensante y actuante. Hay que huir de un desmotivador contenido rígido; pasar de la clase aula a la clase-taller, que incentive el diálogo y la participación. Atreverse a innovar, a establecer relaciones hasta entonces no vinculadas; hacer uso de la libertad imaginativa, recrear a través de la palabra una nueva realidad inventada por su imaginación (Balart y Céspedes, 1998: 24).

3. Estrategias para estimular la creatividad

3.1. Estrategias generales

Algunos autores sugieren ciertas estrategias destinadas a estimular las potencialidades creativas de tal manera que el lenguaje vaya más allá de las convenciones aceptadas y de lo pertinente porque las palabras pueden ser renovadas por significados particulares o por sugerencias metafóricas.

Para desarrollar la creatividad es indispensable, pues, estimular el aprendizaje como juego generador de innovaciones. Menchén Bellón (1998: 164-165) propone una serie de estrategias que puede desarrollar el profesor para incentivar el pensamiento creativo. Recogemos las que, en nuestra opinión, pueden resultar más útiles en el aula de ELE: *el humor, el juego, las analogías, las discre-*

8 Como afirman Carmen Balart e Irma Céspedes (1998: 22) la buena imagen de sí mismo y la seguridad emocional son interdependientes y determinan la expresión de las capacidades creadoras.

*pancias, la escritura creativa, la lectura creativa, las paradojas, las preguntas provocativas y la visualización.*⁹

Sin duda, el factor crucial en la creatividad es la motivación para hacer algo creativo, por eso las actividades lúdicas estimulan la imaginación, la fantasía, la intuición, el humor y la espontaneidad. Despiertan el material que se agazapa en el inconsciente, nos proporcionan una nueva perspectiva y nos liberan de una manera estrecha de pensar, nos liberan, en definitiva, de las limitaciones del pensamiento racional. También la risa estimula la creatividad porque nos sacude, nos saca de nuestro patrón habitual de conducta y nos da una nueva perspectiva de la realidad. Mediante la ironía, la exageración los juegos de palabras y las asociaciones absurdas nos sorprende y nos mantiene alerta.¹⁰

Por estas razones creemos que es preciso fomentar en los profesores una actitud docente distinta, creativa, activa, personalizada. Es preciso que aprendamos a valorar la curiosidad, la capacidad de admirarse y de extrañarse. Algunos consideran que es el corazón de la creatividad e implica inquietud, crítica, hacer preguntas, plantear problemas para penetrar más en el fondo de las cosas. Debemos acostumbrarnos a integrar razón, imaginación e intuición. Es preciso aprender a fortalecer los músculos de la creatividad aplicando procedimientos, mecanismos, maniobras, juegos, ejercicios e instrumentos que la desarrollen. La mayoría de nosotros, desgraciadamente, aprendemos a devaluar la imaginación y, en el camino, la perdemos.

3.2. Técnicas de sensibilización

Como hemos visto, las conductas creativas pueden aparecer en un clima estimulante, relajante, respetuoso que permita expresarse con libertad y llegar a ser uno mismo. Por eso es conveniente caminar hacia la creatividad usando ciertas técnicas deliberadas, ciertos métodos que es posible aprender, practicar y aplicar.

Las técnicas de sensibilización consisten en proponer algo para ver qué sucede. Recordábamos antes que el cerebro es un sistema constructor de pautas, por eso si se estimulan ciertas áreas éstas se preparan para tomar parte en las

9 El mismo autor añade, también, la *relajación*, el *trabajo en equipo*, la *audición creativa*, las *discrepancias*, la *interdisciplinariedad* y la *tolerancia*.

10 Hemos tratado el tema de los recursos lúdicos y del humor en anteriores trabajos: "Los recursos lúdicos como estrategia eficaz para el desarrollo de la competencia comunicativa", *Actas de las VII Jornadas Internacionales de Enseñanza de Lenguas Extranjeras* organizadas por la Universidad de Granada, Granada, 1999, 329-246; "Recreando el mundo en el aula: reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades lúdicas en el enfoque comunicativo", *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, 1998, págs. 403-410; "Competencia comunicativa y recursos lúdicos: consideraciones metodológicas y aplicaciones didácticas", *Frecuencia L* (Revista de didáctica de español Lengua Extranjera), julio, 1998.

siguientes secuencias de pensamiento¹¹. El propósito de esta estimulación no es otro que incorporar ideas en la mente a fin de generar líneas de pensamiento nuevas y creativas.

Las técnicas de pensamiento creativo sirven básicamente para incentivar el desarrollo de la creatividad y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE ofrecen, además, un medio estimulante que facilita el autodescubrimiento de esas facultades y posibilita su expresión. J. Muñoz (1994: 51 y siguientes) define y analiza algunas de estas técnicas, entre ellas *las preguntas, la síntesis creativa; el role-playing y el psicodrama, la relación, el "brainstorming", los ideogramas, las analogías, las alternativas, el azar, la crítica, el "collage" y la resolución de problemas*.¹²

Muchos autores defienden la idea de que la creatividad es una aptitud que es necesario desarrollar, por eso hay que entrenar a los alumnos para el análisis, la crítica y la reconstrucción de lo establecido. Acostumbrarlo a asombrarse, a inventar soluciones nuevas. Ofrecerle tareas autotélicas (actividades no impuestas, sino intrínsecamente gratificantes). Es preciso aplicar más a menudo el pensamiento divergente, el pensamiento inverso (mirar las cosas al revés), modificando, sustituyendo, combinando, adaptando, exagerando, minimizando o reordenando atributos.

F. Menchén Bellón (1998: 23-24) propone el *Modelo de estimulación de la creatividad IOE –Imaginación, Originalidad, Expresión–* elementos que responden a los tres pilares básicos de la plataforma creativa.¹³ En este modelo

11 De Bono propone un ejemplo muy clarificador: una persona decide identificar en un estadio a los que visten de amarillo. Al recorrerlo con la mirada distinguirá fácilmente a los que visten de ese color porque el cerebro se ha "sensibilizado" al amarillo.

12 El arte de cuestionar las evidencias es un buen método para mejorar el comportamiento creativo. Es preciso orientar la formulación de cuestiones estimulantes, reflexivas o hipotéticas. La *síntesis creativa* consiste en saber distinguir en la multiplicidad los elementos nucleares. El *role-playing, psicodrama* se basa en representar grupalmente una situación para obtener de ello un aprendizaje. El psicodrama es un intento de representar la propia vida en una escena psicodramática (por ejemplo, invertir los papeles en un conflicto familiar para intentar entender los argumentos del antagonista). Para Guilford la capacidad para relacionar elementos diversos puede ser uno de los indicadores de capacidad intelectual. Nos interesan las relaciones más inusuales, menos lógicas. Las relaciones propias del pensamiento convergente quedarían fuera por previsibles, sistemáticas o normales. Los *ideogramas* suponen la descripción sintética o esquemática de un texto a través de priorizar los conceptos y definir las relaciones que mantienen entre ellos (mapas conceptuales, diagramas de flujo, diagramas en árbol...). La técnica de las *analogías* se fundamenta en la utilización de las metáforas. *Alternativas*: un principio básico del pensamiento creativo: toda valoración de una situación es sólo una de las múltiples posibilidades; es preciso, pues, aprender a buscar alternativas. *El azar* consiste en dejarse llevar por los distintos estímulos que desordenadamente nos van llegando. Una buena *crítica* supone un buen nivel de información sobre aquello que se pretende juzgar; un buen nivel creativo al proponer cambios, mejoras y correcciones. Por último, *el brainstorming*, creado por Osborn y conocido a partir de su libro *Applied imagination* 1953, consiste en lanzar tantas ideas como sea posible sin evaluarlas; la liberación de la creatividad es algo que se debe hacer preferentemente en grupo ya que la interacción grupal estimula la producción de ideas.

13 Modelo que surge en 1974 como resultado de un trabajo de investigación realizado en la facultad de Psicología de la Universidad Complutense por Díez Mateos y F. Menchén sobre la influencia de la técnica audiovisual en la retención inmediata de conceptos. En 1993 F. Menchén lleva a cabo una revisión del modelo "Ioefsta".

destacan tres vías: *vía multisensorial*: expresión de sus sensaciones, sentimientos y emociones; *vía intelectual*: uso de intuición, imaginación y pensamiento; *vía ecológica*: mediante la identificación y descubrimiento de la naturaleza y la cultura de su entorno.

La imaginación es una capacidad a través de la cual el ser humano une, combina, asocia imágenes e ideas, independientemente de su voluntad, y de este modo consigue resultados brillantes, trabajos creativos. Es el lenguaje del inconsciente y siempre ha sido considerado uno de los indicadores de la creatividad. Osborn sostiene que la imaginación es el principal motor de la actividad creativa y le asigna dos funciones: encontrar ideas y transformar lo encontrado.

En definitiva, la habilidad de pensar requiere una disciplina intelectual y para que nuestros alumnos sean capaces de pensar de forma crítica y creativa debemos ofrecerles el tiempo y el espacio para pensar por sí mismos. Menchén Bellón ha elaborado un modelo didáctico de programación de la capacidad creativa para estimular habilidades y aptitudes que predisponen a la aparición de la creatividad. Entre los objetivos generales se clasifican la *flexibilidad de pensamiento*, la *originalidad de las ideas* y la *fluidez de expresión*; entre los específicos se encuentran *desarrollar los sentidos*, *fomentar la iniciativa personal* y *estimular la imaginación*. El sujeto podrá intuir soluciones, descubrir relaciones, inducir consecuencias y, por tanto, también equivocarse; la tarea del profesor será, fundamentalmente, estimular la flexibilidad de pensamiento porque nuestra mente está llena de rutinas aprendidas que nos impiden percibir la realidad de otra forma y una mente bloqueada es un inconveniente para conseguir respuestas creativas.

En el anexo les propongo una serie de sugerencias que pueden ser útiles para incrementar la capacidad creativa de nuestros alumnos y para buscar respuestas innovadoras con el lenguaje.¹⁴

Creo firmemente que se puede ayudar a potenciar la creatividad planteando desafíos y ejercitando la imaginación creativa. Como profesores de lenguas no podemos olvidar que en el mundo de la naturaleza *el hombre es la única sustancia hablante*, un ser esencialmente lingüístico, pero el lenguaje no es simple imitación, es una valiosa herramienta, algo vivo, desarrollo de la potencialidad activa y creadora de cada sujeto.

14 Las actividades que presentamos en este taller forman parte de un trabajo mucho más amplio que se encuentra en proceso de elaboración. Por motivos de espacio, y como muestra, recogemos solamente dos de las diez tareas que, en su día, presentamos en el X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 1998).

Referencias bibliográficas

- Bacus, A. y C. Romain (1992), *Creatividad. Cómo desarrollarla*, Barcelona, Iberia.
- Boden, M. A. (1994), *La mente creativa. Mitos y mecanismos*, Barcelona, Gedisa.
- Calero Heras, J. (1994), *De la letra al texto. Taller de escritura*, Barcelona, Octaedro.
- De Bono, E. (1994), *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*, Barcelona, Paidós.
- Franco, A. (1989), *Escribir: un juego literario*, Madrid, Alhambra.
- Gámez, G. (1998), *Todos somos creativos*, Barcelona, Urano.
- Iglesias Casal, I. y M. Prieto Grande (1998), *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Edinumen, Madrid.
- Iglesias Casal, I. y M. Prieto Grande (1999), *H de humor*, Colección *Tareas*, Barcelona, Difusión, Centro de investigación y publicaciones de idiomas.
- Marín, R. y S. de la Torre (coords.) (1991), *Manual de creatividad. Aplicaciones educativas*, Barcelona, Vicens Vives.
- Marina, J. A. (1993), *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona, Anagrama.
- Menchén Bellón (1998), *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*, Madrid, Pirámide.
- Muñoz, J. (1994), *El pensamiento creativo. Desarrollo del programa "Xenius"*, Barcelona, Octaedro.
- Torre, S. de la (1995), *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*, Madrid, Escuela Española.

ANEXO 1. LA LETRA CON SANGRE HUMOR ENTRA

Lee detenidamente el siguiente programa de cursos de “formación”:

CURSILLOS DE OTOÑO PARA HOMBRES

Estos cursillos son intensivos y dada la dificultad de las materias impartidas los grupos serán reducidos. *¡Haga su reserva hoy mismo! ¡Las plazas son limitadas!*

Duración: Dos semanas. 20 horas cada curso **Horario:** de 10 h a 13 h y de 16 h a 18 h.

Sede: Ministerio de Ayuda y Colaboración para el Hombre Organizado (M.A.C.H.O.), C/De la Esperanza, 4.

Profesorado: Con titulación adecuada y amplia experiencia.

Diplomas: Tras superar el examen, se expedirá un *Certificado de Aptitud y Aprovechamiento*

I) CURSOS DE CONTROL MENTAL

- 1.- Tú: el sexo débil.
- 2.- Cómo asumir la propia incompetencia.
- 3.- Ser padres hoy: una tarea que no termina después del coito.
- 4.- Tú también puedes ser copiloto.
- 5.- Los hombres de verdad también preguntan a los transeúntes si se pierden.
- 6.- El mando a distancia de la tele: cómo superar tu dependencia.
- 7.- Una meta alcanzable: reducir la ingesta de alcohol.

II) CURSOS PRÁCTICOS

- 8.- La lavadora, ésa gran desconocida. Una solución para la ropa sucia
- 9.- Tu ropa limpia. Cómo doblarla y meterla en el armario
- 10.- Tú también puedes planchar.
- 11.- Ejercita tus brazos: el vaciado de ceniceros.
- 12.- Rehabilitación locomotriz: girar un estropajo por el exterior de una olla sucia.
- 13.- Preserva la belleza de tus pies: cómo cortarse las uñas.
- 14.- Ventajas de contratar un técnico para arreglar los aparatos: tú y la electrocución.
- 15.- Supervivencia I. Cómo freír un huevo, paso a paso (con diapositivas).
- 16.- Supervivencia II. Cómo limpiar el cuarto de baño: la bañera peluda.
- 17.- Cómo colocar un rollo de papel higiénico cuando se acaba (con fotografías)
- 18.- Cómo mear dentro del retrete (con prácticas de grupo).
- 19.- Cómo bajar la tapa del retrete, paso a paso.
- 20.- Cómo hablar a tu pareja sin levantar el tono de voz: prácticas guturales.
- 21.- Técnicas para mantenerse despierto después de hacer el amor.
- 22.- Técnicas para relajarte y dormir aunque tengas ganas de...

Ahora, escoge uno y desarróllalo con tu compañero. Te proponemos el siguiente modelo

TÚ TAMBIÉN PUEDES PLANCHAR	
TEORÍA	
Tema I:	El mecanismo de la plancha y sus partes: el enchufe, el cable y la plancha propiamente dicha.
Tema II:	La tabla de planchar: montaje y mantenimiento.
PRÁCTICA	
Ejercicio 1:	Insertar la clavija en el enchufe.
Ejercicio 2:	Esperar a que caliente. Comprobación.
Ejercicio 3:	El acto de planchar en sí mismo.(Desde el pañuelo hasta la mantelería de hilo)
Evaluación:	Test teórico y demostración práctica (Cómo enfrentarse a una camisa arrugada)

Y para terminar, en parejas o en pequeños grupos (no más de cuatro), debéis programar cursillos especialmente destinados a algún colectivo. Te proponemos los siguientes:

• Mujeres • Padres • Hijos • Suegras • Profesores •.....
--

Nota: Esta actividad y otras muchas que utilizan el humor como estrategia general para desarrollar la creatividad aparece recogida en Iglesias Casal y Prieto Grande, *H de humor*, colección *Tareas*, Difusión, Barcelona, 1999.

JUGANDO AL S+7

Este juego lo inventó el escritor francés Raymond Queneau y consiste en elegir un texto cualquiera (mejor si es conocido) y sustituir todos los sustantivos (S) por el séptimo sustantivo (+7) que se encuentre en el diccionario, contando a partir del que aparezca en el texto. Habrá que efectuar los ajustes gramaticales necesarios cuando el séptimo sustantivo tenga un género distinto al del sustantivo que sustituye. Vamos a intentarlo con algunos refranes. ¿Quién puede adivinar de cuál se trata en cada caso?

1. En *boceto* cerrado no entran *mosqueteros*
2. A *cabaña* regalada no le mires la *diferencia*
3. Cuando el *podenco* entra por la *pugna*, el *analfabeto* salta por el *viento*

Soluciones: 1. *En boca cerrada no entran moscas*; 2. *A caballo regalado no le mires el diente*; 3. *Cuando la pobreza entra por la puerta, el amor salta por la ventana*.

¿ Por qué no intentamos la variante V+7 ?

4. A quien *maldice* Dios lo *azota*

Solución: *A quien madruga, Dios lo ayuda*.

LA NOCHE DE SAN JUAN

María de los Ángeles Lamprea Chaves
Extensión en Sevilla de la Universidad de Carolina del Norte
Juan Pablo Mora Gutiérrez
Universidad de Sevilla

1. Introducción

La noche de San Juan ha sido fuente de inspiración para muchos escritores y artistas de todos los tiempos. Al mismo tiempo es una fiesta de honda raíz popular que une celebraciones cristianas con paganas, supersticiones y creencias populares con diversión.

Nuestra intención en este trabajo es, partiendo de la realidad cultural andaluza, conectar con elementos comunes de la cultura universal. Hemos recopilado una serie de materiales sobre la noche de San Juan para su uso en la clase de español como lengua extranjera. Estos materiales los hemos usado en los cursos de verano de la Universidad de Carolina del Norte y de George Mason en Sevilla, coincidiendo con la fiesta que nos ocupa. Con ello hemos logrado que tenga más sentido para los estudiantes puesto que tienen la oportunidad de vivir la fiesta.

2. Descripción de la actividad cultural

Hemos dividido esta descripción en tres apartados que corresponden a las actividades y tareas que los alumnos deben llevar a cabo antes de la clase, durante y después de clase.

2.1. Antes de la clase

El día anterior se entrega a los estudiantes las fotocopias de un texto sobre “La noche de San Juan”, basado en el vídeo que verán en clase. (Véase apéndice I). Este texto pretende familiarizar al estudiante con el vocabulario sobre este tema. Asimismo se le pide que pregunte a su familia española o amigos, si celebran la noche de San Juan. Se les enfatiza que deben anotar las respuestas para poder compartir la información obtenida con sus compañeros.

Esta preparación tiene dos objetivos:

- uno individual, ya que el alumno tiene que leer el texto, buscar las palabras que no conoce y reflexionar sobre el tema.
- otro social, puesto que tendrá que dialogar con la familia con la que convive o con amigos españoles.

Con todo ello, se pretende crear expectativas en el alumno que susciten su curiosidad e interés, al mismo tiempo que se allana el camino para la comprensión, mejor seguimiento y participación en clase.

2.2. Durante la clase

La clase se inicia con una actividad comunicativa donde los estudiantes, por parejas, intercambian la información obtenida. Pretendemos de este modo, que todos los alumnos comiencen participando activamente. A continuación, se lleva a cabo una puesta en común de la información más interesante.

Algunos de los temas que nos han surgido son las supersticiones y ritos que se practican esa noche, el hecho de que en Sevilla capital no sea muy habitual esta celebración en contraste con lo que sucede en las zonas costeras, y también que al ser San Juan, muchas personas celebran su onomástica, lo que da pie a una pequeña comparación intercultural, ya que la celebración del santo no juega ningún papel en Estados Unidos.

En segundo lugar, nos centramos en el texto de preparación basado en el vídeo. Se preguntan las dudas de vocabulario y se discuten los términos más complicados o que culturalmente son más extraños para el alumno. Entre éstos, destacan *solsticio*, *albahaca*, *helecho*, *mal fario*, *peleles* y *júas*. Éste último puede servir para un pequeño comentario sobre la omisión del sonido oclusivo dental sonoro /d/ en posición intervocálica.

Tras esta introducción pasamos a ver el vídeo, que tiene dos partes. Una primera de un minuto de duración que presenta aspectos de la fiesta en diversos lugares de la geografía española, e introduce el tema del fuego y el agua como elementos centrales de la fiesta. En el caso de que durante la discusión inicial no hubiera quedado suficientemente clara la relevancia de estos elementos, se hará una pequeña pausa para tratarlos con más profundidad. La segunda parte, de unos siete minutos de duración, recoge fragmentos de un reportaje emitido por Canal Sur Televisión en junio de 1998 sobre “La noche de San Juan en Andalucía”, dentro del programa dominical “Los reporteros”. Una vez visto el vídeo, se suscita un pequeño coloquio para saber cuál ha sido la reacción e impresiones de los alumnos. Además se aclararán aquellas dudas que hayan surgido.

Todo lo expuesto hasta este momento nos va a servir para llegar al debate, que, en nuestra opinión constituye la actividad central de esta propuesta. Se dividirá a los alumnos en grupos de cuatro. Se les pedirá en primer lugar que hagan una lista de supersticiones, que discutan por qué surgen y, por último, que den su opinión personal sobre ellas. Esta lista nos servirá para poner de manifiesto que hay supersticiones en todas las culturas y que, a pesar de percibirse tan diferentes la cultura americana y la española, comparten muchas de estas creencias.

Seguidamente se puede discutir una de las ideas que aparece en el vídeo, a saber, cómo a menudo la religión se apropia de estas creencias populares do-

tándolas de un sentido religioso, como por ejemplo esta fiesta que estamos analizando. Para ilustrar esta tesis se puede distribuir entre los alumnos fotocopias con un pequeño fragmento de la obra de Alejandro Casona “La dama del alba” (véase texto 1 del apéndice 2). Este texto se puede contrastar con el texto 2 de Casona para enfatizar aún más esa fusión entre religión y paganismo. Todo ello puede dar pie a que se hable de otras fiestas donde se combinan estos elementos, como la Navidad, la Semana Santa, Fin de año, Halloween.

En este punto podemos incluir una breve presentación por parte del profesor del aspecto lúdico y festivo de esta celebración, lo que servirá para situar la noche de San Juan en el contexto de las múltiples festividades que tienen lugar en cada rincón de la geografía española. Así se pueden presentar los conceptos de romerías, verbenas, fiestas patronales, ferias, velás, etc.

Por último, siguiendo esta línea lúdica y festiva, se puede terminar la clase con la canción de Joan Manuel Serrat titulada “Fiesta” (Véase la Canción 1 en el Apéndice III). Otra canción alternativa que podríamos usar es la copla andaluza “La noche de San Juan” interpretada por Marifé de Triana (Véase la Canción 2 en el Apéndice III).

2.3. Después de la clase

Para consolidar los conocimientos adquiridos, es conveniente asignar una serie de tareas individuales para después de clase. En el Apéndice IV se recogen algunas propuestas:

En primer lugar, un texto sobre la noche de San Juan en Puerto Rico que nos parece especialmente relevante, al ser Puerto Rico un estado libre asociado a los Estados Unidos. Este texto permite a los estudiantes comprobar que estas tradiciones viajaron con los españoles a la otra orilla del Atlántico. En segundo lugar, se pide a los estudiantes que basándose en el texto y en lo visto en clase observen algunas de las semejanzas y diferencias entre la celebración de la fiesta en Puerto Rico y en Andalucía.

Como tarea escrita, se les puede pedir una redacción que puede versar sobre diversos aspectos, entre ellos, la comparación de la noche de San Juan con alguna festividad parecida en los Estados Unidos, o sobre alguna otra fiesta religiosa que en su origen también sea pagana. Por otra parte, se puede sugerir la lectura de la obra de teatro de Alejandro Casona, *La dama del alba*.

3. Aplicaciones gramaticales

Esta actividad cultural puede combinarse con la práctica de aspectos gramaticales, según convenga a la situación concreta de la clase y al nivel del alumnado. Casi cualquier tema gramatical podría ser usado. Nosotros recomendamos los siguientes:

- Oraciones impersonales con *se*, *la gente*, *todo el mundo*, verbo en tercera persona del plural del presente de indicativo, como por ejemplo: *Se pide tres deseos*, *La gente pide tres deseos*, *Todo el mundo pide tres deseos*, *Piden tres deseos...*
- Estructuras condicionales reales, para ilustrar las supersticiones: *Si se baña en el mar*, *la mujer casada se quedará embarazada*.
- Deseos con Ojalá/ Que...: *Ojalá tenga una novia pronto*, *Que me case pronto...*

4. Evaluación de la actividad

Pasemos ahora a evaluar los resultados. Lo haremos desde una doble perspectiva, la nuestra, como profesores, y la de los estudiantes. Para ello contamos con nuestras introspecciones y con las respuestas a un cuestionario que contestaron los alumnos (Véase Cuestionario, Apéndice V).

4.1. Evaluación de los profesores

En general nos pareció que esta experiencia fue todo un éxito. Los alumnos respondieron activamente tanto en la preparación, como en clase y después. A pesar de que se llevó a cabo en tres grupos de niveles diferentes (básico, intermedio y avanzado) y se utilizó el mismo material en todos, nos sorprendió el grado de participación e interés. Los alumnos llegaron a clase con mucha información obtenida de sus familias y amigos y con el texto previo muy bien preparado. Durante el debate se expusieron ideas muy interesantes sobre por qué tenemos supersticiones, como por ejemplo que éstas surgen para explicar las cosas que no entendemos o porque necesitamos creer en algo. También, se apuntó la idea de que aunque no sirva para nada quemar un papel donde se han escrito aquellos aspectos de nuestra vida que no nos gustan y que queremos cambiar, por lo menos hace que reflexionemos sobre ellos. Un hecho curioso fue que ninguno reconociera a priori que creía en supersticiones, y sin embargo todos se dieron cuenta de que en mayor o menor medida actuaban conforme a algunas de ellas.

4.2. Evaluación de los alumnos

Para conseguir la opinión de los alumnos, se distribuyó un cuestionario en inglés que entre otras cosas les pedía que evaluaran los distintos materiales empleados y tareas realizadas, así como una calificación global de la actividad. En el grupo que menos se obtuvo, la calificación media fue de 7. En los otros dos fue de 8 y 7,9. Aunque en los tres grupos se valoró especialmente el debate, los resultados obtenidos en todas las preguntas fueron muy satisfactorios. Ellos

señalaron como aspectos muy positivos el uso de una técnica multimedia (vídeo, textos, canción), el trabajo en pequeños grupos y la puesta en común, el texto de Puerto Rico porque concierne a un país que conjuga la cultura española y la americana, y el aprender vocabulario mientras tratan temas culturales.

En el apartado de sugerencias los alumnos propusieron entre otras las siguientes:

- extender el coloquio a otras fiestas de España y de Estados Unidos (Corpus Christi, día de acción de gracias...)
- hablar de otras tradiciones para que el alumno no saque falsas conclusiones
- incluir alguna lectura sobre fiestas americanas de origen pagano
- añadir una introducción a las supersticiones y rituales en general
- organizar un viaje a algún lugar costero para ver cómo se celebra allí
- llevar a cabo alguna de las tradiciones de la noche de San Juan como escribir en un papel los aspectos que consideramos negativos de nuestra vida y quemarlos.

5. Conclusiones

Con esta experiencia hemos mostrado cómo usando un acontecimiento cultural local como la celebración de la noche de San Juan en Andalucía se puede hacer llegar al estudiante la universalidad de la cultura humana y al mismo tiempo enseñarle lengua y gramática española.

APÉNDICE I

Preparación de la clase:

1. Pregunta en tu familia española cómo celebran la noche de San Juan. Si no la celebran, pregúntales si conocen a alguien que sí la celebre y qué suele hacer. Anota las respuestas de tu familia para compararlas en clase con las de tus compañeros
2. Lee el siguiente texto. Busca en el diccionario o pregunta a amigos españoles qué significan las palabras en negrita

La noche más corta

El 21 de junio tiene lugar la entrada oficial del verano. Es el *solsticio* de verano y en torno a él y a la próxima noche de San Juan (la noche entre el 23 y el 24 de Junio) se suceden una serie de *rituales* y *supersticiones* que se pierden en la memoria de los tiempos y que nos recuerdan que llega el día más largo y la noche más corta.

Málaga, Lanjarón, Cádiz, Fuentes de Andalucía o Almería son algunos de los lugares donde se celebran estos ritos con gran participación popular. Pero a diferencia de otros tiempos, hoy predomina la diversión, el pasarlo bien, aunque también queda sitio para las antiguas creencias y supersticiones. En todas las celebraciones, sin embargo, existen dos elementos comunes: el fuego como destructor del mal y el agua como elemento purificador. También ciertas plantas, como la *albahaca* y el *helecho*, adquieren, según la tradición popular, propiedades curativas y están presentes en muchos rituales de la sanjuanada.

Dicen que esta noche es la más fecunda en supersticiones y *sortilegios*, en rituales mágicos y adivinaciones. Se cree que estos ritos, mitad paganos, mitad cristianos pueden curar enfermedades, ayudar a conseguir un novio o novia, conducir a embarazos deseados, y hasta a tener una buena cosecha, dependiendo de los intereses de cada uno. Y todo gracias a las virtudes del fuego y del agua de la noche de San Juan, que libran al individuo de lo malo y le hacen ser mejor.

Si buscamos el origen de todas estas creencias tenemos que remontarnos al culto pagano que todos los pueblos han rendido al sol. La Iglesia hizo coincidir la celebración de San Juan Bautista con el solsticio de verano por la relación de este santo con el agua purificadora del bautismo. Religiosidad y paganismo se fundieron entonces, dando lugar a la Noche de San Juan.

Los Júas, como son llamados en Málaga, o los Juanillos, como se les conoce en Cádiz, son *peleles* que simbolizan el mal y que en la noche del 23 al 24 serán destruidos por el fuego en un intento de quemar el *mal fario*, la mala suerte. Y así, tras la gran pira, comenzarán a encenderse miles de hogueras por toda la costa, en las que no debe faltar ni un buen espeto de sardinas ni el refrescante tinto de verano. Dicen los antiguos que la fiesta debe durar hasta la salida del sol, para esperar que éste proyecte nuestra nueva sombra para así tener un buen año.

En clave científica es poco lo que se ha escrito sobre la noche de San Juan. Ha sido la tradición oral popular la que ha conservado hasta hoy estas creencias y supersticiones ancestrales. Pero, con o sin rituales, esta es una fiesta entretenida y divertida, que cada vez tiene más auge.

Y así, como cada año, el fuego como representación del sol, y el agua y la vegetación como símbolos de la vida, se conjugarán una vez más para hacer de esta noche, la noche más mágica del año.

APÉNDICE II
La Dama del Alba
de Alejandro Casona

Texto 1: Acto tercero: La peregrina y Los niños.

ANDRÉS: Pero hoy no es noche de dormir. ¡Es la fiesta de San Juan!

DORINA: ¿En los otros pueblos también encienden hogueras?

PEREGRINA: En todos.

FALÍN: ¿Por qué?

PEREGRINA: En honor del sol. Es el día más largo del año, y la noche más corta.

FALÍN: Y el agua, ¿No es la misma de todos los días?.

PEREGRINA: Parece; pero no es la misma.

ANDRÉS: Dicen que bañando las ovejas a medianoche se libran de los lobos.

DORINA: Y la moza que coge la flor del agua al amanecer se casa dentro del año.

FALÍN: ¿Por qué es milagrosa el agua esta noche?

PEREGRINA: Porque es la fiesta del Bautista. En un día como éste bautizaron a Cristo.

DORINA: Yo lo he visto en un libro: San Juan lleva una piel de ciervo alrededor de la cintura, y el Señor está metido hasta las rodillas en el mar.

ANDRÉS: ¡En un río!.

DORINA: Es igual.

ANDRÉS: No es igual. El mar es cuando hay una orilla; el río, cuando hay dos.

FALÍN: Pero eso fue hace mucho tiempo, y lejos. No fue en el agua de aquí.

PEREGRINA: Esta noche todos los ríos del mundo llevan una gota del Jordán. Por eso es milagrosa el agua.

Texto 2: Acto cuarto: Telva y las Sanjuaneras.

TELVA: (...) ¡Todo el año hilando para lucir una noche!

SANJUANERA 3ª: Lástima que sea la más corta del año.

SANJUANERA 4ª: Bien lo dice el cantar:

Ya vino San Juan Verde,

Ya vino y ya se vuelve...

SANJUANERA 1ª: Pero mientras viene y se va cada hora puede traer un milagro.

TELVA: Ojo, que algunos los hace el diablo y hay que llorarlos después.

SANJUANERA 3ª: ¡Quién piensa en llorar un día como este! ¿Usted no fue nunca moza?

TELVA: Porque lo fui lo digo. El fuego encandila el sentido, la gaita rebrinca por dentro como un vino fuerte..., y luego es peligroso perderse por los maizales calientes de luna.

SANJUANERA 1ª: Alegría es lo que pide el Santo. Al que no canta esta noche no lo miran tus ojos.

SANJUANERA 2ª: Yo ya he puesto al sereno la sal para las vacas. Dándosela con el orvallo del amanecer siempre paren hembras.

SANJUANERA 3ª: Yo he tendido la camisa al rocío para que me traiga amores y me libre del mal.

SANJUANERA 1ª: Y yo tiraré todos mis alfileres al agua al rayar el alba;

por cada uno que flota hay un año feliz.

TELVA: Demasiados milagros para una sola noche. Este año, por marzo, hubo en la aldea cuatro bautizos.

SANJUANERA 1ª: ¿Y eso que tiene que ver?

TELVA: San Juan cae en Junio. ¿Sabes contar moza?

SANJUANERA 2ª: Miren la vieja maliciosa con lo que sale ...

APÉNDICE III
CANCIÓN I

Joan Manuel Serrat, cantautor
Fiesta

Gloria a Dios en las alturas,
recogieron las basuras
de mi calle ayer a oscuras
y hoy
sembrada de bombillas,
colgaron de un cordel
de esquina a esquina un cartel
y banderas de papel
verdes, rojas y amarillas.
Y al darles el sol la espalda,
revolotean las faldas
bajo un manto de guirnaldas
para que el cielo no vea,
en la noche de San Juan,
cómo comparten su pan,
su tortilla y su gabán
gentes de cien mil raleas.
Apurad
que allí os espero
si queréis venir
pues cae la noche
y ya se van
nuestras miserias
a dormir.
Vamos subiendo la cuesta

que arriba mi calle
se vistió de fiesta.
Hoy el noble y el villano
el pro-hombre y el gusano
bailan y se dan la mano
sin importarles la facha.
Juntos los encuentra el sol
a la sombra de un farol
empapados en alcohol
abrazando a una muchacha.
Y con la resaca a cuestras
vuelve el pobre a su pobreza
vuelve el rico a su riqueza
y el señor cura a sus misas.
Se despertó el bien y el mal
la pobre vuelve al portal
y la rica al rosal
y el avaro a las divisas.
Se acabó
el sol nos dice que llegó el final
Por una noche se olvidó
que cada uno es cada cual.
Vamos bajando la cuesta
que arriba en mi calle
se acabó la fiesta

CANCIÓN II

Marifé de Triana, cantante de copla española
La Noche de San Juan

Llegaste a mí como un mendigo
Aquella noche de San Juan.
Cómo vendrías que contigo,
Partí mis besos y mi pan.

Bajo de una luna de verbena,
Yo te escuché tu historia triste,
Cómo hablarías de tu pena,
Que hasta llorar a mí me hiciste.

Y entre cohetes voladores,
Con dulce acento catalán,
Yo te sentí decirme amores,
Aquella noche de San Juan.

Roseta boniqueta de primavera,
Ay ay ay que sí, de primavera,
Déjame moreneta que yo te quiera,
Ay ay ay que sí, que yo te quiera,

Por la Mercé te juro que no te miento,
Y cumpliré contigo mi juramento.
Tu estrella y la mía, ya juntas irán,
Bendita sea por siempre, la noche de San Juan.

Y entre cohetes voladores,
Con dulce acento catalán,
Igual que a mí le hablas de amores,
En esta noche de San Juan.

Poco duró nuestra aventura, sólo una noche de
San Juan, y me llenaste de amargura, y me
amargaste hasta el pan.

Roseta.....

Bajo otra luna de verbena, con otra vas enamorado,
Ella también se siente buena, porque te ve des-
amparado.

Por la Mercé juraste mi bien querido,
Y luego me pagaste con el olvido.
Tu estrella y la mía , ya juntas no irán,
Maldigo hasta la muerte mi noche de San Juan.

APÉNDICE IV *Tareas para casa*

1) Lee el siguiente texto sobre la noche de San Juan en Puerto Rico

La fiesta de San Juan Bautista

En Puerto Rico, existe una serie de supersticiones y costumbres que se observan en la víspera, en el día y en la noche de San Juan. Aunque estas tradiciones no son tan populares como lo fueron en tiempos pasados, todavía se practican, especialmente fuera de los centros urbanos.

Por ejemplo, en la víspera las jóvenes casaderas preparan unos papelitos con el nombre de tres pretendientes y los doblan, echándolos en un vaso de agua. Al día siguiente el más abierto de los tres indica quién será el elegido con el que la joven se casará. A veces se usan tres habichuelas o tres limones que se colocan debajo de la almohada.

Se dice que lo soñado el día de San Juan, sale. Así que la víspera de San Juan las jóvenes hacen la oración de San Roque para soñar con el futuro marido, que aunque no lo conozcan todavía, aparecerá en sueños.

El día de San Juan, al amanecer, uno se mira en el espejo y lo que ve es lo que va a suceder. Algunos se miran en un vaso de agua: si ven su sombra, no se van a morir todavía y si no la ven es porque morirán pronto. También se cree que quien se corta el pelo el día de San Juan le crecerá mucho.

En la noche de San Juan, a las doce de la noche, algunos acostumbran a bañarse en la playa, tirándose de espaldas, para quitarse la mala suerte.

- 2) Señala algunas similitudes y diferencias entre la celebración en Andalucía y en Puerto Rico
- 3) Escribe una redacción sobre alguna otra fiesta religiosa española que en su origen sea también pagana o compara la celebración de la Noche de San Juan en el mundo hispano con alguna celebración parecida en tu país de origen.

APÉNDICE V
Evaluación de la Actividad
Ferias y Fiestas del Verano: La noche de San Juan

Please, answer these questions as carefully as you can. It is anonymous. We will greatly appreciate your collaboration.

We are asking you to evaluate the tasks that we have developed to present this topic as well as the way in which they were carried out in class.

1) The Introductory text, based on the video, was:

Interesting:		1	2	3	4	5
Adequate for your level		1	2	3	4	5
Useful to follow the video	1	2	3	4	5	
You learnt a lot from it	1	2	3	4	5	

2) The video with the documentary about the Fiesta de San Juan in Andalucía was:

Interesting		1	2	3	4	5
Long		1	2	3	4	5
Adequate for your level		1	2	3	4	5
You could understand it fairly well	1	2	3	4	5	
You learnt a lot from it	1	2	3	4	5	

3) The discussion about festivities with pagan origins was:

Engaging		1	2	3	4	5
Interesting		1	2	3	4	5
Useful	1	2	3	4	5	
You learnt a lot from it	1	2	3	4	5	

4) The debate and discussion about popular beliefs and superstitions was:

Engaging		1	2	3	4	5
Interesting		1	2	3	4	5
Useful	1	2	3	4	5	
You learnt a lot from it	1	2	3	4	5	

5) Joan Manuel Serrat's song *Fiesta* was:

Interesting		1	2	3	4	5
Adequate for your level		1	2	3	4	5
You could understand it fairly well	1	2	3	4	5	
Relevant		1	2	3	4	5
You learnt useful vocabulary	1	2	3	4	5	

6) The text about San Juan de Puerto Rico was:

Interesting:		1	2	3	4	5
Adequate for your level		1	2	3	4	5
Useful	1	2	3	4	5	
You learnt a lot from it	1	2	3	4	5	

- 7) The teacher conducted the class:
Very fast Fast At an adequate pace Slowly Very slowly
- 8) You felt you could participate: 1 2 3 4 5
- 9) Give an overall grade for the activity:
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 10) Is there anything you would change? add? take away from the activity?
- 11) Please, write a paragraph giving your opinion about this activity.

Answer the last two questions on the other side of the page. THANKS A LOT.

MATICES DE LA CULTURA ESPAÑOLA A TRAVÉS DE LA CORRESPONDENCIA COMERCIAL

Kristina Lindgren / Cristina Maillo Pegot

Escuela Superior de Ciencias Económicas y Empresariales de Turku, Finlandia

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar el plan pedagógico y metodológico del curso integrado de lenguaje comercial y cultura española introducido al curriculum de la Escuela Superior de Ciencias Económicas y Empresariales de Turku en el otoño de 1999. El departamento de lenguas de dicha escuela tiene como especialidad el tema de la comunicación intercultural y por ese motivo así como por nuestra motivación personal, hemos querido integrar aún más temas culturales a la enseñanza de lenguaje y correspondencia comercial.

El curso está dirigido a los estudiantes de tercer año o a los que tienen un nivel intermedio o alto por sus estudios anteriores. También queremos tomar en cuenta la posible presencia de alumnos que han estudiado en un país hispanohablante. El curso consta de 14 horas de teoría y 14 horas de prácticas. En las clases de teoría, los estudiantes en presencia de la profesora finlandesa, trabajan con el manual Marca Registrada y el material de correspondencia comercial compuesto por las profesoras del curso en colaboración con dos colegas de la ciudad de Lahti. Las prácticas que se llevan a cabo en presencia de las dos profesoras, una de ellas nativa, se hacen en semanas alternativas. Estas prácticas consisten en escritura de cartas comerciales, traducciones o interpretaciones de textos relacionados con la economía, ejercicios auditivos y orales y de gramática.

Durante el curso, también prestaremos atención a las diferencias en las estrategias comunicativas, hablando tanto de la comunicación verbal como la no-verbal. A esta última pertenecen aspectos importantes como los gestos y expresiones, la proxémica, el contacto físico y el concepto de tiempo o cronología. En las prácticas, simularemos diferentes tipos de situaciones donde el negociante finlandés tiene que comunicarse oralmente con el español. Sin embargo, en este trabajo nos concentraremos en la comunicación verbal escrita, especialmente en las cartas comerciales, teniendo en cuenta la influencia de la cultura, en el sentido amplio de la palabra.

Por ahora sería muy difícil tratar el correo electrónico porque aún no hay reglas establecidas que permitan hablar del tema. El uso del e-mail, más bien personal, varía desde el más clásico estilo de correspondencia comercial hasta el más libre en el que no se utiliza ningún tipo de reglas estilísticas o gramaticales. Por otro lado, en Finlandia el correo electrónico se usa más que en España y el estilo angloamericano influye en los finlandeses de manera que su anterior forma corta y directa de redactar un mensaje se ve aún más recortada.

2. Cultura

2.1. Fundamento teórico

Aunque en nuestro curso hemos querido concentrarnos en ciertas diferencias culturales concretas y en las manifestaciones lingüísticas de éstas que puedan causar malentendidos entre los finlandeses y los españoles, también queremos darles a nuestros estudiantes una base teórica para entender y a lo mejor también influir en su propio comportamiento. Por una parte, les presentamos conceptos más generales como el aspecto *masculinidad - femineidad* que influye en los valores generales de una cultura y la existencia de dos distintas clases de cortesía, *la activa y la pasiva*. (La cultura finlandesa es de tipo pasivo, en ella la cortesía se expresa dejando al interlocutor en paz lo más posible mientras que en la cultura española, activa, se trata de entretener al interlocutor lo más posible). Por otra parte, hablamos por ejemplo de *la distancia del poder* cuya influencia se ve específicamente en el mundo laboral y los negocios internacionales (Hofstede, 1989: 100-102).

En cuanto al aspecto *masculinidad o femineidad*, las culturas más “femeninas” son las de Suecia y Noruega, mientras que entre las más masculinas se encuentran ciertos países latinoamericanos como Méjico y Venezuela. Tanto Finlandia como España representan la cultura femenina, pero la diferencia en la distancia del poder (corta en Finlandia, larga en España) provoca diferencias en los papeles de los sexos en la vida familiar y laboral (Malmberg, 1996: 104-112). Aquí tenemos una lista de algunos valores de las culturas femeninas:

Valores generales de las culturas femeninas

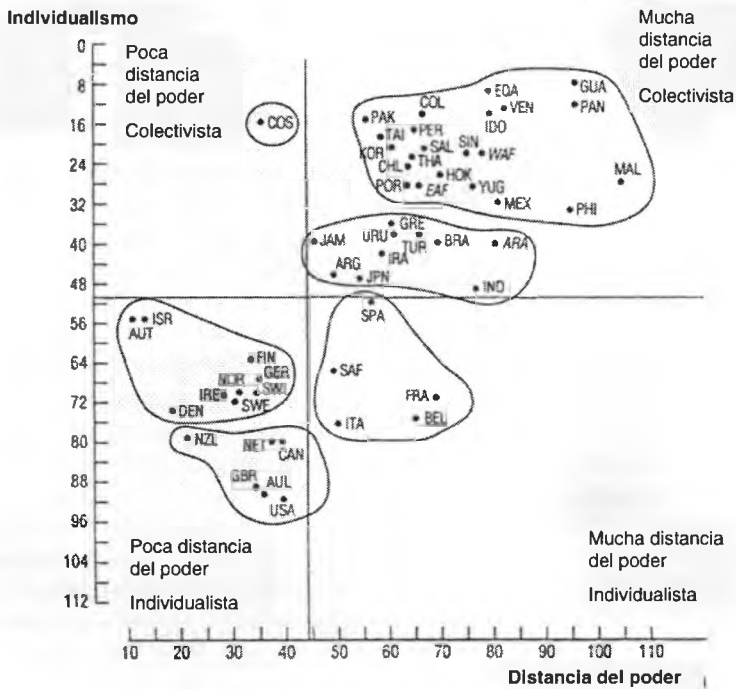
- Los hombres no tienen que ser decisivos.
- También los hombres pueden adoptar el papel de un educador tierno.
- Los papeles de los sexos son ambiguos.
- Existe la igualdad de los sexos.
- La calidad de vida es importante.
- Uno trabaja para vivir. (No se vive para trabajar)
- La gente y el ambiente son importantes.
- Es importante sentir empatía hacia los necesitados.
- No sólo lo grande y rápido es positivo.
- La modestia es una virtud.
- El calor humano es imprescindible en la comunicación.

Tabla 2.1.

El concepto de distancia del poder (*Power Distance*) apareció por primera vez en la investigación hecha por el científico neerlandés, Geert Hofstede,

sobre el personal de la corporación multinacional IBM. En su trabajo investigaba los sistemas de valores de varios países utilizando una escala cuatridimensional: Distancia del poder (*Power Distance*) - Elusión de la inseguridad (*Uncertainty Avoidance*) - Individualismo (*Individualism*) - Masculinidad (*Masculinity*). En cuanto a la distancia del poder y por otra parte el individualismo o colectivismo, desarrolló el siguiente histograma (Hofstede, 1992: 73-75):

Histograma 2.1.
La distancia del poder – individualismo v. colectivismo



ARG	Argentina	FRA	Francia	JAP	Japón	SIN	Singapur
AUL	Australia	GBR	Gran Bretaña	MEX	México	SPA	España
AUT	Austria	GER	Alemania	NET	Países Bajos	SWE	Suecia
BEL	Bélgica	GRE	Grecia	NOR	Noruega	SWI	Suiza
BRA	Brasil	HOK	Hong Kong	NZL	N. Zelanda	TAI	Taiwan
CAN	Canadá	IND	India	PAK	Pakistán	THA	Tailandia
CHL	Chile	IRA	Irán	PER	Perú	TUR	Turquía
COL	Colombia	IRE	Irlanda	PHI	Filipinas	USA	EE.UU.
DEN	Dinamarca	ISR	Israel	POR	Portugal	VEN	Venezuela
FIN	Finlandia	ITA	Italia	SAF	Sud África	YUG	Yugoslavia

En el histograma podemos ver que mientras que España y Finlandia son países relativamente individualistas, en Finlandia la distancia del poder es más corta que en España. Los países más individualistas que también tienen poca distancia del poder, según Hofstede, son Gran Bretaña, Australia y los Estados Unidos. En el otro extremo, entre los países colectivistas con distancia del poder muy larga, aparecen por ejemplo ciertos países de América Latina, como Panamá, Ecuador y Venezuela. Como en nuestro grupo de estudiantes hay algunos que han estudiado en un país latinoamericano, podrán analizar las similitudes y las diferencias que tengan esas culturas con la española.

La distancia del poder significa la desigualdad entre los individuos o sea jerarquía. Todas las sociedades intentan, a su manera, resolver este problema tanto en cuanto a la autoridad como a la distribución de los bienes económicos o del poder. Según Hofstede, en un puesto de trabajo, el equilibrio entre el poder del superior y el deseo de democracia de los subalternos varía de un país a otro. Estas diferencias en los valores influyen en el comportamiento de los individuos y al mismo tiempo pueden crear dificultades en la interacción entre personas de diferentes culturas. En la siguiente tabla aparecen algunas opiniones expresadas por miembros de culturas de poca distancia del poder (a la izquierda) y los de países de mucha distancia del poder (a la derecha) (ibid.).

Opiniones: poca distancia - mucha distancia del poder (Malmberg, 1996: 112)

Hay que minimizar la "desigualdad" social.	La "desigualdad" del mundo tiene que ser ordenada de modo que cada uno tenga su lugar; este orden protegería tanto al fuerte como al débil.
Jerarquía significa la "desigualdad" de los papeles que tienen los individuos en la sociedad.	Jerarquía significa "desigualdad".
Los superiores son fáciles de acercar.	Los superiores son difíciles de acercar.
Los que tienen poder intentan parecer menos poderosos de lo que son.	Los que tienen poder tienen que parecer lo más poderoso posible.
La redistribución del poder es una manera de cambiar el sistema social.	El sistema social se puede cambiar por conquistar a los que tienen el poder.

Tabla 2.2

2.2. Diferencias culturales

En la primera clase, en presencia de ambas profesoras, presentamos a los estudiantes una transparencia de ciertas características culturales españolas y finlandesas. Les preguntamos su opinión, sus propias experiencias, comentarios sobre algo que hayan leído sobre el tema, si les parece estereotipado etc. Algunas de las características son de tipo general: valores generales, tabúes, igualdad de los sexos, etiqueta, puntualidad, puntos de interés, y otras se refieren más

definitivamente a la vida laboral y el comercio internacional: distancia del poder, liderazgo, estrategia, reuniones, comunicación en la empresa.

Los valores generales mencionados en nuestra transparencia en cuanto a los españoles son el orgullo, el individualismo y la importancia de mantener el tipo y evitar el ridículo. Los finlandeses suelen considerarse honrados y modestos, y a pesar de los rápidos cambios en la estructura de la sociedad de lo agrario hacia lo urbano, siguen existiendo ciertos vestigios de colectivismo, por ejemplo el respeto hacia las autoridades. Referente a los tabúes, las dos culturas tienen por lo menos dos en común, el sexo y la religión, aunque este último no sea tan marcado en la cultura finlandesa. Para el finlandés el contacto físico es un tabú importante aunque es sin embargo muy natural desnudarse en presencia de personas desconocidas para ir juntos a la sauna, paradoja difícilmente explicable al español agobiado por la idea inclusive dentro de su propia familia (Gudykunst et al., 1988: 124).

La política en sí no es un tabú, pero una crítica negativa por parte de un extranjero puede causar conflictos en relaciones interculturales. El finlandés, de una cultura relativamente joven y con valores bastante anglosajones suele pensar que todos tienen la misma posibilidad de tener una buena educación y por consiguiente un buen puesto de trabajo. Como prácticamente todos los finlandeses pertenecen a la clase media, se suele clasificar a las personas según sus ingresos, hecho que también puede provocar envidia. Por lo tanto, el tema del sueldo es un tabú para los finlandeses (Aaltola et al., 1993: 46-48).

Cuando hablamos de la igualdad de los sexos, nos referimos sobre todo al papel de la mujer en la vida laboral, la expectativa de vida, el nivel de vida en general, las diferencias en el nivel de ingresos basadas en el sexo, etc. Según las estadísticas de las Naciones Unidas que miden la igualdad, la mujer finlandesa se sitúa en la segunda posición entre las 130 naciones citadas, mientras que la española se encuentra en la 35, entre las últimas de Europa. Según las estadísticas nacionales finlandesas más recientes, la diferencia entre los sueldos de hombres y mujeres está aumentando, así que es muy probable que las finlandesas no mantengan una posición tan alta en el futuro. A nuestros estudiantes les parecía difícil definir el liderazgo finlandés sin hacer una comparación con los directores de otras culturas: con el sueco, por una parte y con el latino, por otra. En la cultura española existe hasta cierto grado la idea del patrono omnipotente mientras que en Finlandia la autoridad del director es menos evidente y se consigue por ambición y por méritos concretos (Aaltola et al., 1993: 46-48).

En lo que respecta al tipo de estrategia utilizada en los negocios nos encontramos con que los españoles se dedican a hacer y mantener amistades y tras este paso se pasa al asunto en sí, la estrategia utilizada en definitiva es más lenta e indirecta si la comparamos con la de los finlandeses que usan una estrategia muy distinta, se parte de la base de lo impersonal, la relación personal queda aislada por lo que se pasa a tratar el asunto directamente. La diferencia cultural

es evidente: mientras los españoles piensan que los finlandeses son demasiado directos, los finlandeses no entienden la dilación de los españoles. Este punto es bastante evidente para nuestros estudiantes (ibíd.).

En cuanto a las reuniones también nos encontramos con diferencias obvias. Las reuniones entre españoles son para comunicar las instrucciones y decisiones del jefe. Las finlandesas suelen ser de carácter informativo, pero también hay discusión, aunque por ejemplo los suecos opinan que en Finlandia las reuniones son inútiles, porque las decisiones se toman sin que haya un cambio de opiniones (Malmberg, 1996: 81-86).

Una de las características que llaman la atención de las dos partes es la etiqueta y dentro de ella el uso del alcohol. Desde el punto de vista español, el uso del alcohol es moderado imprescindiblemente. No cabe duda de que el adulto que no sabe usarlo no tendrá posibilidades dentro de esta sociedad. Desde el punto de vista finlandés, el uso excesivo del alcohol tiene mayor aceptación. No con esto queremos dar la idea de que sea abiertamente aceptado, pero no influye de manera tan negativa como influiría en España. En cuanto a la etiqueta en general, la finlandesa es artificial pero imprescindible, mientras que la española es más familiar e informal, cosa llamativa después de haber analizado las dos culturas. Aunque la distancia del poder en Finlandia es bastante corta, existen reglas intrínsecas sobre el comportamiento adecuado en cada situación verdaderamente difíciles para un individuo no perteneciente a esta cultura.

La puntualidad para la cultura finlandesa es exacta: todo está programado mediante un horario a cumplir estrictamente. Para los españoles es menos importante y debido a su cultura y forma de vida, casi imposible. Esto proviene de un aspecto más profundo de la cultura ya arraigado dentro de la forma de ser. Según las investigaciones culturales existen dos maneras de concebir el tiempo, una *monocrónica* y otra *policrónica*. Junto con los alemanes, los norteamericanos y los escandinavos, los finlandeses pertenecen a la cultura monocrónica, o sea, preferentemente no comienzan una nueva tarea sin haber terminado la anterior. Los españoles representan al igual que los latinoamericanos, los árabes y los africanos la cultura policrónica en la que generalmente se llevan varias tareas al mismo tiempo, lo que a un representante de la cultura monocrónica dificultaría la concentración (Salo-Lee et al., 1996: 60-63).

Entre los muchos criterios para hacer comparaciones interculturales están las dimensiones *high-context* v. *low-context*. En las culturas llamadas de *low-context*. El enfoque está en la comunicación verbal, o sea las palabras suelen significar exactamente lo que quieren decir. Entre estas culturas se destacan por ejemplo las culturas nórdicas, la alemana y la estadounidense. Las culturas llamadas de *high-context* a las cuales pertenece por ejemplo la mayoría de las culturas latinas, árabes y asiáticas, se caracterizan por la gran cantidad de comunicación no verbal. Los hablantes siguen las reacciones de su interlocutor y adaptan su propio comportamiento a la situación y al ambiente (Malmberg, 1996: 73).

Debido al carácter español, la comunicación es esencialmente oral, el trato de persona a persona forma parte de la cultura por lo que se hace imprescindible el trato personal. La comunicación aunque personal, no es pública, normalmente se lleva a cabo tras puerta cerrada. La comunicación entre finlandeses es esencialmente escrita, también debido al propio carácter; El uso del correo electrónico está muy generalizado, lo que hace que la comunicación sea muy rápida y mínimamente verbal (ibíd.: 59-60).

Por último nos encontramos con los puntos de interés. El deporte es uno de los puntos comunes a las dos culturas al igual que la política. En cuanto al primero, en España el tema se centra casi exclusivamente en el fútbol, mientras que en Finlandia es mucho más global, y en cuanto a la política, la crítica propia de cada una de las culturas suele ser bastante negativa. El tiempo también tiene un lugar destacado dentro de los puntos de interés de la cultura finesa (Aaltola et al. 1993: 46-48).

3. Correspondencia comercial

3.1. Formato de las cartas

Nombradas las diferencias culturales tratamos de analizar cuales de ellas pueden manifestarse en la comunicación verbal escrita. En la lengua escrita el uso correcto de la lengua es parte de la cortesía. La selección del vocabulario, el dominio de las formas gramaticales y la puntuación demuestran el nivel sociocultural del escritor. La función de cualquier mensaje comercial es *informar*, o sea, dar información sobre proposiciones, operaciones mercantiles, etc.; *influir* en el destinatario, es decir, fijar los puntos de vista del remitente; *persuadir* al destinatario de que lo propuesto se realice (Piñol et al., 1997: 1-2).

Cuando empezamos a tratar el tema de las cartas comerciales, el primer problema con el que nos encontramos es que los alumnos piensan que en su propio idioma no existe un prototipo de carta comercial. Aún no pueden opinar sobre las cartas españolas, pero gran parte de ellos han estudiado anteriormente francés y su opinión es que las cartas comerciales francesas son demasiado complicadas en su sintaxis y que el vocabulario es demasiado complicado y redundante. Por ser el español y el francés lenguas cercanas, creen que el español sigue las mismas pautas.

Cuando el estudiante empieza a familiarizarse con las cartas en español se da cuenta de que las fórmulas tanto de saludo como de despedida son más simples que en el francés. Sin embargo, el estudiante de español tiene que aprender diversas fórmulas de saludo y despedida y ante todo el uso de éstas dependiendo de las distintas situaciones, ya que en su lengua materna podría arreglárselas con una o dos fórmulas. En la situación actual existen tres sistemas dentro de la correspondencia comercial española que funcionan simultáneamente: por una

parte, unas fórmulas ya no recomendadas que están cayendo en desuso; por otra parte, ciertas fórmulas, también antiguas, que se utilizan todavía cuando se escribe a una persona con la que se tiene cierta amistad o en señal de referencia o respeto; y, por último, las fórmulas nuevas y sencillas, recomendadas por los manuales de correspondencia comercial.

Para aclararle al alumno la tendencia actual de la correspondencia comercial, le presentamos ejemplos de cartas de ambos extremos, desde la más complicada donde hay abundancia de vocabulario rebuscado, repetición, verbosidad y adulación, hasta la más extremadamente simple que tampoco corresponde a la realidad actual.

3.2. Problemas concretos

Los problemas concretos que hemos escogido pertenecen al idioma propiamente dicho y se manifiestan en las cartas comerciales. En el caso de estudiantes finlandeses, los aspectos de mayor interés son el tuteo, o sea el trato formal o informal y las formas gramaticales y lexicales provenientes de esta elección, el uso del subjuntivo y los dichos “falsos amigos”.

Debido a la influencia de la cultura sueca, el uso del Ud. ha casi desaparecido, especialmente entre los jóvenes finlandeses los cuales no dominan su uso. Por otra parte, su lengua materna tiene un sistema bastante diferente en cuanto al uso de “tú” y “usted” y las personas verbales. En el finés la forma verbal de la segunda persona del plural, o sea el equivalente de “vosotros”, se usa tanto para el tuteo de varias personas como para el trato de usted de una o varias personas. Por la misma razón, los estudiantes tampoco saben distinguir entre las formas pronominales “os” y “les” o “vuestro” y “su” porque en su lengua nativa “teille” y “teidän” se refieren tanto a “Ud.” como a “tú”. En realidad la diferencia en finés se hace mediante el uso de la “t” mayúscula en el caso de Ud. (“Te”; “Teidän”), distinción casi desconocida por la gran mayoría de los alumnos. Por consiguiente, en las cartas comerciales escritas por los estudiantes finlandeses, son abundantes los errores del siguiente tipo:

Sois unos clientes muy importantes...

Si *pagáis* dentro de un mes...

Habéis puesto un anuncio en el...

Estamos esperando *vuestro* pedido...

Vuestro anuncio del puesto...

He recibido *vuestro* catálogo...

Me es grato ofreceros mis conocimientos...

Quisieramos haceros un pedido...

Os ruego tomen nota...

En nuestro curso intentaremos tratar este problema desde dos puntos de vista. Por una parte subrayamos la importancia del trato de usted a personas mayores, desconocidas, etc. y en las prácticas simulamos situaciones auténticas en las que los estudiantes tienen que utilizar el “usted”. Por otra parte, les damos ejercicios gramaticales para reforzar sus conocimientos de las formas pronominales.

Otra dificultad importante que encuentran nuestros estudiantes es el uso del subjuntivo debido a que es inexistente en su propia lengua. Para el estudiante finlandés es difícil concebir la posibilidad de expresar un punto de vista subjetivo con una forma verbal, porque el finés usa para esto el indicativo. En cuanto a los pedidos, el finlandés usa con mucha frecuencia el imperativo aunque las fórmulas corteses se construyen con el condicional. Al aprender el imperativo y el subjuntivo españoles resulta problemático recordar que uno se usa en la segunda persona del singular y del plural mientras que el otro se usa para las demás personas. Otra vez el estudiante recurre a su lengua materna donde el trato de usted se hace en la segunda persona del plural y usa el imperativo en vez del subjuntivo. El finés también tiene un modo verbal llamado potencial, pero se usa únicamente para señalar que una información es insegura, de la misma manera que se usa el futuro en el español (“Estará enferma”). Como consecuencia, los estudiantes finlandeses suelen escribir frases como las siguientes en sus cartas comerciales:

Envíanos unas fotografías representativas...
Tomad nota del pedido...
Pide más información sobre mis aptitudes...

Les rogamos que nos *envían* el catálogo...
 Deseamos que *vienen* a Finlandia para...
 En el caso de que *tiene* alguna duda, no....

Para ayudar a nuestros estudiantes a aprender a usar el subjuntivo les repetimos primero la explicación gramatical de su uso. Aunque solemos dedicar mucho tiempo a las prácticas ya en el curso de principiantes y más adelante en los cursos del segundo año, en este curso también volvemos a hacer ejercicios, pero esta vez relacionados con el tema de los negocios, o sea redacción de cartas comerciales y traducción de textos económicos. Para acentuar el punto de vista cultural, utilizamos material audiovisual para que oigan y vean lo más posible el uso correcto del subjuntivo en diferentes situaciones.

Como el finés es léxicamente muy distante al español, no suele aparecer influencia finlandesa en el uso del vocabulario español. Sin embargo, por la influencia de las demás lenguas estudiadas en Finlandia aparecen errores a los que podemos llamar “falsos amigos”. Estos provienen generalmente del inglés y del alemán.

Inglés:

success

Durante mis estudios siempre he tenido muchos *sucesos*...

actually

Actualmente lo que deseamos es la garantía...

as a/in principle

Al principio no admitimos el pago por giro bancario....

import

Nuestra empresa *no importa*.

large

Tenemos una *larga* gama de productos.

Alemán:

alt

Nos centramos en la compraventa de muebles *altos*.

En algunos manuales del español escritos por finlandeses se ha tomado en cuenta la posibilidad de ciertos equívocos que pueden causar los “falsos amigos” y por consiguiente, los escritores dan listas de las palabras que aparecen más frecuentemente en el uso de los finlandeses. En base de las listas ya existentes, les enseñamos casos auténticos, por ejemplo en las cartas escritas por sus compañeros, que pueden resultar ambiguos o causar malentendidos. Los estudiantes buscan estas palabras o expresiones en los textos, intentan explicar el sentido que el escritor ha querido dar y por fin buscan otras soluciones para expresar lo mismo.

4. Conclusiones

Según las investigaciones sobre las características culturales, existen varias diferencias fundamentales entre la cultura española y la finlandesa. Muchas de estas diferencias se manifiestan en los valores que tienen los miembros de cada cultura y en su comportamiento. Otras tienen además una dimensión verbal, y algunas de ellas pueden dificultar la comunicación y hasta causar malentendidos. Durante un curso de 28 horas es imposible presentar a los estudiantes finlandeses tanto todas las características importantes de la cultura española como las razones de estas. A pesar de que les damos una base teórica para que entiendan las manifestaciones tanto del comportamiento como de la comunicación verbal, está claro que algunos aspectos quedan delegados a grado de simple curiosidad. Sin embargo, estamos convencidas de que mientras mayor sea la exposición del alumno a la cultura española, por medio de programas audiovisuales, contactos personales, etc., la comprensión por parte del alumno se verá aumentada. El entendimiento de la manera de pensar de los españoles aumenta el dominio de la lengua en el propio alumno. En nuestro curso nos hemos centrado en casos muy concretos de la comunicación verbal escrita. Añadiendo a la forma tradicional de enseñanza del lenguaje comercial y de la gramática los factores culturales, tenemos el convencimiento de que el aprendizaje del alumno será mayor y más eficaz.

Referencias bibliográficas

- Aaltola, K. et al. (eds.) (1993), *Kulttuureja ja käyttäytymistä - 90 maata suomalaissilmin*, Kuopio, Fintra julkaisu, 77, 46-48
- Andersen, P. (1991), "Explaining Intercultural Differences in Nonverbal Communication", en Salo-Lee, L. et. al. (1996), 58-60
- Deschamps, A. (1998), *Guía práctica de la correspondencia. Cartas para todas las ocasiones*, Barcelona, Ediciones Robinbooks.
- Fajardo, M. y S. González (1995), *Marca registrada. Español para los negocios*, Madrid, Universidad de Salamanca y Santillana.
- Fernández de la Torre, G. y E. Zayas-Bazán (1993), *Cómo escribir cartas eficaces*, Madrid, Editorial Playor.
- Gudykunst, W.B. y S. Ting-Toomey (1988), *Culture and Interpersonal Communication Communication*, Newbury Park, Sage Publications, Inc.
- Hofstede, G. (1992), "Kulttuurit ja organisaatiot", Helsinki, WSOY Profit en Malmberg, Raija (1996), "Kuules johtaja! - Suhtautumisesta valtaan" en Salo-Lee L., R. Malmberg y R. Halinoja (1996), 100-103.
- Lewis, R. E. (1993), *Mekö erilaisia? Suomalainen kansainvälisissä liikeneuvotteluissa*, Keuruu, Otava, 142-147.
- Piñol, C. et al. (1997), *Correspondencia Comercial. Manual de enseñanza*, Lahden ammattikorkeakoulu/Turun kauppakorkeakoulu.
- Salminen, K. y P. Poutanen (1996), *Kulttuurikompassi*, Helsinki, Edita, 47-51
- Salo-Lee L., R. Malmberg y R. Halinoja (1996), *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä*, Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteen laitos, YLE-opetuspalvelut.

LAS REGLAS DEL JUEGO

Concha Moreno, Fina García Naranjo, Rosa García Pimentel y Antonio Hierro Montosa
Universidad de Málaga

1. Introducción.

Aunque ya existen en el mercado numerosos materiales dedicados a los juegos y las actividades para la clase, cometemos la osadía de presentar otras propuestas que, como dice el prólogo del libro: nacen “de la recopilación de una serie de materiales empleados en clase con grupos heterogéneos y de distintos niveles. Es decir, están basadas en la experiencia y han sido probadas y “aprobadas” por los propios alumnos, los cuales, en muchos casos, las han enriquecido con sus sugerencias y aportaciones.” (VV.AA., 1999: 5).

Compartimos plenamente las ideas expuestas recientemente por el escritor Javier Marías en un artículo dedicado a su profesora de Literatura – cariñosamente denominada la señorita Cuqui –, en el cual defiende un principio que hemos seguido en la elaboración de este material porque es el que perseguimos en nuestro trabajo diario en clase: *Yo me divertiré*.

Dice Marías entre otras muchas cosas: “(...) si me divertía yo, los alumnos se divertían también. Se intrigaban, se preguntaban, se paraban a pensar (...).

Creo que eso es lo fundamental: enseñar a pensar, a interesarse, a intrigarse, y eso sólo puede lograrse con la diversión –y por tanto con la alegría, por momentánea que sea, aunque sólo dure la duración de una clase– del que conduce ese pensamiento, ese interés, esa intriga.”(Marías, 1999: 10).

2. Para el docente.

La variedad que necesita quien da clase diaria, el uso de la imaginación para no repetir(se), el entusiasmo por su trabajo y por su lengua son elementos que hemos tenido en cuenta a la hora de fabricar estas actividades. Entre nuestros objetivos ha primado el de “compartir nuestros hallazgos y con ello facilitar la tarea de nuestros colegas en la búsqueda de ideas y de materiales que se salgan de lo habitual.” (VV.AA. 1999: 5)

3. Para el aprendizaje / adquisición.

La experiencia y las investigaciones existentes sobre estos temas nos han enseñado que, para alcanzar el éxito –la competencia lingüística de los aprendientes–, debemos tener en cuenta una serie de factores que pasan por la edad, intereses y motivación de los mismos; por la capacidad de crear contextos e integrar el error al proceso de manera positiva; y por ser conscientes de que

aprender/adquirir una LE no es lo mismo que aprender/adquirir una LM. Las diferentes teorías: conductistas, innatistas e interaccionistas nos ayudarán “a explicar un aspecto diferente del proceso de adquisición del lenguaje: los aspectos rutinarios y habituales, la complejidad de la gramática abstracta y la relación forma y significado respectivamente.” (Baralo, 1999: 21).

Lo que hemos perseguido y defendemos es que llegar a ser competentes en una LE es un proceso de construcción creativa, dentro de un contexto formal en el que la interacción no se da con nativos, pero que se debe suplir con materiales que tengan presentes estas características.

4. Características de las actividades.

No es nueva la idea de mezclar diversión y aprendizaje. En cualquier diccionario de latín leemos con sorpresa que una de las acepciones de *ludus* era escuela¹. El tópico *prodesse delectare* recorrió toda la Edad Media con la esperanza de educar a grandes masas de población inculta mediante facecias, fábulas y poemas didácticos. El Renacimiento se sirvió del diálogo para hacer accesibles a la nueva clase lectora temas áridos que serían desechados bajo la forma de gruesos tratados. La misma novela sirvió de marco para enseñanzas de diverso tipo. Recordemos el discurso de las armas y las letras del *Quijote*, o las alegorías morales de Gracián en *El Criticón*. Ilustrados como Cadalso, Swift o Iriarte pusieron la ficción novelesca o poética al servicio de la enseñanza. La didáctica del siglo XX ha seguido esta línea confiriéndole un talante más científico y riguroso. La incorporación del juego a la enseñanza de lenguas viene amparada por sus tres características: participativo, imaginativo y dirigido o reglado.

4.1. Participativas

A partir de la idea anteriormente expuesta, nuestro quehacer diario debe estar impregnado del espíritu lúdico propio del juego, pues “relaja, desinhibe y favorece la participación creativa del alumno, ya que le presenta un contexto real y una razón inmediata para utilizar el idioma” (Bello Estévez, 1990: 136).

Para nosotros éste es un aspecto fundamental de las actividades que presentamos. Toda aula es un lugar de encuentro, pactado, sí, pero no por ello menos importante. Pero la de E/LE es, además, un espacio para la convivencia multinacional y multirracial. El alumno extranjero llega a cualquier país de habla hispana con la esperanza de acabar comunicándose con los nativos o, al menos en un principio, con sus compañeros. Si el grupo no consigue establecer una sociabilidad aceptable, todo intento de acercar al alumno a la lengua se verá trabado por la barrera del ridículo o del miedo al “otro”.

1 *Ludum mittere* significaba ‘enviar a la escuela’

Un elemento que motiva la participación y que aparece constantemente en las actividades es la creación de debates. Hemos sido cuidadosos en la elección de los temas. Los hay de evidente interés para los alumnos y que no necesitan documentación o preparación añadida (la comida, costumbres,...). Otros, sin embargo, van acompañados de materiales anexos que permiten el acceso del alumno al debate. En ambos casos tratamos de evitar la falta de interés y el peligro de que la actividad fracase.

4.2. Imaginativas

Mediante el espíritu lúdico se dinamiza la creatividad del discente, preparándolo para abordar la praxis lingüística. En el caso de *Te veo así* pretendemos que el alumno vaya adquiriendo su propia gramática personal imitando parcialmente lo que oye y elaborando su propio sistema, en cuya construcción colabora el profesor. Nuestra defensa de la imaginación afecta a las propuestas que los docentes o los materiales hacen a los alumnos para despertar su interés.

La imaginación ha sufrido altibajos muy considerables en el transcurso del pensamiento occidental. Aristóteles, Sartre y otros la consideraban simplemente la “loca de la casa”². Pero a finales del siglo XVIII se inicia un proceso de revalorización de la imaginación como motor de la inteligencia humana. Para Kant “l’imagination était la faculté maîtresse qui plonge ses racines dans les profondeurs de l’âme humaine et dont dépendent la sensibilité et l’entendement”³ (Thomas, 1998: 92). Más tarde Paul Ricoeur habló de “la place prépondérante de l’imagination”⁴ (Thomas, 1998: 94). Gilbert Durand, uno de los padres de la escuela de la Poética de lo Imaginario francesa, ha escrito: “se impone una pedagogía de la imaginación, al lado de la cultura física y la cultura del razonamiento” (Durand, 1979: 406). Más cercanas a nosotros están las palabras de Carmen Martín Gaité “Hablar: un juguete que siempre sirve y que nunca se estropea”.

Los drills permiten a los alumnos comunicarse de una manera muy restringida, para pedir cosas muy concretas según las necesidades: “No hablamos repitiendo lo que hemos oído, sino mediante un acto de creación cada vez (...) La creatividad es una de las características esenciales, si no la principal, de la competencia” (Nique, 1985:25). Pretendemos que el alumno llegue a conocer la lengua y a desarrollarla proporcionándole los elementos necesarios para que la

2 “El pensamiento occidental, y especialmente la filosofía francesa, tiene por tradición constante devaluar ontológicamente la imagen y psicológicamente la imaginación “maestra de error y de falsedad”” (Durand, 1979: 17)

3 “La imaginación era la facultad maestra que hunde sus raíces en las profundidades del alma humana y de la que dependen la sensibilidad y el entendimiento”.

4 “El lugar preponderante de la imaginación”.

puedan usar imaginativamente: “La participación unida a la creatividad. La participación activa y la propia experiencia para acercarse de forma creativa a la realidad que la lengua española lleva dentro, considerando siempre que la imaginación es la mayor de las realidades” (Erena, 1990: 136).

Nuestras actividades lúdicas, incluso aquellas que se asemejan más a un juego tradicional (*El dominó de la lengua o La bolsa y la palabra*), no son un mero “relleno” para esos minutos que “me sobran hoy”; tienen unas características temporales y procedimentales que no permiten que sean intercaladas en cualquier hueco de una secuenciación. En este sentido hay que decir que ya existen libros de juegos, concebidos con ejercicios breves y no ahondan en los aspectos que estamos comentando.

Estamos de acuerdo con estas palabras de Sonsoles Fernández: “cuando se va a sacar más provecho de este trabajo va a ser en los niveles medio y superior. Pero estamos todos convencidos de ello, este elemento lúdico puede y debe estar presente desde el principio” (Fernández, 1994: 28). En este sentido, nosotros queremos insistir en que este espíritu y este sistema de trabajo debe ser practicado también, especialmente añadiríamos, en los niveles iniciales, pues en ellos los alumnos adquieren unos hábitos que les acompañarán durante el resto del proceso.

4.3. Dirigidas o sometidas a reglas

En niveles iniciales es más evidente que hay que dar al alumno una serie de pautas e incluso informar explícitamente de lo que pretendemos conseguir. Sin embargo y aún a riesgo de parecer pesados, queremos insistir en que no se puede proponer una actividad, ni estas ni otras, a una clase sin que los alumnos sepan por qué se van a llevar a cabo ni cuáles son los objetivos que se persiguen.

En los niveles superiores la dirección puede parecer contraproducente, pues podemos estar coartando la espontaneidad del alumno. No obstante, la experiencia nos dice que, incluso con estos alumnos, hay que dirigir las actividades para no alejarnos de nuestro objetivo principal “sin dejar de condicionar los objetivos lingüísticos a las elecciones de los hablantes; es decir, hay que continuar utilizando catálogos de funciones, sin pensar que han quedado agotados en niveles anteriores..... no habría que abandonar este sistema en los niveles superiores” (Miquel, 1994: 10).

Pretendemos “Abandonar actitudes basadas en la intuición, en el uso de materiales nunca puestos en tela de juicio, en la improvisación” (Lomas, 1994: 7-9). En este sentido hemos querido dirigir paso a paso las actividades incluso cuando se trata de desarrollar la expresión oral. Esto no quiere decir que el docente se convierta en un maestro de ceremonias infalible. Más bien se trata de propiciar la comunicación “para que nadie sea esclavo” (Rodari, 1977: 9). Siempre hay que evitar el abuso en uno y otro extremo e intentar encontrar un término medio.

4.4. Flexibles

Al margen de las tres características anteriores, que provienen de su naturaleza lúdica en sentido laxo, nuestras actividades poseen otro criterio que las definen. El primero de ellos es su flexibilidad.

Hay muchas publicaciones en el mercado y el problema con el que se enfrenta el docente es la elección adecuada. Entendemos que algo que se le debe exigir a cualquier material es que no encorsete la actividad docente y permita ser adaptado a las características del grupo, del centro y del mismo profesor. En esto coincidimos con las opiniones de William Littlewood, quien nos dice:

“En un taller sobre la creación de materiales que organicé recientemente, los profesores consideraban que su problema fundamental no era cómo producir o crear actividades para la enseñanza de la lengua, sino cómo seleccionar a partir de la multitud de materiales disponibles (...) Ahora, en general, se está más inclinado a basar nuestra enseñanza en prácticas que sirvan de guía y orientación y que permitan a los profesores amoldarlas personalmente al tipo de enfoque metodológico, de la forma más adecuada a sus propias circunstancias.” (Littlewood, 1994: 9-11).

Este objetivo lo hemos abordado desde el primer momento ofreciendo sugerencias de procedimientos y variantes dependiendo de las necesidades de la clase e incluso de la variedad cultural de los estudiantes. En algún caso, hemos llegado al extremo de ofrecer dos formas de llevar una actividad a cabo, dependiendo de si se realiza en un país hispanoparlante o no. También hemos previsto que haya estudiantes que posean una misma nacionalidad, hecho que podría haberse convertido en un obstáculo en las actividades interculturales. Incluso, cuando una actividad ha sido realizada con éxito en diferentes niveles, adaptando el material fotocopiable que ofrecemos, hemos desarrollado otros procedimientos y presentado distinto material para cada nivel.

A pesar de ello no hemos llegado a crear un libro de arena borgeano⁵, en el que predomine el caos, sino más bien una “obra abierta” en el sentido que da Umberto Eco a aquella que ofrece distintas lecturas.

La flexibilidad ha sido también nuestra norma cuando hemos tenido que marcar los objetivos de cada actividad y, aunque estén incluidas en uno de los tres bloques generales del libro (gramática, conversación y vocabulario), pueden usarse en otros módulos. Los objetivos no se ciñen a practicar una sola destreza. Van más allá, y pretenden desarrollar la comunicación del alumno y no el dominio de una determinada estructura aislada.

5 “No puede ser pero es. El número de páginas de este libro es exactamente infinito. Ninguna es la primera: ninguna, la última. [...] comprendí que el libro era monstruoso” (Borges III, 1989: 69 y 71).

Como ejemplo podemos citar *Te veo así*, actividad en la que el objetivo gramatical está claro (interiorizar las irregularidades del presente), pero donde, además, el alumno aprende a pedir opinión y a darla, a preguntar por hábitos y a comunicar los suyos.

En *Los vecinos*, además del léxico relacionado con las profesiones y diferentes grupos sociales, el alumno podrá manifestar sus gustos y preguntar los de sus compañeros, creando un ambiente de respeto e intercambio cultural.

En *Costumbres culinarias*, aunque pertenece al grupo de actividades de conversación, puede practicarse un amplio vocabulario relacionado con el campo semántico de la comida, al mismo tiempo que se insiste en la utilización de las estructuras complejas apropiadas para desarrollar una argumentación.

4.5. Culturales

En este aspecto hay que hablar de una doble perspectiva:

- a) Lo cultural: Se podría criticar que no aparezca en todas las actividades pero se ha optado por no forzar la situación.

No vamos a discutir aquí la necesidad de incluir el componente cultural en el aprendizaje de la lengua pues “obviamente la capacidad de nuestros alumnos para comunicarse y relacionarse con los hablantes de la comunidad extranjera dependerá en gran parte del papel que asignemos en clase a los valores socioculturales vigentes en dicha comunidad” (Pérez, 1997: 511).

Por una parte, la experiencia nos demuestra continuamente el creciente interés de los alumnos en estos aspectos y trabajar con ellos, siempre se convierte en un elemento de motivación en cualquier nivel o destreza practicada. Por otra parte, informar de la cultura hace que comprendan desde el primer momento determinadas situaciones comunicativas, que serían rechazadas si no se clarificaran, a pesar de haberse enfrentado con ellas en la vida cotidiana, caso claro está, de aquellos que se encuentran en un país de habla hispana. “En la medida que provocamos en el alumno una actitud positiva hacia las nuevas costumbres, estaremos facilitando el proceso de asimilación y acogida de las mismas, y evitaremos el rechazo...” (Pérez, 1997: 509).

- b) Lo intercultural: No sólo hemos insistido en enseñar y dar a conocer la cultura española e hispana, sino que la presentamos de manera interactiva con el fin de que lo intercultural se desarrolle. Es el caso de *Estaba prohibido*, donde son los propios alumnos los que presentan a sus compañeros hechos significativos del franquismo. Esto crea un buen ambiente de intercambio que favorece el aprendizaje. Seguimos a Gardner y Lambert que defienden la adaptación gradual a la cultura

objeto de estudio, sin que ello de ningún modo signifique despojarse de la identidad propia⁶.

4.5. Práctica de todas las destrezas

En las tres actividades que presentamos en el taller, la práctica de las cuatro destrezas está presente en *Costumbres culinarias* y en las otras dos se practica la expresión oral, la expresión escrita y la comprensión oral. Es un poco el reflejo de lo que pasa en el resto del libro. Esto es algo que incide una vez más sobre la idea de la flexibilidad: permite al profesor su uso en diferentes momentos de la secuenciación del aprendizaje.

En el cuadro siguiente hemos resumido la cobertura de destrezas del total de actividades:

11 actividades practican	TODAS LAS DESTREZAS
14 actividades practican	3 DESTREZAS
5 actividades practican	2 DESTREZAS (orales)

Otra de nuestras pretensiones ha sido que siempre apareciera la expresión oral en las actividades gramaticales de los niveles iniciales, insistiendo en su principal objetivo: la comunicación. “El desarrollo de lo que podíamos denominar conciencia gramatical debe entenderse como un proceso útil y necesario, pero no suficiente; como un medio, no como un fin en sí mismo. La competencia comunicativa no depende sólo del conocimiento de un sistema de signos o de una serie de paradigmas más o menos rígidos, depende, sobre todo, de la habilidad para su uso adecuado en situaciones específicas” (Iglesias, 1977: 223). Con *Te veo así* los alumnos que llevan muy pocos días de aprendizaje (en España y según nuestra experiencia) pueden conocerse, responder a preguntas sobre sus hábitos y familiarizarse con las costumbres de sus compañeros.

Hay que tener en cuenta que “el aprendizaje sólo será funcional si parte de los alumnos y si en consecuencia tiene en cuenta lo que en cada momento son capaces de hacer y aprender. Si no es así, éstos se limitarán a memorizar de forma mecánica un enunciado o una fórmula sin que la apropiación temporal de estas nociones se inscriba de forma duradera y significativa en sus acciones futuras” (Lomas, 1994: 11). Coincidimos también con Lomas en considerar que hay que tener en cuenta lo que los alumnos “son capaces de hacer, decir y entender” (Lomas, 1994: 11), incluso en los niveles iniciales.

En cuanto a la expresión escrita, nuestro propósito ha sido el de dirigir al alumno, facilitándole pautas y contextos para la realización de la tarea y marcándonos unos objetivos concretos (de uso de estructuras, conectores, funcio-

6 Fenómeno que los autores definen con el concepto “acculturation” (Gardner, 1972: 35)

nes, etc.). Así puede ir desarrollando su capacidad para la comunicación escrita gradual y sistemáticamente.

También nos ha movido el principio de integrar las cuatro destrezas sin que afecte a la flexibilidad: son actividades integradas pero con una unidad interna tan acabada que permite su utilización por separado, sin que peligre la consecución de los objetivos específicos planteados en cada destreza.

La elección de estas tres actividades: *Te veo así, ¿Los vecinos?* y *Costumbres culinarias*:

Te veo así:

- Crea un buen ambiente desde el primer día
- La gramática es comunicación oral y escrita.
- La participación es necesaria y posible desde el principio del aprendizaje, incluso en los niveles iniciales.

Nuestro primer objetivo ha sido interiorizar las irregularidades del presente de forma participativa, intentando que entren a formar parte de la “gramática personal”.

<i>Te veo así</i>	Gramática
<i>Destrezas:</i> Expresión oral, expresión escrita y comprensión oral.	<i>Nivel:</i> Elemental.
<i>Duración:</i> 50 minutos.	<i>Organización:</i> Toda la clase e individualmente.
<i>Materia:</i> Tabla para apuntar datos y cuadro con adjetivos de carácter.	<i>Objetivos:</i> Lingüísticos: Presente irregular (<i>preferir, ir, pensar, querer</i>), léxico y estructuras para la descripción. Comunicativos: Preguntar y responder. Manifestar la opinión.
<i>Desarrollo:</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se le entrega a cada alumno una tabla donde escribirá los nombres de todos sus compañeros y las informaciones que éstos vayan dando cuando el profesor/a les pregunte. 2. Las respuestas a los preguntas deben ser largas, usando frases con verbo (Ej.: Dónde prefieres dormir? Yo prefiero dormir en la playa). 3. Cada alumno elige al compañero cuyas respuestas le hayan parecido más atractivas y lo describe oralmente o por escrito, usando frases con <i>Pienso que</i> y adjetivos para el carácter. Deberá justificar su opinión. 	
Ejemplo: <i>Yo pienso que María está un poco loca porque prefiere bailar en la calle en vez de en la discoteca. Pienso que es aburrida pero práctica, porque va en autobús a la universidad, ...</i>	

¿Los vecinos?:

- La gramática es comunicación oral y escrita.
- La participación necesita motivación.
- La idea principal es fomentar la tolerancia y la interculturalidad para facilitar la comunicación en la nueva lengua.

<i>¿Los vecinos?</i>	Gramática
<i>Destrezas:</i> Expresión oral, comprensión oral y expresión escrita.	<i>Nivel:</i> Medio.
<i>Duración:</i> 50 minutos	<i>Organización:</i> Individual y en grupos.
<i>Material:</i> Dibujo del edificio y tarjetas de los inquilinos.	<i>Objetivos:</i> Lingüísticos: Condicional, subjuntivo y o razones causales (<i>porque</i>). Comunicativos: Manifiestar opinión argumentada. Culturales: Diferencias de educación y normas de urbanidad.
<i>Desarrollo:</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1 . Los alumnos deberán imaginar que son inquilinos del edificio del dibujo. Deben situarse con la tarjeta blanca y situar al resto de inquilinos donde quieran. 2 . Explican su decisión usando: <i>Me molestaría mucho / poco / bastante....; Me importaría mucho / poco....; No me importaría nada.....; No me molestaría nada....; Me daría igual.....PORQUE.....</i> 3 . Los alumnos harán preguntas sobre la ubicación y, además, pondrán en situaciones límite (sugeridas en la actividad) a sus compañeros para que reaccionen usando frases del tipo: <i>¿Qué haces si el perro de tu vecino se orina sistemáticamente en la puerta de tu casa?</i> 4 . Los alumnos cuentan oralmente o por escrito las experiencias reales con los vecinos de su país de origen o del lugar donde aprenden la lengua. 	
<i>Ejemplo:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>No me importaría tener como vecina a una modelo porque siempre está viajando y no me molestaría.</i> - <i>¿Qué haces si un día tu vecina viene a pedirte un gato para cambiar la rueda del coche?</i> - <i>Yo no tengo gato, pero bajo a casa de otro vecino y le pido uno.</i> 	

Costumbres culinarias:

- Lo intercultural y lo cultural adquieren en esta actividad una dimensión diferente, al abordar las costumbres culinarias desde la experiencia de los alumnos que refleja muy diversos rituales sociales.
- Desarrolla la imaginación creativa y la participación lúdica.

<i>Costumbres culinarias</i>	Conversación
<i>Destrezas:</i> Expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita.	<i>Nivel:</i> Medio y superior.
<i>Material:</i> Tabla para el cuestionario y artículo adaptado.	<i>Organización:</i> En grupos.
<i>Duración:</i> Dos sesiones de 50 minutos.	<i>Objetivos:</i> Comunicativos: Manifiestar las costumbres y su frecuencia. Lingüísticos: Léxico del arte culinario, elaboración de una encuesta, argumentar con causas, ejemplos, consecuencias y conclusiones. Culturales: Costumbres internacionales en el comer y en el beber.
<i>Desarrollo:</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se distribuyen los diferentes temas (sugeridos en el material fotocopiable) entre los grupos. Los alumnos elaboran preguntas para una encuesta que determine las costumbres respecto a la comida y bebida. 2. El profesor recoge las preguntas y las lee. Los alumnos contestan libremente. Cada grupo recoge los datos más interesantes de la parte que les ha correspondido elaborar. 3. Se vuelven a reunir los grupos para preparar una puesta en común con los resultados de cada apartado. 4. Se entrega el artículo "<i>Que aproveche</i>" para comparar con los resultados obtenidos de la encuesta mediante un debate libre. 	
<p><i>Ejemplo:</i> Modelo de pregunta: – <i>¿Cuántas veces se come al día en Japón?</i> Modelo de respuesta: – <i>En Japón se come tres veces al día, pero en el último país que visité, se come cuatro.</i> Debate: Intervención de Peter: <i>Me ha sorprendido que las especias sean el ingrediente más usado en la cocina internacional, porque....</i> Intervención de Marie: <i>De todo lo que he leído en el artículo, me ha llamado la atención que digan que en España se come mucha fruta, porque en.....</i></p>	

De igual modo que nosotros hemos ido perfeccionándolas a lo largo de nuestras sesiones, esperamos que vuestras sugerencias enriquezcan este material que hoy presentamos⁷.

7 En este esquema, por razones de espacio, no hemos incluido las variantes y observaciones destinadas a diferentes niveles o grupos, tampoco el material fotocopiable necesario para su realización. Remitimos al libro (VV.AA., 1999).

Referencias bibliográficas

- Baralo, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros. S.L.
- Bello Estévez, P. (1990), "Los juegos: planteamiento y clasificaciones", *Didáctica de las lenguas segundas. Estrategias y recursos prácticos* (1990), Madrid, Santillana, 136-167.
- Borges, J.L. (1989), *Obras completas*, Barcelona, Emecé Editores.
- Durand, G. (1979), *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, Madrid, Taurus.
- Erena Mármol, F. y F. Cobos Ruiz (1990), "La enseñanza del español como acercamiento crítico a una realidad", *Actas del I Congreso de ASELE* (1990), 95-97.
- Fernández, S. (1994), "Crear y recrearse con la lengua en el aprendizaje de un idioma", *Didáctica del español como lengua extranjera*, 2 (1994), Madrid, Cuadernos de Tiempo Libre, Col. Expolingua, Fundación Actilibre, 28-40.
- Gardner, R. y W. Lambert (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Iglesias Casal, I. (1997), "Lo gramatical y lo pragmático: del conocimiento a la habilidad en las clases de ELE", *Tendencias actuales de la enseñanza del español como lengua extranjera, II* (1997), Universidad de León, 217-224.
- Littlewood, W. (1994), *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- Lomas, C. (1994), *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*, Gijón, Ediciones Trea.
- Marías, J. (1999), "Yo me divertiré", *El Semanal* (1999).
- Miquel, L. (1994), *Después del "nivel umbral" ¿qué?. El lugar de la gramática en un curso superior de ELE*, Madrid, Colección Aula de Español, Fundación Antonio de Nebrija.
- Nique, Ch. (1985), *Introducción metódica a la Gramática Generativa*, Madrid, Cátedra.
- Pérez Velarde, C. (1997), "La importancia de los valores socioculturales en el aprendizaje", *Tendencias actuales del español como lengua extranjera, II* (1997), Universidad de León, 509-513.
- Rodari, G. (1977), *Gramática de la fantasía (Introducción al arte de inventar historias)*, Barcelona, Editorial Avance.
- Thomas, J. (ed.) (1998), *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, París, Ellipses.
- VV.AA., (1999), *Actividades lúdicas para la clase de Español*, Madrid, S.G.E.L.

EL VOCABULARIO QUE NECESITO (EJERCICIOS PARA ESTUDIANTES AVANZADOS)

Alicia Peña Calvo
Anglia Polytechnic University (APU), Cambridge

1. Introducción

El objetivo principal de este estudio es presentar y describir una propuesta de ejercicios de vocabulario para estudiantes de nivel intermedio - alto / avanzado en el contexto de aprendizaje autónomo, en el que, en ausencia del profesor y de los otros estudiantes, las actividades se convierten en el centro del proceso. La naturaleza eminentemente interactiva del aprendizaje autónomo enfatiza una serie rasgos a la hora de diseñar actividades para desarrollo de vocabulario, en especial el componente estratégico.

En las recomendaciones del Consejo de Europa se subraya la gran importancia que tiene el desarrollo de vocabulario del aprendiz de lenguas de nivel avanzado ('Vantage Level'): "... the learners' command of vocabulary will have to be much greater at Vantage Level than it was at Threshold Level. In fact, vocabulary extension may well constitute the greater part of the learning load required to pass from the earlier level to the present one" (van Ek, J.A. y J.M.T. Trim, 1996: 77). Además, a pesar de reconocer el papel que ocupa el aprendizaje de vocabulario de una manera incidental o inconsciente (Krashen 1981, 1989; Schmidt, 1990), son muchos los trabajos que enfatizan la importancia de desarrollar una serie de estrategias que contribuyen al aprendizaje explícito (Craik & Lockhart, 1972; Stenberg, 1987; Nattinger, 1988; Hulstijn, 1992).

Los ejercicios propuestos ilustran técnicas diversas como la activación de vocabulario conocido, la conexión o relación de unidades léxicas nuevas con las ya conocidas, la presentación y aprendizaje léxico nuevo, el desarrollo de conciencia morfológica y de conciencia discursiva y, finalmente, de estrategias de aprendizaje aplicadas al léxico.

2. Objetivos

- Presentar vocabulario asociado con determinadas áreas temáticas (ej. arte, sociedad, tecnología, lengua, etc.) y proporcionar material que ayude a los estudiantes a aprender y a practicar las unidades léxicas seleccionadas.
- Motivar al estudiante para que se comprometa en el aprendizaje y comprensión del léxico en español.

- Promover la autonomía en el aprendizaje aumentando la responsabilidad y capacitando al estudiante mediante la utilización de unas estrategias de aprendizaje, lo que permite desarrollar un vocabulario apropiado a sus necesidades e intereses con el fin de que sea más eficaz y duradero.
- Mostrar estrategias y técnicas útiles que ayuden a aprender, repasar y ampliar vocabulario, a la vez que la utilización de fuentes y recursos (ej. diccionarios, gramáticas, creatividad, estrategias compensatorias, etc.) para potenciar el desarrollo individualizado de vocabulario.
- Desarrollar en el estudiante la conciencia sociocultural a nivel léxico que contribuirá a desarrollar de forma coherente y flexible la interacción con gran variedad de personas, en diversas situaciones y culturas.

3. Aprendizaje y enseñanza de vocabulario

En los últimos años los estudios sobre adquisición y aprendizaje de vocabulario tanto en L1 como L2 han ido cobrando mayor relevancia y extensión, complementando así las descripciones meramente lingüísticas que durante años ha protagonizado la enseñanza y aprendizaje de vocabulario y ofreciendo orientación sobre aspectos relativos a cómo aprendemos y sobre cómo podemos enseñar vocabulario.

A continuación no fijaremos en alguno de los aspectos relevantes para el diseño de materiales para el aprendizaje y enseñanza de vocabulario a estudiantes de nivel avanzado. En primer lugar, los factores que se tienen en cuenta al 'aprender palabras' y, en segundo lugar, un breve repaso de las características más relevantes que se desprenden de los diferentes estudios para la ampliación de vocabulario de estudiantes de nivel más avanzado.

3.1. Aprender palabras

- Saber una palabra lleva consigo conocer las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de la palabra. Es decir, implica conocimiento sintáctico, semántico y pragmático (i.e. discursivo) de la palabra.
- Conocer los distintos significados con los que se asocia.
- Reconocer las estructuras sintácticas en las que la palabra puede aparecer, formas subyacentes y las derivaciones que se pueden formar.
- Estar familiarizado con las frases y locuciones que forman.
- Saber la probabilidad de encontrar una palabra en contexto de discurso oral o escrito, o en ambos.
- Conocer las relaciones que establece con otras palabras de la lengua, y con otras palabras relacionadas de la L1.
- Percibir la neutralidad relativa de las palabras y sus usos más marcados con funciones pragmáticas y discursivas y sus niveles de estilo.

- Saber usarla de forma productiva y poder recuperarla para su uso activo (aunque sólo sea necesario conocimiento pasivo de algunas palabras).

3.2. Características para la ampliación de vocabulario

3.2.1. Organización de las palabras en campos

La publicación de *The Words You Need y More Words You Need* (Rudska et al. 1982, 1985) para el aprendizaje de vocabulario del inglés como lengua extranjera supuso una gran innovación en la aplicación pedagógica de los principios organizativos del léxico basados en la idea de que la estructura semántica de las palabras entorno a dominios relacionados conceptualmente. Con el apoyo de estudios realizados en el área de la psicolingüística, así como de trabajos de investigación diversos (ver Cornu, 1979 para un resumen de estos estudios) se destaca el hecho de que las palabras de un mismo campo semántico parecen recuperarse o recordarse mejor.

Así, la técnica utilizada para presentar estas familias de palabras, a veces parejas de palabras (sinónimos y/o antónimos), para la ampliación de vocabulario de estudiantes de nivel avanzado, especialmente en lo referido a la producción, se lleva a cabo en tablas de elementos, parrillas ('*grids*'), que pertenecen al mismo campo semántico por medio de un análisis componencial de rasgos distintivos (ver ejemplo de *Campo semántico: sistema de comunicación, Actividad 3*). A veces, los rasgos distintivos aparecen acompañados de escalas de intensidad, contextos y colocaciones específicas. Entre las críticas a este tipo de tratamiento del léxico encontramos lo que algunos investigadores (Porter y Williams, 1983) describen como tratamiento estático donde falta la aparición de las palabras en diversos contextos, de poca validez psicológica y naturalidad; a nivel más práctico se critica la dificultad del metalenguaje utilizado, en especial, las definiciones.

Nation (1990) y Laufer (1997) señalan que este tipo de presentación de vocabulario puede confundir al aprendiz que mezclaría o asociaría distintos significados de palabras de un mismo campo ('*cross-association*').

Pero no todo son críticas a este tipo de presentación para el aprendizaje de vocabulario, ya que, estos problemas indicados por Porter y Williams, Nation o Laufer, surgirán según su aplicación pedagógica. Existen sugerencias para aplicaciones pedagógicas de este enfoque analítico donde se estudian, por ejemplo, metáforas (Nattinger, 1988; Lazar 1996). Encontrar las palabras en suficientes y variados contextos ayuda a conseguir el sentido real de dinamismo de las características semánticas de las unidades léxicas.

Por razones obvias de espacio y tiempo no podemos presentar y describir todas las aportaciones realizadas en el área de organización semántica, por lo

que referimos a Sökman (1997) que ofrece un repaso de las últimas tendencias en la enseñanza de vocabulario con particular atención a clasificaciones semánticas.

3.2.4. *Léxico y discurso*

Se sabe por los estudios realizados en L1, y por propia experiencia, que los significados y asociaciones de las palabras se van adquiriendo poco a poco debido diversos procesos de conceptualización, clasificación y reorganización tras repetidas exposiciones a una misma palabra en distintos contextos (ver Aitchinson, 1994). McCarthy (1984) describe el uso de vocabulario en el discurso como un proceso dinámico en continua reclasificación de conocimiento sobre las palabras bajo estudio. Para ello indica la importancia de examinar las relaciones entre elementos léxicos por encima del nivel oracional, a través de turnos conversacionales, y, en definitiva, en el marco amplio del discurso. Se trata, por ejemplo, de realizar ejercicios de reorganización de oraciones pertenecientes a dos textos distintos, en los que no aparecen marcadores del discurso explícito, y en los que las relaciones semánticas del léxico sirven de conexión. Además, a nivel del discurso oral, se puede ejemplificar la coherencia del discurso y el mantenimiento de relaciones, la codificación de negociación, el establecimiento de distintas funciones comunicativas en la conversación realizando ejercicios de este tipo (ver ejemplo de *Conexión de palabras e ideas. Actividad 13*).

Por otro lado, la enseñanza de palabras a nivel de discurso refuerza el desarrollo de destrezas avanzadas de producción y fomenta la apreciación de las funciones sintácticas, semánticas y pragmáticas de los elementos léxicos a distintos niveles.

4. Organización y estructura

4.1. Pautas organizativas generales

Los ejercicios y materiales están seleccionados y diseñados para:

- Repasar vocabulario.
- Estudiar tanto palabras gramaticales como de contenido.
- Activar el vocabulario pasivo relacionado con el tema y fomentar la producción en el uso del vocabulario seleccionado.
- Aprender formas o palabras nuevas o nuevos usos de palabras.
- Aprender nuevos significados de palabras y frases idiomáticas o locuciones conocidas o nuevas.
- Consolidar y crear conexiones entre palabras conocidas y nuevas.

- Establecer y reforzar la confianza en el uso de palabras en distintos contextos gramaticales, textuales y sociales.
- Entender y familiarizarse con la estructura y formación de palabras en español.
- Desarrollar la competencia discursiva léxica explotando el potencial discursivo de las relaciones semánticas.
- Distinguir niveles de formalidad, estilo y registro.
- Fomentar el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario.

4.2. Estructura de las unidades

Cada una de las siete unidades gira en torno a los siguientes temas: 1. Historia; raíces; 2. Arte; 3. Sociedad; 4. Lengua; 5. Ciencia y tecnología; 6. Trabajo; 7. Ecología. Cada unidad está dividida en tres partes:

SESIÓN 1:

Activación de conocimiento, creación de interés y necesidad.

Presentación del tema: texto(s).

Significado de palabras en contexto.

Campos semánticos y relaciones semánticas entre palabras.

SESIÓN 2:

Gramática de las palabras.

Formación de palabras.

Colocaciones y contextos de uso.

Uso de las palabras: frases y locuciones.

SESIÓN 3:

Explotación del léxico a nivel de discurso.

Uso de palabras en refranes, dichos, acertijos, etc.

Repaso y utilización productiva de vocabulario seleccionado.

5. Tipología de ejercicios y técnicas

PARA ACTIVAR PALABRAS CONOCIDAS

- *Completar textos (con espacios en blanco, dando la letra inicial de la palabra, con la estructura o forma de la palabra).*
- *Crear mapas de ideas semánticos (a veces relacionados directamente con los textos)*

PARA CONECTAR PALABRAS NUEVAS CON PALABRAS CONOCIDAS

- *Completar parrillas / escalas / grupos de palabras.*
- *Tareas de sustitución de palabras (ej. sinónimos...)*

PARA PRESENTAR / APRENDER PALABRAS NUEVAS

- *Colocaciones (con ayuda del diccionario).*
- *Textos con espacios en blanco y listas de palabras para seleccionar a partir de definiciones.*
- *Parrillas con características semánticas.*
- *Tareas de traducción.*

PARA DESARROLLAR EL CONOCIMIENTO MORFOLÓGICO

- *Completar palabras.*
- *Transformar palabras.*
- *Selección de palabras.*
- *Completar en oraciones / texto, por ejemplo, palabras con raíz pero no afijos, etc.*
- *Asociar palabras nuevas con otras conocidas.*

PARA DESARROLLAR EL CONOCIMIENTO DISCURSIVO

- *Tareas de cohesión y coherencia léxica.*
- *Tareas con marcadores léxicos.*
- *Referencia léxica (ej. anáfora, etc.)*
- *Tareas de léxico y género.*
- *Tareas de léxico, discurso e ideología.*

PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

- *Actividades para desarrollar estrategias de adivinación.*
- *Actividades para memorizar / recordar palabras nuevas.*
- *Técnicas para descomponer palabras (raíces, afijos...)*

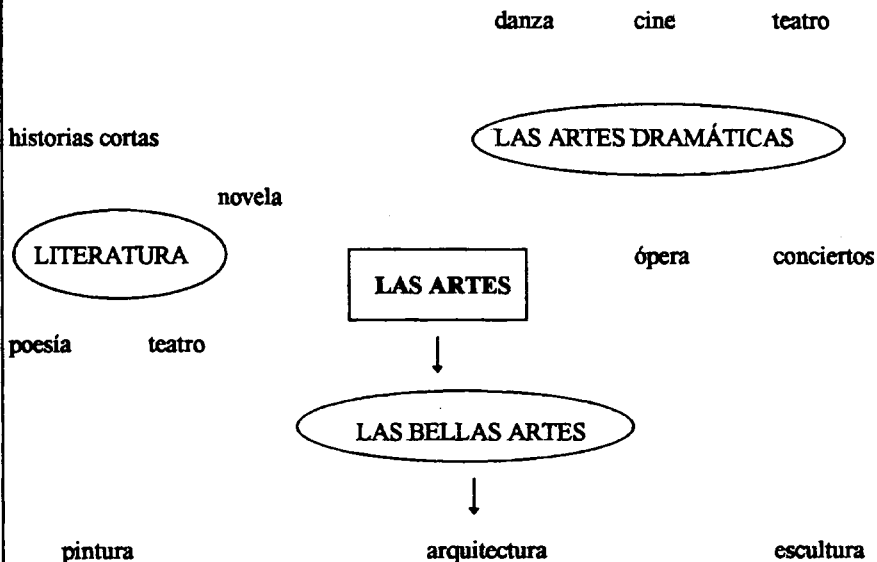
6. Muestra de materiales

SESIÓN 1

PARA EMPEZAR

Actividad 1

Observe el siguiente mapa mental que representa LAS ARTES y complételo lo más que pueda.



Ahora teniendo en cuenta la información anterior diga de qué arte se está hablando en cada uno de los ejemplos.

Ejemplo:

Este autor siempre utiliza rima libre → Poesía

- Me quedé dormido en el segundo acto.
- Los colores que emplea en su paleta son siempre naturales.
- A principios de siglo el diseño de edificios públicos cambió drásticamente.
- El primer capítulo es interesante, pero el resto no.
- Tuvieron muchas dificultades en adaptar el guión.
- Es una talla del siglo XIV.

SESIÓN 1

USING DICTIONARIES

Definiciones

Actividad 7

Lea el siguiente párrafo extraído del texto y empareje las palabras señaladas con las definiciones del diccionario:

Entre las industrias indígenas sobrevive el tejido, especialmente en ponchos y sarapes, el calzado (sandalias), las esteras, las hamacas, los cestos; igualmente la alfarería y la orfebrería, que mantienen toda su extraordinaria variedad, mezclando la tradición nativa con la europea.

1. Producción de telas combinando y entrelazando hilos.
2. Manta con un agujero central para introducir la cabeza que se lleva sobre los hombros como prenda de abrigo
3. Manta de vivos colores y generalmente con una abertura para la cabeza que se emplea como prenda de abrigo.
4. Prenda usada para proteger, cubrir o vestir los pies.
5. Pieza de tejido grueso de esparto o fibra similar que se emplea para cubrir el suelo.
6. Recipiente, generalmente redondo, de mimbre, o de otro material natural flexible, que sirve para contener o transportar objetos
7. Arte y oficio de fabricar vasijas y otros objetos de barro.
8. Arte y oficio de trabajar metales como el oro o la plata para hacer objetos artísticos.

SESIÓN 1

ESTUDIO DE VOCABULARIO

Campo Semántico: Sistema de Comunicación

Actividad 3

En el texto se usa mucho la palabra 'lengua' pero no es la única palabra que se usa para referirse al sistema de comunicación humana, aunque no todas las palabras tienen la misma extensión de sentido. Los rasgos distintivos de las palabras que coinciden en este campo semántico se ven en este cuadro:

	lengua	idioma	lenguaje	dialecto	habla
sistema de comunicación	+	+	+	+	+
de los humanos	+	+	+	+	+
de una especie no humana	-	-	+	-	-
de objetos inanimados	-	-	+	-	-
contexto de la informática	-	-	+	-	-
límites regionales o sociales	-	-	-	+	+
forma únicamente oral	-	-	-	-	+

Ejemplos de usos especiales:

lenguaje

Se ha estudiado mucho *el lenguaje de las abejas*

En este país los políticos sólo parecen entender *el lenguaje de las armas*

El lenguaje basic es un lenguaje que se usa para programar un ordenador

Esta es una expresión típica *del lenguaje poético*

habla

El habla de los niños puede ser muy gracioso

Complete las siguientes oraciones con la palabra *más adecuada* de entre las estudiadas arriba. Si parece haber dos posibilidades fíjese en el género de las palabras vecinas.

- Con las terribles heridas que ha sufrido, los médicos no saben todavía si recuperará
- Está estudiando de una comunidad de los Andes.
- Siendo tan técnico jurídico a veces resulta totalmente incomprensible.
- Para fomentar la integración europea, cada niño debe tener la posibilidad de aprender en el colegio por lo menos otros dos europeos aparte de su materna.
- Otra especie que tienen fascinante son los delfines.

SESIÓN 3

COHESIÓN DEL DISCURSO

Conexión de palabras e ideas

Actividad 13

Fíjese en cómo el vocabulario ayuda a conectar los siguientes diálogos:

Ejemplo:

A: ¿Se utiliza todavía en México el *tezontle rojo oscuro* y la *chiluca gris* en la construcción?

B: Sí, todavía se emplean muchas clases de *piedra* nativa.

A: ¿Y qué otros *materiales* nativos de construcción se utilizan?

B: *Maderas* como el *caoba* y el *jacarandá*.

Sin mirar el texto, dé una respuesta adecuada a las siguientes preguntas sobre su contenido utilizando un término más general o específico en su respuesta.

- a) ¿Quieres decir que además de *la naranja, la manzana, el trigo y el arroz* que los conquistadores trajeron consigo, éstos adoptaron de los aborígenes *la papa, la batata, el cacao y el tomate*?
- b) Todavía se mantienen *los cultivos en terrazas con muros de contención en terrenos inclinados y la fertilización de tierras con el guano, ¿verdad?*
- c) ¿Sólo se *construyen casas, palacios, fortalezas y templos* a estilo de los países del Mediterráneo?
- d) ¿Se siguen construyendo *edificios nativos* en las ciudades?
- e) ¿Qué *materiales de construcción* aborígen se siguen empleando?
- f) ¿Hoy en día se siguen elaborando *ponchos y sarapes*?
- g) ¿Entonces, influencia europea domina *las artes plásticas*?
- h) ¿*El teatro* era de corte únicamente europeo?

SESIÓN 3

DISCURSO E IDEOLOGÍA

Actividad 14

El siguiente cuadro presenta ejemplos extraídos del texto donde y es el elemento de unión de dos elementos paralelos y de estructura similar. Estudie los ejemplos y su estructura y conteste las preguntas a continuación.

españoles y portugueses
a nuevos suelos y a nuevas condiciones
entre los mayas y los aztecas
en la vida cotidiana y la doméstica
de elementos europeos y elementos indígenas
los conquistadores y colonizadores
muchas clases de piedra y muchas maderas
tezontle rojo oscuro y la chiluca gris clara de México
... el caoba y el jacarandá
igualmente la alfarería y la orfebrería
la fusión de elementos europeos y elementos nativos

- a) ¿Por qué piensa existen tantos ejemplos con esta estructura ? / ¿Qué relación existe entre estos ejemplos con el tema del texto?
- b) ¿Por qué se utiliza la conjunción copulativa y?
- c) ¿Existen otras expresiones con otras formas de conexión? ¿Cuáles? ¿Qué significan?

7. Conclusión

A pesar del reconocimiento casi general de la necesidad de enseñar vocabulario de una manera explícita, parece que la aplicación pedagógica de los estudios y descripciones sobre cómo adquirimos y aprendemos vocabulario es todavía una de las áreas necesita ser más explotada. Este trabajo ha intentado presentar algunas consideraciones en lo que concierne al desarrollo de actividades para el aprendizaje de vocabulario de estudiantes de nivel avanzado. La muestra de materiales son parte de uno de los borradores para el libro de vocabulario del curso tercero del Diploma de Español de la Open University. Agradezco la ayuda de todo el equipo y, en especial, de mi compañera en la elaboración de este libro, Anne Ife.

Referencias bibliográficas

- Aitchinson, J. (1994), *Words in the Mind*, (2d. ed.) Oxford, Blackwell.
- Arnaud, P. y H. Béjoint (eds.) (1992), *Vocabulary and Applied Linguistics*, Basingstoke, Macmillan, 113-25.
- Carter R. y M. MacCarthur (1988), *Vocabulary and Language Teaching*, London, Longman.
- Carter, R. (1999), *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*, (2d. ed.) London, Routledge.
- Cornu, A. M. (1979), "The first steps in vocabulary teaching", *Modern Languages Journal*, vol. 63, 262-272.
- Hulstijn, J. (1992), "Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning", en P. Arnaud y H. Béjoint (eds.) (1992), 113-125.
- Krashen, S. O. (1981), *Second Language Acquisition and Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- Krashen, S. O. (1989), "We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis", *Modern Languages Journal*, vol. 73, 445-464.
- Laufer, B. (1997), "What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words" en N. Schmitt y M. J. McCarthy (eds.) (1992).
- Lazar, G. (1996), "Using figurative language to expand students' vocabulary", *English Language Teaching Journal*, vol. 50/1, 43-50.
- McCarthy, M. (1984), "A new look at vocabulary in EFL", *Applied Linguistics*, vol 5/1, 12-21.
- McKeown, M. G. y M.E. Curtis (eds.) (1987), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum.
- Nation, I.S.P. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, Boston, MA, Heinle and Heinle.
- Nattinger, J. (1988), "Current trends in vocabulary teaching" en R. Carter y M. MacCarthur (1988), 62-82
- Porter, E. y D. Williams, (1983), "Review of *The Words You Need*", *Reading in a Foreign Language*, vol. 1/1, 68-71.
- Race, P. (1989), *The Open Learning Handbook*, London, Kogan Page.
- Rudska, B. et al. (1982), *The Words You Need*, London, Macmillan.
- Rudska, B. et al. (1985), *More Words You Need*, London, Macmillan.
- Schmidt, R. (1990), "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, vol. 11/2, 129-158.
- Schmitt, N. y M. J. McCarthy (eds.), (1997), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Stenberg, R. J. (1987), "Most vocabulary is learned from context", en M. G. McKeown y M.E. Curtis (eds.) (1987), 89-105.
- van Ek, J. A. y J. M. T. Trim (1996), *Vantage Level*, Council of Europe.

EL PROFESOR COMO CREADOR DE MATERIALES PARA AULAS MULTIMEDIA

José Ignacio Sánchez de Villapadierna
Centro Virtual Cervantes - Instituto Cervantes

1. Introducción

La experiencia parece demostrar que las modas y sus caprichosos devaneos no sirven sino para confirmar el carácter circular y obstinadamente iterativo del devenir humano. Éste, al igual que las susodichas modas, difícilmente y en muy raras ocasiones consigue sacudirse el lastre del eterno retorno que lo lleva a tropezar, a decir del dicho, en una misma piedra cuando menos dos veces.

Entre estos casos escasos de virtuales modas que sin embargo suponen avances reales se halla la creciente presencia de la tecnología en el mundo de la enseñanza, esto es, la aportación práctica y aplicada que las nuevas tecnologías y sus herramientas sorprendentes ponen a su servicio. Al día de hoy y de modo más concreto, la apuesta cibernética está echada, el desafío multimedia y el órdago de lo virtual tienen puestas sus cartas sobre la mesa de la enseñanza de lenguas, y a fe que tienen visos de ganar por la mano.

La cosa no suena a farol. Nada de lo que día a día, a una velocidad pasmosa, vemos aparecer en el terreno de las nuevas tecnologías parece desdeñable o, en ningún caso, reducible a la caduca etiqueta de lo “snob”. Los beneficios palpables que ya presentan en los muy diversos ámbitos de los procesos de “enseñanza-aprendizaje” invitan a sus actores, fundamentalmente a los profesores, a salir del cómodo cascarón de lo puesto, supuesto y presupuesto; y no menos, a nuestro juicio, desautorizan el discurso de aquellos que, con una falta de pudor directamente proporcional a su pereza intelectual, afirman que todo eso es capricho y moda, juguete de algunos post-posmodernos, que internet y demás no podrán suplantar jamás su inestimable presencia y su amabilísimo contacto “comunicativo” con los/as alumno/as (les evito aquí la @ genérica), etc., etc., como si un inesperado arrebato de la neurona les empujara a reformular la joseorteguiana “deshumanización del arte” en versión “pedagógica” subtitulada.

Es por ello objetivo primordial del presente taller contribuir a la desmitificación de las nuevas tecnologías en su relación –ya muy real, nada virtual– con la enseñanza de ELE, acercarla a sus potenciales usuarios/beneficiarios, ahuyentar fantasmas y miedos a lo desconocido, y sacudir en definitiva la consabida pereza que a menudo provoca todo reciclaje de la actividad docente. A tal efecto, y antes de que estos objetivos caigan en la pretenciosidad, se presentan aquí algunas herramientas sencillas, así como su aplicación, al ampa-

ro de una experiencia que, bajo el nombre de “Rayuela” y en forma de sección diaria del Centro Virtual Cervantes¹, se viene desarrollando desde junio de 1998.

Queda pues avanzado que la intención de las subsiguientes páginas no es, ni podría ser, abarcar en toda su riquísima extensión cuestiones que sin duda rebasarían los actuales complementos circunstanciales de tiempo y lugar, verbi-gracia: el aprovechamiento de Internet en clase de ELE, la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, o el yin y el yan de las aulas virtuales, asuntos éstos en los que sin embargo el lector podrá indagar si a bien tuviera seguir las pistas que le son ofrecidas en la bibliografía final.

Antes bien, y merced al sustento de la antemencionada experiencia de “Rayuela”, se persigue defender aquí la capacidad del profesor para erigirse en autor, esto es, creador de materiales interactivos propios a partir de programas informáticos sencillos, tanto en su manejo como en su posterior explotación.

2. Nuevas vías para la enseñanza y el aprendizaje

¿Puede la máquina sustituir al ser humano? Despejemos con prontitud la incógnita... por supuesto que sí. La clave está en las clásicas “cinco W” del periodismo: “qué, porqué, para qué, dónde y cuándo”. La “máquina” de escribir sustituye a la mano cuando la eficacia y el decoro así lo aconsejan, y valga este sencillo ejemplo para excusar la ausencia en estas líneas de una larga relación de ocasiones en las que el ser humano cede con gusto y sin complejos su protagonismo a la máquina.

El terreno de la enseñanza de segundas lenguas no es en eso una excepción. Profesor y aprendiente se sirven de los medios tecnológicos que les puedan ayudar a alcanzar de modo más eficaz sus objetivos, y asumen que entonces sus respectivos papeles han de ser redibujados; por ejemplo: el profesor deja de cantar cuando a su alcance tiene un casete, como se evita recortar mil y una cartulinas cuando halla una fotocopiadora a su alcance; por su parte, el alumno recurre al teléfono para hacer una consulta en la secretaría de su centro académico o decide abandonar el tallado de la piedra para escribir las respuestas del examen con un bonito e inocuo bolígrafo.

En la actualidad, el bolígrafo, el teléfono, la fotocopiadora, el casete y otras tantas herramientas se llaman “ordenador”, o lo que es lo mismo, la computadora convertida en el *todos a una* de Fuenteovejuna o en los juegos reunidos “Geiper”, como prefiera cada cual. Negar estos pasos adelante significa, sencillamente, quedarse atrás.

¹ <http://cvc.cervantes.es>

2.1. Algunos conceptos... ¿de moda?

Para dibujar la tramoya conceptual que sustenta la realidad de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas parece oportuno revisar algunos términos y recurrir con malicioso propósito a la autoridad de la Academia y a las definiciones que de ellos ofrece el DRAE 1992:

- *aula*: sala donde se celebran las clases en los centros docentes.
- *multimedia*: (no figura). Nos aventuramos a resumirlo como aquel producto resultante de la integración de texto, imagen, sonido y vídeo en soporte informático.
- *virtual*: que tiene virtud para producir un efecto, aunque no lo produce de presente. Ú. frecuentemente en oposición a *efectivo* o *real*.

Sin mayor alarde de perspicacia, el lector se apercibirá enseguida de que poco de lo significado en esas definiciones encuentra acomodo en la materia que nos ocupa. Hoy se habla de “realidad virtual”, y nada más lejos de la intención del término que proponer simpáticas paradojas semánticas o enunciar contradicción ontológica ninguna. Del mismo modo, términos de absoluta actualidad como “espacio o aula virtual” vienen a referir en forma alguna aquella “sala donde se celebran las clases”, y mucho menos a dar cuenta de centros docentes con la “virtud de producir efectos, aunque no lo producen de presente”, y cuyas acciones se hallasen “en oposición a cualquiera efectiva o real”.

Así las cosas, queden por el momento estos conceptos en brazos del sentido común e inscribáse simplemente todo ello en el ámbito de la “enseñanza no presencial” o de la coloquialmente hoy denominada *teleformación*, esto es, una tradicional enseñanza a distancia en vías de vertiginoso desarrollo.

2.2. La interactividad: un nuevo escenario de diálogo

A los conceptos hasta ahora presentados cabe añadir el de “interactividad”, acaso más problemático que los anteriores pero de igual relevancia en la creación de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas. El horizonte abierto por la vulgarización de una herramienta como el ordenador, con sus múltiples posibilidades someramente apuntadas ya, permite en la actualidad desarrollar escenarios educativos hasta la fecha inéditos.

Gracias al ordenador y al desarrollo de sus aplicaciones multimedia, el instrumental educativo adquiere nuevas dimensiones; éste deja de ser un mero soporte de la información, cual fueron siempre la pizarra en la enseñanza presencial o el libro de texto en la educación a distancia. Además, canales pasivos que tradicionalmente se limitaban a vehicular el contacto o la transmisión de datos entre el profesor y el aprendiente, como el teléfono o el fax, no sólo que-

dan integrados sino que son superados en funcionalidad y economía por el correo electrónico.

Sin renunciar a todas estas funciones, pues las consagra y optimiza, el ordenador se convierte además en protagonista activo de la comunicación, un agente multimedia y multiusos capaz de actuar ante su interlocutor. En eso precisamente se fundamenta el concepto de la “interactividad”, en la capacidad de la máquina para alcanzar un estatus prácticamente parejo al de quien la manipula, y por tanto la comunicación activa ve cambiar cuando menos a uno de los actantes. Los materiales interactivos son pues herramientas tanto a disposición del alumnos como del profesor en los que el usuario trabaja, a través del ordenador, con un sistema capaz de proporcionarle a cada una de sus decisiones (acciones) las respuestas adecuadas (reacciones).

Un programa o una aplicación interactivos, y por ende un material interactivo, estará tanto mejor diseñado cuanto mayor capacidad de diálogo con su usuario posea, esto es, cuantas más y mejores respuestas pueda ofrecer a cualquier acción o solicitud de quien lo utiliza. Obviamente, todo ello ha de traducirse en un potencial enriquecimiento del diálogo alumno-ordenador, respetando y ensalzando algunos principios de toda producción comunicativa: economía, claridad, adecuación y pertinencia.

2.3. Explotación de los materiales interactivos

En ese horizonte comunicativo ampliado, los materiales llamados interactivos abren novedosas vías y modos para desarrollar la capacidad de enseñar y de aprender. Como se esquematiza más adelante (figura nº1), dichos materiales pueden ser utilizados en grupo, bajo la supervisión de un profesor, y también están capacitados para que el estudiante se enfrente a ellos en solitario, al tratarse de sistemas cerrados en los que el alumno puede conducirse –y aprender– con la sola guía del propio sistema.

A esa condición, debe añadirse la no menos importante que posibilitan dichos materiales, a saber, la superación de la limitación espacio-temporal. En lo referente al eje espacial, es ya bien sabido que la Red (Internet o cualquier otra por venir) rompe las barreras localistas y localizadoras, de modo que un profesor puede elaborar un determinado material didáctico en su cabaña a orillas del lago Tanganica y enviarlo por correo electrónico al tiempo y al instante a sus alumnos de Badajoz, Hamburgo y Delhi, o ponerlo en la Red y que éstos accedan a ellos en el momento que les parezca oportuno. Esto conduce al segundo eje, el eje temporal, y aquí parece claro que la sincronía solamente resulta imprescindible entre ambos interlocutores, y ahora el interlocutor no es otro que el ordenador y el sistema que a él incorpora todo material interactivo.

Escenario	Modos	Acceso	Interactividad
A distancia (aula virtual)	Individual Tutorizada	Internet	aprendiente – ordenador aprendiente – ordenador – tutor
Presencial (el aula)	Colectiva Disco duro Internet	Cd-Rom	aprendiente – ordenador – profesor

figura nº1

Por el momento, resta simplemente puntualizar que pese a ser el CD-Rom un soporte habitual de materiales interactivos, éste no aparece en el apartado “Acceso a distancia” al estar sujeto a envío por vías tradicionales (correo postal), como quien envía un manual de lexicografía o una carta de amor (aunque tal fuera, por platónico, virtual).

3. Programas de autor y autores de programas

En el complejo terreno de los lenguajes de programación y de la creación de aplicaciones informáticas, destaca un tipo de herramienta que por su relativa sencillez resulta idónea en la elaboración de materiales interactivos con carácter y fines didácticos. Se trata de los llamados *programas de autor*, pequeños programas informáticos concebidos para elaborar un número ilimitado de ejercicios cerrados y con un determinado formato.

3.1. Naturaleza de los programas

Para evitar equívocos, es necesario distinguir previamente entre *sistema de autor*, *lenguaje de autor* y *programa de autor*:

- Se llama aquí *sistema de autor* a la herramienta que utiliza el creador multimedia para integrar todos los “medias” (cada uno creado a su vez con una aplicación determinada) que componen su obra, dotarla de interactividad y estructurar su sistema de navegación; algunos de estos sistemas, por ejemplo, son Macromedia Authorware, Scala Multimedia o Macromedia Director, siendo con diferencia este último el más importante por las posibilidades que ofrece.
- Para crear programas con estos sistemas de autor es necesario un relevante conocimiento de determinados lenguajes informáticos de programación o *lenguajes de autor*, como que es el caso del sistema Macromedia Director, que requiere dominar un lenguaje de autor como es “Lingo”.

- Por *programa de autor* se entiende aquí aquella herramienta programada y diseñada para presentar un determinado formato y realizar una serie de funciones en un sistema cerrado, pero capaz de acoger contenidos variables que la recreen de manera ilimitada. Piénsese en un armario ropero en el que, a tenor de la temporada, se alteren las prendas que debe albergar, sin perjuicio por ello de que su estructura de armario permanezca inmutable.

3.2. Manipulación de los programas de autor: regeneración

Una vez construidos los programas, el profesor se convierte en creador o autor de sus propias actividades con operaciones bastante simples, o cuando menos que no requieren un conocimiento informático especializado. Cada programa lleva asociados una serie de ficheros de texto, en los que el autor introduce el contenido deseado ateniéndose a unas reglas básicas que vienen determinadas por el propio programa.

Esto significa que el profesor puede regenerar a partir de una plantilla infinidad de actividades con tan sólo rellenar los ficheros de texto que, interconectados, habrán de implementar el contenido visible de la actividad.

En el apartado siguiente se muestra, a modo de ejemplo, el proceso de creación y su resultado de dos modelos de programa de autor, plantillas en realidad de juegos interactivos que han sido diseñadas y vienen siendo utilizadas por el Centro Virtual Cervantes para editar algunos materiales didácticos de su “Aula de lengua”.

4. Rayuela: una experiencia en Red

En la página web del Centro Virtual Cervantes (CVC), se halla una sección diaria de materiales didácticos interactivos denominada “Rayuela”, y que se nutre de 21 programas de autor, tal y como se acaban de definir, diseñados para ofrecer otros tantos juegos interactivos en las actividades didácticas que presenta y renueva de modo diario.

Entre ellos se cuentan sopas de letras, crucigramas, ahorcados, rellena huecos y un largo etcétera de juegos que responden al tipo de programa aquí descrito, y cuyo contenido es tratado con el fin de adaptar dichos juegos tanto a los diferentes niveles de aprendizaje (inicial, intermedio, avanzado y superior) como a los diversos contenidos pedagógicos (funcional, gramatical, léxico y sociocultural).

De todo ello, y con el fin de mostrar las sencillas operaciones que programas de este tipo requieren para que cualquier profesor pueda convertirse en autor de nuevas y propias actividades interactivas, se muestran a continuación dos ejemplos sacados de la mencionada sección del CVC.

4.1. Seguir una ruta

http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos2/intermedio/gramatical/04081999_01s.htm

Se trata de un programa-juego en el que el usuario, a partir de una serie de informaciones (en este caso escritas), debe reconstruir un determinado itinerario o un hilo argumental, o relacionar dichas informaciones, como es el caso, con unos determinados personajes.

Pantalla 1: Presentación de la actividad



✓ NIVEL INTERMEDIO

Adivina quiénes son



¿Cómo se consigue llegar a ser famoso? ¿Te gustaría serlo?

He aquí algunos datos sobre personalidades famosas en todo el mundo.

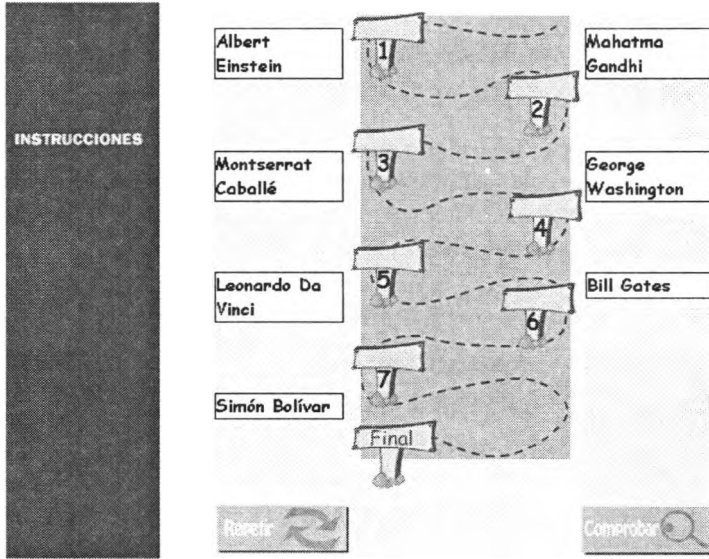
1. Fue el líder del movimiento de independencia indio. Murió asesinado por un fanático.
2. Fue el primer presidente de Estados Unidos.
3. Pintó *La Gioconda* entre 1503 y 1505.
4. Su empresa creó el programa o sistema informático *Windows 95*.
5. Consiguió la independencia de Venezuela en 1821.
6. Recibió el Premio Nobel de Física.
7. Cantó en la ceremonia de inauguración de los Juegos Olímpicos de Barcelona, en 1992.

Vamos a jugar

¿Sabrías colocar el nombre de estos personajes famosos siguiendo el orden en que te los hemos presentado?

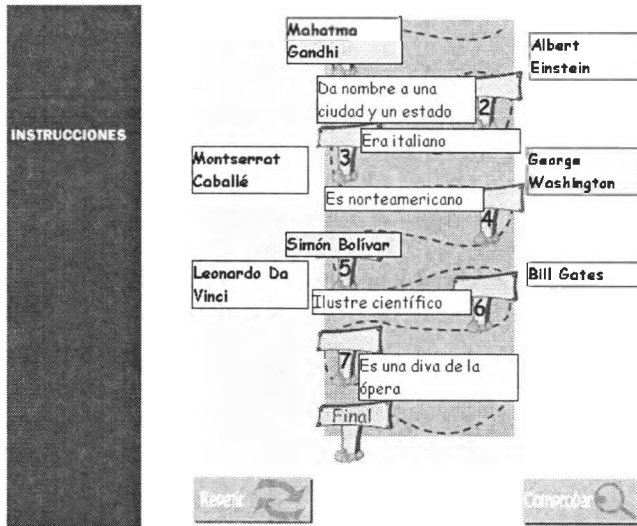
Pantalla 2: Juego interactivo

Aparecen las fichas con los nombres que el usuario debe ordenar conforme a las informaciones que se le facilitan en la presentación de la actividad.



Pantalla 3: Forma de interacción.

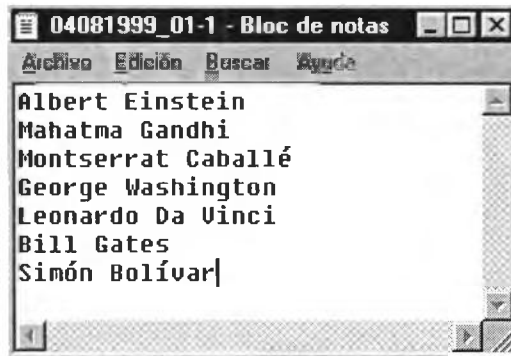
El usuario arrastra cada ficha al lugar que a su juicio le corresponde, y dispone de un botón “comprobar” donde al pulsarlo el sistema le fija las fichas correctas (en color sepia), le devuelve las fichas incorrectamente colocadas, al tiempo que para estas últimas le ofrece un *feedback* en forma de pista (fichas 2, 3, 4, 6 y 7).



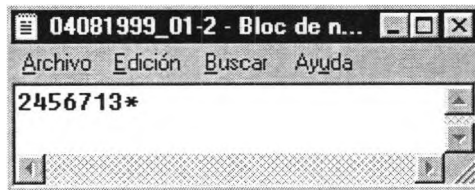
Contenido de los archivos de texto "TXT"

Este programa se nutre del contenido que se introduce en tres archivos de texto o TXT. A continuación se muestra cómo figura dicho contenido en cada uno de los tres ficheros:

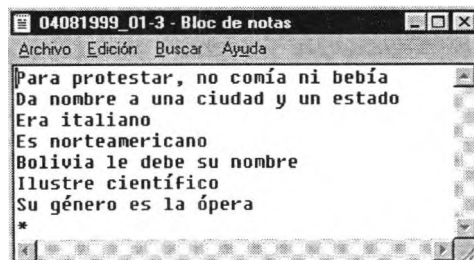
Archivo TXT-1: se introduce el contenido que debe aparecer en cada ficha.



Archivo TXT-2: se dice al programa qué orden debe reconocer como correcto para la colocación cada ficha.



Archivo TXT-3: se introduce el contenido del *feedback* o pista que el sistema ofrecerá automáticamente para aquellas fichas erróneamente colocadas.



4.2. Rellenar huecos

http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos2/avanzado/sociocultural/31081999_01.htm

Se trata del clásico “rellena huecos” en el que aparece un determinado texto que el usuario debe completar, pero ahora escribiendo en las casillas correspondientes la información que falta.

Pantalla 1: Presentación de la actividad

Centro Virtual Cervantes

Ficha del profesor
Ficha del alumno

8
7
5 6
4
2 3
1

¿QUIERES LEERLA?

Las imágenes que tienes abajo simbolizan palabras que se han perdido en una carta de amor...

¿QUIERES LEERLA?

Imaginarium

Vamos a jugar

¿Has oído hablar de El último de la fila? Es un grupo de música español con mucho éxito. Te presentamos una de sus canciones: se trata de una carta de amor escrita por un soldado en la guerra. El soldado muere sin haberla enviado, pero encuentran la carta, aunque algunas palabras se han borrado. ¿Puedes completarla ayudándote con las imágenes anteriores?

Pantalla 2: Juego interactivo


El usuario debe escribir en las casillas numeradas el texto que falta en el hueco correspondiente. Al pulsar el botón comprobar, el sistema fija automáticamente las casillas correctas introduciendo al tiempo dicho texto en su hueco, y deja en blanco aquellas que son incorrectamente completadas.



Esta 1___ hallamos muerto al soldado Adrián,
 y encontramos esta 2___ :
 "Querida Milagros,
 Llevo seis días aquí. Te echo de menos.
 Tengo miedo. Sólo me queda tu 3___ .
 No estaría de más que alguien me explicara
 que tiene esto que ver contigo y conmigo.
 Sería absurdo dejarse la piel aquí.
 Un sueño 4___ me anuncia que llega el fin.
 Cuando lees esta carta, habla con las 5___ ;
 hasta ahora sólo he 6___ con ellas.
 He visto a la muerte como un 7___ extraña
 devorar a un 8___ que es tuyo y es mío.
 Querida Milagros, me tengo que despedir.
 Siempre te quiere, tu 9___ , Adrián."

1 2 3

4 5 6

7 8 9

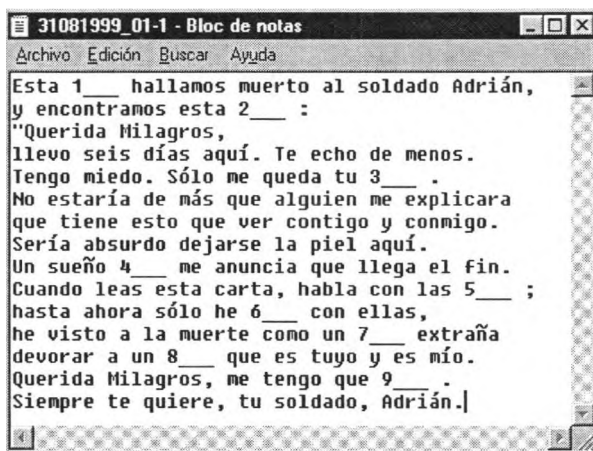


 **0** Aciertos | Fallos **0**  Comprobar

Contenido de los archivos de texto "TXT"

El programa se nutre del contenido introducido en dos archivos de texto. A continuación se muestra cómo figura dicho contenido en cada uno de los ficheros:

Archivo TXT-1: se introduce el texto que el usuario deberá completar, marcando con un número y tres guiones bajos el espacio reservado para el texto que falta.



Archivo TXT-2: en él se introducen las palabras que debe escribir el usuario en las casillas correspondientes, ordenando dichas palabras verticalmente para que el programa pueda reconocer las correspondencias ordinales con los huecos numerados en el TXT-1.



5. Conclusiones

En un terreno como el que de manera muy sucinta y parcial ha abordado el presente taller, parece impropio hablar de conclusiones, sino en todo caso de principios. En efecto, el hecho –que lo es, no un fenómeno ni nada similar– de que la tecnología (basta de tildarla de “nueva”) se haga cada día más presente en la enseñanza de segundas lenguas, invita a pensar más en que se trata de una serie de puntos de partida o principios, revisables tanto como se quiera y tanto como el propio avance de los medios requiera, que como mundos finitos,

compartimentos estancos de una actividad docente cuya máxima debería ser, al igual que en tantos otros aspectos de la propia vida, “renovarse o morir”.

Aquí no ha lugar el enfrentamiento, antes bien se intenta abrir nuevos campos, exponer la existencia real de enriquecedores útiles que sin duda alguna se hallan al servicio de un quehacer suficientemente noble y generoso como para no denostar propuestas que en el fondo constituyen un paso más, y simplemente eso, en la dialéctica integradora que rige los destinos de toda ciencia y conciencia humana bien dirigida.

Acaso de nuevo, acaso sin cesar, los tiempos siguen cambiando... y hoy la enseñanza de cualquier disciplina que generosamente se ocupe de la transmisión del conocimiento es fértil terreno para dejar crecer las flores de lo interdisciplinar, aunque para ello haya que lidiar con chips endiablados, con softwares hostiles, con bits rebeldes... en fin, nunca más ni menos que el propio ser humano.

Referencias bibliográficas

- Cantos, P. (1997), “Aproximación a una bibliografía sobre las nuevas tecnologías en la enseñanza de ELE”, *Carabela*, 42 (1997), 137-146
- Cantos, P. (1997), *Programación de ejercicios en soporte informático para el aula de ELE*, *Carabela*, 42 (1997).
- Instituto Cervantes (1997), *Catálogo de materiales informáticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Instituto Cervantes.
- Pérez Alonso, B. (1999), “Teleformación en España, La Web como herramienta de apoyo educativo”, *Iworld*, 17, junio 1999.
- Ruipérez, G. (1997), “La enseñanza de lenguas asistida por ordenador”, *Carabela*, 42 (1997).
- Soria, I. (1998), “Profesores y ¿autores?”, *Frecuencia L*, 9, noviembre 1998.

“Web-grafia”

(algunos recursos en la red / material interactivo multimedia)

Materiales interactivos para ELE

<http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/act/esp.htm> (actividades en español, ver “Lenguas”)

<http://cvc.cervantes.es/aula/> (ver “Materiales didácticos”)

<http://cvc.cervantes.es/aula/rayuela/> (actividades con Programas de autor)

Otras fuentes de información:

Revista *Netdidáctica*

<http://www.netdidactica.com>

Foro didáctico del Centro Virtual Cervantes:

http://cvc.cervantes.es/foros/tablon_did.htm

Revista *Espéculo*, nº 5: *La Web en la clase de ELE* (Texto previamente publicado en *Frecuencia-L* nº 4, marzo de 1997).

http://www.ucm.es/info/especulo/numero5/m_cruz.htm

Herramientas y aplicaciones gratuitas (Shareware)

- *Shockwave de Macromedia*

www.macromedia.com (gran centro de aplicaciones multimedia)

www.macromedia.com/gallery

www.shockwave.com (utilizado por más de 150 millones de personas en el mundo)

- *Real Audio / Real Vídeo*

www.real.com (reproductores audio y vídeo / herramientas para crear este tipo de archivos)

- “*Clic*” aplicación para el desarrollo de actividades educativas multimedia

<http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/info/download.htm>

<http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/rec/soft.htm>

- PNTIC (Materiales y recursos del Programa de Nuevas tecnologías del MEC)

<http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.hortaleza/materiales.htm>

<http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.hortaleza/recursos.htm>

Lenguajes de autor

- *Macromedia Flash (animaciones, sonido, juegos interactivos)*

www.macromedia.com/software/flash (Información sobre tecnología “Flash”)

- “*Adobe Acrobat*”

www.adobe.com/prodidex/acrobat/readstep.html

- *Wida* (demostración de programas de autor)

http://www.netkonec.co.uk/wida/authoring_programs.html

- “*Director*” (necesario saber bastante programación Java Script)

La selección de datos en la presente aportación bibliográfica está regida por el solo objetivo de la rentabilidad que, a nuestro entender, y queriendo abarcar en este caso a un público no forzosamente especializado, se fundamenta en los siguientes criterios:

- Brevedad: se aportan sin embargo vías de acceso a lugares donde la información relacionada se multiplica exponencialmente (“hipertextualmente”, valga aquí la expresión).
- Idioma común: la mayor parte de las fuentes de información relacionada se encuentra publicada en inglés; aquí, no obstante, hemos querido ofrecer referencias que, sin dejar de ser rentables, fueran de más fácil manejo y comprensión para el profesor de E/LE.

CÓMO USAMOS INTERNET LOS PROFESORES DE ELE

Michael Shade
Universidad de Brighton, Reino Unido

1. Introducción

La Internet¹ es un nuevo medio de comunicación a escala supranacional. Hace tan sólo unos 4 ó 5 años casi no se conocía fuera de las universidades; ahora es casi imposible comprar un ordenador que no esté adaptado para acceder a ella. Los gastos de compra y de acceso van bajando continuamente, y cada año aumenta el número de familias que tiene acceso a Internet desde su propia casa. Como medio de comunicación, se está desarrollando con la tasa de expansión más rápida de toda la historia. Además, contiene una cantidad casi infinita de documentos de todos los tipos, y para todos los gustos; cualquier persona puede establecer su propio espacio en la Web para añadir lo que le dé la gana. Al mismo tiempo el correo electrónico se está poniendo cada vez más popular como medio de comunicación entre personas.

Una de las consecuencias de este crecimiento vertiginoso de la Internet es que cada año recibimos en nuestros centros un mayor número de alumnos que ya están acostumbrados a utilizarla. Saben navegar, saben comunicar, en algunos casos ya mantienen su propio sitio en la Web. Es lógico que lleguen a nuestras clases con la expectativa de que nosotros los profesores vayamos a explotar en nuestros cursos este medio tan poderoso.

Todo esto nos presenta una serie de oportunidades para el desarrollo de nuestro campo profesional, y al mismo tiempo una serie de obligaciones como profesionales. Aquí consideramos primero los factores que sirven para diferenciar la Web de otros medios comunicativos; luego pasamos a lo que nos podría ofrecer este nuevo medio como fuente de materiales y como medio para el aprendizaje del español. Después tratamos algunas de las consecuencias que la existencia de la Web tiene para nosotros como profesores de español, y mencionamos brevemente la experiencia del Reino Unido al intentar enfocar la cuestión de la formación del profesorado².

1 La mera existencia de este nuevo medio ha tenido sus efectos sobre la lengua española desde el momento de su nacimiento, como siempre ocurre con los avances tecnológicos: los productos y procesos suelen llegar al mundo conocidos por el nombre que se les ha dado en su cultura de origen, que en este caso, como en muchos otros, es una cultura de lengua inglesa. En efecto, al momento de escribir estas líneas ni se sabe cómo hablar de ello en español. Existe el vocabulario inglés - la web, la internet; al mismo tiempo se están usando con nuevo sentido expresiones ya existentes en español, como la red o la malla.

2 Comunicaciones: m.shade@bton.ac.uk

Sitio web profesional: <http://www.bus.bton.ac.uk/Staff/Shade/Michael.html>

2. Aspectos fundamentales de la Web

La Web como medio no sólo nos ofrece la posibilidad de hacer cosas nuevas, impone nuevas maneras de trabajar también. Es sobre todo un medio de comunicación entre personas, y como tal tiene un enorme potencial para la enseñanza, sobre todo para la enseñanza de las lenguas. Este potencial se basa en algunos aspectos fundamentales de la Web como medio comunicativo, que en su conjunto nos ofrecen una serie de nuevas herramientas que se pueden utilizar para fines educativos.

a. Una red de enlaces

La Web consta básicamente de una cantidad casi infinita de documentos relacionados uno con otro por medio de enlaces – hyperlinks. Estos enlaces ofrecen la posibilidad al autor de construir o sugerir los caminos a seguir. El usuario tiene cierta libertad sobre cómo y cuándo navega por los enlaces, y en muchos casos crea y sigue su propio y único camino por el material.

b. Multimedia

Los documentos de la Web permiten toda clase de contenidos en forma electrónica:

- texto: puede ser corto o largo, en cualquier lengua, utilizando cualquier registro o tipo de lenguaje – es decir, cualquier material escrito
- imágenes: fotos, mapas, dibujos – cualquier imagen gráfica
- sonido: incluye el sonido grabado electrónicamente, pero igualmente la grabación digital de cualquier sonido de otra fuente – por ejemplo de la voz humana, o de un disco compacto
- vídeo: imágenes grabadas digitalmente o convertidas de otra fuente, imágenes o dibujos animados

Estos contenidos se pueden combinar de cualquier manera dentro de un mismo documento, o en una serie de documentos enlazados entre sí.

c. Acceso abierto

En principio, el acceso a los documentos de la Web es totalmente abierto, en el tiempo como en el espacio. Cualquier usuario del mundo entero puede acceder a cualquier documento a la hora que quiera.

Al mismo tiempo el acceso puede restringirse si se quiere para solamente permitir la entrada, al nivel deseado, a ciertos grupos o individuos específicos. Así, por medio de un sistema de Intranet –una Internet restringida– se puede

limitar el acceso a ciertos documentos a los miembros de una universidad, de un departamento o bien de un grupo de alumnos. También se puede autorizar el acceso mediante previo pago o suscripción.

d. Un medio abierto

La Web es una zona libre para la publicación. Cualquier persona o entidad puede componer su propio material y colocarlo en la Web, convirtiéndose así en una especie de casa editorial; y de hecho mucha gente lo está haciendo. El resultado de esta libertad absoluta es que la Web nos ofrece una enorme cantidad de documentos, la gran mayoría de los cuales no nos van a servir para nada. Esto nos puede presentar problemas a la hora de evaluar los sitios o las páginas que encontramos en la Web; necesitamos establecer nuestros propios criterios de evaluación para separar lo genuino, lo auténtico y lo útil del resto.

Y si todo el mundo está usando la Web para publicar lo que quiere, ¿por qué no hacerlo también nosotros? ¿Por qué no aprender cómo poner nuestros propios materiales didácticos en la Web, en la forma que consideremos apropiada, para nuestros propios alumnos?

3. La Web como fuente de información y materiales

El primer atractivo de la Web para profesores y estudiantes del español o de otras lenguas es muy obvio –es simplemente que allí podemos encontrar una enorme cantidad de palabras–. El gran reto es, ¿cómo aprovechamos de ellas?

La primera cosa que se nos ocurre es tratar la Web como tratamos los medios ya existentes como la prensa o la televisión: nos proporciona ejemplos de lenguaje que luego podemos utilizar o adaptar para nuestras clases. Sólo después nos damos cuenta de que debemos dar un paso más grande y mucho más significativo: adelantarnos a considerar cómo este nuevo medio se podría explotar por sí mismo, por sus propias características.

a. Medios de comunicación

Para darse cuenta de lo que significa la Internet para nosotros, profesores de lengua española, basta reflexionar un momento sobre un aspecto tan básico como el acceso que tenemos a la prensa en lengua española, bien desde el centro donde trabajamos o bien desde nuestra propia casa.

Yo vivo en un pueblo de unos 20.000 habitantes en el sur de Inglaterra. En mi pueblo no es posible obtener ningún periódico extranjero –ni español, ni francés, ni alemán, ni nada–. Nadie los vende. Para comprarme un periódico español, El País por ejemplo –del día anterior, como más reciente– tendría que ir a una tienda específica en el centro de la ciudad vecina, que se encuentra a unos 15 kilómetros –un viaje de más de una hora, ida y vuelta–. Para comprar el periódico de ayer, además.

Ahora, con acceso a la Internet, puedo encender el ordenador a las 8 de la mañana (incluso más temprano, me dicen, aunque no lo he probado personalmente), y tener delante el periódico de hoy mismo, a la misma hora que mis colegas en España lo están comprando en el quiosco de la esquina. Y no sólo uno, como por ejemplo *El País* (<http://www.elpais.es/>). Puedo acceder también a *El Mundo*, *ABC*, *El Periódico de Cataluña* –toda una gama enorme de periódicos tanto nacionales como regionales y locales, incluso varios en catalán, euskera y gallego–. Lo que es más, algunos de ellos en su versión electrónica incluyen artículos o secciones que no aparecen sobre el papel impreso; varios de ellos hacen disponibles archivos de ediciones anteriores. Algunos están intentando explotar las posibilidades del medio con actividades interactivas como debates o encuestas en tiempo real. Tengo además cosas que no podría comprar en el quiosco de la calle –hay algunos periódicos y revistas que únicamente aparecen por medio electrónico–. Y cuando me canso de España, puedo dirigirme a la prensa latinoamericana, del país que quiera.

¿Qué puedo hacer con el material? Leerlo, por supuesto. Imprimirlo tal como aparece en la pantalla. O bien seleccionar parte de ello, guardarlo en mi propio ordenador, y adaptarlo con mi procesador de textos para luego imprimir la versión adaptada y entregársela a mis alumnos. Puedo así convertir dos párrafos (o cinco, o diez) de un artículo del periódico en, por ejemplo, un ejercicio de comprensión de lectura, siguiendo unos pasos básicos y fáciles de aprender:

Para adaptar material de la Web

- i Abrir el navegador y el procesador de textos
- ii En el navegador
 - a seleccionar el texto deseado usando el ratón
 - b copiarlo
- iii En el procesador de textos
 - a colocar el texto copiado en un nuevo documento
 - b adaptarlo: recortar, añadir, cambiar, diseñar
 - c imprimirlo

Por supuesto al considerar el uso o la adaptación de material de esta manera, siempre hay que reconocer los derechos del autor original.

Además, aparte de la prensa escrita, hay varios canales de radio (<http://www.rtve.es/rne/envivo.htm>) que están empezando a colocar sus emisiones en la Web, en tiempo real y con una calidad de sonido aceptable. Esto nos podría beneficiar enormemente, sobre todo a los que vivimos y trabajamos en lugares donde no se reciben bien (o del todo) las emisiones por vías más tradicionales como onda media o FM. Y sin duda dentro de poco podremos decir lo mismo de las emisiones televisivas.

b. Sitios oficiales

Aparte de la prensa, existe una gama enorme de sitios en la Web de tipo oficial –es decir, que representan a organismos de varios tipos, sean públicos, comerciales o bien voluntarios–. El gobierno (<http://www.map.es/homepage/index.html>), las autonomías, los ayuntamientos, todos tienen su sitio Web más o menos desarrollado.

A muchas entidades que cuentan con un gran interés público, como por ejemplo los grandes clubes de fútbol (<http://www.fcbarcelona.es/home/>), o las Organizaciones No-Gubernamentales como la Cruz Roja, también les interesa mantener una presencia en la Web, y en sus páginas podemos encontrar una gran variedad de material de interés y con mucho potencial para nuestras clases.

c. Sitios no-oficiales

Sin embargo, la gran mayoría de los documentos que se pueden encontrar en la Web provienen de grupos o individuos que no representan a nadie más que a sí mismos. Es decir, no son ‘oficiales’ en el sentido utilizado anteriormente.

Hay de todo. Muchos de ellos tratan temas de ocio o de aficiones, como deportes, cine (<http://www.cinespain.com/>) o música; tampoco pierden la oportunidad de expresar sus ideas las campañas de tipo político o social. Otros quieren compartir con el mundo las bellezas de su propio pueblo, o de otro lugar querido.

Como es de suponer, el lenguaje usado en este tipo de sitio suele ser más informal, y el material menos fiable, y como consecuencia tenemos que ejercer nuestras facultades evaluativas con aun más cuidado. Al mismo tiempo muchos de ellos dan fe de un entusiasmo y una creatividad enormes, y por eso mismo muchas veces vale la pena buscar una manera apropiada de aprovecharse de ellos.

d. Saber cómo buscar y encontrar material

Como ya hemos dicho, la Web nos ofrece una enorme cantidad de materiales, tanto que muchas veces nos resulta muy difícil encontrar lo que estamos buscando. Para no gastar demasiado tiempo buscando en vano dentro de lo que a veces parece ser un laberinto sin señales, hay que saber cómo buscar eficazmente en la Internet.

Existen un sinnúmero de sitios –buscadores o motores de búsqueda– en la Web que nos ofrecen puntos de entrada o portales, bien a la red mundial en su totalidad o a definidas secciones de ella. Su uso eficaz exige que el usuario aprenda a emplear las dos técnicas básicas de búsqueda en Internet:

Técnicas de búsqueda

1. Directorio

Los directorios ofrecen un catálogo seleccionado de sitios, organizado en categorías que nos ayudan a acercarnos a nuestra meta. Normalmente sirven bien para encontrar material sobre un tema que se presta a la clasificación, como por ejemplo información sobre una ciudad.

Como ejemplo del uso de un directorio, en este caso Yahoo España (<http://www.yahoo.es/>), para encontrar información sobre la ciudad de Cádiz podríamos seguir los siguientes enlaces que cada vez nos conducen de una categoría más amplia a otra más estrecha:

Desde la página inicial pulsamos en > *Zonas geográficas* > *Países* > *España* > *Comunidades autónomas* > *Andalucía* > *Ciudades* > *Cádiz*. Aquí podemos escoger entre varias categorías como: *Comunidad, Deportes, Economía y empresas, Educación y formación, Política, Turismo y transportes*; éstas a su turno nos ofrecen sus correspondientes listas de sitios.

Un portal es un directorio especializado que ofrece una puerta de entrada a materiales seleccionados dentro de su tema; por eso muchas veces pueden ahorrarnos mucho tiempo y esfuerzo. Existen portales para todos los gustos; uno de los mejores para los que enseñan o aprenden lengua española es el sitio del Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/portada.htm>).

2. Buscador

Los buscadores (<http://www.altavista.com/>) nos permiten buscar mediante la formulación de una pregunta o término de búsqueda. Sirven bien para encontrar documentos sobre por ejemplo una persona u organización, simplemente ponemos su nombre, y el buscador nos presenta todos los documentos que encuentra. A veces pueden devolvernos una cifra de más de un millón de documentos, pero afortunadamente los mejores buscadores los presentan en un orden de importancia estimada. Para sacar provecho de este método es necesario pensar bien en la manera de formular la pregunta, teniendo en cuenta que el buscador no es nada más que un programa informático.

Muchos sitios de búsqueda ofrecen una combinación de estas técnicas (directorio y buscador), y el usuario –sobre todo el profesor– tiene que saber escoger entre ellas a cada paso de su búsqueda. También hay que tener en cuenta que los sitios de búsqueda normalmente no cubren más que el 30% del ‘terreno’ de la red mundial, así que muchas veces es aconsejable buscar en más de uno de ellos; existen además varios sitios que ofrecen metabuscadores, que envían nuestra pregunta automáticamente a varios directorios y buscadores y nos presentan los resultados consiguientes.

Todo esto nos ofrece en su conjunto una riqueza de información impensable hace tan sólo 2 ó 3 años, y además accesible con una rapidez que realmente

asombra, 10 segundos para localizar la letra de una canción, 2 ó 3 minutos para enterarse de las películas que se estrenan esta semana en cualquier ciudad de España.

3. La Internet como medio para actividades de aprendizaje

Como si todo esto no fuera suficiente, la Web también se nos ofrece como medio de actividades. Es cierto que tiene sus limitaciones, si es verdad que nos presenta materiales en forma de textos, imágenes, sonido y vídeo, al fin y al cabo sigue siendo un ordenador lo que estamos utilizando para acceder a ellos.

Sin embargo, la Web nos otorga la oportunidad de ofrecer a nuestros alumnos una gama más amplia de modos de interacción con la lengua. Claro está, siempre hay que tener en cuenta las características del medio, de las cuales hablamos anteriormente: que funciona a base de hipertextos enlazados unos a otros, que puede emplear una combinación de medios, que el acceso puede ser abierto en el tiempo y en el espacio.

Es decir, aquí tenemos la oportunidad de crear actividades basadas sobre una serie de documentos que constan de una combinación de texto, imagen, sonido y/o vídeo, relacionados entre sí, a las cuales nuestros alumnos pueden acceder desde cualquier sitio (su propia casa, una biblioteca, otra ciudad, otro país) a cualquier hora de cualquier día (un sábado a medianoche, por si acaso).

Podríamos clasificar algunas de estas actividades de la siguiente manera:

a. Lectura guiada

El profesor propone textos relevantes, ya existentes en la Web, y les ofrece a los alumnos una guía o un camino a seguir para adentrarse más en el tema estudiado.

b. Ejercicios lingüísticos o gramaticales

Ejercicios interactivos o sin interacción, para practicar por ejemplo puntos de gramática o destrezas de lectura. El alumno puede enviar su trabajo al profesor mediante un formulario electrónico, o bien puede ser corregido por el ordenador, como en el caso del CALL (Computer Assisted Language Learning - El aprendizaje de las lenguas con el apoyo de los ordenadores) tradicional. Podrían existir como parte integrante del curso de estudios, o bien como suplemento optativo. Un buen ejemplo de la variedad de enfoques posibles puede verse en las páginas de Juan de Arana (<http://mld.ursinus.edu/~jarana/>); si nos interesa crear nuestras propias actividades podríamos usar un programa de autor como Hot Potatoes, un programa diseñado por y para profesores de lenguas y que se puede obtener gratuitamente (<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>).

c. Materiales didácticos

El profesor pone el contenido de la clase, o parte de ello, sea una conferencia de una hora o bien las instrucciones para una serie de actividades, en una página Web; estas páginas, como todas las de la Web, tienen la ventaja de que pueden incluir enlaces directos a cualquier otra página o sitio de la red mundial.

d. Materiales suplementarios

El profesor recomienda ejercicios, materiales y actividades que complementan los de la clase semanal o diaria. Véanse por ejemplo las páginas de Jerzy Kowal (<http://spanish.chass.utoronto.ca/>).

e. Comunicación interpersonal

Como ya queda dicho, la Web también es una herramienta para la comunicación entre personas. Esta comunicación puede ser en forma escrita u oral; en tiempo real, como en las conferencias en vídeo o en audio, o asincrónica, como en el correo electrónico. Podría también incluir elementos de trabajo colaborativo, donde los participantes comparten un mismo ‘espacio virtual’, y cada uno tiene la posibilidad de contribuir a un documento común que aparece en todas las pantallas.

Podemos así diseñar actividades comunicativas orales o escritas, para dentro o fuera de la clase; usar el correo electrónico, crear foros de discusión para nuestros propios alumnos, buscar contactos en universidades y colegios de todo tipo, por todo el mundo (<http://tandem.uni-trier.de/Tandem/email/idxesp00.html>).

No deberíamos olvidar tampoco un aspecto muy útil del correo electrónico: junto con un mensaje normal se puede remitir cualquier tipo de documento digital –texto, imagen, sonido, vídeo–. Así se nos permite el envío entre alumno y profesor de trabajo y de correcciones; el trabajo enviado podría ser un ensayo escrito, o bien la grabación de una actividad oral en una ficha de sonido.

4. Nuestras responsabilidades profesionales

Frente al desarrollo de este nuevo medio nosotros también tenemos que desarrollarnos como profesionales, porque nos va exigiendo toda una serie de nuevos conocimientos, destrezas y maneras de trabajar. Como mínimo cada profesor de español debe enterarse de las posibilidades de la Web para la enseñanza de la lengua, y también debería familiarizarse con las técnicas esenciales para la explotación de estas posibilidades con sus alumnos.

Podemos distinguir tres niveles, o áreas, que deberían preocuparnos: a nivel personal, saber en qué consiste el medio y cómo usarlo; a nivel pedagógico, saber cómo aprovecharse de ello en el trabajo profesional, y a nivel de equipo, colaborar, repartir responsabilidades, asegurar la formación profesional de cada uno.

A nivel personal, cada profesor debe aprender los pasos básicos para:

- a usar un ordenador: cómo abrir y cerrar aplicaciones, cómo manipular el ratón y sus botones, cómo y dónde encontrar y guardar fichas
- b usar un procesador de textos: cómo aprovecharse de las facilidades del programa para componer y diseñar nuestros propios materiales
- c usar un navegador: cómo usar los menús y botones del programa que utilizamos para navegar por la Web, cómo guardar y localizar nuestros sitios favoritos (bookmarks)
- d buscar material: cómo y cuándo usar los directorios y las máquinas de búsqueda para encontrarlo

A nivel pedagógico, el profesor de español debería:

- a familiarizarse con el material de la Web relevante a su campo de estudios
- b desarrollar sus propios criterios para la selección de materiales
- c diseñar actividades didácticas que se aprovechen de las características del medio
- d aprender cómo componer y diseñar materiales para la Web

A nivel de equipo, los profesores en sus departamentos y colectivos tendrán que:

- a hacerse conscientes de sus necesidades técnicas
- b crear un ambiente de trabajo en conjunto
- c tomar decisiones estratégicas colectivas
- d colaborar con colegas de otros centros

Los pasos que hay que dar para conseguir todo esto son tantos, tan grandes, y de tan diversos tipos, que debe de estar bien claro que esta tarea no es algo que podemos dejar al individuo, en la espera de que la cumpla toda por sí solo. Exige un programa de formación del profesorado en el uso de los ordenadores y de la Web: para poder participar en la explotación de estos nuevos medios, los profesores necesitan profundizar en sus propios conocimientos y destrezas; para formarse en la evaluación y el diseño de materiales y actividades didácticas eficaces necesitan oportunidades adecuadas, y sobre todo tiempo.

5. La formación profesional en el Reino Unido: El Proyecto WELL

El Proyecto WELL (Web Enhanced Language Learning-El aprendizaje de las lenguas con el apoyo de la Web) puede servir como ejemplo de cómo se ha intentado enfocar estas cuestiones últimamente en el Reino Unido. Subvencionado por el Higher Education Funding Council (el consejo responsable de la enseñanza universitaria), con un presupuesto total de unos 180 millones de pesetas, WELL es un proyecto de 3 años de duración (1997-2000) que tiene por fin

diseminar lo que se considera la 'buena práctica' en el uso de la Internet por parte de los profesores de lenguas en el sector universitario.

Colaboran en el proyecto 4 universidades, las de Liverpool John Moores, Brighton, Teesside y Exeter. Lo dirigen profesores de lenguas extranjeras con experiencia en el uso de la Web en su trabajo profesional. La estrategia de diseminación del proyecto consta de varios elementos:

a. Divulgación

La divulgación de información e ideas, principalmente por medio de un sitio web (<http://www.well.ac.uk>). El sitio WELL pretende actuar como punto focal para la comunidad de profesores de lenguas interesados en el uso profesional de la Web, y se mantendrá después de terminarse el proyecto.

b. Formación

La formación en técnicas básicas, por medio de un programa de talleres prácticos 'en línea' en departamentos de lenguas por todo el país, en los cuales han participado más de 500 profesores. Los talleres tienen por fin el desarrollo de las destrezas y los conocimientos de los participantes, y suelen durar de tres hasta seis horas. Tratan temas como: primeros pasos para principiantes, técnicas de búsqueda, posibilidades para la integración en el curso, composición y diseño de páginas web y composición de ejercicios gramaticales. Estos talleres dan un espacio para el contacto personal, donde los profesores pueden experimentar con las técnicas, preguntar cualquier cosa, expresar sus dudas, evaluar materiales e intercambiar ideas, siempre con el apoyo del colega profesional que dirige el taller.

c. Discusión

La promoción del intercambio de información e ideas a escala mundial, por medio de un foro de discusión (<http://www.mailbase.ac.uk/lists/well/>) que cuenta con más de 400 participantes.

d. Proyectos

La subvención de proyectos individuales o de grupo, los profesores pueden solicitar una beca para el desarrollo del uso de la Web con sus propias clases; una vez aceptada la propuesta, WELL la apoya con consejos y con una pequeña subvención. Al terminar el trabajo el profesor presenta un breve informe que se publica en el sitio web de WELL (<http://www.well.ac.uk/casestud/completed.html>). WELL ha ayudado en el diseño y la realización de más de 50 de estos proyectos, que abarcan una gama muy amplia de actividades. En un caso, 8 universidades colaboran en la composición y la colocación en la Web de materiales para apoyar sus cursos de lengua y civilización francesa; otros han convertido todo el contenido gramatical de un módulo en forma de páginas web,

o están investigando los beneficios para sus alumnos de ciertos tipos de actividad, como el correo electrónico, los foros de discusión, o bien, en un caso, el aprendizaje de la ortografía japonesa.

En el caso del español, los proyectos incluyen: la colocación en la web de una colección de artículos de la prensa sobre el tema que los estudiantes tienen que investigar; la colocación en la web de exámenes, en la forma de ejercicios de opción múltiple; una actividad en que los estudiantes tienen que buscar información del sitio web de una empresa española, corresponder con ella (según el nivel de español del estudiante), y hacer una presentación oral o escrita sobre la compañía; la preparación de materiales y actividades basados en sitios web españoles sobre cada uno de los 12 temas de un curso de español para adultos.

Con esta mezcla de estrategias, funcionando a nivel nacional (incluso internacional con el foro de discusión), institucional y del individuo, WELL espera fomentar el desarrollo y la buena práctica en el uso de la Web entre los profesores y los alumnos de lenguas extranjeras en el Reino Unido.

6. Conclusiones

Ningún individuo podría llegar a dominar todas las técnicas y destrezas necesarias para explotar al máximo estas nuevas tecnologías; a fin de cuentas, somos profesionales de la lengua y de la enseñanza, no necesariamente de la tecnología. Por eso se exige el establecimiento de una cultura de trabajo en la que podamos compartir nuestra propia experiencia con los compañeros, y en la que se aprovechen las distintas destrezas de cada uno. Tendremos que reflexionar sobre la relación entre colegas, y tal vez redefinirla.

También hay que tener en cuenta que la introducción de estas nuevas maneras de enseñar y de aprender traerá inevitablemente consigo consecuencias para la relación entre el profesor y sus alumnos. Ésta no es la ocasión de profundizar en este tema, simplemente lo señalamos aquí como algo que no se puede descartar.

Todo esto supone un gran esfuerzo para todo el profesorado, sobre todo para los que nos formamos como profesores en la época pre-Internet, que tendrá como meta integrar la Internet como un recurso más en nuestro trabajo como profesores, y en el de nuestros alumnos en su empeño de aprender y dominar la lengua española.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE INTERNET: EVALUACIÓN DE ALGUNAS EXPERIENCIAS

Jesús Suárez García
University of Wales Swansea

1. Introducción

Con la misma rapidez con la que se ha introducido en muchos otros campos de la vida, Internet se ha introducido también en el campo de la enseñanza en general, y en el de la enseñanza de lenguas en particular. En un muy breve periodo de tiempo se han publicado estudios, artículos y libros sobre las posibilidades que Internet ofrece y su aplicación a la enseñanza de lenguas. Y casi al mismo tiempo esas reflexiones teóricas se han empezado a materializar con la puesta en marcha de proyectos educativos y la elaboración de actividades y cursos sirviéndose de y para ser utilizados a través de Internet.

Gracias al hecho de que el español es la primera lengua extranjera en la enseñanza en Estados Unidos, el país en el que el uso de Internet está más implantado en todos los campos, gran parte de esos proyectos para la enseñanza de lenguas usando Internet tienen el español como lengua meta. Por la rapidez con la que todo se ha desarrollado y por la novedad que Internet supone, muchos de esos materiales pioneros son todavía meros tanteos y pruebas para explorar las posibilidades que el nuevo medio ofrece, y por ello el uso que en ellos se hace de Internet es muy desigual.

Vamos a analizar aquí algunos de ellos, para intentar ver de que forma se aprovechan en ellos los recursos que Internet ofrece y que aportan de nuevo en relación con los materiales que se han venido usando hasta ahora para la enseñanza de lenguas.

2. Criterios para la evaluación de los materiales

A la hora de analizar materiales para la enseñanza que, al menos en su formato –más adelante veremos si también en su contenido - presentan características nuevas se hace necesario establecer cuales son los criterios que se tendrán en cuenta en su evaluación. En un primer momento la actitud más frecuente entre los profesores de lenguas fue de recelo ante el uso de Internet, basada sobre todo en una instintiva reacción de rechazo ante algo nuevo y que no se entiende; últimamente se ha pasado al extremo contrario, al de considerar Internet como la panacea y a aceptar de forma acrítica todo aquello que se hace utilizan-

do Internet. Esto nos lleva a una primera consideración: Internet no es más que una herramienta, un instrumento, y como cualquier herramienta su bondad o maldad depende del uso que se haga de ella. Por ello, en primer lugar, debemos tener claro los objetivos del proceso de enseñanza/aprendizaje y la metodología para la enseñanza/aprendizaje de lenguas que consideramos más adecuada. El criterio básico para valorar la utilidad de las actividades, cursos y otros materiales para la enseñanza elaborados con la ayuda de Internet será pues de qué forma se integran en ese marco pedagógico y contribuyen a lograr los objetivos propuestos.

No me voy a centrar aquí en un análisis metodológico ni pedagógico de los materiales considerados pues desde ese punto de vista los criterios aplicables son los mismos expuestos en múltiples trabajos que se aplican a cualquier actividad para la enseñanza de lenguas. Voy a analizar estos materiales teniendo en cuenta el uso que hacen de los recursos que Internet ofrece, y en que medida ese uso aporta algo nuevo o distinto en relación con los materiales tradicionales de enseñanza: libros de textos manuales impresos en papel que constituyen la base de la enseñanza/aprendizaje.

Las posibilidades que Internet ofrece son básicamente tres:

- A) *Internet como fuente de información.* Internet permite acceder a información en distintos formatos –texto, sonido, vídeo- de todo tipo situada en cualquier lugar del mundo. Esa concepción de Internet como una especie de biblioteca de Babel, de inmenso archivo de información es la más generalizada, pero ni mucho menos se reducen a ella las posibilidades que Internet ofrece.
- B) *Internet como medio de comunicación.* Internet constituye también un medio de comunicación, un instrumento que permite que las personas intercambien información, que se comuniquen. El correo electrónico, los chats (tertulias cibernéticas), las conferencias electrónicas son los instrumentos más utilizados y conocidos. El tipo de comunicación especial que se produce entre profesor y estudiante es uno de los procesos comunicativos que se pueden llevar a cabo por este medio. Lo que diferencia este segundo uso de Internet del mencionado en A está en el primer caso la información fluye en una sola dirección: del autor de la página web en la que reside la información hacia la persona que accede a ella; mientras que en este segundo caso la información fluye en las dos direcciones.
- C) *Internet como instrumento para la creación.* Me refiero con esto al uso de los lenguajes y programas que están en la base del funcionamiento de Internet, fundamentalmente HTML, Javascript y Java para crear páginas web y sitios web. En muchos casos, debido al desconocimiento de dichos lenguajes, los profesores/formadores se limitan a

utilizar los recursos presentes en la red creados por otros y no se atreven a dar el paso de ser ellos los autores, de crear aprovechando lo que el hipertexto y los lenguajes de programación citados ofrecen.

Estos tres aspectos no son excluyentes, sino que se dan en la mayoría de los casos conjuntamente. Sin embargo creo que es útil pues refleja esa visión de Internet como herramienta y puede ayudar a evaluar el uso que de Internet se hace, y cuáles de las posibilidades que ofrece son aprovechadas por el usuario. Esto es lo que nos interesa a la hora de valorar los materiales para la enseñanza del español que hacen uso de Internet.

Habría que añadir a los mencionados una serie de criterios puramente prácticos, no relacionados con los materiales en sí mismos ni con el uso que de Internet como herramienta se hace, sino con las condiciones concretas en las que tiene lugar la enseñanza: tienen los estudiantes acceso a los ordenadores, tienen estudiantes y formadores los conocimientos suficientes para utilizarlos, disponen de una conexión a Internet fiable y suficientemente rápida. Esto es algo que el profesor/formador debe tener en cuenta a la hora de plantearse el uso de Internet, previamente a cualquier otro tipo de consideración.

3. Análisis de los materiales

3.1. Foreign Language Resources on the Internet Illinois State University (<http://138.87.135.33/class/projects.htm>)

En primer lugar vamos a analizar las actividades elaboradas por los participantes en el curso “Foreign Language Resources on the Internet” ofrecido por la Illinois State University. Se trata de un curso desarrollado durante el verano de 1997 y el de 1998 impartido completamente a través de Internet utilizando un sitio web y el correo electrónico. En él participaron profesores con experiencia en la enseñanza de lenguas y licenciados universitarios sin experiencia docente. El curso tenía como objetivo dar a conocer los diversos recursos que Internet ofrece y como estos pueden ser incorporados al currículo de las lenguas extranjeras. Cada día se examinaban los materiales presentes en la red en las lenguas extranjeras consideradas –español, francés y alemán – sobre un tema distinto –prensa, gastronomía, deportes, arte, literatura, fiestas, etc.-. Los participantes debían seleccionar aquellas páginas web que consideraban más útiles e interesantes para la enseñanza de lenguas y elaborar una actividad de clase basada en la información en ellas contenida. Dichas actividades se presentaban en forma de página web de forma que el resto de los participantes pudieran acceder a ella y hacer sus comentarios sobre la misma. 600 de dichos proyectos de clase pueden ser consultados a través de Internet en la dirección citada.

Aquí vamos a examinar algunos de los que se refieren al español, bastante representativos de las características que presentan la mayoría de ellos.

En la Figura 1 se recogen varias actividades relacionadas con el tema de la prensa propuestas por uno de los participantes. En ellas, Internet es utilizada simplemente como hemeroteca, como fuente de información. En ella, los enlaces que llevan a los artículos ocupan el lugar que en una actividad tradicional ocuparía el texto del artículo, copiado, fotocopiado o reproducido por otros medios. En este caso lo único que aporta el uso de Internet es que en una hemeroteca normal lejos de ese país encontrar periódicos publicados en Costa Rica sería imposible. Con Internet, en cualquier lugar del mundo, el profesor y el alumno tienen acceso a materiales procedentes de cualquier lugar del mundo publicados en la red, por lejano que ese lugar esté. La actividad reproducida en la Figura 2 también utiliza Internet como fuente de información, sin embargo se pueden señalar algunas diferencias con respecto a la primera actividad. El planteamiento de la tarea requiere que el estudiante busque la información por sí mismo, se le dan los lugares donde puede encontrar la información, pero es él en definitiva quien debe seleccionarla. Internet es utilizada también aquí como fuente de información, pero como fuente de información viva, abierta, en la que el estudiante debe seguir un camino en la búsqueda y selección de la información similar al que se da en la realidad. Evidentemente, por obvias razones de espacio, resulta difícil reproducir en un libro de texto un material abierto que permita cierta autonomía en la búsqueda de la información pertinente por parte del estudiante.

3.2. Internet Activities for Foreign Language Classes (<http://www.stanford.edu/group/CFLP/>)

Las siguientes actividades han sido elaboradas por los asistentes –todos ellos profesores de lenguas extranjeras en Estados Unidos- a los Talleres de Tecnología (Technology Workshops) organizados por el *California Foreign Language Project* y por la Asociación de Profesores de Lenguas de California (California Language Teachers Association). Dichas actividades fueron desarrolladas para ser usadas como hojas de trabajo que deben ser completadas por los estudiantes cuando accedan a los sitios web en los que las mismas están basadas. Se presentan además como un modelo que puede ser seguido en la elaboración de actividades para la clase utilizando materiales que se encuentran en Internet.

Las dos actividades (Figuras 3 y 4) de nuevo hacen uso de Internet como fuente de información. En la primera de ellas la utilización de Internet se reduce de nuevo a la inclusión de un enlace que lleva a la página de Internet donde se encuentra la información que el profesor quiere que el estudiante utilice para realizar la actividad. La integración de Internet en el marco de la actividad no aporta nada más allá que el acceso a un material exótico.

El mismo uso de Internet, con la diferencia de que se incluyen enlaces a varias páginas web, dando la oportunidad de elegir la que más le interese, como fuente de información es el que se hace en la segunda de las actividades.

He incluido estas actividades, que en buena medida presentan las mismas características básicas que las vistas en el punto 3.1, porque creo que reflejan bastante bien la situación en la que se encuentran los profesores de lenguas acostumbrados al uso de otros medios ante la aparición de Internet y su aplicación a su labor docente. Como se ha señalado las personas que han participado en los *Talleres de tecnología* que han dado como resultado la elaboración de estas actividades son profesores con experiencia y por tanto no es arriesgado suponer que habituados al uso de materiales tradicionales en la enseñanza, por ello se aprecia que cuando el uso que hacen de Internet se limita a reproducir los esquemas de las actividades tradicionales, desaprovechando sus reales posibilidades, lo que en ellas hay para mejorar aquellas.

3.3. Más Arriba (<http://www.trentu.ca/academic/modernlanguages/spanish/masarriba>)

Más Arriba, según sus autores, es un libro de texto electrónico diseñado para complementar la segunda edición de un manual tradicional: *¡Arriba! Comunicación y cultura*, publicado por Prentice Hall. Se dice que, pese a ello, el material que se incluye en él puede adaptarse para ser usado con otros libros de texto.

Está compuesto por 14 lecciones en las que se presentan ejercicios para practicar diversos contenidos nocio-funcionales y gramaticales (véase Figura 5). La mayoría son ejercicios de completar huecos y responder a preguntas utilizando las formas gramaticales adecuadas (Figura 6). Además incluye un vocabulario español/inglés e inglés/español en el que se recogen las palabras que se utilizan a lo largo del mismo y una clave con las respuestas a los ejercicios.

Este material no es más que la reproducción en un formato distinto del tipo de ejercicios que han aparecido tradicionalmente en los libros de ejercicios que en ocasiones acompañan a los manuales y cursos de lenguas. Sin embargo, aunque no supone ninguna aportación revolucionaria, nos muestra el uso de Internet como una herramienta de creación, no como un mero archivo de información que el profesor y el alumno pueden utilizar, sino como un instrumento que permite al profesor crear sus propios materiales y hacerlos llegar a los estudiantes. En este caso, usando el lenguaje básico de creación de páginas web, HTML, los autores se han limitado a recrear en formato accesible a través de Internet un tradicional libro de ejercicios. Sin embargo, estamos ante una situación muy distinta a la de las actividades consideradas en el anterior punto. En ellas el profesor propone al estudiante acceder a Internet para buscar determinada información que después deberá utilizar fuera de Internet, en el caso de *Más Arriba* sin embargo el alumno está trabajando siempre en Internet, Internet se

convierte en el material que el estudiante utiliza en todos los pasos de la realización de la actividad.

3.4. Spanish Language Exercises, Ursinus College (<http://mld.ursinus.edu/~jarana/>)

En este sitio web se recogen una serie de ejercicios de español elaborados utilizando las diversas posibilidades que Internet ofrece. No se trata de un curso completo, sino de una serie de ejercicios de gramática en los que se tratan los aspectos más problemáticos del español para un estudiante extranjero. En él se incluyen por una parte ejercicios que el estudiante debe enviar al profesor para que este los corrija (Figuras 7 y 8) y por otra parte ejercicios que se autocorrijen (Figuras 8 y 9).

Los ejercicios corregidos por el profesor son ejercicios con textos para completar en cada uno de los cuales trabaja un determinado aspecto gramatical. Los ejercicios van precedidos por breves explicaciones o por ejemplos aclaratorios. En ellos se combina el uso de Internet como fuente de información, de comunicación y de creación. En ellos se incluyen enlaces a un diccionario, en concreto el diccionario Anaya, que puede ser consultado a través de Internet, y en varios ejercicios se añade un enlace a una página sobre la conjugación de los verbos en español. Además algunas de las palabras son enlaces que llevan a páginas web donde se encuentra información que sobre su significado o sobre los aspectos a que las palabras se refieren. En el ejemplo reproducido (Figura 8) las palabras “España” y “lentejas” remiten a páginas con información sobre las realidades que representan, sobre las que después se realizan preguntas a los alumnos. Al final de cada ejercicio nos encontramos con lo que convierte en un material que permite establecer una comunicación entre profesor y alumno. Se trata de un formulario que da al estudiante la oportunidad de enviar el ejercicio para que sea corregido y recibir posteriormente las correcciones y comentarios del profesor a través del correo electrónico. Se trata de una comunicación asíncrona, pero de comunicación al fin y al cabo.

Los ejercicios con autocorrección son textos, divididos en frases, en los que hay completar los huecos eligiendo una de las opciones que se dan. Ellos muestran un uso distinto de las posibilidades que Internet ofrece en relación con los vistos previamente. En este caso, la página web, creada utilizando dos de los lenguajes mencionados anteriormente, reacciona ante las respuestas seleccionadas por el estudiante, indicándole si la respuesta es correcta o no, y en el segundo caso las razones de ello. A esto se une la utilización del hipertexto para dar el significado de algunas palabras que aparecen en el ejercicio y que el estudiante puede no conocer, o que el profesor considera importantes. Al hacer clic sobre ellas aparece en la caja de la derecha su significado, como se puede ver en la frase 4 del ejercicio que se recoge en la Figura 10. Tenemos aquí un buen ejem-

plo de lo que el uso de Internet como herramienta de creación permite hacer cosas una actividad en el formato tradicional no puede ofrecer.

4. Conclusión

Partiendo de la idea de que Internet no es más que una herramienta y por tanto lo que puede aportar a la enseñanza de lenguas en particular depende del uso que se haga de las posibilidades que ofrece, el paso básico para poder obtener algún provecho de ella es ser consciente de cuales son esas posibilidades. Sin embargo ese mero conocimiento no basta para que el uso de Internet aporte algo positivo, para ello es necesario tener claros cuales son los objetivos y la metodología más adecuados para favorecer el aprendizaje de alumno y ver como esas posibilidades pueden integrarse en el marco de enseñanza/aprendizaje delimitado por ellos.

Referencias bibliográficas

- Casanova, L. (1998), *Internet para profesores de español*, Madrid, Edelsa.
- Conacher, J. E. y Royall, F. (1988), "An evaluation of the use of the Internet for the purposes of foreign language learning", *Language Learning Journal* 18, 37-41.
- Picó, E. (1997), "Usos de Internet en el aula de ELE", *Carabela*, 2ª etapa, 42, 107-121.
- Sangster, A. (1995), "World Wide Web – what can it do for education", *Active Learning* 2, 3-8.



I looked at newspapers and magazines from Costa Rica. Most newspaper articles for my students would be overwhelming. La Prensa Libre was my favorite for beginning students. The front page has great photographs with simple headlines.

A simple activity would be: Look at the front page of La Prensa Libre. Choose one of the photographs and write your own story (1-2 paragraphs) about what you think is happening in the picture. [Go to Front Page](#)

Another fun activity for them might be to visit a fashion page and tell about the fashion trend in the country. This particular one is boxers!

Your assignment is: Visit this Web site. [Click Here](#). What is the topic of the article? What is your reaction? Will you follow this fashion trend?

The entertainment section might appeal to some of the students. An assignment might be: Visit this web site. What are the Coming Attractions? Do any sound interesting to you? [Click to view](#)

During the time when we introduce weather vocabulary, this might be a fun activity. Visit this web site and read about winter in Costa Rica. [Read in English](#). What surprised you about what you read? Now go to the same page in Spanish. Pick out the vocabulary words that you found in the article. How many did you find? List them with their English translations. [Read in Spanish now](#)

We are really "into" interdisciplinary instruction in our school. This article, which has several paragraphs about how the weather affects vegetation and bugs, would be great for a combined activity with the science teacher.

Figura 1



Alice Corbett

Assignment: Use the Internet to plan a half-day ski trip to a Chilean resort.
Student level: Beginning

The summer trip to Chile is being planned. Your parents have given you permission to go. There will, of course, be the usual day trips to historical sights. (Yawn) The teacher will practically force you to taste some things that look horrid and smell worse. (Yuck) But wait--what's this? A half day *free*? Perhaps we could ski??!! In *July*??!

Use the Internet to find some ski areas near Santiago. Decide on one and tell why you chose that one. Be sure to include distance from Santiago (where we will be that day), directions to the resort, amenities, etc. Be sure to convince the teacher that we should use *your* plan for the day!

Start with [Go Ski](#)

Be sure to check out [La Parva](#) and at least two others.

Don't forget to look at the [Current Conditions](#) to help you plan for proper attire.

Figura 2

The image shows a screenshot of a Microsoft Internet Explorer browser window. The address bar shows the URL: <http://www.english.com/lesson/VirtualActivities/ClassroomActivities/9/lesson.htm>. The page content is as follows:

Lesson Plan
by Linda Armour

FIESTAS EN PERÚ

ESPAÑOL
GRADE LEVEL 9 (SEMESTER 2)

OBJECTIVES

- Practice dates
- Identify cognates
- Identify new words
- Make comparisons
- Organize a celebration

MATERIALS

- Computer with access to the World Wide Web
- Worksheet

PROCEDURE

1. Give students the coordinates for locating the information: Calendario Turístico del Perú <http://www.english.com/cara/calendario.htm>
2. Distribute worksheet.
3. Have students write the date of their birthday (using Spanish format), locate their birth month on the Calendario Turístico, and identify the festa which most closely matches their birthday.
4. Have them tell in which city it is celebrated.
5. Have them list the cognates.
6. Have them guess what it says in English.
7. Ask them to tell whether or not we celebrate a comparable day in the U.S. and on which date we celebrate it.

EXTENSIONS

If you were organizing the celebration for this holiday, what types of activities would you include?

Student Worksheet

FIESTAS EN PERÚ

1. En la computadora, busca el Calendario Turístico <http://www.english.com/cara/calendario.htm>.
2. Escribe tu nombre y, en forma española, la fecha de tu cumpleaños.

3. En el Calendario Turístico, busca el mes de tu cumpleaños, e identifica la fiesta que es más cerca del día de tu cumpleaños.

4. ¿Dónde y cuándo celebran la fiesta? (¿En qué ciudad y en qué día?)

5. ¿Probablemente qué significa en inglés?

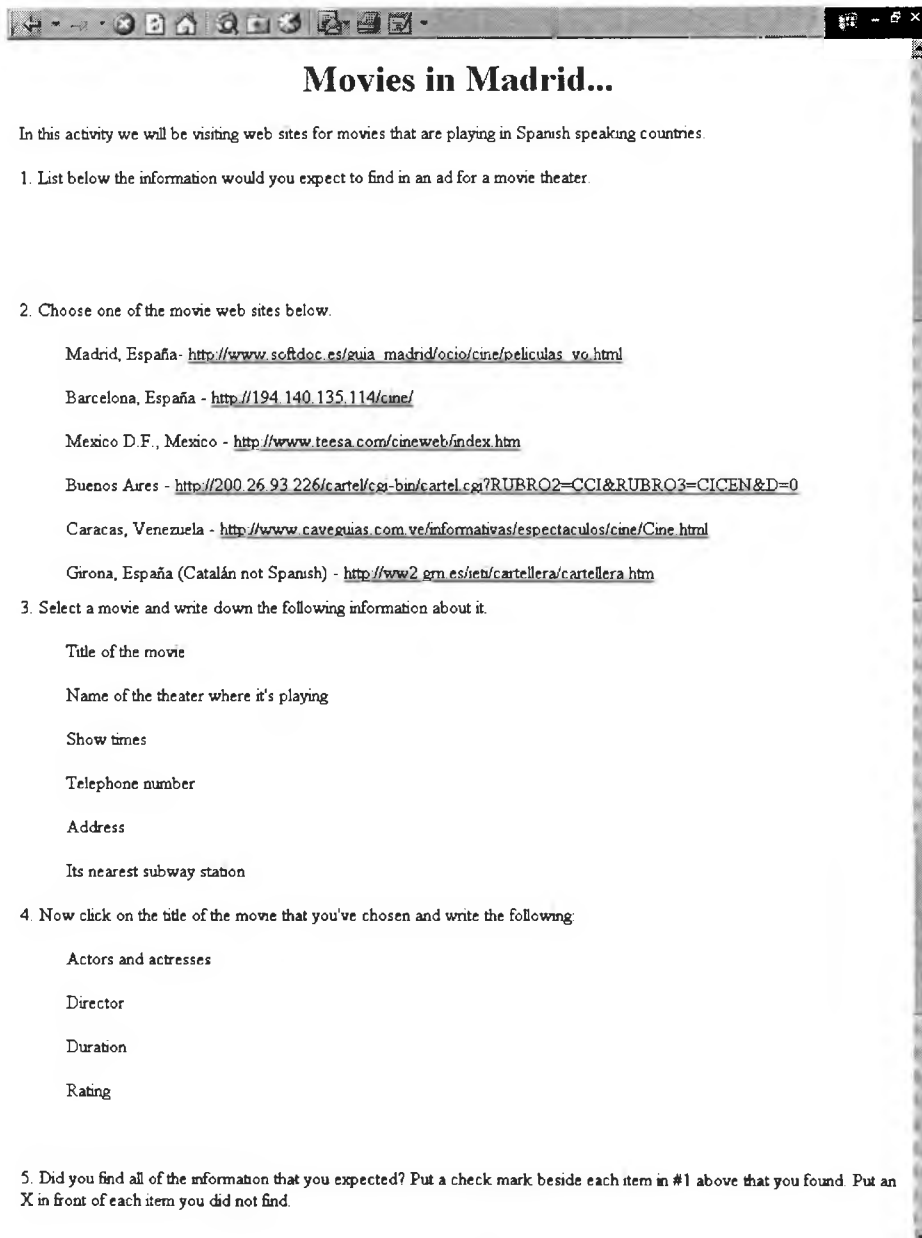
6. Escribe una lista de los cognatos.

7. Escribe una lista de las palabras nuevas.

8. ¿Hay un día de fiesta similar en los Estados Unidos? ¿Cómo se llama en inglés? ¿Cuándo celebramos nuestra fiesta?

9. Si tú tienes que organizar la celebración de esta fiesta peruana, ¿qué actividades vas a incluir?

Figura 3



Movies in Madrid...

In this activity we will be visiting web sites for movies that are playing in Spanish speaking countries.

- List below the information would you expect to find in an ad for a movie theater.
- Choose one of the movie web sites below.
 - Madrid, España - http://www.softdoc.es/zuia_madrid/ocio/cine/peliculas_vo.html
 - Barcelona, España - <http://194.140.135.114/cine/>
 - Mexico D.F., Mexico - <http://www.teesa.com/cineweb/index.htm>
 - Buenos Aires - <http://200.26.93.226/cartel/cgi-bin/cartel.cgi?RUBRO2=CCI&RUBRO3=CICEN&D=0>
 - Caracas, Venezuela - <http://www.caveguas.com.ve/informativas/espectaculos/cine/Cine.html>
 - Girona, España (Catalán not Spanish) - <http://ww2.gm.es/ien/cartellera/cartellera.htm>
- Select a movie and write down the following information about it.
 - Title of the movie
 - Name of the theater where it's playing
 - Show times
 - Telephone number
 - Address
 - Its nearest subway station
- Now click on the title of the movie that you've chosen and write the following:
 - Actors and actresses
 - Director
 - Duration
 - Rating
- Did you find all of the information that you expected? Put a check mark beside each item in #1 above that you found. Put an X in front of each item you did not find.

Figura 4

Más arriba Home Page

Hispanic Studies - Trent University
Peterborough, Ontario, Canada

Índice de ejercicios

Lección 1a Saludos En la clase	Lección 1b Todavía en la clase Los colores
Lección 2a Descripciones ('ser') Nacionalidad ('ser') Los países	Lección 2b Actividades (-ar verbs) 'Tener' 'Tener que'
Lección 3a Las relaciones del año La fecha La hora	Lección 3b Condiciones ('estar') 'Ir + a' La rutina diaria (-er, -ir verbs) El presente progresivo
Lección 4a La familia Las comparaciones	Lección 4b Unos verbos radicales ('e' > 'ie') 'Ser' y 'estar'
Lección 5a El tiempo Los deportes Unos verbos irregulares El complemento directo	Lección 5b Más verbos radicales El complemento indirecto 'Gustar'
Lección 6a Las legumbres Las carnes y los mariscos Las frutas y los postros Las bebidas	Lección 6b La cocina Los mandatos informales La negación
Lección 7a La ropa Las tiendas El pretérito (parte A)	Lección 7b El pretérito (parte B)
Lección 8a El imperfecto 'Por' y 'para'	Lección 8b De vacaciones Un viaje El pretérito y el imperfecto
Lección 9a Los verbos reflexivos	Lección 9b 'Hacer' La casa
Lección 10a El cuerpo humano La salud Los mandatos formales	Lección 10b Los mandatos informales El subjuntivo
Lección 11 Las profesiones y los oficios El subjuntivo Otros mandatos Más subjuntivo	Lección 12 El presente perfecto El pluscuamperfecto
Lección 13 ¿Lees el periódico? ¿Ves la televisión? Dos complementos	Lección 14 El subjuntivo


Vocabulario

Español - inglés Inglés - español

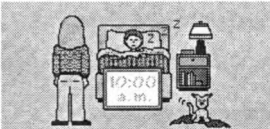
Figura 5

'Ser' y 'estar'


A Completa con 'ser' o con 'estar'.



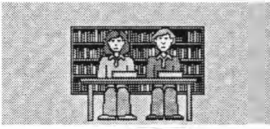
La clase de español _____ en el nuevo edificio que _____ al lado del río.




David _____ muy cansado _____ las diez y todavía _____ durmiendo.



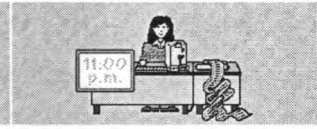
Mi cuñado quiere _____ abogado; ahora _____ en el cuarto año.



Maribel y Pepe _____ nerviosos porque el examen de biología _____ hoy y no _____ preparados.



Yo _____ preocupada; estos niños _____ muy jóvenes para _____ solos en la casa.



Carmen _____ ocupada; el ensayo que _____ preparando _____ para mañana.


Respuestas - 'Ser' y 'estar'

[Return to the beginning of Lección 4b](#)

[Go to Lección 5a](#)

Other lessons and **vocabulary help**

1a	2a	3a	4a	6a	7a	8a	9a	10a	11	13	Voc. español
1b	2b	3b	5b	6b	7b	8b	9b	10b	12	14	Voc. inglés



[Return to the Más arriba Home Page](#)

Figura 6

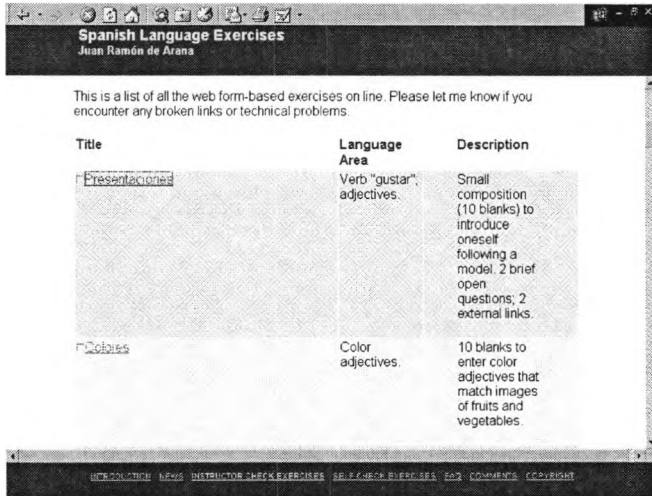


Figura 7

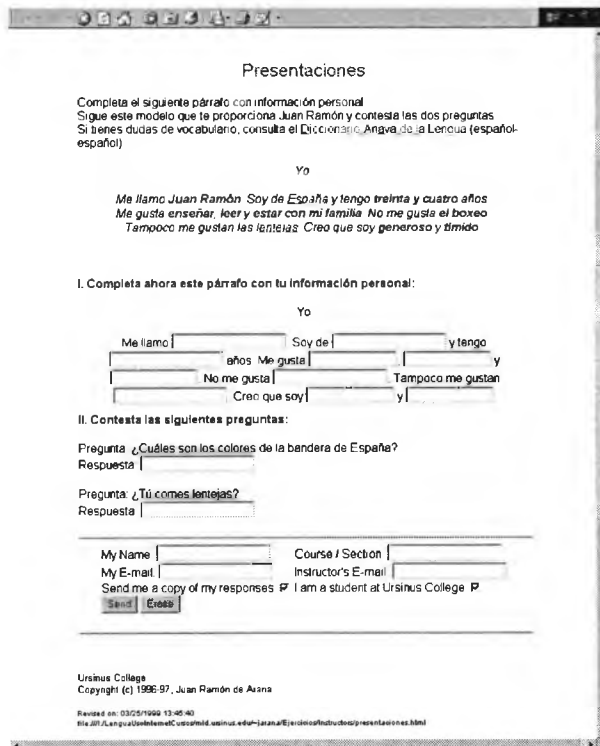


Figura 8

Title	Directory & Language Area	Description
"Una fiesta para Sara"	Present Indicative - AR Regular Verbs.	A short story structured in a set of 10 pull-down menus. An internal link acts as vocabulary help. Feed back for each of the options: three conjugated forms of the same verb; user has to match subject-verb concordance. Additional page gives all answers
"Una cena en familia"	Present Indicative - AR Regular Verbs.	A short story structured in a set of 10 pull-down menus. Two internal links act as vocabulary help. Feed back for each of the options: three conjugated forms of the same verb; user has to match subject-verb concordance. Additional page gives all answers
"Vacaciones de verano"	Present Indicative - ER, -IR Regular Verbs.	A short story structured in a set of 10 pull-down menus. Three internal links act as vocabulary help. Feed back for each of the

Figura 9

Verbos regulares: 1ª conjugación (-ar)
Presente de Indicativo

Choose the option you consider most appropriate for the concordance Subject/Verb.
Feedback is provided inside the right blank.
Vocabulary for underlined words is provided in Spanish inside the blanks.

Una fiesta para Sara

1. Mis amigos y yo <u>escucho</u> mucha música latina.	No. El sujeto no es "yo".
2. Para su cumpleaños Sara <u>deseo</u> un disco de Celia Cruz, la reina de la salsa.	Respuesta
3. Victor y Juan <u>desea</u> en la tienda de discos para buscar el regalo de Sara.	Respuesta
4. La dependienta <u>empleada</u> a Victor y a Juan: "¿En qué puedo servirles?"	Empleado de una tienda

Figura 10

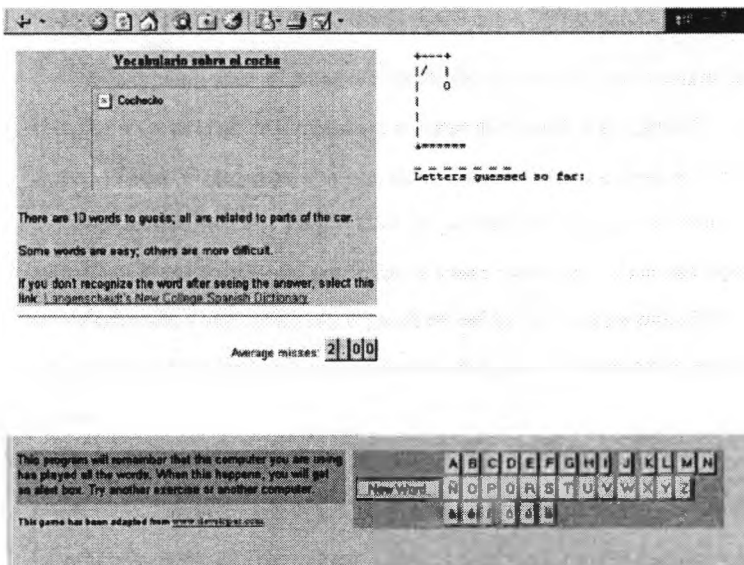


Figura 11

LA ENSEÑANZA DE LA FORMACIÓN DE PALABRAS EN LA CLASE DE ELE

María Dolores la Torre Ródenas
Universidad de Portsmouth

1. Introducción

Este taller presenta un proyecto destinado a la enseñanza de Morfología a través de actividades en las que el aprendiz explora por sí mismo la formación de palabras. Las actividades van destinadas a alumnos universitarios de español de nivel intermedio-alto que no han tenido formación gramatical previa y por tanto siguen un curso de 'Language Awareness' en la School of Languages and Area Studies, Universidad de Portsmouth. El proyecto presenta actividades basadas en la metodología de Language Awareness (concienciación de la lengua), una metodología basada en el principio de que el aprendizaje de la lengua es más efectiva como proceso de investigación y descubrimiento por parte del aprendiz. La clase que se presenta se divide en dos partes: (1) investigación de la propia lengua, en este caso el inglés y (2) descubrimiento del español. Se proponen actividades de vocabulario, lectura de textos auténticos y reflexión sobre los conceptos y reglas morfológicas aprendidas.

2. Language Awareness en la *School of Languages and Area Studies*

Language Awareness es un curso obligatorio para los alumnos del primer año en la School of Languages and Area Studies. El curso incluye el estudio de los aspectos gramaticales y la adquisición y aprendizaje de la lengua. Es difícil definir cuál es el objetivo del curso presente ya que contiene elementos de diversos enfoques. Por un lado, algunos cursos de Language Awareness incluyen el estudio descriptivo de la lengua y por otro lado, otros cursos se centran fundamentalmente en un enfoque pedagógico que permite a los aprendices explorar la lengua por sí mismos (Borg, 1996). La tensión que existe en la School of Languages entre los lingüistas teóricos y los profesores de lengua, se refleja en la ausencia de un enfoque común en la enseñanza del curso.

El curso dura un semestre. El temario incluye el estudio de la adquisición de la lengua, sintaxis, morfología, vocabulario, análisis del discurso, dialectos, etc. Todos los alumnos tienen que asistir a una clase teórica. Después son divididos en grupos pequeños y asisten a un seminario en el que tienen que discutir ejercicios basados en la clase teórica. El nivel de los alumnos de español varía desde intermedio hasta nivel superior. El enfoque didáctico de la clase se centra principalmente en la materia teórica y no en el aprendiz. El análisis de sus hojas

de trabajo y los resultados de los exámenes pusieron en evidencia un problema general, y es que los alumnos, en concreto los que no habían tenido formación gramatical previa, tenían problemas de entendimiento a la hora de aplicar los conceptos gramaticales.

A la vista de estos problemas, había razones justificadas para cambiar el enfoque centrado en el protagonismo del estudiante y el desarrollo del autoaprendizaje por medio de tareas comunicativas interactivas.

3. *Language Awareness* y el enfoque en el aprendiz

El término ‘*Language Awareness*’ se utilizó por primera vez a principios de los años 80 por un grupo de educadores y seguidores de la *Linguística Aplicada* para referirse a la necesidad de un nuevo elemento de la lengua en el *curriculum* escolar. El término se utilizó para indicar el conocimiento sobre la lengua, es decir, “la atención consciente a los aspectos de la lengua y el uso de la lengua” (Fairclough, 1992: 2).

En el contexto de la enseñanza superior, se pueden señalar dos posiciones, por una parte, la perspectiva teórica, y por otra parte, la perspectiva pedagógica. En los últimos años ha habido conflictos entre los lingüistas teóricos y los educadores de lengua sobre sus puntos de vista a cerca de *Language Awareness* (Borg, 1996). Para el lingüista teórico *Language Awareness* debe tener sus fundamentos teóricos en la *Lingüística* y los estudiantes deben de ser conscientes de las diferencias entre los aspectos teóricos y “el aprendizaje práctico de la lengua” (Rastall, 1996: 117). El enfoque pedagógico o metodológico, considera *Language Awareness* como parte de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta posición no rechaza la *lingüística* teórica, pero tiene sus raíces en el contexto de la situación del aprendizaje. Uno de sus rasgos es que promueve el desarrollo de una concienciación explícita de la lengua en el aprendiz. Esta posición se basa en los siguientes principios:

- El aprendizaje de una lengua no es la internalización de un cuerpo de conocimientos sino la investigación activa de un fenómeno dinámico.
- El aprendizaje de una lengua debe incluir hablar sobre la lengua
- El aprendizaje es más eficaz como proceso de exploración y descubrimiento por parte del aprendiz.
- *Language Awareness* como metodología fomenta en el aprendiz el conocimiento sobre la lengua y las destrezas para el continuo autoaprendizaje (Borg, 1994:62).

En la elaboración de la clase de morfología seguí este enfoque ya que el énfasis se centra en el aprendizaje inductivo mediante actividades que invitan al aprendiz a explorar tanto su propia lengua como el español. Una de las caracte-

rísticas de esta metodología es que fomenta la participación activa (Nunan, 1988), donde el aprendiz y no la materia de estudio, es el foco del proceso del aprendizaje.

4. La clase de morfología

La clase descrita en el apéndice se centra en el estudio de Morfología en inglés y español. La duración es de dos horas. La razón fundamental para estudiar este aspecto de la lengua es la importancia de fomentar el desarrollo de estrategias para el aprendizaje de vocabulario, por ejemplo, adivinar el significado de nuevas palabras mediante el análisis de la formación de palabras (Harley, 1996). Estas actividades se diseñaron especialmente para un grupo de habilidad mixta que no tiene experiencia previa en el estudio de la gramática.

La primera hora de la clase se centra en el estudio del inglés y la segunda hora en el español. A continuación se explica la secuencia de las actividades.

4.1. Secuencia de las actividades

Se divide la clase en grupos pequeños de tres o cuatro alumnos para que tengan mayor oportunidad de participación. El papel del profesor es ayudar a los alumnos a reflexionar sobre la estructura del inglés y del español. Mientras los alumnos trabajan, el profesor pasea por la clase comprobando el trabajo de los alumnos. Este método fomenta la interacción, el autodescubrimiento y la motivación (Nunan, 1988; Rowntree, 1981).

Las actividades están divididas en etapas y cada etapa en tareas. Se han diseñado para ser variadas y estimulantes. Los textos escogidos son auténticos, de la Prensa. El objetivo de estas actividades es doble:

- Hacer que los alumnos participen activamente mediante el descubrimiento de los sistemas del inglés y del español con el fin de entender cómo funcionan (Alvar, 1993; Katamba, 1993; Whitley, 1986).
- Hacerles pensar y reflexionar (Wright, 1994).

4.1.1. Primera sesión. Explorando el inglés

Etapas 1. Tarea preliminar

En esta actividad el profesor pide a los alumnos que hagan uso de sus conocimientos de la formación de las palabras y piensen rápidamente en (a) palabras que comiencen por *un-*, (b) palabras que se refieran a trabajos o profesiones y (c) grupos de palabras que se escriban juntas. El propósito de la actividad es motivar a los alumnos dándoles la oportunidad de mostrar explícitamente lo que ya saben.

Etapa 2. Análisis de la lengua en uso. Un texto sobre Woody Allen

Esta etapa está dividida en tres tareas diseñadas para motivar a los alumnos a que analicen su propia lengua y establezcan sus propias conclusiones.

(i) Antes de la lectura

Tarea 1. La palabra 'Woody Allen' se ha eliminado del texto. Para motivar a los alumnos, el profesor les pide que lean el texto rápidamente con el fin de adivinar quién es el protagonista.

(ii) Lectura del texto

Tarea 2. El propósito de esta tarea es identificar aquellas palabras que correspondan a las categorías descritas en la tarea preliminar de la *Etapa 1*, es decir, (a) palabras que comiencen por *un-*, (b) palabras que se refieran a trabajos o profesiones y (c) palabras que se escriban juntas.

Tarea 3. Los alumnos tienen que inventar un término para clasificar las categorías de las palabras de la tarea anterior, es decir, palabras con prefijo, sufijo y compuestas, y formular la regla para construir cada grupo de palabras. En la etapa siguiente los alumnos comparan su terminología con la del profesor. El valor de una actividad que motiva la creación de un metalenguaje generado por el aprendiz, es decir, un metalenguaje que parte del aprendiz cuando hay una necesidad para ello, estriba en que da a los aprendices la oportunidad de autoreflexionar sobre su aprendizaje y esto puede ayudar en el proceso del aprendizaje (Francis, 1994).

Etapa 3. Resumen

El profesor motiva a los alumnos para que hagan un resumen de lo que han descubierto sobre las reglas de formación de las palabras en inglés. Hacer un resumen ayuda a los alumnos a reflexionar sobre las tareas realizadas para examinar su comprensión de los conceptos de la formación de palabras. El profesor refuerza este metalenguaje con la presentación de un resumen en el retroproyector en el que aparece una lista de los procesos principales de la formación de palabras en inglés. Los alumnos pueden comparar sus términos con la terminología del profesor y discutir los instrumentos analíticos en la descripción de la formación de las palabras.

4.1.2. Segunda sesión

Etapa 1: Repaso

Antes de explorar el español, los alumnos tienen que realizar dos tareas.

Tarea 1. El objetivo de la tarea es repasar las reglas de formación de palabras en inglés, y asegurarse de que los estudiantes han captado los conceptos morfológicos. En esta actividad el profesor da a los alumnos una lista de palabras y les pide que las agrupen de acuerdo al procedimiento de formación, es decir, prefijación, por ejemplo *unicycle*, sufijación, por ejemplo *bronchitis* y

composición, por ejemplo *money lender*. Se propone la discusión de palabras cuya estructura no es tan sencilla. Por ejemplo, la palabra derivada, *report*, parece una palabra con el prefijo *re-* a primera vista. Esta tarea brinda la oportunidad a los alumnos de comprobar las hipótesis sobre las reglas de formación de palabras en inglés que ya habían construido, y repasarlas a la vista de esta nueva experiencia.

Tarea 2. En esta actividad el profesor motiva a los alumnos a reflexionar sobre sus propias experiencias y a pensar en ejemplos de palabras derivadas con prefijo y sufijo, y compuestas cuyas estructuras sean sencillas y no tan sencillas.

Etap 2. Análisis de la lengua en uso. Explorando el español

Esta etapa consiste en cuatro tareas. Una vez que los conceptos básicos de formación de palabras en inglés se han establecido, el profesor motiva a los alumnos para que exploren el español. El objetivo principal de estas tareas desafiantes es formar nuevos conceptos en relación a las reglas de formación en español.

Tarea 1. En la primera tarea, tal y como sucedió en la primera sesión, la motivación se logra mediante la realización de una actividad en grupo. Los alumnos tienen que imaginar que son periodistas. Cada grupo tiene que leer al resto de la clase un párrafo de una noticia sensacionalista sobre un siniestro animal llamado *el chupacabras*.

Tarea 2. El objetivo de la segunda tarea es identificar y agrupar aquellas palabras con prefijo, sufijo y compuestas que aparezcan en el texto.

Tarea 3. El objetivo de la tercera tarea es reflexionar sobre los sufijos apreciativos, es decir, sufijos que sirven para expresar sentimientos o juicios de valor añadidos. Son los llamados tradicionalmente aumentativos y diminutivos. El profesor motiva a los alumnos para que reflexionen sobre sus propias experiencias y anoten todas aquellas palabras que conozcan con sufijos aumentativos y diminutivos.

Task 4. El objetivo de esta tarea es fomentar el desarrollo del mentalenguaje. De esta manera los alumnos discuten sobre el español de forma analítica y aprenden al mismo tiempo la terminología aplicada a los sufijos aumentativos y diminutivos.

Etap 3. Resumen

El profesor pide a los alumnos que hagan un resumen acerca de lo que han descubierto con respecto a las reglas de formación de palabras en español. Esta etapa es una invitación a la reflexión y observación sobre las cuestiones planteadas. El profesor presenta un resumen de los principales aspectos discutidos en un retroproyector. Los alumnos pueden comparar su terminología con la del profesor y discutir cómo estos términos pueden ayudar al aprendiz a entender la morfología.

Etapa 4. Reflexión

El profesor invita a los alumnos a reflexionar sobre el conocimiento explícito sobre las reglas de formación del español y cómo este conocimiento puede ayudarles a estar alerta cuando lean periódicos en español. Esta actividad contribuye al desarrollo del aprendizaje autónomo mediante la evaluación de su propio progreso.

5. Conclusión

La metodología de Language Awareness se basa en el principio del fomento del entendimiento explícito de la lengua y del aprendizaje mediante tareas estimulantes y motivadoras (Borg, 1994; Nunan, 1988; Wright, 1994). Este enfoque metodológico se podría aplicar a otros aspectos del estudio de la lengua, por ejemplo, la relación entre gramática y pragmática.

Referencias bibliográficas

- Alvar Ezquerro, M. (1993), *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco Libros.
- Borg, S. (1994), "Language Awareness as Methodology: Implications for Teachers and Teacher Training", *Language Awareness*, 3, 61-71.
- Borg, S. (1996), "Language Pedagogy and Linguistics", *Language Awareness*, 5, 118-124.
- Fairclough, N. (ed.) (1992), *Critical Language Awareness*, London, Longman.
- Harley, B. (1996), "Introduction: Vocabulary Learning and Teaching in a Second Language", *The Canadian Modern Language Review*, 53, 3-12.
- Katamba, F. (1993), *Morphology*, London, Macmillan.
- Nunan, D. (1988), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rastall, P. (1996), "Language Awareness and Linguistics: A Response to S. Borg", *Language Awareness*, 5, 110-117.
- Rowntree, D. (1981), *Developing Courses for Students*, London, McGraw-Hill.
- Whitley, M. S. (1986), *Spanish/English Contrasts. A Course in Spanish Linguistics*, Georgetown, Georgetown University Press.
- Wright, T. (1994), *Investigating English*, London, Edward Arnold.

Apéndice: Clase de Morfología

PRIMERA SESION

Language Awareness

Morfología: el estudio de la formación de palabras

Explorando el inglés

Objetivo de la clase

Explorar las estructuras básicas de la derivación y la composición, y su uso en textos, tanto en inglés como en español.

Objetivos específicos

Al término de esta clase el alumno será capaz de:

- Identificar palabras derivadas y compuestas en inglés y español
- Explicar las reglas de formación de palabras derivadas y compuestas en inglés y español.
- Aplicar el conocimiento de estas reglas al estudio de una gran variedad de textos.

Etapa 1

- 1) En grupos. Tenéis 5 minutos para anotar palabras que

Comiencen por <i>un</i> .	Se refieran a profesiones	Se escriban juntas

Etapa 2

- 1) Lee el siguiente texto y adivina quién es el protagonista.

Texto adaptado del *The Guardian*, 29 de marzo de 1997.

What was he studying? _____ licks

his lips in anticipation of his answer. "Film. I failed my major. I was doing so bad in school. This is really am-a-zing. I took a limited programme which is comparatively simple, just three courses. I took English, which I failed. I also took Spanish, and I had two years of Spanish at high school. I started freshman in college as though I had never had a day of Spanish. I'd actually had years of it, and I failed it. The other kids had never touched Spanish before, and they did fine. And I studied motion-picture production – New York University at the time was a pretty good school for film. I didn't know why I was taking it. I had to pick a major and I just picked that, and failed. So they threw me out, but I was not

unashamed “And? “My parents were crushed”. His father had worked his way through the depression as a cab-driver, a jewellery salesman, a bartender, a waiter, a bookmaker, a pool-room runner. Neither Martin nor Nettie Konigsberg wanted their son, to struggle like they had; they wanted a good education, a profession, stability for him. But, as he insists, he was no intellectual. So what is an intellectual then? “An intellectual is someone whose life is genuinely involved with ideas, who gets genuine joy from reading and understanding a vast spectrum of subject matter, both cultural and scientific. None of these factors applies to me. I got the appellation of intellectual years ago because I wore glasses, I wore black glasses. I had the look of someone whom you’d cast as a teacher or one of the more intellectual professions. But in my real life I never did like reading. I think it’s important to read, and I do read, but not with joy”. He begins to sound like the Ancient Mariner when he talks about the glasses, the black glasses. Were they really an albatross? “when I first put them on years ago, it was an ordeal. I didn’t want to admit my eyesight was deteriorating. For someone as obsessed with athletics as I was it was a real hum-il-i-a-tion to have to wear glasses”.

- 2) Lee el texto otra vez. Identifica aquellas palabras que coincidan con las categorías de las palabras que anotaste en la *Etapa 1* y rellena el cuadro siguiente.

Comiencen por <i>un-</i>	Se refieran a profesiones	Se escriban juntas

- 3) Piensa en un término que designe cada grupo de palabras, y formula el principio o regla para la construcción de cada grupo de palabras.

Etapa 3

Resume lo que has descubierto sobre la formación de palabras en inglés.

SEGUNDA SESION

Language Awareness

Morfología: el estudio de la formación de palabras

Etapa 1

- 1) Actividad de repaso. Examina la lista de palabras siguiente y agrúpalas en palabras con prefijo, sufijo y compuestas. Hay alguna palabra que no pertenezca a alguno de los grupos? Ponlas en una lista aparte y anota una o dos peculiaridades.

unicycle	blackberry	penniless	money lender
monochrome	capital city	maisonette	report
childhood	get up	bronchitis	swimmer
appendicitis	intellectual	home made	homeless

<i>Palabras con prefijo</i>	<i>Palabras con sufijo</i>	<i>Palabras compuestas</i>	<i>Excepciones</i>

2) Piensa en otras palabras que tengan estructura sencilla y otras que no la tengan.

<i>Palabras con prefijo</i>	<i>Palabras con sufijo</i>	<i>Palabras compuestas</i>

Etapa 2. Explorando el español

1) En grupos. Imaginad que sois periodistas y trabajáis para *Radio Nacional*. Cada grupo va a leer una sección de la noticia sensacionalista del día, 'El caso del chupacabras'.

El extraño fenómeno del 'chupacabras'

Manuel Fuentes

Texto adaptado de Noticias, Año 4 (45), junio de 1996.

MÉXICO. Las autoridades de México se han visto obligadas a desmentir categóricamente la existencia de un extraño o demoníaco ser al que la imaginación popular ha bautizado "chupacabras" y le abribuye terribles ataques contra rebaños y personas ocurridos hace algunas semanas en todo el país.

El pasado mes de abril comenzaron a extenderse entre los campesinos mexicanos rumores que hablaban de la presencia de un ser de aspecto siniestro (fuertes garras, protuberancias laterales, grandes colmillos) que fue bautizado como el "chupacabras" por su afición a succionar la sangre y devorar las vísceras de sus indefensas víctimas.

Ante este hecho, técnicos de la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural prepararon trampas en lugares estratégicos para intentar atrapar algún ejemplar con el fin de analizarlo.

La denuncia de que un extraño “animalazo” había atacado a animales en la colonia obrera de Ciudad de México desató una espectacular movilización de policías, con helicóptero incluido.

El “chupacabras” también se ha hecho merecedor de una composición musical, en este caso un merengue que reza: “toda la vida chupa que chupa/ y las cabritas no se preocupan/cuando a mi lado vienen temblando/yo mi colmillo voy afilando”.

- 2) Vuelve a leer el texto otra vez. Identifica y agrupa todas aquellas palabras con prefijo, sufijo y compuestas que encuentres.

<i>Palabras con prefijo</i>	<i>Palabras con sufijo</i>	<i>Palabras compuestas</i>

- 3) ¿Hay algún sufijo que cambie el significado de la palabra? ¿Puedes pensar en otros ejemplos que no aparezcan en el texto?
- 4) Inventa un término para aquellos sufijos que cambian el significado de la palabra.

Etapa 3

Resume lo que has descubierto sobre las reglas de la formación de palabras en español.

Etapa 4

Reflexión

Después de haber aprendido las reglas básicas de morfología, ¿cuál es tu opinión sobre las implicaciones para (1) aprender español y (2) leer periódicos?

¿Crees que después de haber realizado estas actividades pensarás más críticamente cuando leas en español?

LA PUBLICIDAD EN SUS DIFERENTES SOPORTES COMO PRETEXTO PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS CUATRO DESTREZAS*

Fausto Zamora Pinel
ENFOREX, Centro de Estudios Internacionales

Al proponer la publicidad como medio para la enseñanza de E.L.E siempre he tenido en cuenta lo puntual, es decir, la caducidad del soporte de los anuncios. Por eso, todos los materiales que uso y propongo en este trabajo están sometidos al inexorable paso del tiempo, aunque esta condición no nos tiene que desanimar; al contrario, es ahí donde radica su especial interés y atractivo. Pues esa desventaja –que los materiales se desfazan– nos induce a trabajar día a día, a estar atentos a la publicidad y a todo lo que, como meros consumidores, nos lanza o propone. Al ser tan dinámica y actual, todo lo que gira a su alrededor –moda, sociología, política, psicología, economía,...– es susceptible no sólo de ser considerado para E.L.E, sino que constituye un documento real y que nuestros alumnos pueden experimentar y comprobar al salir de clase. Podemos hacer que los estudiantes se impliquen en ella fuera del aula, si estamos enseñando en un país de habla hispana o, en el peor de los casos, siempre se nos ofrece el recurso de la publicidad obtenida en programas de televisión vía satélite grabados, en internet, en publicaciones periódicas. Pedir a nuestros alumnos que trabajen con periódicos que habitualmente están en las hemerotecas de nuestros centros o en la universidad es una de las prácticas más habituales. También que compren el periódico del día para trabajar, puesto que, en general, la publicidad y las campañas de promoción tienen como característica principal la reiteración y la duplicidad en los medios: muchos productos y servicios se anuncian en prensa, marquesinas o vallas publicitarias, radio y televisión simultáneamente y durante varios días; los necesarios para reaccionar y recopilar material que luego usaremos en clase o en la elaboración de actividades. En numerosas ocasiones – campaña de lanzamiento de un nuevo producto o desembarco de una nueva marca– nuestra selección se ve favorecida por la variedad que el soporte publicitario nos ofrece. La práctica de las diferentes destrezas (comprensión lectora y comprensión auditiva especialmente) suelen tener un excelente campo de experimentación en una campaña publicitaria. Asimismo, podemos plantear, aun-

* Los ejemplos de explotación de la publicidad que se proponen en este taller, forman parte de la memoria de investigación: Zamora, Fausto, (1999), *La publicidad: aplicaciones didácticas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Universidad de Alcalá, Madrid.

que no sea éste el objeto de este taller, una experiencia didáctica de mayor complejidad al plantear la campaña publicitaria como tarea. Para este caso, y para no hacer más extensa esta posibilidad, nos serviría de ejemplo la evolución de las Ofertas Publicas de Adquisición (OPAS), *Repsol*, *Argentaria*, *Páginas Amarillas*,... cuyo proceso publicitario es por todos conocidos y las fases que requiere se prestan a una simulación en clase, desarrollo de tareas parciales y actividades.

En este taller el criterio de selección seguido ha sido el de los contenidos gramaticales de los anuncios. Pero es evidente que esta selección es personal y dependerá de factores como los intereses del alumnado (fines específicos, enseñanza universitaria, literatura,...), la edad de los mismos (niños, adolescentes,...), la distribución del tipo de prácticas del centro o clasificación por módulos (gramática, conversación, cultura, fonética, etc.), los medios técnicos disponibles (monitor de televisión, videocámara, magnetoscopio, retroproyector, casete, acceso a internet,...), de si desarrollamos nuestra actividad en un país extranjero o no. En suma, de la realidad de nuestras clases.

Las actividades que siguen han sido puestas en práctica en nuestro centro y algunas de ellas constituyen parte de las unidades didácticas que integran nuestro currículo. Centran su desarrollo en tres soportes publicitarios concretos: radio, televisión y prensa–revistas. Se han excluido otros soportes publicitarios como vallas, folletos y catálogos, carteles, *displays* animaciones de páginas *web*, etc. por entender que aquéllos son los más accesibles para cualquier docente y conforman los soportes clásicos de la publicidad; también porque, en combinación, facilitan la práctica de la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión oral y la expresión escrita. Esta selección no es excluyente, puesto que, por ejemplo, en el desarrollo de algunas actividades o la presentación de repertorios léxicos se requiere el apoyo icónico de catálogos (venta por catálogo *El Corte Inglés*, *Venka*, etc.).

ACTIVIDADES:

VÍDEO

MARCA: **EVAX.**

PUBLICIDAD DE: COMPRESAS.

DURACIÓN DEL ANUNCIO: 30".

TRANSCRIPCIÓN:

- Rossy, ¿por qué te gusta *Evax Fina y Segura*?
- Porque como es tan tan fina. Y como te sientes tan bien, decides quedar con una amiga y por la calle nos encontramos con un perro perdido. Y el dueño resulta ser una ancianita, que está tan agradecida, que nos invita al espectáculo de magia de su hijo. Y nos vamos de compras para estar muy monas. Y al pagar, me toca un viaje para dos a China.

(Voz en off)

Con *Evax* te sentirás limpia, te sentirás bien.

- **MATERIALES Y RECURSOS:**
 - Vídeo anuncio.
 - Cartulinas con frases.
 - Transcripción del anuncio.
- **NIVEL:** intermedio.
- **NÚMERO DE ALUMNOS Y ORGANIZACIÓN:** 10 alumnos/en parejas.
- **DURACIÓN APROXIMADA:** 1 h., 30 minutos.
- **OBJETIVOS:**
 - Expresar gustos o preferencias.
 - Narrar o contar historias en presente y pasado.
- **CONTENIDOS:**

Gramaticales: <ul style="list-style-type: none">Oraciones causales.Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo.Oraciones finales.Oraciones temporales.Verbos reflexivos.Futuro simple.Presente de indicativo.	Funcionales: <ul style="list-style-type: none">Relatar acontecimientos en presente.Expresar estado de ánimo
---	---
- **DESTREZAS:** comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita.
- **LÉXICO:**
 - Verbos (gustar, olvidarse, usar, sentirse, decidir, quedar, encontrarse con, resultar ser, invitar, irse de, tocar,...).
 - Sustantivos, adjetivos,...(amiga, calle, perro, dueño, ancianita, espectáculo, magia, hijo, compras, compresas, monas, fina, perdido, bien,...).
- **EXPONENTES LINGÜÍSTICOS:**

<ul style="list-style-type: none">• Porque te olvidas de que la estás usando• Un perro que está perdido.• Te sentirás limpia.• Para estar monas, nos vamos de compras.	<ul style="list-style-type: none">• Como te sientes bien,...• Al pagar/cuando voy a pagar, ...• Me toca un viaje• Me tocó un viaje.
---	--

– PROCEDIMIENTO DE EXPLOTACIÓN:

1.-

1. Visionado de vídeo sin audio, pidiendo a cada pareja que, fijándose en los elementos escénicos del anuncio, determine:

- a) qué tipo de producto/servicio se promociona,
- b) que elaboren, después de ver el anuncio una tercera vez, el diálogo de los personajes que aparecen, incluyendo voz en off, si lo creen necesario.

2. Corrección en común de errores gramaticales y de estilo.

2.-

1. Después se les facilita una transcripción desordenada, por frases, del diálogo real, que tendrán que ordenar atendiendo a la ortografía (frases con punto o coma, que empiezan por mayúscula o no), a la subordinación y al contenido argumental.

2. Para la solución de esta tarea se recurre al visionado con audio del anuncio o sólo el audio, a fin de que ejerciten la comprensión auditiva.

3. Con el texto ordenado, los alumnos tienen que transformar, donde sea posible, los verbos de presente a pasado. Este ejercicio se puede pedir como tarea para casa.

PRENSA/REVISTAS

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: CONSULTORIO ELENA FRANCIS.

MARCA: *VALDISPERT 45mg.*

SOPORTE ANUNCIO:

PRENSA: *CLARA* (abril 1996).

PAGINA: 1 (100%).

TIPOLOGÍA: COLOR Y TEXTO..

ILUSTRACIÓN: NO.

FOTOGRAFÍA: MONTAJE FOTOGRAFÍAS RELACIONADAS CON TEXTO.

OTROS:

– PUBLICIDAD DE: MEDICAMENTO.

– MATERIALES Y RECURSOS:

- Publicidad de *Valdispert (valeriana)*.
- Grabación de consultorio radiofónico.

– NIVEL: intermedio.

- NÚMERO DE ALUMNOS Y ORGANIZACIÓN: parejas/pequeño grupo.
- DURACIÓN APROXIMADA: 20 minutos.
- OBJETIVOS:

Gramaticales

Presente de indicativo.
Condicional simple.
Presente de subjuntivo.
Perífrasis de infinitivo.

Comunicativos

Dar consejos

- CONTENIDOS:

Gramaticales

Perífrasis de infinitivo.
Futuro simple.

Funcionales

Explicar estados de ánimo.

- DESTREZAS: comprensión lectora, auditiva, expresión oral y escrita.
- LÉXICO:
 - Referido a las ocupaciones de la vida (trabajo, casa, hijos, hipoteca, actividad,...).
 - Relacionado con el estado de ánimo o psique (agitación, ansiedad, nervios a flor de piel, agobio, excitación, dormir mal, insomnio, nerviosismo,...).
- EXPONENTES LINGÜÍSTICOS:

Yo creo que (presente de indicativo).

No creo que (presente de subjuntivo), porque...

(Yo) pienso que (presente ind. / condicional).

Yo en tu lugar, (condicional).

Es mejor que (presente subjuntivo).

Quizá / quizás (presente subjuntivo / condicional).

Debes + infinitivo.

Deberías + infinitivo.

Tendrías + infinitivo.

A mí me parece que (presente indicativo / condicional).

Opino que (presente de indicativo).

En mi opinión (presente ind./ condicional).

Yo que tú, (condicional).

Tal vez (presente subjuntivo / condicional).

A lo mejor (presente indicativo / condicional).

Tienes que + infinitivo.

Tienes que + infinitivo.

RADIO

MARCA: **PLAN DE PENSIONES BBV.**

PUBLICIDAD DE: PRODUCTO BANCARIO.

DURACIÓN DEL ANUNCIO: 30".

TRANSCRIPCIÓN:

- Bueno Mamá, y ahora que te has jubilado, ¿tienes pensado lo que vas a hacer?
- Muchas cosas: leer, gimnasia, jardinería, bicicleta, pasear, pintar, modelismo, correr, visitar museos, coser, cerámica, idiomas y sobre todo, viajar.
- Pero, Mamá, tiempo tienes, ¿y dinero?
- De eso no te preocupes, hija mía.

¿Y usted? ¿Qué plan tiene para cuando se jubile? Con los planes de pensiones individuales BBV cuando se jubile, tendrá muchas cosas para hacer. *Planes de Pensiones Individuales BBB*: un buen plan.

- **MATERIALES Y RECURSOS:**
 - Grabación de la cuña de radio.
 - Tarjetas con fotografías en las que se vea claramente una acción (bailar, estudiar, cantar,...).
- **NIVEL:** intermedio.
- **DURACIÓN APROXIMADA:** 30 minutos.
- **NÚMERO DE ALUMNOS Y ORGANIZACIÓN:** 10 alumnos/todo el grupo/parejas.
- **OBJETIVOS:**
 - Expresar hipótesis.
- **CONTENIDOS:**

Gramaticales Perífrasis <i>Ir a + infinitivo</i> . Pretérito perfecto. Futuro simple. Oraciones temporales: <i>cuando...</i> Presente de subjuntivo.	Funcionales Acciones de Futuro.
--	---
- **DESTREZAS:** comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita.

– LÉXICO:

- Relacionado con el ocio (dibujar, pasear, leer, hacer deporte, estudiar idiomas, ir al cine,...).
- Referido a acciones no ocurridas o que forman parte de lo probable a acontecer (casarse, tener hijos, encontrar trabajo, trabajar, comprar,...).

– EXPONENTES LINGÜÍSTICOS:

Cuando me jubile, voy a las islas Caimán.
Cuando tenga hijos, vamos a estar poco tiempo juntos.
Cuando José se case, va a cambiar de carácter.
El año próximo viviré en el campo.
Dentro de 2 años compraré coche nuevo.
En el 2010 tendré 41 años.

– PROCEDIMIENTO DE EXPLOTACIÓN:

1.-

1. Audición completa del *Plan de pensiones BBV*.

2. Preguntas de comprensión:

- ¿Qué producto se anuncia?
- ¿A qué personas va dirigido?
- ¿Cuántos personajes hay?
- ¿Qué relación tienen?
- ¿Qué ocurre con uno de ellos?

3. Repartimos entre todos los alumnos tarjetas con fotografías de diferentes acciones, hay más de las que la señora del anuncio cita.

4. Volvemos a escuchar el anuncio y los alumnos eligen cuáles de sus fotos corresponden a las verbalizadas en la audición.

5. Se les plantean hipótesis para que los alumnos expresen el supuesto futuro:

- Cuando tengas novio, ...*
- Cuando haya mucha contaminación,....*
- Cuando acabe esta clase,...*
- Cuando tengas un hijo,...*

2.-

1. Como tarea para casa escribirán qué harán y por qué, cuando se jubilen.

Referencias bibliográficas

- Araúz de Robles, C., (1961), *Teoría de la publicidad*, Madrid, Bolaños y Aguilar eds.
- Barthes R., (1982), *Retórica de la imagen. La semiología*, Buenos Aires, Ed. Barcelona.
- Bejarano, J y Arrey, F., (1988) ,“Publicitat a vuité d'EGB”, *Bulletí des mestres*, nº 221, Barcelona.
- Byram, M., (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, París, Hatier-didier.
- Cardona, D. y Fernández Besarte, R., (1972), “El idioma español y la publicidad”, *Papeles de Son Armadans*. Palma de Mallorca.
- Celorio Blasco, C.,(1979), *Publicidad*, México, Diagnósticos Administrativos por Computador.
- Clemente Miguel, Satalla Zuleyma, (1991), *Análisis de contenido y la publicidad*, Deusto, Bilbao.
- Del Río, P., (1971), *Introducción a la publicidad*, tomo I, Estafeta de la Publicidad, Madrid, UNED.
- Eco, U., (1972), *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*, Barcelona, Lumen.
- Eco. U. (1977), *Tratado de Semiótica General*. Lumen, Barcelona.
- Erauskin, M. Alonso, (1990), *Imágenes en acción: análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*, Madrid, Akal.
- Fauquet, M., (1975), *Lo audiovisual al servicio de los profesores*, Madrid, Narcea.
- Ferrer Rodríguez, E., (1989), “El lenguaje publicitario en la comunicación”, *Revista de Occidente*, nº 92, Madrid.
- Ferrer Rodríguez, E., (1989), “El lenguaje en la comunicación”, *Revista de Occidente*, nº 92, Madrid.
- Gil Alborova, Amaya, (1993), *Color, Imagen y Lenguaje de la Publicidad, manual didáctico básico*, Zaragoza, CESTE (Centro de Estudios Superiores y Técnicas de Enseñanza).
- Giménez Rodríguez, L. y Muñoz de la Torre, A., (1992), *La Publicidad: educación plástica y visual del profesor*, Valencia, Generalitat Valenciana.
- González Martín, J.A., (1996), *Teoría general de la publicidad*, Madrid, F.C.E. de España.
- Goyanes, H.,(1994), *¿Qué es la publicidad?* Santiago de Compostela, Lea.
- Haas, C.R., (1971), *Técnica y práctica de la publicidad*, Madrid, Rialp.
- Leduc, R., (1972), *La publicidad*, Madrid, Guadiana.
- Mallas Casas, J., (1962), *Los medios audiovisuales, su pedagogía, técnica y arte*, Madrid, Hermandad de Inspectores de Enseñanza Media.
- Maroto. R., (1971), “Sistematización del conocimiento publicitario”, *Revista de Publicidad y Ventas*, Madrid.
- Miquel, L. y N. Sans, (1992), “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, *Cable*, nº 9, págs. 15-21.

- Miquel, L. y N. Sans, (1991), *Desde España. Bueno, bonito y barato*, (1 y 2) Barcelona, Difusión.
- Moreno, C. Moreno, V. y P. Zurita, (1998), *Avance*, Madrid, SGEL.
- Ocaña, F., (1997), *Veinte ideas sobre publicidad*, Barcelona, Ediciones B.
- Péninou, G., (1976), *Semiótica de la Publicidad*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Pérez Tornero, J.M., (1982), *La semiótica de la Publicidad. Análisis del lenguaje publicitario*, Barcelona, Mitre.
- Poyatos, F., (1994), *La comunicación no verbal. Cultura, lengua y conversación*, Madrid, Itsmo.
- Porcher, L., (1980), *Medios audiovisuales: aplicación a la lengua,...*, Madrid, Cincel.
- Revilla, F., (1980), *Simbología, arte y sociedad, Madrid-Barcelona*, Bruño/EDB..
- Rodrigas, Pagés, R., (1986), "En el arca no se vende", *Tiempos de Publicidad*, Barcelona, Hispano Europea.
- Roselló Ferrer, Clementd, (1994), *Publicidad al desnudo*, Madrid, Edimarco.
- Sánchez Guzmán, J.R., (1981), *Teoría general del sistema publicitario*, Madrid, Forja.
- Sánchez Guzmán, J.R., (1979), *Introducción a la teoría de la publicidad*, Madrid, Tecnos.
- Spang, K. (1979), *Fundamentos de retórica*, Pamplona, EUNSA.
- Universidad de Salamanca, (1994), *Viaje al español 3*, Madrid, Santillana.
- Verdú, V., (1984), *Sentimientos de la vida cotidiana*, Madrid, Ediciones Libertarias.
- VV.AA. (1989), "La publicidad", *Revista de Occidente*, nº 92.



Apartado 890
29080 Málaga
ESPAÑA

ISBN 84-921520-7-9
9 788492 152070

