

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

Edición a cargo de:

JAVIER DE SANTIAGO GVERVÓS

HANNE BONGAERTS

JORGE J. SÁNCHEZ IGLESIAS

MARTA SESEÑA GÓMEZ

VOLV MEN I





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



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

VOLUMEN I

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



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

ISBN: 978-84-932766-6-9 (obra completa)

ISBN: 978-84-932766-4-5 (volumen I)

Depósito Legal: S. 891-2011

Imprenta Kadmos  
Salamanca 2011

## ÍNDICE

### CONFERENCIAS PLENARIAS y MESAS REDONDAS

Prof. HUMBERTO LÓPEZ MORALES, Secretario General de la Asociación de Academias de la Lengua Española <i>Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de lenguas</i> .....	15
Prof. SALVADOR MONTESA, Universidad de Málaga <i>Lengua y Literatura. Un camino de ida y vuelta</i> .....	29
Prof <sup>a</sup> . ROSER MARTÍNEZ, London School of Economics (LSE) <i>T de texto en la enseñanza de ELE</i> .....	47
Prof <sup>a</sup> . BEGOÑA SÁEZ, Universidad de Valencia <i>Texto y literatura en la enseñanza de ELE</i> .....	57

### COMUNICACIONES

AINCIBURU, MARÍA CECILIA <i>Las comunicaciones ASELE. Un género textual entre estilo profesional y académico</i> .....	69
ALBELDA MARCO, MARTA <i>Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras</i> .	83
ALEXOPOULOU, ANGÉLICA <i>El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva</i> .....	97
ÁLVAREZ MARTÍNEZ, MYRIAM Y CÁCERES LORENZO, M <sup>a</sup> . TERESA <i>Textos para el desarrollo de la competencia comunicativa en E/L2</i> .....	111

ÁLVAREZ SÁNCHEZ, PATRICIA <i>La competencia textual en lengua extranjera de alumnos con necesidades educativas especiales</i> .....	121
AMORES SIERRA, M <sup>a</sup> . TERESA <i>Relacionantes espaciales en el texto</i> .....	135
ARIAS MÉNDEZ, GUADALUPE <i>Estrategias de adquisición de la competencia textual por parte de estudiantes portugueses de español lengua extranjera: a camino del aprendizaje reflexivo.</i>	149
ÁVILA MARTÍN, CARMEN <i>El discurso lexicográfico y su integración en el aula ELE</i> .....	163
BÁEZ MONTERO, INMACULADA Y PÉREZ RODRÍGUEZ, M <sup>a</sup> . ROSA <i>El texto de ELE como pretexto para adoctrinar a los niños: el caso del método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano, de Toribio MINGUELLA Y ARNEDO (1886)</i> .....	175
BÁEZ MONTERO, INMACULADA Y PÉREZ RODRÍGUEZ, M <sup>a</sup> . ROSA <i>La historia de los manuales de ELE: El método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano, de Toribio MINGUELLA Y ARNEDO (1886)</i> .....	189
BARALO OTTONELLO, MARTA Y GUERRA, MARÍA ROSARIO <i>Criterios pragmáticos y socioculturales para la selección de textos y géneros discursivos en un examen de certificación de nivel inicial (A2-n) de lengua española para trabajadores inmigrantes</i> .....	201
BARROS GARCÍA, MARÍA JESÚS <i>La enseñanza del papel y rasgos de la cortesía valorizadora a partir del análisis de corpus</i> .....	213
BONGAERTS, HANNE <i>El uso de historietas para tratar la cultura argentina en la clase de ELE</i> .....	225
BOUCHIBA GHLAMALLAH, ZINEB <i>Promover la lectura invitando a la cultura</i> .....	239
BRANDIMONTE, GIOVANNI <i>Breve estudio contrastivo sobre los vocativos en el español y el italiano actual</i> .....	249
BUSTOS GISBERT, JOSÉ M. <i>Métodos de análisis aplicados a la adquisición de segundas lenguas</i> .....	263

BUYSE, KRIS	
<i>¿Qué corpus en línea utilizar para qué fines en la clase de ELE?</i> .....	277
CIARRA TEJADA, ALAZNE	
<i>El correo electrónico como recurso en ELE: análisis del discurso y propuesta didáctica para el nivel intermedio (B1-B2)</i> .....	289
CORREDOR ROMERO, ALBA LILIANA	
<i>¿Cómo enseñan los manuales de ELE a producir textos?</i> .....	299
EYEANG, EUGÉNIE	
<i>Textos y aprendizaje del español como lengua extranjera en Gabón</i> .....	307
FERNÁNDEZ SILVA, CLAUDIA	
<i>El uso de los conectores contraargumentativos. Un estudio comparativo de monografías escritas por hablantes nativos y no nativos de español</i> .....	323
FERNÁNDEZ SONEIRA, ANA M <sup>a</sup>	
<i>Los mecanismos de coherencia y cohesión en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE (1): Una perspectiva intratextual</i> .....	335
GARCÍA SANZ, EMMA	
<i>La importancia de la traducción en la estructuración y cohesión de textos</i> .....	349
GÓMEZ BARRANCO, LOURDES OCOTLÁN	
<i>De la palabra a la letra: manantial de oportunidades de enseñanza</i> .....	363
GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, AGUSTÍN	
<i>Aplicación del texto literario de Miguel Delibes en la enseñanza-aprendizaje de ELE</i> .....	371
GONZÁLEZ FREIRE, JOSÉ M. Y MAGAÑA CARRILLO, IRMA	
<i>Los libros de textos en México para la enseñanza del español como LE-L2</i> ....	379
HERNÁNDEZ ALCAIDE, CARMEN	
<i>Del texto al esquema y del esquema al texto.</i> .....	395
HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, HUMBERTO	
<i>El diccionario: texto, contexto y pretexto para la enseñanza del español como lengua extranjera</i> .....	407
HERNÁNDEZ PÁEZ, MARIANELA	
<i>El texto, un pretexto para el trabajo en clase de lengua</i> .....	419

- HOLGADO LAGE, ANAIS Y SERRANO REYES, PATRICIA  
*El texto coloquial en la clase de español L2/LE: explotación orientada a la enseñanza-aprendizaje de los marcadores conversacionales* ..... 427
- IGLESIAS CASAL, ISABEL  
*Construir(se) con la palabra: textos y pretextos para la escritura creativa* .... 439
- JALÓN, MARÍA DOLORES  
*Aplicación a la lengua en el aula de L2-LE de textos originales de mis estudiantes sobre sus experiencias más impactantes en Namibia* ..... 453
- JIMÉNEZ RAMÍREZ, JORGE  
*Cómo presentar la retórica contrastiva en clase para aumentar la calidad de los textos: introducción a las diferencias ortográficas entre el inglés y el español* 463
- LAAKSONEN, MARJAANA Y BERBER, DIANA  
*¿Adaptar o no adaptar? Esa es la cuestión. Sobre la adaptación de textos escritos y orales auténticos para diferentes objetivos específicos en la clase de E/LE para el nivel B1*..... 475
- LAGO MEDIANTE, PILAR  
*Los textos periodísticos como modelo de lengua para la enseñanza del español coloquial*..... 489
- LIU LIU, LIMEI  
*Cuestiones pragmáticas en la interpretación de “El maestro de esgrima”* ..... 499
- LÓPEZ FERRERO, CARMEN Y MARTÍN PERIS, ERNESTO  
*La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos* ..... 507
- LÓPEZ GONZÁLEZ, ANTONIO MARÍA  
*Descubriendo la eterna actualidad del romance* ..... 517
- LÓPEZ VÁZQUEZ, LUCÍA  
*La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior* ..... 531
- MADRONA FERNÁNDEZ, ALBERTO  
*¿Por qué lo llaman amor cuando quieren decir sexo? O de los numerosos eufemismos que utiliza el español latinoamericano para referirse al sexo* ..... 543
- MARTÍN LERALTA, SUSANA  
*La elaboración de textos y preguntas para evaluar la comprensión oral* ..... 557

---

MARTÍN SÁNCHEZ, M <sup>a</sup> . TERESA	
<i>Dificultades de traducción en los textos turísticos</i> .....	571
MARTÍNEZ ESPINOSA, JOSÉ	
<i>“Querida mamá: en España reina el ambiente festivo” Registros y tipología textual en ELE.</i> .....	585
MARTÍNEZ GARCÍA, JESÚS MANUEL	
<i>El uso de la tira cómica como apoyo didáctico para el maestro de ELE en el aula</i> .....	597
MELÉNDEZ QUERO, CARLOS	
<i>La construcción del discurso en la clase de español lengua extranjera: los marcadores de acuerdo.</i> .....	605
MULA FERRER, JAVIER	
<i>La web 2.0 como contexto para el desarrollo de la competencia textual de los estudiantes de ELE</i> .....	621
NOGUEIRA DA SILVA, ANTONIO MESSIAS	
<i>La enseñanza de los marcadores del discurso en relación con el registro de lengua: el enfoque de los manuales de ELE</i> .....	631
NOVOA FERNÁNDEZ, OLIVIA	
<i>Los Olvidados de Buñuel: preparación, análisis y explotación de películas en el aula de ELE</i> .....	645
OTERO BRABO CRUZ, MARIA LOURDES	
<i>El texto en el aprendizaje multimodal del Español como Lengua Extranjera ..</i>	655
OTERO DOVAL, HERMINDA	
<i>La variación lingüística en los textos de los exámenes DELE</i> .....	665

# ÍNDICE

## COMUNICACIONES

- PIBIDA DE ALOI, GRISEL MIRIAM  
*Análisis del texto en la adquisición de la lengua extranjera desde la perspectiva sinérgica de la cultura* ..... 691
- PRIETO GRANDE, MARÍA  
*La seducción literaria* ..... 701
- RAMÍREZ SAINZ, LAURA  
*La destreza de la escritura en el Aula Virtual del Español del Instituto Cervantes* ..... 713
- ZAMUDIO, SAGRARIO DEL RÍO  
*El cuento fantástico: análisis lingüístico orientado a alumnos universitarios italianos* ..... 725
- RIVAS ZANCARRÓN, MANUEL  
*Del texto al suprasegmento. Esbozo para una enseñanza de la entonación a partir de patrones culturales.*..... 741
- RODRIGO, VICTORIA  
*El primer libro, la primera victoria. Percepción de los estudiantes sobre el valor de la lectura en L2* ..... 755
- SÁEZ RIVERA, DANIEL MOISÉS  
*Tendencias, posibilidades y experiencias en E/LE del cómic como texto multimodal* ..... 769
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, DAVID  
*Estudios transculturales del texto escrito en español: investigaciones y resultados* ..... 781

SANMARTÍN VÉLEZ, JUANA <i>La literatura en la clase de ELE: objetivos y actividades</i> .....	793
SANMIGUEL MARIÑO, ANA <i>Luchando contra los estereotipos españoles en la enseñanza secundaria Británica –perspectiva de una auxiliar de conversación–</i> .....	805
SARACHO ARNÁIZ, MARTA <i>Textos en la enseñanza de Unidades Fraseológicas del español a estudiantes portugueses</i> .....	817
SERRANO RODRÍGUEZ, ASUNCIÓN <i>La libertad de soportes en la producción textual: un paso a la motivación y creatividad</i> .....	825
SIERRA MARTÍNEZ, FERMÍN <i>Métodos y textos en las aulas universitarias de ELE en Holanda</i> .....	833
SOLER-ESPIAUBA CONESA, DOLORES <i>Cinco mujeres con Delibes. La evolución de la España del s. XX y de su lengua a través de 5 personajes femeninos de Miguel Delibes</i> .....	841
SUÁREZ RODRÍGUEZ, BEATRIZ P. <i>La adecuación al Marco en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE: Una perspectiva intertextual</i> .....	857
SUEIRO JUSTEL, JOAQUÍN <i>Libros de notas, confesionarios, doctrinas y catecismos, poemas y obras de tea- tro, entre otros textos para la enseñanzal aprendizaje de lenguas en la lingüís- tica misionero-colonial. El caso de Filipinas</i> .....	871
TORIJANO PÉREZ, JOSÉ AGUSTÍN <i>De la expresión oral a la producción escrita en la enseñanza de las segundas lenguas</i> .....	887
VAN DE CASTEELE, AN <i>¿Cómo enseñar una pragmática del texto a estudiantes de ELE?</i> .....	903
VELA DELFA, CRISTINA Y MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, NIEVES <i>El registro informal escrito en la enseñanza del Español Lengua Extranjera: análisis del género del correo electrónico</i> .....	917
VERGARA PADILLA, M <sup>a</sup> ÁNGELES <i>Modelos situacionales de interacción oral para el Español del Turismo. Bases para la construcción de un corpus situacional oral</i> .....	929

ZERVA, ADAMANTÍA	
<i>La aportación de los textos a la competencia comunicativa</i> .....	943

## TALLERES

ÁLVAREZ BAZ, ANTXON Y LÓPEZ GARCÍA, PILAR	
<i>Taller sobre los pasos a seguir para la elaboración de un texto y su posterior corrección</i> .....	957
BALMASEDA MAESTU, ENRIQUE	
<i>La canción latinoamericana en la enseñanza del español: Música, cultura y variación lingüística</i> .....	969
BARROS GARCÍA, PEDRO, BARROS GARCÍA, MARÍA JESÚS Y MEDINA DE LA TORRE, FRANCISCO JOSÉ	
<i>El uso de textos virtuales para el análisis del discurso oral. Aplicaciones a la enseñanza de E/LE</i> .....	985
BLANCO CANALES, ANA	
<i>Textos académicos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos escolares</i> .....	995
CEA ÁLVAREZ, ANA MARÍA Y SANTAMARÍA, ROCÍO	
<i>El cuento como recurso didáctico. Algunas propuestas de aula</i> .....	1013
CORRALES-MARTIN, NORMA	
<i>El uso de canciones en el aula de español como segunda lengua desde la perspectiva de la Gramática Centrada en el Verbo</i> .....	1027
CUESTA ESTÉVEZ, GASPAR	
<i>Del texto cinematográfico al aula: un curso de lengua y sociedad a través del cine español</i> .....	1039
FORNARA, FABRIZIO	
<i>Microtextos ubicuos: Twitter y la práctica constante de la L2</i> .....	1049
GARCÍA GARCÍA, MARÍA ELOÍNA	
<i>El cuento fantástico hispanoamericano en la enseñanza de L2</i> .....	1061
GARCÍA MEDINA, M <sup>a</sup> DE LOS LLANOS	
<i>¿Y tú de quién eres?: La construcción autobiográfica a partir de la integración de poema, canción y cómic en el aula de E/LE</i> .....	1075

GOITIA PASTOR, LEYRE Y GÓMEZ MUÑOZ, GUILLERMO <i>Del texto escrito a la creación colectiva (wiki mediante), o de cómo perderles el miedo a las herramientas colaborativas web 2.0.</i> .....	1089
HERNÁNDEZ BALLESTEROS, CRUZ MARÍA <i>Un escenario para una historia</i> .....	1097
LERNER, IVONNE <i>La pregunta de sus ojos, ¿es un secreto?</i> .....	1101
MARTÍN PERIS, ERNESTO Y LÓPEZ FERRERO, CARMEN <i>La competencia crítica en el aula de español L2/LE: una propuesta</i> .....	1117
MARTÍNEZ PASAMAR, CONCEPCIÓN <i>De la columna de opinión a la argumentación académica. Propuesta de trabajo</i> .....	1129
MILONE, MAURO <i>“Cómo molan” Los titulares y la publicidad de la prensa escrita como material didáctico para la enseñanza/aprendizaje de las frases hechas, refranes y términos coloquiales</i> .....	1145
MIR FERNÁNDEZ, MONTSERRAT <i>La lectura como base para la comunicación oral</i> .....	1155
MONREAL AZCARATE, MIGUEL <i>Aplicaciones didácticas de la música y sus textos en el aula de ELE</i> .....	1167
MONZÓ JIMÉNEZ, LUIS ANTONIO <i>La construcción de la competencia literaria. Un caso práctico: “La aurora” de Federico García Lorca</i> .....	1179
MORAL BARRIGÜETE, CRISTINA DEL <i>Las secuencias textuales y la diversidad textual en clase de L2: propuesta didáctica para el aprendizaje autónomo mediante secuencias textuales</i> .....	1187
PASCUAL ESCAGEDO, CONSUELO <i>Creación de una guía turística: Una encrucijada de secuencias discursivas</i> ..	1201

---

PASCUCCI, MICHELE M. <i>Fray Luis de León en el aula de ELE: el análisis de la gramática contextualizada con De los nombres de Cristo</i> .....	1215
PAZ DOCE, ROSA ANA <i>De la música al texto en el aula de ELE</i> .....	1227
PERAMOS SOLER, NATIVIDAD Y LEONTARIDI, ELENI <i>¡Pongamos en práctica los textos literarios! Otra manera de leer en la clase de ELE</i> .....	1239
PÉREZ TAPIA, M <sup>a</sup> TERESA <i>El microrrelato: explotación didáctica en la clase de ELE</i> .....	1255
POZO DIEZ, MERCEDES DEL <i>El Texto dialógico (teatral) como recurso y estrategia dinamizadora del Aula ELE</i> .....	1271
RABANAL GARCÍA, PAZ <i>El texto como instrumento de evaluación de ELE</i> .....	1285
SILVA, CECILIA <i>Múltiples inteligencias y múltiples actividades con textos literarios</i> .....	1297



CONFERENCIAS PLENARIAS  
Y  
MESAS REDONDAS



# LOS ÍNDICES DE ‘RIQUEZA LÉXICA’ Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

HUMBERTO LÓPEZ MORALES  
*Secretario General de la Asociación  
de Academias de la Lengua Española*

## 1. INTRODUCCIÓN

La llamada ‘calidad de la escritura’ está integrada por una serie de factores, entre los que destacan sin duda: la riqueza léxica, la madurez sintáctica, los esquemas de cohesión y la coherencia discursiva. La amplitud y variedad del vocabulario está muy apoyado en la disponibilidad léxica del hablante, la madurez sintáctica, en su grado de entrenamiento combinatorial de oraciones simples en el discurso, los esquemas de cohesión y la coherencia discursiva dependen esencialmente del ‘orden’ que quiera dársele conscientemente a los elementos constitutivos del discurso.

Todo esto se aprende naturalmente desde los primeros años de enseñanza, si hablamos de lengua materna, y desde el primer curso si nos referimos a segundas lenguas. Pero para adquirir estas destrezas comunicativas se necesita un programa de enseñanza moderno y actualizado, que vaya mucho más allá de peticiones como subrayar en rojo el sujeto de una oración dada y en azul el predicado. Confundir la enseñanza de la gramática de una lengua, con la enseñanza-adquisición de esa lengua es un grave error que, por fortuna, va desapareciendo aunque lentamente<sup>1</sup>.

1 Hace ya casi 70 años el germano-chileno Rudolf Lenz escribió lo siguiente: “Querer aprender una lengua por el estudio de su gramática es como aprender a tocar el violín leyendo tratados de música y métodos de violín sin tocar el instrumento, sin ejercitar los dedos”, y una década más tarde, Américo Castro repetía la idea, aunque acudiendo a otras comparaciones: “Una primera confusión que conviene remover es la idea absurda de que el idioma se enseña enseñando gramática [...] La gramática no sirve para enseñar a hablar y a escribir correctamente la lengua propia (podría añadirse que tampoco las extranjeras) lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta”

Un ejemplo será suficiente para ilustrarlo. Se trata del texto de un alumno de cuarto grado de primaria de escuela pública de Puerto Rico.

La playa es muy bonita. La playa es azul. El agua de la playa es salada. En el mar hay peces, tiburones pez espada, pez martillo. Mi papá, mi mamá, mis hermanos y yo fuimos a la playa. Nos divertimos mucho. Nos bañamos mucho. Brincamos y saltamos mucho. Nos gusta ir a la playa con nuestros familiares. En la playa es bueno estar. Hace mucho fresco. Es bueno el ambiente. Mis hermanos juegan mucho. Y no también. A mí me gusta ir a la playa con mis primos, mis tíos, mis hermanos y mis abuelos.

Aunque se puede ver de inmediato que estamos ante un texto muy deficiente y no solo en cuanto a riqueza léxica, es asunto que será analizado con detalle más adelante. Desde el punto de vista de la madurez sintáctica es también muy pobre pues ninguna de las 15 oraciones simples de que consta ha recibido el menor tratamiento combinatorial del tipo ‘La playa es muy bonita, azul y de agua salada’, ‘Nos divertimos, nos bañamos y brincamos y saltamos mucho’ o ‘En la playa es bueno estar porque hace mucho fresco y el ambiente es bueno’. Aquí se trata de inhabilidad y falta de entrenamiento, no de intención expresa de simplificar el discurso como sello estilístico, como sí es el caso de Azorín frente a Unamuno, por ejemplo, según han demostrado María Antonieta Andión y Ana María Ruiz (1996) con estadísticas en la mano.

Tampoco es un caso ejemplar de cohesión discursiva. La cadena ‘playa’, la más importante de este texto consigue índices bajísimos, pues la palabra ‘playa’ está presente en 7 de las 15 oraciones:

**1, 2, 3, 0, 5, 0, 0, 0, 0, 9, 10, 0, 0, 0, 15** = 46,6%

Ante este resultado se estará casi convencido sin necesidad de efectuar ningún análisis de que la coherencia del texto queda puesta en entredicho.

## 2. LA RIQUEZA LÉXICA

El estudio del léxico, como es sabido, cuenta con diferentes vías de aproximación; las cualitativas y las cuantitativas. Dentro de las primeras caen los estudios de frecuencias, los referenciales, muy unido a los campos semánticos, y los relacionales, que se

y añadiría “Eso es de tal vulgaridad, que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez” Sin embargo, estos deslindes entre lo teórico, representado por las gramáticas-reflexión, y el desarrollo de las destrezas comunicativas, no han llegado a su fin, como cabría imaginar; todavía se hace necesario seguir insistiendo en que la enseñanza de la gramática teórica tiene unos objetivos muy precisos que, desde luego, no son la base para la adquisición de estrategias y habilidades que permitan expresarse satisfactoriamente y comunicarnos con éxito. Vid. López Morales (1984).

ocupan de hiponimias, sinonimias, antonimias y homonimias. En el ámbito de las cuantitativas encontramos, entre otros, lo relativo a los léxicos básicos, los 'disponibles', y la 'riqueza léxica'.

Los primeros estudios de riqueza léxica aparecen en 1954 de la mano de Giraud. A pesar de que con posterioridad estas investigaciones se han ido refinando cada vez más, los postulados iniciales básicos se mantienen: así la relación existente entre el número de palabras y de vocablos de un determinado texto como elemento básico del análisis. Desde entonces quedó claro la diferencia entre *palabra* y *vocablo*: la primera, el material gráfico comprendido entre dos espacios en blanco de un texto, y el segundo, palabras diferentes que aparecen en un texto, sin contar las repeticiones.

La léxico-estadística ha sido el primer peldaño en la constitución de la estadística lingüística; la estadística léxica o léxico-estadística abarca el conjunto de operaciones, a veces sumamente complejas, que toman como unidades de trabajo las palabras y los vocablos; la palabra, unidad del texto, y el vocablo, unidad del léxico.

Müller (1968) pensaba que la estructura de un vocabulario comprende elementos cuantitativos simples que son el número de vocablos del texto y la frecuencia de cada uno de ellos; y elementos cualitativos que son la naturaleza gramatical de los vocablos y las relaciones de asociación (gramaticales o semánticas, paradigmáticas y sintagmáticas) que existen entre vocablos. Para llevar a cabo su conteo Müller define la norma lexicológica o norma de despojo como el conjunto de reglas o de convenciones que en el despojo cualitativo de un texto garantiza la constancia del tratamiento o de sus resultados. Para él, cuantificar vocabulario de un texto, es proceder a dos operaciones distintas que pueden ser sucesivas o simultáneas:

- A. El recuento de las palabras que componen el texto y cuyo número, representado por N, dará una medida de la extensión del texto, y
- B. El recuento de los vocablos empleados en el texto, y cuyo número, representado por V, mide la extensión del vocabulario.

La norma lexicológica debe dar reglas para delimitar la palabra y el vocablo. Por lo general se adopta la solución de sentido común que rige a los diccionarios, a pesar de las objeciones lingüísticas que se podrían formular. De esta manera se obtienen los índices de formas, que indican las ocurrencias de las palabras, es decir, las características estadísticas de las entradas, el lugar de aparición en el texto, el vocabulario común de una lengua y la jerarquización por grupos de mayor a menor presencia en la lengua.

Uno de los resultados más novedosos de la léxico-estadística consiste en confirmar que el vocabulario de los hablantes de una comunidad de habla es relativamente limitado; pues son muy pocas las palabras que presentan una frecuencia alta. Comúnmente el

individuo concentra sus necesidades de expresión en una cantidad relativamente reducida de entradas. Los estudios realizados en Francia hace casi cincuenta años mostraron que, independientemente de los términos de la especialidad laboral de cada cual, un hablante culto usa cuatro o cinco mil vocablos, mientras que el no culto puede manejarse con entre dos y tres mil.

### 3. LA MEDICIÓN DE LA RIQUEZA LÉXICA

Dentro del ámbito de la léxico-estadística el estudio de los índices de riqueza léxica ha sido un hito de mucha importancia. Las fórmulas, necesarias para su estudio, se han ido produciendo desde temprano: Giraud (1954), Ham (1979), López Morales (1984), Ávila (1986) y Tesitelová (1992).

Para calcular la riqueza léxica Giraud tomó en consideración dos tipos de palabras representadas en V: nocionales o palabras con contenido semántico (sustantivos, adjetivos calificativos, verbos y adverbios) y gramaticales o palabras funcionales del discurso (artículos, preposiciones, conjunciones, pronombres y adjetivos no calificativos). La extensión del texto se representa por N.

$$R = \frac{V}{N}$$

$$R = \frac{V}{2N}$$

Cuando se toman en cuenta los dos grupos se utiliza la primera fórmula. En cambio el cómputo de las palabras nocionales exclusivamente requiere de la segunda fórmula en la que se duplica la extensión del texto (N), puesto que Giraud asumía que las palabras nocionales representaban la mitad del texto. Giraud a su vez añadió la fórmula de concentración de vocabulario para indicar la proporción de frecuencia total de las primeras 50 palabras.

Tesitelová (1992), por su parte, elabora una interesante propuesta que recoge nuevos caracteres: repetición de palabras de un texto, la fuerza de la zona de palabras en baja frecuencia (1-10), la dispersión del vocabulario y la concentración del vocabulario.

Según Ham (1979), el principio que sustenta el empleo de la frecuencia de uso de vocablos para medidas de riqueza léxica es que no basta conocer el número de los existentes en la lengua o en una subordinación de esta, sino que también hay que tomar en cuenta la frecuencia con la que son utilizados. Aunque en una lengua haya muchos vocablos disponibles no podemos decir que realmente existe gran riqueza léxica si al momento de la producción de los textos la frecuencia de uso de estos se concentra en una minoría, haciéndose uso no significativo de los demás. Por el contrario si en otra lengua que tuviera o no menos vocablos, aunque no sustancialmente menor, se hiciera un uso más disperso de los vocablos, tendríamos en realidad una situación de mayor riqueza

léxica manifestada en el hecho de mayor aprovechamiento del vocabulario disponible. Estos planteamientos ofrecen puntos de vista que amplían la noción clásica de riqueza léxica y que no deben olvidarse al evaluar el desarrollo del niño.

Ávila, por su parte, propone tres procedimientos comparativos para evaluar la riqueza léxica: el número de vocablos recogidos en el total de textos, la densidad promedio para 100 palabras y el número de vocablos acumulados por deciles.

La primera valoración de la riqueza léxica que establece Ávila pone en relación el número de palabras diferentes o vocablos (V) frente a la extensión del texto (N). Esta primera medida apunta hacia la diferencias en el vocabulario disponible. Para Ávila el léxico disponible es de baja frecuencia. El autor maneja este índice para comparar el número de vocablos que se obtienen en segmentos extensos de igual longitud.

El coeficiente de densidad léxica como segunda valoración, se obtiene al dividir el número de tipos léxicos (T) que parecen en un segmento del texto de una longitud determinada entre el número de palabras del segmento (N). La fórmula queda expresada del siguiente modo:

$$D = \frac{T}{N}$$

Este índice se basa en la evaluación individual de cada uno de los textos. Por lo tanto, es posible observar el comportamiento de la muestra en su conjunto con el apoyo de esta medida.

El tercer medio de valoración aplicado por Ávila –las frecuencias acumuladas por deciles- requiere ordenar los vocablos en frecuencia descendente de frecuencias en conjuntos de diez. Es decir, la lista de vocablos se inicia con el de frecuencia más alta y termina con los de más baja. La lista de vocablos ordenados por frecuencias descendente revela aquellos cuyas frecuencias acumuladas son suficientes para cubrir el 10%, 20% o 100% del total de frecuencias de un conjunto de textos. Ávila utiliza este índice para analizar textos de diferente longitud. Este procedimiento permite evaluar comparativamente el vocabulario de los conjuntos, ya que la extensión de cada uno de ellos, sus respectivas frecuencias no condiciona el número de vocablos que obtienen determinados deciles<sup>2</sup>.

Para calcular la riqueza léxica, López Morales presenta dos fórmulas interrelacionadas que representan dos medidas obtenidas a base de cálculos empíricos: por una parte, toma en cuenta el porcentaje de vocablos (PV) del total de palabras de un texto

2 El procedimiento de evaluación de la riqueza léxica de los textos que hace Ávila sigue parcialmente a P. L. Baldi (1972). Una versión más detallada del pensamiento de estos autores, en Pastor, 1998:6-16.

(N), y por otra, mide el intervalo de aparición en el texto de palabras de contenido semántico nocional (IAT).

Las palabras nocionales (PN) son aquellas unidades léxicas con contenido semántico, es decir, sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, aunque con estos dos últimos se requiere de algunas especificaciones. La riqueza léxica se obtiene aquí al considerar la cantidad de vocablos o unidades léxicas diferentes y el total de palabras de contenido nocional (PN).

El primer cálculo que se realiza es el que determina el porcentaje de vocablos (PV). El procedimiento requiere que se divida el total de vocablos (V) entre el total de las unidades léxicas comprendidas en el texto (N) y luego se multipliquen por 100.

La fórmula queda expresada de esta manera:

$$PV = \frac{V \times 100}{N}$$

Este primer índice (PV) nos ofrece una visión de diversidad léxica y sirve como indicador grueso.

Para cuantificar el intervalo de aparición de palabras de contenido nocional (IAT), López Morales propone la siguiente fórmula:

$$IAT = \frac{N}{PN}$$

El resultado de esta operación matemática refleja cifras relacionadas con la proporción de palabras nocionales en el texto. Esto es, a mayor número de palabras nocionales, menor es el intervalo, lo que se interpreta como mejor índice de riqueza léxica. Esta segunda medida resulta muy efectiva especialmente cuando se trabaja con textos de un grado académico particular y se pretende identificar la relación de un sujeto con el resto del grupo.

Sin ánimo de hacer aquí una revisión exhaustiva de estas propuestas, en particular de la Ávila, solo diré que los objetivos difieren en tal magnitud que prácticamente se trata de ejercicios diferentes e innecesariamente complejos para los datos que quieren obtenerse. El objetivo debe ser siempre el texto y no un conjunto de ellos, de diferente extensión, además. Si con varios trabajos y sus evaluaciones en la mano, el investigador quiere sacar datos colectivos, las matemáticas actuales le brinda fórmulas de mucha menor complejidad.

Veamos, según el modelo de López Morales, el proceso de trabajo.

El texto que vimos al principio sobre 'La playa' necesita ser analizado para obtener los valores que nos permitan aplicar las fórmulas.

El total de palabras de que consta el texto es de 93.

De ellas, son vocablos: *playa, es bonita, azul, agua, salada, mar, hay, peces, tiburones, pez espada, pez martillo, papá, mamá, hermanos, fuimos, divertimos, mucho, bañamos, brincamos, saltamos, gusta, ir familiares, bueno, estar, hace, fresco, bueno, ambiente, hermanos, juegan, gusta, primos, tíos, abuelos*

Son vocablos, pero repetidos en el texto: *playa* (6), *es* (4), *mucho* (3), *hermanos* (2), *yo* (1)

Son palabras sin contenido semántico: *a* (4), *con* (2), *el* (3), *de* (1), *en* (2), *la* (7), *me* (1), *mí* (1), *mi* (2), *mis* (6), *muy* (1), *nos* (3), *nuestros* (1), *también* (1), *y* (4)

En resumen: Total de palabras de contenido semántico nocional: 55  
 Palabras repetidas : 17  
 Palabras de contenido semántico nocional : 38  
 Palabras sin contenido semántico nocional : 38

La primera fórmula de López Morales, la que calcula la proporción entre las nocionales y las otras (nocionales pero repetidas y no nocionales) es así:

$$PV = \frac{38 \times 100}{93} \quad T: 40,9$$

cantidad muy baja como se verá.

La segunda fórmula, la que mide el intervalo de aparición de palabras nocionales es:

$$IAT = \frac{93}{38} \quad T: 2,4$$

cifras que indican que el índice de riqueza léxica es de solo 40,9, muy baja como se verá, y que en este texto es necesario esperar a 2,4 palabras para que haga su aparición una palabra de contenido semántico nocional.

Contrástese el texto anterior con este otro, producido por una alumna de segundo curso de escuela secundaria pública de Puerto Rico

Quiero graduarme de maestra de educación primaria, luego inscribirme en una nivelación para poder dar preprimaria, sacar varios cursos como manualidades en papel, en globos, y luego hacer que la educación cambie, por lo menos en mi establecimiento. Pienso seguir en la universidad una maestría. También estudiar

y terminar la carrera técnica de cultura de belleza para poder poner un salón de belleza y dar trabajo a mis compañeras. Para hacer todo eso cuento con el apoyo de mi familia, principalmente de mis padres y hermanos. Al tener una economía estable quiero irme a vivir a España algunos años pues.

Total de palabras: 100

Total de palabras de contenido semántico: 64

Total de palabras de contenido semántico repetidas en el discurso: 6

Palabras de contenido semántico: 58

Palabras sin contenido semántico: 41

Nombre propio: 1 (España)

El primer cálculo indica que el porcentaje de vocablos en el texto (PV) es de 58, y que el intervalo de aparición de vocablos diferentes es de 0.5. Si comparamos estos datos con los del texto anterior, se observan grandes diferencias: Mientras que la proporción del total del texto y las palabras de contenido semántico nocional fue allí de 40,9, aquí es de casi 15 puntos más; es por tanto este último, un texto que maneja un vocabulario más rico: Por otra parte mientras que allí el intervalo de aparición de palabras nocionales fue de 2,4, aquí esas palabras aparecen con una media de 0.5, una riqueza léxica casi cinco veces mayor. Obsérvese que esa segunda fórmula nos ayuda a afinar muchos los cálculos de riqueza léxica.

Un último ejemplo, esta vez producido por un periodista profesional, terminará de explicarnos las fórmulas propuestas y sus beneficios.

Antes, mucho antes, cuando nuestros mayores hablaban de ‘fatiga’, lo hacían para expresar una debilidad estomacal, ‘tengo hambre’, ‘tengo fatiga’. Pero cuando en este momento hablamos de ‘fatiga política’, cuando la gente del pueblo deja hacer y el mandatario y el partido se creen lo mejor del mundo, puede ocurrir cualquier cosa. Le sucedió a Rómulo, el novelista, y al partido AD entre aquellos años 45 y 48. Ahora el vocablo es interpretado como: agitación, cansancio, trabajo prolongado, ansia de vomitar, molestia causada por la pretensión de otro. Aburrir, vejar, agotar. Chávez está justificando al Generalísimo y es por ello que el cuento va para largo, con hampones incluido. Porque la fatiga también quiere decir “que hagan los que les venga en gana. Ignoremos al Gobierno”.

Este texto está integrado por 122 palabras (sin contar la sigla AD, las cifras 45 y 48 y los nombres propios Rómulo [Betancourt] y [Hugo] Chávez), siempre entendiendo por ‘palabra’ cada una de las formas gráficas entre espacios en blanco, como suele procederse en un primer nivel de análisis. Como es habitual, es necesario que no se cuenten las palabras gráficas repetidas porque son el mismo vocablo (*antes 2, fatiga 4, tengo 2 y partido 2*) lo que deja un total de 110, cantidad muy cercana a las 100 sobre las que suelen hacerse estas operaciones. Se observará que aquí –como en todos los textos– hay vocablos de dos tipos: aquellos que significan algo (*pueblo, años, pretensión, viajar, cuen-*

to, etc.) y los que solo ejercen una determinada función gramatical (*cuando, de, lo, para, una, en, etc.*) que no hacen referencia a nada concreto o abstracto de mundo que nos rodea. Los primeros son nombres, adjetivos, verbos y adverbios, y los segundos, artículos, preposiciones, conjunciones, etc.

Como sabemos, la riqueza léxica se mide, en una primera fórmula, estableciendo una relación matemática entre el total de palabras que poseen contenido semántico (V) y el total de los vocablos del texto (N), salvo las excepciones señaladas.

$$PV = \frac{V \times 100}{N} \quad \frac{65 \times 100}{110} \quad T: 59,1$$

Por lo tanto, el 59,1 del total de palabras de este texto son de contenido semántico nocional no repetidas.

Un segundo índice trabaja con la fórmula:

$$IA = \frac{N}{PN} \quad \frac{120}{65} \quad T: 1,8$$

El resultado de esta otra operación matemática refleja cifras relacionadas con la porción de palabras nocionales en el texto (aquí sin importar las repetidas); esto es, a mayor número de palabras nocionales, menor es el intervalo, lo que se interpreta como mejor índice de riqueza léxica. En este caso, hay una palabra nocional cada 1,8 del total de palabras del texto.

Lo que significan estos números y cómo pueden interpretarse necesitan, desde luego, de elementos de comparación. Siempre está a la mano la comparación entre los individuos del grupo, pero eso nos permite hacer comparaciones modestas. Lo ideal es disponer de cifras más generales, que respondan, por ejemplo, a lo consignado en textos de escritores profesionales. Pero estos datos son muy escasos todavía, al menos para los índices de riqueza léxica, no así, por ejemplo, para las investigaciones sobre madurez sintáctica<sup>3</sup>.

En efecto Raúl Ávila (2001), director desde el Colegio de México del proyecto de estudio del español en los medios de comunicación pública del Mundo Hispánico disponía de un importante conjunto de datos de riqueza léxica: de las radios locales, Radio Almería contaba con un índice de 66,6; de las nacionales, Radio Nacional de España 67,2, XEB de México, 67, las de Costa Rica, 67,1 y RCN de Colombia, 66,7. En cuanto a las televisiones nacionales, Televisión Española arrojó un índice de 68,1, XEWTV de México, 66, y Telenoticiera CM& de Colombia, de 68,6. Las de carácter internacional

3 El único ejemplo que conozco no está dedicado a la enseñanza sino a comprobar los altos índices de riqueza léxica en los medios de comunicación hispánicos de nuestros días.

CNN en español, 69,6 y ECO, 67,8. El promedio de estas cinco estaciones fue de 68,6. Por último, la prensa colombiana –*El Tiempo*– obtuvo unos índices de riqueza léxica de 68,4.

Ante las constantes críticas de muchos sobre el pobre español de los medios de todo el Mundo Hispánico, en los que no faltaban los reproches a la globalización que había conseguido empobrecer y uniformar esta lengua, Ávila analizó con cuidado un ensayo de Carlos Fuentes tomado al azar desde el punto de vista de la riqueza léxica, y el resultado fue de 69,7. ¡Una décima más que CNN en español! Y por si fuera poco esta comparación, acudió a los *corpora* de lengua hablada de la Ciudad de México y comprobó que entre los hablantes del nivel culto, el índice general de riqueza léxica fue de 68,5, dos décimas menos que el ensayo de Fuentes. Ante estos datos tan contundentes no cabe discusión alguna.

Pues, aunque el propósito que se perseguía era otro, de momento podemos aprovechar estos datos para establecer unos criterios provisionales. De manera que la chica de segundo curso de escuela secundaria cuyo texto hemos leído, que alcanza una puntuación de 46 en riqueza léxica, y el posterior del artículo de prensa venezolano, que consigue 59,1 son, en principio mejorables. Y digo en principio porque estos textos no son iguales en extensión, y sabemos que los datos se desvirtúan al pasar un texto de las 100 palabras. Tanto el ensayo de Carlos Fuentes como los textos de la norma culta tienen características que conspiran contra una comparación rígida: El ensayo tiene más de 100 palabras, y los textos de la norma culta son orales y transliterados posteriormente, transliteración sobre la que se llevó a cabo el conteo. Necesitamos, pues, para tener metas claras, exámenes de textos escritos que se consideren ilustrativos, de los que se pueden tomar varias calas pero nunca superiores a las 100 palabras.

#### 4. EL ESTUDIO DE LA RIQUEZA LÉXICA EN EL MUNDO HISPÁNICO

Hasta el momento, el Mundo Hispánico no dispone de muchas investigaciones que midan la riqueza léxica en textos producidos por niños y adolescentes. Cabe mencionar las investigaciones realizadas en México (Ávila, 1986), Santo Domingo (Haché, 1988), Chile (Valencia *et alii*) y Puerto Rico (Cintrón, 1993)<sup>4</sup>.

Ávila en su *Léxico infantil de México: palabra, tipos, vocablos*, aplicó estas medidas a una selección de 4,500 textos de un corpus léxico de textos de tema libre escritos por niños de tercero a sexto grado de primaria. Entre sus principales hallazgos se encuentran diferencias porcentuales de vocablos que favorecen a las niñas, y diferencias más acentuadas en relación con la variable socioeconómica. Sus resultados revelan una relación

4 De nuevo remito a la tesis doctoral de Pastor (1998) para ampliar estas aquí breves consideraciones.

estrecha entre la riqueza léxica y el nivel sociocultural. En su estudio Ávila prueba que conforme se extiende el corpus se recogen proporcionalmente menos vocablos. Los hallazgos sobre la densidad resultaron equiparables a los porcentajes de vocablos; las niñas obtuvieron una densidad superior a los niños. La tercera medida usada por este investigador –la acumulación de frecuencias por deciles- demostró que la mayor o menor extensión de un corpus no condiciona el número de vocablos que se obtiene mediante estos procedimientos en los primeros 8 o 9 deciles, lo que lo lleva a concluir que las diferencias cuantitativas en la riqueza léxica son siempre menores en niños que en niñas y siempre relacionadas con el estrato sociocultural.

Ana Margarita Haché realizó un estudio *Aportes de la riqueza léxica a la enseñanza de la lengua materna*, en el que aplica los indicadores para medir riqueza léxica establecidos por López Morales. En el mismo trabajó sobre una población constituida por estudiantes de sexto y octavo grado de la escuela primaria de Santiago de los Caballeros en la República Dominicana. Las conclusiones de la investigación revelaron que la mayor extensión de los textos no parece tener influencia directa en el aumento del porcentaje de vocablos (PV). Al comparar los resultados de la primera medida (PV) en *corpora* de distintas extensiones notó porcentajes superiores de vocablos en textos menores. Es decir, que los índices parecían favorecer a aquellos sujetos que produjeron un menor número de palabras y penaliza a los más elocuentes y que después de las primeras 100 palabras el cálculo se distorsionaba. En este aspecto hubo coincidencia con los hallazgos ofrecidos anteriormente por Ávila. Sin embargo, en contraste con este, Haché encontró mayor riqueza léxica en niños que en niñas; la variable socioeconómica no discriminó adecuadamente a los sujetos debido a circunstancias particulares en las escuelas bajo estudio.

Entre los resultados asociados a la medida PV la investigadora concluyó que este índice no arrojó diferencias entre niños y niñas de la escuela pública y privada. No obstante informó que se incrementa el porcentaje de vocablos del sexto al noveno grado, lo que implicó que la edad incide en la riqueza léxica. En los resultados particulares sobre la segunda medida, Haché encontró que el intervalo disminuía con la edad y que este indicador resultó más sensible a la variable socio-económica.

Otro estudio que aplica las fórmulas de riqueza léxica de López Morales fue realizado por un equipo de investigadores de la Universidad de Chile y de la Universidad de Concepción. En esta ocasión, los investigadores hicieron ajustes a las fórmulas a tono con las necesidades específicas del proyecto; en particular, no utilizaron la fórmula de intervalo de aparición de palabras de contenido semántico. Sus análisis se elaboraron sobre los porcentajes de palabras nocionales (PN). Se llevó a cabo esta investigación sobre la muestra de 308 sujetos. Concluyó el estudio que no hay diferencias en el porcentaje de palabras nocionales entre niños y niñas. Los sujetos de nivel socio-económico y cultural alto presentaron un porcentaje levemente superior de palabras nocionales que los del nivel medio y bajo. En esta investigación, solo el régimen de estudio mantiene algún gra-

do de acción diferenciadora. Los investigadores observaron una relación proporcional entre el porcentaje de palabras nocionales y el total de unidades léxicas. Encontraron a su vez que el discurso narrativo permite una mayor riqueza léxica.

En Puerto Rico se llevó a cabo el estudio de riqueza léxica realizado por Filomena Cintrón, *Nuevos índices de riqueza léxica en escolares de Barranquitas*. En esta investigación, llevada a cabo sobre una muestra de estudiantes de los grados tercero, sexto, noveno y décimo, se encontró un crecimiento asistemático en el progreso léxico de los estudiantes según la variable grado de ambas medidas. Los datos sobre la primera de ellas y la variable sexo, mostraron una tendencia a favorecer a las niñas tanto en el tercer grado como en el sexto, hallazgo que coincide con las investigaciones de Ávila para el tercer grado. Para esta medida y la variable socio-económica se encontró una relación asociativa que tendió a favorecer al nivel socio-económico alto, aunque muy ligeramente.

Los resultados sobre la segunda medida según la variable sexo y nivel socio-económico no registraron diferencias palpables. Sin embargo, resultó sorprendente que el intervalo aumentó a lo largo del nivel primario. Es decir, aparentemente la variable grado de escolaridad no resultó del todo relevante para la segunda medida.

## 5. LOS MATERIALES PARA LA PRODUCCIÓN DE LA RIQUEZA LÉXICA

El aspecto más importante, después de una especificación conceptual adecuada, es la creación del material de entrenamiento para los estudiantes. Se había creado en Puerto Rico una amplia gama de ellos, cuando la Universidad decidió cerrar sus cursos de español para extranjeros. Con respecto a la riqueza léxica, al menos una batería completa estaba terminada y probada. Ese conjunto de ejercicios para los primeros niveles atendía a las dos posibilidades existentes (aunque con múltiples variedades cada una de ellas) de trabajar la riqueza léxica: la ayuda que significaban los ejercicios para incrementar la madurez sintáctica y aquellos que se referían directamente a ella.

Los primeros partían de la base de revisar textos contruidos *ad hoc*, de manera que la repetición léxica fuera uno de los aspectos más evidentes. Al realizar el ejercicio de eliminar estos elementos reiterados llevaba directamente a los alumnos a combinar oraciones; al realizar este ejercicio se eliminaban los elementos léxicos reiterados que tanta monotonía y falta de fluidez provocaban.

Un ejemplo de texto de debían modificar es el siguiente:

El Ática es una región griega. El Ática es una región antigua. El Ática es una península triangular. El Ática tiene montañas. Los helenos del Ática extraían el mármol de las montañas. Esos mismos helenos del Ática construían monumentos fastuosos. Esos monumentos perduran hasta hoy.

El índice de riqueza léxica de este texto es 40 y el intervalo de aparición de palabras con contenido semántico, de 2,2. Cuando el alumno reescribe el texto:

El Ática es una antigua región griega, una península triangular con montañas de donde los helenos extraían el mármol con el que construían monumentos fastuosos que perduran hasta hoy.

Sube el índice de riqueza léxica de 40 a 51 y baja el intervalo a 1,9.

En otros casos se presenta un texto con espacios en blanco y un conjunto de palabras que pudieran entrar en ellos. Todos los términos son sinónimos o cuasi sinónimos de los que pueden intercambiarse en el discurso. Así se consigue que los alumnos, ante un texto con mucha reiteración de términos, se empeñen en buscar sustitutos adecuados.

Véanse los siguientes ejemplos:

Seleccione las palabras que crea adecuadas para cada espacio en blanco del siguiente texto:

vimos    contemplamos    admiramos    disfrutamos de

El bosque nacional más importante del Caribe es el Yunque, y a él nos llevaron de excursión. Allí \_\_\_\_\_ helechos gigantes y \_\_\_\_\_ palmas, orquídeas de colores muy variados, enredaderas y musgos. \_\_\_\_\_ también una gran cantidad de animales: halcones, búhos, palomas, lagartijas, ciempiés, tarántulas y hasta boas, y \_\_\_\_\_ sobre todo, la peculiar cotorra puertorriqueña.

estupendo    magnífico    hermoso    precioso    bellísimo

Hay varios grandes teatros en la Isla. El primero, construido por los españoles en la capital a finales del siglo XIX, fue el Tapia; es \_\_\_\_\_. Después, también por esas fechas, pero en la ciudad sureña de Ponce, se levantó otro que puede describirse como un coliseo \_\_\_\_\_. Ya en el XX, otro \_\_\_\_\_ teatro fue terminado en el recinto universitario de Río Piedras, y más modernamente, el Gobierno de Puerto Rico construyó el Bellas Artes, que es un \_\_\_\_\_ conglomerado de tres salas diferentes. Pero todos se caracterizan por su calidad; son \_\_\_\_\_.

## 6. FINAL

A finales de 1992 habían quedado en el Instituto Lingüística de Río Piedras, en su cátedra de Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras dos baterías de 15 ejercicios cada una, algunos de ellos elaborados por los mismos alumnos. Aquel episodio terminó allí, pero el interés por el tema no desapareció. Debo y puedo decir que los resultados alcanzados entonces en cuanto a riqueza léxica fueron muy favorables. Vale la pena rescatar aquella experiencia, actualizar esos materiales y proseguir con la tarea. Ojalá que así sea.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDIÓN, M.<sup>a</sup> A. y A. M.<sup>a</sup> RUIZ (1996): “Azorín, Cela, Delibes y Unamuno. Análisis contrastivo de madurez sintáctica”, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)* 6, 9-36.
- ÁVILA, R. (1986): “Léxico infantil de México: Palabras, tipos, vocablos”, en *Actas del Congreso del II Congreso Internacional sobre el español de América*, México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 510-517.
- (2001) “Los medios de comunicación masiva y el español internacional”, en *II Congreso Internacional de la lengua española*, [en línea]: <[http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/avila\\_r.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/avila_r.htm)>
- BALDI, P. L. (1972): “Fattori sociali dell’abilità lingüistica nella produzione di bambini de nove e dieci anni”, *Studi Italiani di Lingüística Teorica ed Applicata* I/3, 335-471.
- CINTRÓN, F. (1993): *Nuevos índices de riqueza léxica en escolares de Barranquitas*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico (Tesis de Maestría inédita).
- GIRAUD, P. (1960): *Problemes et methodes de la statistique linguistique*, Paris: Presses Universitaires.
- HACHÉ, A. M. (1991): “Aportes de las pruebas de riqueza léxica a la enseñanza de la lengua materna”, en H. LÓPEZ MORALES (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 47-60.
- HAM CHANDE, R. (1979): “Del 1 al 100 en lexicografía”, en L. FERNANDO LARA (ed.), *Investigaciones lingüísticas en lexicografía*, México: El Colegio de México, 110-132.
- LÓPEZ MORTALES, H. (1984): *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, Madrid: Editorial Playor.
- MÜLLER, C. (1968): *Estadística lingüística*, Madrid: Gredos
- PASTOR, M. (1998): *Descripción del léxico y de la sintaxis en textos producidos por niños del nivel primario del sistema público*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico (Tesis doctoral inédita).
- TESITELOVÁ, J. (1992): *The main areas of quantitative linguistics*, New York: Planum Press.
- VALENCIA, A. et al. (1992): “Evaluación de la riqueza léxica en estudiantes de último año de enseñanza media”, *Estudios Filológicos* 27, 59-72.

## LENGUA Y LITERATURA. UN CAMINO DE IDA Y VUELTA

SALVADOR MONTESA  
*Universidad de Málaga*

Después de estos tres días de congreso, he tenido la suerte de escuchar muchas cosas y muy buenas relacionadas con el mundo de la literatura en las clases de ELE. Y seguro que las oiremos aún en la mesa redonda que tendrá lugar esta tarde como colofón del congreso. Por eso siento cierta preocupación por las expectativas que alguno pueda traer al venir a escucharme. Quisiera, pues, aclarar que mis palabras debéis de entenderlas como unas marginalia, unas glosas a ideas muchas veces oídas, unas reflexiones, quizás algo inconexas, que pretenden solamente sugerir más que presentar un conjunto trabado y cerrado, porque lo cierto es que, en algunos aspectos, tengo más dudas e incertidumbres que certezas.

Dicho esto, debería empezar aclarando el significado del título. Cuando hace muchos meses los organizadores del Congreso tuvieron la amabilidad de invitarme a dar esta ponencia me pidieron un título. En aquel entonces sabía el tema, los textos literarios, pero aún no sabía exactamente el enfoque que daría a mis palabras... y después de escribir en un folio diez o doce títulos, me decanté por este. No sé si hoy tengo demasiado claro lo que en aquel momento quería expresar. Es igual. Lo cierto es que lengua y literatura han sufrido a lo largo de la historia de la didáctica de lenguas (nativas o segundas) idas y vueltas, momentos de encuentro y de desencuentro.

Hoy, al parecer, estamos en un momento de encuentro, de vuelta, de reconciliación. Pero a veces, en este maridaje, parecen aún dos amantes inexpertos que tienen voluntad de estar juntos pero no saben muy bien qué hacer el uno con el otro. Se han reconciliado después de una larga separación, pero los dos saben que la relación no puede ser como antes, que aquello funcionó porque eran otros tiempos, ahora las cosas han cambiado mucho y hoy la lengua no quiere ocupar un lugar subordinado y ancilar. En muchos ambientes es mucho más valorada y más deseada que la literatura y si esta quiere que se

mantenga el buen entendimiento deberán estudiar conjuntamente qué ventajas, qué utilidad y qué placer pueden sacar cada una de la otra. Así pues, se requerirá mucho tacto para no caer en errores pasados y para conseguir una relación fructífera.

Todo esto viene a cuento de una historia conflictiva que, a fuerza de explicarse detenidamente en trabajos, ensayos y estudios suena ya cansina. Suele insistirse en que la literatura fue el medio de aprendizaje de lenguas hasta bien entrado el siglo XX. El manejo de obras literarias canónicas (y al hablar de canon ya incluimos criterios culturales y sociolingüísticos), su manejo, digo, por su perfección formal y por su lenguaje depurado servían de modelo indiscutible de instrucción.

Esto solo en parte es verdad. Muchos mercaderes, vendedores y comerciantes aprendían por el contacto directo con los nativos, entre otras cosas porque eran, durante siglos, analfabetos en un alto porcentaje. Solo las clases más cultas, que manejaban con soltura la lectura y la escritura, aprendían a través de los libros porque así es como se habían estudiado las lenguas cultas por excelencia (las clásicas) y porque era síntoma de prestigio y distinción intelectual y social.

Con la masificación y la consiguiente ampliación del arco de demandas e intereses, aparecen sucesivamente las metodologías estructuralista, nocional-funcional e incluso el modelo comunicativo en sus inicios que, al centrarse en la lengua hablada y el carácter utilitario del aprendizaje, hacen desaparecer la literatura de métodos y manuales.

No quiero extenderme en ello, pero si hojeamos los trabajos actuales que abordan la utilización de la literatura en clase de ELE veremos que todos, sin excepción, se manifiestan partidarios de su uso y salen en su defensa enumerando todos los aspectos negativos que los opositores encuentran en el manejo de textos literarios: que el lenguaje es difícil y poco natural, que subvierte el uso correcto de la lengua, que no son documentos auténticos, que reflejan una cultura que puede ser muy compleja para el estudiante, que no responden a los objetivos profesionales o académicos de los aprendientes, que no inciden en la destreza oral que es la importante, en fin, que son poco comunicativos. A continuación rebaten todos esos argumentos con argumentos propios y una sólida colección de citas que da peso a su argumentario...

Pero lo cierto es que hace años que no he leído ningún estudio (si es que alguna vez leí alguno) que ataque frontalmente el uso de la literatura. Muy al contrario. Estamos, pues, inventando enemigos y reiterando páginas y páginas referidas a un pasado ya remoto que, si en algún momento tuvieron sentido, hoy carecen totalmente de él.

Si hubiera que dar una respuesta rápida a por qué se abandonó la literatura diríamos simplemente que por pragmatismo. En un somero análisis de la situación la pregunta es evidente: ¿para qué le sirve la literatura a un profesional que lo que quiere es poder desenvolverse en su campo en un país extranjero? Han tenido que pasar años y

una visión más global de lo que es la lengua para comprender el papel que puede desempeñar la literatura, evidentemente con un nuevo enfoque. En la década de los ochenta Alan Maley (1989, 59) ya afirmaba que la literatura debía volver a las aulas aunque con ropajes nuevos. Hoy podemos decir que la literatura ya ha vuelto, no debido al prestigio que su uso pueda aportar, sino a la operatividad que tiene en el proceso de aprendizaje. A pesar de todo yo diría que es un regreso inacabado ya que, aunque en el principio todos estamos de acuerdo, en la práctica hay muchas dudas y desorientación, como luego veremos. Dice Mendoza Fillola:

El tiempo en que la literatura aportaba prestigio al estudio de una lengua, efectivamente, pertenece al pasado. Ahora no se trata de una cuestión de prestigio, sino de la efectividad y de la funcionalidad formativa del empleo de estos materiales (Mendoza Fillola, 2004).

¿Qué es lo que ha variado? La literatura ha dejado de considerarse un fin en sí misma. No se trata de estudiar literatura sino de servirse de la literatura como un recurso para desarrollar las habilidades lingüísticas.<sup>1</sup> Al cambiar la perspectiva, cambia también el modo de abordarla y, aunque en muchas ocasiones sigamos utilizando el término genérico de “literatura”, nuestra atención está focalizada en los textos literarios.

Así pues, todos los artículos y trabajos de los últimos años sobre literatura y ELE parten de la idea de que la literatura se abandonó y estamos volviendo a ella. Si estamos volviendo (es verdad), es una vuelta muy larga porque llevamos más de diez años diciéndolo y todavía “estamos volviendo”, es decir, que no hemos llegado. Y si no hemos llegado es posiblemente porque no sabemos a donde tenemos que llegar. Quiero decir que aceptamos la utilidad de la literatura pero no acertamos a trazar las estrategias para que su uso sea fructífero. Por eso la literatura sigue siendo, en más ocasiones de las que debiera, infra- cuando no mal- utilizada.

De ahí que, si observáis los manuales de ELE, veréis que todavía hoy hay quien piensa que es solo un entretenimiento, un momento de relax tras la supuesta aridez de una clase de dura gramática. Se coloca una lectura al final de la unidad y se hacen unas preguntas “de compromiso” sobre el texto. Es una queja que se repite desde antiguo. Así, afirmábamos en un artículo de 1990 (Montesa-Garrido, 1994, 452) que la literatura era “como un adorno, como un lujo, como la guinda de un pastel que no pierde nada sin ella”. Nada parecía haber mejorado cinco años después:

<sup>1</sup> Ya hablan de la distinción entre “literature for study” y “literature as a resource” Carter y Long (Teaching Literature, London, Longman, 1991) siguiendo los pasos de Maley, que un par de años antes estableció la misma diferencia entre “estudio” y “uso” de la literatura. Hoy, en que esta idea se ha convertido en un principio evidente e indiscutible, sorprende que en aquellos años, no tan lejanos, pudiera presentarse como novedad.

En pocos manuales, hay que decirlo, se llega a traslucir ese entusiasmo por las excelencias y beneficios del texto literario tan explicitados en los libros que abordan el tema desde una perspectiva teórica [...] Su inclusión responde más a principios estéticos que a fundadas convicciones (Sanz, 1995, 28).

En el 2000, en un magnífico análisis de los textos literarios en los manuales, mantenía Martín Peris “Esta tendencia a empujar hacia el final del proceso de aprendizaje (final de etapa –unidad didáctica– o final del curso –últimos libros del manual–) parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que éste no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo” (Martín Peris, 2000).

Cuatro años más tarde la situación se mantiene, como constata Martínez Sallés:

lo literario tiene todavía muy poca presencia en los materiales y métodos de enseñanza de ELE. Suele limitarse a pequeños textos [...] casi siempre situados al final de las lecciones [...] cerrando la unidad a la manera de pequeño broche estético (Martínez Sallés, 2004).

Para terminar con las palabras de Acquaroni en el 2007: “Si hojeamos otros manuales publicados posteriormente [se refiere al estudio de Martín Peris] el panorama sigue siendo todavía desalentador, ya que el porcentaje general de textos literarios ha disminuido” (Acquaroni, 2007, 52).

Sin embargo, no podemos ser del todo pesimistas. Los profesores sí disponen hoy de algunos buenos libros y artículos, tanto en edición de papel como en Internet, que dan directrices y propuestas para abordar el texto literario. Algunos, digo, porque en otros muchos constatamos una gran desorientación por el tipo de ejercicios que proponen.

Mirad, a mi modo de ver, cuando seleccionamos un texto literario para trabajar con él en clase, hay una premisa que nunca debemos olvidar, un principio inviolable. En el artículo antes citado lo enuncié diciendo que “el texto literario no debe ser traicionado” (Montesa-Garrido, 1994, 453). Es decir, debemos ser lo más fieles posible a lo que pretendía el que lo escribió y a lo que busca el que lo lee. A las intenciones de autor y a las expectativas lector. Y eso es fácil de conocer. En muchos de los cursos que he impartido a profesores, antes de que se sintieran mediatizados por cualquiera de mis opiniones, les hacía una pregunta muy simple y les daba dos minutos para responder: “¿Por qué lees literatura?”. Las respuestas eran siempre coincidentes y me voy a permitir presentaros una muestra aleatoria en un documento auténtico, sin manipulaciones:

1. Por placer. Para mejorar la propia escritura. Para conocer otras culturas. Para ampliar recursos lingüísticos.

2. Por placer el estético del uso de la lengua y por el deseo de imaginar otros mundos y situaciones que me hagan plantearme cuestiones nuevas como ser humano. Por la belleza de leer una historia bien contada. Para satisfacer mi deseo de soñar.
3. Por placer y para conocer más del mundo que me rodea. Porque es una forma de viajar sin moverte, sin salir de tu casa.
4. Cuando leo literatura busco el disfrute, el placer de introducirme en un mundo/ historia distinta: viajar al pasado, al futuro, a lo irreal, o simplemente para conocer realidades distintas.
5. Porque me permite desarrollar mi imaginación, ampliar mi conocimiento del mundo y porque me produce placer estético.
6. Porque me gusta la poesía. Literatura me da un escape temporal de la vida cotidiana/estresante. Para practicar mi L2 (español). Si leo algo y entiendo me siento más segura de mi control del lenguaje.
7. Para “vivir” y sentir más cosas.
8. Para disfrutar, porque me gusta que me cuenten una historia, para entretenerme, para viajar, para conocer, para aprender, para enriquecerme, para evadirme.
9. La literatura es una forma de abrirte a otros mundos, otros conocimientos, pero sobre todo a nuevas sensaciones, sentimientos, de manera que nos enriquecen por dentro y nos hace la vida más “bonita”.
10. Por disfrute estético, por entretenimiento, por curiosidad, por ganas de aprender y, admitiéndolo con todo mi pesar, también en ocasiones por obligación académica.
11. Para mi placer. PLACER.

No creáis que he seleccionado estos porque apoyen mi idea. Estas son las respuestas habituales, luego deben responder a la verdad.

Lo curioso es que, en la década de los noventa y por los mismos años en que la literatura se iba abriendo paso en las aulas de ELE, Ana Rodríguez Fischer escribió un librito de crítica literaria (Rodríguez Fischer, 1998, 19-26 *passim*) en el que comentaba una serie de novelas españolas escritas entre 1991 y 1997. Nada tenía que ver con nuestro mundo de aprendizaje de lengua extranjera. Según nos cuenta, a la hora de redactar el prólogo decidió escribir a los autores comentarios y pedirles una respuesta breve a la pregunta “¿Por qué lees novelas?” (nosotros podemos ampliarlo a *literatura*, en general). Las respuestas, se supone que más pensadas que las de los pobres profesores a los que asalté de improviso, son de lo más interesante:

1. “Leo novelas buscando un vago placer estético, un deslumbramiento emocional más que intelectual” (Juan Marsé).

2. “La novela nos abre la sensibilidad, y la inteligencia, al mundo de lo imaginario, es decir, de todo lo posible. Es una forma, inmediata, efectiva, de adentrarnos en otros tiempos, en otras almas, en otras conciencias y ánimos, y hacernos así partícipes de esa multiplicidad de vidas que nuestra limitada existencia no es capaz de vivir... Leer para vivir más universalmente. Leer para vivir lo que no vivimos” (Ana María Navales).
3. “En cuanto a los motivos personales que me llevan a leer novelas, sólo puedo decir que caben en mí muchas más vidas que la única que tengo, y no se me ocurre otra manera de alcanzarlas” (Pedro Zarraluki).
4. “Son también las novelas (u otros géneros) los que más me motivan y me alimentan para escribir” (Pedro Sorela).
5. “Al leer se produce el milagro: tomar contacto, a través del tiempo y el espacio con otro ser humano, el escritor, que nos trasmite lo que piensa, siente, observa, interpreta” (Josefina Aldecoa).
6. “Porque mejoran nuestra competencia lingüística y por tanto nuestra inteligencia.  
 Porque, si aprendemos a amar los detalles en la lectura, aprenderemos también en la vida a fijar la mirada y observar mejor el mundo.  
 Porque una historia bien contada (...) nos enseña a ordenar la mente, y a ser más rigurosos en nuestros planteamientos verbales.  
 Porque las novelas son fragmentos de experiencia tallados con la exactitud y transparencia de un diamante, y así, al leer ensanchamos la vida.  
 Porque nos produce un placer bien extraño: un placer que está hecho de conocimiento, de sentimiento, de sensualidad: un placer donde de un modo acaso único se juntan en un pañuelo las facultades del alma y los cinco sentidos” (Luis Landero).
7. “Por placer, por puro placer” (Nuria Amat).

Muy similar es lo que podemos leer en una conocida novela de Pérez Reverte (2002, 242 y 280):

Los libros son puertas que te llevan a la calle [...] Con ellos aprendes, te educas, viajas, sueñas, imaginas, vives otras vidas y multiplicas la tuya por mil.

Aparte de aprender cosas, leer ayuda a pensar diferente o mejor.

De la pluma de Ricardo Senabre, catedrático emérito de esta universidad, caracterizado por la finura de sus análisis, sale este párrafo que aúna en cada línea al crítico y al escritor:

Lo primero que hace la literatura es dilatar nuestra retina, ampliar nuestra capacidad de visión, mostrarnos múltiples maneras de contemplar las cosas, sacarnos de nuestras casillas y acercarnos a otras formas de vida posibles, a otros modos de amar, de vivir, de sentir. Gracias a la literatura nuestro mundo mental se ensancha prodigiosamente. Los libros nos permiten emigrar a otros lugares y a otros tiempos, conocer las experiencias, los estados de ánimo, los sueños, las venturas y desventuras en que se forjaron miles de seres humanos –reales o de ficción– de otros ámbitos y tal vez épocas remotas a los que, salvando las barreras del tiempo y del espacio, podemos acercarnos como a viejos amigos y maestros del vivir. No existe instrumento de comunicación más formidable. [...] La literatura, que no posee una función didáctica, es también, sin pretenderlo, una fuente de enseñanzas (Senabre, 2006, 11).

Y las citas podrían multiplicarse hasta el infinito.

Perdonad, pues, si esta enumeración de testimonios os ha parecido excesivamente larga. Lo he hecho a conciencia porque quería resaltar los valores que encierra la literatura, no con mis palabras, no con citas de solventes estudios académicos, sino con las voces anónimas de algunos profesores y con las muy conocidas de escritores de prestigio. Ambas son coincidentes: la primera función de la literatura es el entretenimiento, el disfrute, el placer, el goce. Si no lo tenemos en cuenta cuando manejemos textos literarios con nuestros estudiantes, erraremos el tiro con toda seguridad. Pero el “placer” es un término abstracto. Todos conocemos su significado, ¿pero en que consiste al hablar de literatura? Nos lo han dicho: “en el gusto por escuchar una historia bien contada, en la posibilidad de vivir otras vidas o de vivir la nuestra más intensamente, en poder desplazarnos a otros tiempos y otros ámbitos, en el despertar de sentimientos y emociones que nos afectan y conmueven, en el deslumbramiento intelectual de ideas sugerentes, en la belleza de un lenguaje bien elaborado, en el mejor conocimiento de mi propia cultura y de las ajenas, en el estímulo para escribir nuestras propias fantasías, etc.”

Podréis objetarme que para obtener ese placer de la lectura se necesita una preparación, una competencia literaria que capacite al lector para captar e interpretar los recursos, los contenidos y las intenciones del autor. Es verdad.

Pero debemos evitar el error de considerar la literatura como un término unívoco que hace referencia a un mundo homogéneo y cerrado. La variedad de textos, tanto por su complejidad formal como ideológica, es casi infinita. No es lo mismo leer *Las Soledades* que *La familia de Pascual Duarte*. Quizá por ello se sigue discutiendo todavía sobre qué es literatura. Todo dependerá, pues, de la habilidad del profesor en la selección y en las estrategias de explotación.

En la competencia literaria, como en todo, hay grados. O en palabras de Lázaro Carreter “hay tantas variedades de competencia literaria como lectores” (1987, 169-170). Podemos hablar de una competencia literaria del lector que es capaz de seguir la

trama, identificarse con unos personajes, experimentar unas emociones, etc. Incluso esto a muy diversos niveles. Simplemente que sepa y pueda extraer “placer” de la lectura, aunque en principio ni siquiera se plantee que ello es resultado de los “valores artísticos” del texto. La competencia, en cambio, de un crítico o de un filólogo entraña mucho más: la remisión del texto a otros textos, los contextos históricos y literarios, el dominio de un metalenguaje, etc. Pero no es esto lo que pretendemos de nuestros estudiantes cuando les presentamos textos literarios, al menos en un primer momento...

¿Porqué esta insistencia en el placer? Porque el placer es el resorte más importante para despertar la motivación y la motivación es el motor de todo aprendizaje. Es curioso que el discurso literario, supuestamente alejado de los intereses de los alumnos, sea el que produce más placer porque encierra valores que afectan a la persona en toda su complejidad: cognitiva (conocimientos), creativa (fantasía), emocional (sentimientos), social (relaciones interpersonales) e incluso ética (comportamientos y actitudes).

“Un placer que está hecho de conocimiento, de sentimiento, de sensualidad: un placer donde de un modo acaso único se juntan en un pañuelo las facultades del alma y los cinco sentidos”, nos ha dicho Luis Landero.

Y esos valores son los que destaca el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas cuando dice:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos (MCER, 4, 3).

Sin embargo hay algunas de las objeciones que se hacen al uso de textos literarios que podrían tener cierta consistencia.

Muchas veces leemos y oímos que nuestros alumnos no leen, que estamos inmersos en una sociedad que prima la cultura oral y que la literatura está lejos de sus intereses. Y yo no digo que no sea verdad. Pero lo planteamos de tal manera que parece que de todos los mimbres que tejen el aprendizaje de la lengua el único maldito fuera ese. Como si la enseñanza de las reglas gramaticales, los ejercicios estructurales o incluso los de *role play* fueran exquisiteces que entusiasman a los estudiantes. Y lo que si os aseguro es que es mucho más fácil motivar y despertar el interés a través de un texto bien seleccionado y bien trabajado que con otras muchas de las actividades que sí consideramos rentables en la clase.

También se argumenta que el lenguaje literario esta lejos del lenguaje de la calle. Y yo me digo: ¡bendito sea Dios! (aunque quizá sea mejor no meter a Dios en estos asuntos terrenales). Claro que es más elaborado, más rico, más preciso, más correcto. Pero eso

no quiere decir que sea más difícil. Simplemente es eso, más enriquecedor. “Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo” (1922, 5.6), afirmaba Wittgenstein, lo que, llevando el agua a mi molino, lo interpretaría como que, solamente con la adquisición de un lenguaje variado, creativo, lleno de connotaciones, referencias y recursos, logramos abrir a los estudiantes a los espacios infinitos y siempre expansibles de un nuevo mundo, el hispanohablante. Y eso se encuentra de un modo paradigmático en los textos literarios. Por supuesto, también en otros tipos de textos. Y, por qué no, en el español de la calle, tan versátil y expresivo, pero de fronteras limitadas e incompletas.

A veces en nuestro afán de que los estudiantes se expresen pretendemos desbloquear su reticencia a manifestar una idea compleja insistiéndoles: “Dilo con tus palabras”, “dilo a tu manera”, lo que puede encerrar una gran trampa cuando “tus palabras” o “tu manera” no han sido convenientemente educadas. Y esa “manera” no se aprende con estudios de gramática y sintaxis. Es una habilidad discursiva que se desarrolla por una conciencia lingüística aprendida e interiorizada en la lectura de quienes manejan la lengua con precisión y eficacia: los escritores en los textos literarios.

¿O quizás el alejamiento se refería al uso de figuras retóricas? ¡Qué simplicidad! Si siempre el concepto y los límites de la literatura han sido objeto de discusión, en la actualidad esos límites se han difuminado más si cabe cuando la proliferación de mensajes que nos llegan (en los intercambios personales pero también a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías) ofrecen múltiples ejemplos de uso de lo que tradicionalmente se han considerado como recursos literarios. La publicidad, las retransmisiones de todo tipo, incluso las noticias usan y abusan de esos recursos. Nuestro habla normal está llena de ellos. Donde residio conozco a más de un “hiperbólico andaluz” –tomo prestadas las palabras con las que Valle Inclán caracteriza a su personaje Max Estrella en *Lucas de bohemia*, acto I– cuyo lenguaje tiene más imágenes, metáforas, onomatopeyas, elipsis, ironías, antítesis, sinestesias, comparaciones, interrogaciones retóricas, etc. que muchos de los textos utilizables en nuestra docencia. (No quiero caer en el tópico del andalucismo: todos podemos pensar en personas de cualquier parte del mundo hispánico que responderían al mismo patrón lingüístico). Pero incluso el hablante menos imaginativo utiliza, sin ser consciente de ello, los recursos de la retórica literaria. Hay una imbricación, un solapamiento de rasgos entre lenguaje coloquial y lenguaje literario que imposibilita hacer una categorización radical<sup>2</sup>.

Alfonso Reyes en un artículo recogido en su obra *Los trabajos y los días*, afirma que “estamos tejidos de las sustancia de los libros”. Según él, nuestros modos de com-

2 Mendoza Fillola habla de un continuum entre el discurso cotidiano y el discurso literario: “En el discurso literario se aprecia el continuum que comparten el discurso cotidiano y el discurso poético, sin ruptura entre esas formas de discurso, puesto que las dos se apoyan en los principios generales que regulan el uso y la estructuración de los significados” (2004).

portarnos y “nuestras más humildes palabras tienen detrás, sepámoslo o no, una larga tradición literaria que viene empujándonos y gobernándonos” (Reyes, 1959, 296).<sup>3</sup>

Y esto nos introduce en una nueva dimensión que va más allá de las palabras. Si como nativos, nuestros modos de ser, de actuar y de hablar están condicionados por una larga tradición cultural compartida, codificada continuamente en todos nuestros intercambios lingüísticos y encerrada en los libros, solamente acercando a nuestros alumnos a esos textos lograremos integrarlos verdaderamente en el proceso de comunicación que es mucho más que la mera corrección sintáctica de los enunciados. Como afirma Claire Kramsch:

El lenguaje es el medio principal por el cual llevamos a cabo nuestra vida social. Cuando se utiliza en contextos de comunicación, está ligado a la cultura de formas múltiples y complejas. [...] Las palabras que la gente usa hacen referencia a una experiencia común. Expresan hechos, acontecimientos o ideas que son comunicables porque se relacionan con un acervo de conocimientos sobre el mundo que todos comparten. [...] La lengua expresa la realidad cultural.

Hace unos meses tuve una experiencia que me parece significativa. Habíamos estado en un curso universitario de literatura analizando y comentando la obra *Cinco horas con Mario* de Delibes. Para mí una de las mejores novelas del siglo XX. Como es natural los estudiantes hablaron ampliamente sobre el tema de la guerra a la que se hace mención de forma explícita y que, sin mentarla, subyace en todo el texto. Pues bien, poco antes del examen acudió a mi despacho un estudiante chino, silencioso pero constante asistente a todas las clases y debates, y trabajador donde los haya. No entendía porque hablábamos tanto de la guerra si, según él creía, España no había participado en ninguna de las dos guerras (mundiales). Y es que para nosotros “la guerra” no necesita ningún adjetivo para saber que nos referimos a la guerra civil de 1936-1939. A cualquier otra le ponemos un adjetivo. De hecho de las aproximadamente sesenta veces que en la novela aparece la palabra guerra solo se especifica “guerra civil” en cinco ocasiones y es para oponerla al término “Cruzada” (lo que crearía otro problema de comprensión: qué entendemos y cómo catalogamos social y políticamente a alguien que use ese término).

Este es el contexto: Mario ha perdido el dinero que le proporcionaba una colaboración en un periódico madrileño porque en un artículo le han sustituido sin su autoriza-

3 Esta misma frase “estamos tejidos de la sustancia de los libros” tienen detrás esa “larga tradición literaria” a la que alude pues no dejan de ser una reelaboración (consciente o no) de las de Shakespeare cuando, para dar razón de la inconsistencia de nuestro ser, decía que “estamos hechos de la sustancia de los sueños” (*La tempestad*, acto V). Reutilizada de nuevo muy recientemente en un mensaje publicitario televisivo (visto el 19 de septiembre de 2010) que sobre la imagen de un coche escribe “Estamos hechos de la materia de nuestros sueños”.

ción “guerra civil” por “Cruzada” y él no puede soportar semejante intromisión. Habla Carmen, su esposa:

La colaboración de Madrid, hala, a la calle, por una cabezonada, que si te pusieron Cruzada en vez de guerra civil, o una pamplina de esas, [...] total por una palabra, que hay que ver los quebraderos de cabeza que os dan a vosotros las palabras, cielo santo, que qué lo mismo dará una cosa que otra, mira tú, Cruzada o guerra civil, que no lo entiendo, palabra, no es que me haga la tonta, te lo juro, que si tú dices Cruzada, todos sabemos que te refieres a la guerra civil. Y si dices guerra civil todos estamos al cabo de la calle de que quieres decir Cruzada (Delibes, 1966, cap. 21).

He colocado el fragmento precedente al final de una larga digresión para adentrarnos en otra de las objeciones que se hace al texto literario: no son auténticos. Esta afirmación, o mejor, esta negación me ha sorprendido siempre tanto que he llegado a dudar de su verdadero significado. ¿No es auténtico porque es falso, porque no representa la realidad o porque no lo encontramos en la vida real? La literatura está presente en nuestras vidas desde los primeros cuentos de nuestra infancia, nuestras lecturas juveniles, nuestros acercamientos académicos (obligatorios) en las clases regladas y continúa después para muchos que tienen o tenemos la fortuna de ser lectores cotidianos. Es cierto que los estudiantes pueden haber abandonado la lectura porque no hemos sabido o no hemos podido inculcarles esa pasión. Y es cierto, como mantenía el famoso decálogo de Pennac, que hay que respetar su “derecho a no leer” (1993). Pero como los derechos hay que ejercitarlos desde el conocimiento y no desde la ignorancia, no podemos aceptar *a priori* su renuncia a la literatura porque sería renunciar parcialmente al conocimiento de la lengua. Los documentos literarios son tan auténticos como cualquier otro que podamos manejar en la clase y presentan sobre ellos la ventaja (además de las ya enunciadas anteriormente) de ser más significativos<sup>4</sup>. “El material literario [...] –dice Samuel Fernández– posee una carga de significado difícilmente igualable por otros materiales al servicio del aprendizaje”. Y en palabras de Lazar:

Si los materiales han sido escogidos cuidadosamente, los alumnos tendrán la sensación de que lo que hacen en el aula está relacionado con su propia vida y tiene sentido.

La lectura de un poema, un cuento, una novela o una obra de teatro, si están bien seleccionados, bien presentados y bien trabajados producen una implicación del lector y una demanda de respuesta personal. Exigencia que no es impositiva, no viene

4 “La literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo” (Colomer, 1996, 123).

requerida desde fuera por la necesidad de contestar a una pregunta del profesor, sino que nace desde dentro, desde la virtualidad de un texto que, en la perfecta cristalización de una historia, una idea, una emoción o un compromiso obliga a la reflexión íntima y, en muchas ocasiones, a la comunicación social, a la participación colectiva. Y esa necesidad expresiva surge de forma espontánea. No cabe mayor autenticidad. No se trata de una simulación, un coloquio amañado sobre temas recurrentes, aparentemente “auténticos”, temas de actualidad sobre los que se presupone que el alumno tiene una opinión personal, pero en realidad trivializados por una “superficialización continuada (ya por el tema en sí ya por el tratamiento que de él se hace) [y que] acaban hastiando a un estudiante que de forma inconsciente percibe un pensamiento reiterativo y una aportación (la suya propia) *impersonal* a fuerza de ser *comunitaria*” (Montesa-Garrido, 1994, 452).

Quiero hacer una aclaración sobre lo que acabo de decir. Al referirse a la vuelta a la literatura, muchos teóricos han hablado ampliamente de su “desacralización” y su uso en libertad, es decir, de desterrar el miedo reverencial hacia los textos que al considerarlos de una esfera superior y privilegiada nos cohibía a la hora de reinterpretarlos y manipularlos. En esa desacralización está basado gran parte del éxito actual. Por eso no quisiera yo, al incidir en los valores superiores que encierra, volver a elevarla a los altares. No podemos considerar toda la literatura a un mismo nivel de intenciones y de realización por parte del autor. Es decir, al conferir a “toda la literatura” esos valores, volvemos a sacralizarla. En realidad nuestra experiencia nos demuestra que hay muchos textos literarios (obras completas o fragmentos de ellas) que no son “inigualables” por otro tipo de discursos ni encierran contenidos estéticos o culturales de especial significación.

Si la literatura tiene efectivamente esas virtualidades, el uso de la literatura, independientemente de los valores lingüísticos y culturales que pueda ofrecer, tendrá como objeto crear lectores. Sin minusvalorar los efectos positivos que tenga la lectura instrumental que normalmente tiene una función puramente informativa, una lectura de textos literarios bien dirigida tiene una enorme ventaja. Cuando el estudiante lee una carta, las instrucciones de funcionamiento de un aparato o el *post-it* pegado en el frigorífico, nada hay en esa lectura que le induzca a leer más. Pero cuando a través de un poema ha logrado experimentar ciertas emociones, o en la lectura de una historia ha vivido la tensión de desear saber qué es lo que sucede a continuación, etc., es decir, cuando ha disfrutado en la lectura, querrá leer otros textos similares. Pero no todos los textos llevan a más lectura. De ahí la responsabilidad del profesor. Somos los mediadores. Pero para realizar esa función intermediaria se necesita cualificación. ¿Cómo un profesor que no lea puede inducir a sus alumnos a leer? Al profesor se le presupone una buena formación lingüística e incluso amplios conocimientos culturales. Pero, para trasladar a su clase textos literarios, debe tener una buena formación literaria, una competencia literaria que implica conocimientos y sensibilidad.

No puede entregar a sus alumnos textos empaquetados, con interpretaciones foslizadas impuestas por una crítica oficial. Tiene que educir de ellos las respuestas, no darlas; tiene que hacerles descubrir la riqueza creativa de las construcciones lingüísticas, la sonoridad y el ritmo de las palabras y las frases, las referencias culturales extratextuales, las posibles interpretaciones de un mensaje caracterizado por la ambigüedad, todo ello en un régimen de libertad. Su función será la de guiar, no la de imponer.

El Marco europeo de referencia llega más lejos al afirmar que

Los *profesores* deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores”. –Para hacer una preguntarse a continuación– “¿Qué importancia se le da [...] a su capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla?

¿Pero como puede hacer eso si él mismo carece de capacidad para ese descubrimiento? ¿Si su competencia literaria es de principiante? ¿Si el número de sus lecturas es más escaso de lo que debiera? Por eso he dicho más arriba que en multitud de ocasiones el modo de explotación mata la esencia misma de lo literario. ¿Tiene sentido o alguna utilidad especial utilizar textos literarios si en la manera de abordarlos son perfectamente homologables con los no literarios?

Efectivamente, no podemos convertir el texto literario en una especie de laberinto en el que el estudiante quede desorientado y decepcionado en una simple peripecia gramatical.

Claro que podemos utilizarlos teniendo como objetivo el perfeccionamiento de las destrezas lingüísticas. Ahora bien, la literatura no es un mero pretexto. Si se escogen textos literarios frente a otros que no lo son, es precisamente por los valores que encierran y porque sus características propias potencian el aprendizaje de la lengua. Dice Rosana Acquaroni: “puede ser más esclarecedor para los alumnos escuchar realmente *cómo suena la condicional en español* a través de un poema [...] que con la sola enumeración de ejemplos descontextualizados” (1997, 43). Son los resortes literarios y su explotación los que nos sirven de impulso efectivo para la adquisición del lenguaje y de estímulo para querer aprender más. Como consecuencia, estoy en contra de la utilización exclusiva y habitual de la literatura para hacer ejercicios de corte gramatical, estructural o puramente semántico. Me refiero a ejercicios como restituir las preposiciones que previamente han sido borradas, pasar los tiempos presentes a imperfectos o explicar el significado de palabras, buscando sinónimos, antónimos, etc. De ese modo el valor literario queda degradado y el mensaje que trasmitimos al alumno es el contrario del que deberíamos: si ya lo pensaba, le ratificamos en la idea de que esos textos no tienen un especial interés.

En un libro de éxito de no hace muchos años y que muchos de vosotros habréis leído, *La elegancia del erizo*, Paloma, la joven protagonista se queja:

Con ella [la profesora], parece que un texto se ha escrito para que se puedan identificar los personajes, el narrador, los lugares, las peripecias, los tiempos de la narración, etc. [los tiempos verbales, los adjetivos, los pronombres, las oraciones condicionales, etc. diría yo]. Creo que no se le ha pasado jamás por la cabeza que, ante todo, un texto se escribe para ser leído y para provocar emociones en el lector. Para que os hagáis una idea, nunca nos ha preguntado: “¿Os ha gustado este texto/ este libro?” (Barbery, 2007, 171).

Tendría que entrar ahora en cuestiones, digamos, más prácticas: qué textos utilizar, qué criterios de selección, en qué niveles introducirlos, qué pensar de las adaptaciones, de las lecturas graduadas, del uso de textos no contemporáneos, del trabajo con obras completas o fragmentos, de la extensión del texto, estrategias en el proceso de acercamiento al texto, etc. Pero el tiempo no da para tanto.

Pero sí haré unas breves consideraciones sobre los contenidos: el texto debe contar una historia interesante, dar temas, ideas o situaciones, sentimientos, etc. que sean motivadoras para el estudiante. Los contenidos y también las formas quedarán mucho más fijadas si conseguimos afectar al máximo número de facetas de su personalidad (intelectivos, afectivos, imaginativos, éticos...). En fin, un texto puede ser un juego, un impulso creativo, un desafío intelectual, un deslumbramiento de la fantasía, el descubrimiento de una emoción, la exigencia de un compromiso. Pero sobre todo, un ámbito de libertad. Libertad para entender, libertad para sentir, libertad para interpretar. Es uno de los dones de la literatura: cada uno vive un texto de manera distinta e incluso el mismo texto lo vivimos de manera distinta en dos épocas distintas de nuestra vida según las experiencias que nos haya deparado cada momento vital. El mensaje no es impositivo, y como profesores debemos respetar la multiplicidad de sentidos, la ambigüedad literaria, la libre interpretación de nuestros alumnos sin pretender que siempre tenemos la verdad final. En otro lugar he dicho que esa búsqueda de sentido es mucho más rica cuando es cooperativa, cuando es *lugar de encuentro con las ideas del otro* (Montesa-Garrido, 1994, 455). *El otro*, el profesor y el resto de compañeros en plano de igualdad, van a aportar una visión diferente o complementaria, un conocimiento nuevo que no poseía, un modo expresivo que había pasado desapercibido, un rasgo cultural que ignoraba, una verdad, en fin, encerrada en el texto. Si de siempre sabemos que el aprendizaje cooperativo es más eficaz que el competitivo, esa realidad se verifica de modo más intenso en el acercamiento a los textos literarios: la literatura crea comunidad y la enriquece.

En nuestras estrategias de explotación textual introduzcamos siempre el grupo de trabajo como planteamiento preferente: en el pequeño grupo el alumno se desinhibe, pregunta sin temor, rebaja su nivel de ansiedad ante el error, aprende y se forma.

Como va siendo hora de terminar, quisiera mentar, aunque fuera de pasada, una verdad que a veces puede pasarnos desapercibida. Somos profesores de lengua extranjera. Al parecer nuestra función es puramente cognitiva: adquirir un saber y trasladar esos conocimientos al estudiante para que pueda valerse con la lengua para alcanzar los objetivos que se había propuesto: leer, intercambiar informaciones con nativos o atender enfermos un país hispanohablante...).

Pero, querámoslo o no, cuando entramos en un aula nos convertimos en educadores. Es decir, influimos en la formación de los estudiantes que tenemos delante; les facilitamos una lengua, pero les conferimos una visión del mundo (cultural, intercultural), un modo de relacionarse con los demás (competitivo, colaborativo, de trabajo en equipo...), un proyecto de actuación. Es decir, valores cognitivos, actitudinales, éticos, emocionales, sociales, etc. Lo asumimos implícitamente pero no lo actualizamos nunca o casi nunca con lo que al quedar desdibujada la función, con toda seguridad perdemos eficacia. Esto es tanto más cierto cuando pensamos en contextos de no inmersión, con estudiantes jóvenes en enseñanzas regladas.

Creo que la literatura es uno de los instrumentos más eficaces para conseguir muchos de esos objetivos, y es a través de los textos literarios como de modo más intenso podemos desarrollar ese deber “convirtiendo un acto de aprendizaje escolar en un acto de aprendizaje para la vida” (1997, 675), o en palabras de Danuta Bamidel Oyewo (20):

El diálogo que se produce entre el mundo de los textos literarios y el mundo personal del lector resulta especialmente enriquecedor para este último, porque además de contribuir a desarrollar la valoración artística y estética del lector, contribuye también a la educación ética y la concienciación sobre “el otro”.

Y ahora sí, termino con otra cita literaria. Deseo que, frente a la opinión expresada sobre su profesora de literatura por Paloma en la cita de *La elegancia del erizo* que os leí anteriormente, al salir de las clases cada uno de vuestros estudiantes pueda hacerse la misma reflexión que Clara, otra joven quinceañera protagonista de la novela de Ruiz Zafón *La sombra del viento* a la que su profesor, tras otros vanos intentos, ha conseguido que sucumba a la seducción de la literatura:

Hasta entonces para mí las lecturas eran una obligación, una especie de multa a pagar a maestros y tutores sin saber muy bien para qué. No conocía el placer de leer, de explorar puertas que se te abren en el alma, de abandonarse a la imaginación, a la belleza y al misterio de la ficción y del lenguaje. [...] Aquel libro me enseñó que leer podía hacerme vivir más y más intensamente, que podía devolverme la vista que había perdido. Solo por eso, aquel libro [...] cambió mi vida (2004, 35-36).

## BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI, R. (1997): “ La experiencia de la poesía en E/LE. Algunas reflexiones para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE ”, *Cuadernos Cervantes* 12, 42-44.
- (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana/USAL.
- BAMIDELE OYEW, D. (2009): *Competencia literaria, literatura hipertextual y microrrelatos en el aula de E/LE*, Memoria de máster, Universidad Antonio Nebrija.
- BARBERY, M. (2007): *La elegancia del erizo*, Barcelona: Seix Barral.
- CARTER, R. y M. N. LONG, (1991): *Teaching Literature*, Londres: Longman.
- COLOMER, T. (1996): “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”, en C. LOMAS (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Horsori: Barcelona.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>
- DELIBES, M. (1966): *Cinco horas con Mario*, Barcelona, Destino.
- LAZAR, G. (1993): *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*, Cambridge: CUP.
- LÁZARO CARRETER, F. (1987): “La literatura como fenómeno comunicativo”, en T. A. van Dijk *et al.*, *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid: Arco/Libros.
- MALEY, A. (1989): “A Comeback for Literature? ”, *Practical English Teaching* 10/1.
- MARTÍN PERIS, E. (2000): “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”, *Lenguaje y Textos*, 16.
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (2004), “Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos”, *redELE* 0.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004): “Los materiales literarios en el aula de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *redELE* 1.
- MONTESA, Salvador y Antonio GARRIDO (1994): “La literatura en clase de ELE”, en *Actas del II Congreso Nacional de Asele* (1990), ASELE: Málaga.
- PENNAC, D. (1993): *Como en una novela*, Barcelona: Anagrama.

- PÉREZ REVERTE, A. (2002): *La reina del sur*, Madrid: Alfaguara.
- REYES, A. (1959), “Los trabajos y los días”, en *Obras completas*, vol. IX, México: Fondo de Cultura Económica.
- RODRÍGUEZ FISCHER, A. (1998): *Por qué leemos novelas*, Barcelona: Ariel.
- RUIZ ZAFÓN, C. (2004): *La sombra del viento*, Barcelona, Planeta, [1ª 2002].
- SANZ GONZÁLEZ, F. (1995): “La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?”, *Didáctica* 7.
- SENABRE SEMPERE, R. (2006): “La lectura necesaria”, *El Cultural de ABC*, 6 de abril.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (1997): “El desarrollo de las lenguas vehiculares en la construcción de Europa”, en A. MENDOZA FILLOLA, M. C. ROMEA CASTRO y F. J. CANTERO SERENA (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Universitat de Barcelona: Servicio de Publicaciones.
- WITTGENSTEIN, L. (1922): *Tractatus lógico-philosophicus*, Londres: Routledge & Kegan Paul, § 5.6.



## T DE *TEXTO* EN LA ENSEÑANZA DE ELE

ROSER MARTÍNEZ SÁNCHEZ  
*London School of Economics (LSE)*

Escribir sobre el uso de los textos en la enseñanza de Español como Lengua extranjera (ELE, de aquí en adelante) es un tema tan amplio como queda reflejado en las propias líneas temáticas de este XXI Congreso de ASELE; así, observamos numerosas ponencias y talleres sobre el uso del texto como muestra y estímulo; como producto y objetivo; y por último, como objeto de investigación.

Los textos, objetos vehiculares poliédricos y multifuncionales donde los haya, son esencialmente la “materia de la que se nutren nuestras clases”, en palabras de Susana Pastor. Las características particulares de este sustento pedagógico están, a mi modo de ver, en relación directa con:

1. el enfoque didáctico que se adopta
2. el “contexto” en que se utilizan, y por último
3. la “tecnología” que los vehicula.

Sobre estos aspectos, y particularmente los dos últimos, quisiera reflexionar en esta ocasión centrándome, además, por una cuestión de espacio, en los textos escritos y tomando como punto de partida mi experiencia docente.

### 1. E DE ENFOQUE. TEXTOS ESCRITOS Y ENFOQUES DIDÁCTICOS

Determinar cuál es (si es que es posible) el mejor o más adecuado método o enfoque didáctico que favorezca un más rápido aprendizaje de la lengua de modo que el estudiante de ELE sea plenamente competente en sus intercambios comunicativos, es y

sigue siendo objeto de discusión<sup>1</sup>. Al margen de preferencias personales y del manual dictado por la institución de trabajo, son muchos los docentes que se declaran “eclecticos” en el enfoque que utilizan en clase, pues el hecho de poder tomar diferentes elementos y técnicas de variados enfoques (nocional-funcional, comunicativo, procesual o por tareas, por ejemplo) les permite adecuarse de modo más conveniente a las motivaciones, necesidades personales y/o profesionales de los estudiantes, punto de partida esencial para el aprendizaje.

Como señalara Gardner (2000:89):

se ha hecho evidente que cualquier descripción de la naturaleza humana que ignore la motivación y la emoción tiene una utilidad limitada para facilitar el aprendizaje y la pedagogía. (...) Y todos estos modelos [cognitivistas] apuntan a una misma -y sencilla- verdad: si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones<sup>2</sup>. Y a la inversa: lo más seguro es que las experiencias desprovistas de un impacto emocional tendrán poco atractivo y se olvidarán pronto, sin dejar ni una simple representación mental.

Los diferentes métodos y enfoques didácticos en ELE se han ido caracterizando por los variados usos que han hecho particularmente de los textos y de la enseñanza de la destreza escrita (Cassany, 2006). Desde la manipulación de unidades de diversos niveles de descripción hasta el uso real de la lengua en el aula, si algo caracteriza a los textos escritos es su flexibilidad y su versatilidad. Flexibilidad para acomodarse a los múltiples objetivos de enseñanza<sup>3</sup>, y versatilidad para convertirse fácilmente en un “texto adaptado”, de nuevo, a la mejor conveniencia del grupo de estudiantes.

Seleccionar textos, explotarlos, generar prácticas escritas significativas, etc. es una tarea compleja y arriesgada tanto para los docentes como para los estudiantes. Ciertamente, la existencia de grupos heterogéneos de nivel de lengua, de motivación personal y de ritmos de aprendizaje, entre otros aspectos, son retos propios del aula. De hecho, esto mismo ha propiciado con frecuencia que (1) los profesores utilicen los textos como fuente de conocimiento enciclopédico (actividad de lectura en casa o en clase) para presentar, practicar o consolidar determinadas estructuras o léxico; y (2) los estudiantes compongan textos como tarea final recapituladora de la lección correspondiente (la previsible “redacción/ensayo para casa”).

1 Zanón, 1999

2 El subrayado es nuestro.

3 Estamos de acuerdo con la creencia generalizada de que todo texto auténtico es susceptible de ser usado en cualquier nivel de dominio de la lengua: todo depende de cómo se presente y para qué. Puede leerse una interesante discusión sobre “significatividad y autenticidad” en Escobar Urmeneta, 2004.

Retomando el eclecticismo arriba mencionado, nuestra propuesta<sup>4</sup> para el uso de textos escritos en el aula de ELE pasa por el seguimiento flexible de dos enfoques didácticos:

- (1) el funcional-comunicativo, con tareas de escritura semiguada, en mayor o menor medida, mediante actividades basadas en el uso de modelos textuales, en la exposición a la lengua auténtica, etc.; y,
- (2) el enfoque procesual o por tareas, que hace hincapié en la composición “libre” (y los procesos cognitivos implicados) como resultado del trabajo conjunto y negociado de grupos de estudiantes.

Como señala Escobar Urmeneta (2004:84):

La percepción del objetivo prioritario por parte del profesor, la práctica de formas lingüísticas determinadas que pueden usarse o la comunicación influirá en la percepción del alumno y por tanto en el grado de significatividad de la tarea.

Así pues, optamos por utilizar los textos como base para actividades de aprendizaje semiguadas y libres que, sin necesidad de complicados recursos multimedia, permitan al docente abordar la destreza escrita tomando como punto de partida cuestiones gramaticales, funcionales y/o socioculturales significativas. Estos aspectos formales y de interacción social de la ELE conforman una sólida base operativa para la didáctica y el aprendizaje de estrategias de composición cooperativas en las que la actitud (auto) crítica de los estudiantes es una parte esencial para el desarrollo del texto escrito en el aula y también fuera de ella, cuando los objetivos y necesidades de los estudiantes sean realmente los propios.

## 2. C DE CONTEXTO: TEXTOS ESCRITOS Y CONTEXTOS

Actualmente, dentro de los estudios sobre los usos textuales y la escritura destaca, junto al de *género textual*, el concepto de *contexto* (Hyland, 2002). El uso significativo de textos auténticos (adaptados o no) conduce al discurso, es decir, a la manifestación de la lengua utilizada con unas intenciones y unas funciones comunicativas sociales en las que el contexto es un factor esencial.

Muchos son los tipos de contexto que se han propuesto desde diferentes perspectivas de corte discursivo: contexto espacio-temporal, sociocultural, cognitivo, de aprendizaje, etc.<sup>5</sup>. Para esta ocasión, baste decir que consideramos elementos esenciales del

4 Martínez, 2005

5 Puede verse al respecto el capítulo 4 de Calsamiglia-Tusón, 1999.

contexto extralingüístico: los participantes, el marco espacio-temporal o emplazamiento (entendido tanto en el sentido físico como en el social o institucional) y las finalidades (Calsamiglia-Tusón, 1999:109). En otras palabras: los estudiantes, el entorno docente y de aprendizaje y las motivaciones para aprender.

En mi experiencia docente he podido ir observando de cerca cómo los textos escritos se han ido adecuando a las características del contexto educativo en que me encontraba. Así, por ejemplo, cuando empecé impartiendo cursos intensivos de verano en España a principios de los 90 (con algunos de los primeros manuales comunicativos en ELE: *Para empezar* o *Esto funciona*, por ejemplo), los textos ((micro)diálogos, con mucha frecuencia) servían como modelos textuales de interacción contextualizada situacional y funcionalmente.

En el fragmento que sigue<sup>6</sup> puede observarse no sólo la conocida primacía de los “textos” orales frente a los escritos sino la novedosa oportunidad que ofrecía en aquella época este manual (entre otros) para trabajar comunicativamente con textos escritos auténticos adaptables a las particulares características del grupo:

Téngase en cuenta, que si se opta porque los alumnos escriban los contenidos de los ejercicios de este apartado (sc. “Ahora tú”), en la mayor parte de los casos no será más que una transcripción de un registro oral. Para familiarizarlos con las características específicas del registro escrito (redacción de notas, cartas, etc.) se han elaborado una serie de ejercicios, adecuados a cada unidad, que se incluyen en el Libro de ejercicios, y que representan una verdadera actividad comunicativa por medio de la escritura. (...) Al pie de la letra: apartado donde se incluye un amplio abanico de textos auténticos para ser explotados según intereses y características del grupo.

Los estudiantes (adultos de variadas nacionalidades y con grados de educación formal muy diferentes) estudiaban ELE por motivos personales en gran parte de los casos y el hecho de pasar cuatro semanas en un entorno natural de inmersión, durante los calurosos meses de julio en la mediterránea Barcelona, en un contexto real de interacción, suponía una motivación intrínseca que repercutía favorablemente en la dinámica del aula y en su aprendizaje. Lejos quedaban todavía los recursos multimedia y casi el uso del CD-Rom.

Mi contexto docente actual es muy diferente: vivir en un país de habla no-hispana, por el contrario, obliga a (re)crear en la medida de lo posible ese contexto de “autenticidad natural” dentro y fuera<sup>7</sup> del aula.

6 Equipo Pragma (1988): *Esto funciona*, Libro del profesor (págs. 6-8). Madrid: Edelsa.

7 A tal efecto creamos el Proyecto Spanish in Motion: <http://www2.lse.ac.uk/language/Projects/SpanishProjects/SpanishinMotion/SpanishinMotion.aspx>

Los estudiantes de ELE en la LSE son jóvenes universitarios muy interesados en las disciplinas relacionadas con las ciencias sociales y políticas, particularmente en Latinoamérica. En este sentido, hemos tenido que crear nuestros textos de trabajo para adecuar los contenidos a las necesidades de los estudiantes al objeto de “garantizar” en la medida de lo posible la motivación de partida necesaria para un aprendizaje relevante de la lengua. Cada una de las unidades de trabajo las denominamos “unidades socioculturales”, puesto que es el componente sociocultural el eje sobre el que giran los textos (ahora ya multimodales) que las integran<sup>8</sup>. Otro ejemplo de aprovechamiento de acontecimientos, que resultan motivadores por su autenticidad es el caso de los textos creados por *Splash into Spanish* para contextualizar el Festival de cine español que se celebra anualmente en Londres. El objetivo general es siempre el mismo: crear textos que ayuden a comprender mejor lingüística y socioculturalmente un acontecimiento real en español en un contexto de habla no-hispana<sup>9</sup>.

Y por último, hay también textos que buscan la interacción, la participación del “otro”, la co-construcción de sí mismos no ya en el aula (como propugnaba el trabajo en cooperación del enfoque por tareas) sino en la internet, en las redes sociales mediante blogs, wikis, videos, etc. Una vez más, los textos se adecuan al contexto, ahora tecnológico.

### 3. T DE TECNOLOGÍA. TEXTOS ESCRITOS Y TECNOLOGÍA

Tal como hemos visto, el uso de textos en la clase está en relación directa con el contexto socioeducativo y tecnológico en que se encuentran y en que se crean. Así, es interesante observar su adaptación y evolución más o menos paralela a la de la llamada “web educativa”<sup>10</sup>. En la llamada web.1, los textos permiten escasa interacción (formularios, inscripciones...), los textos se enseñan, se leen, son seleccionados por el “experto” / profesor, que es el centro del proceso (como en los métodos más tradicionales de aprendizaje de lenguas extranjeras); y los usuarios / estudiantes son meros lectores consumidores. En cambio, en la web.2 los textos se escriben en cooperación, se aprenden, se centran en el usuario / estudiante, que se considera un *prosumer*<sup>11</sup> (o productor de contenidos). Como señala Fco. José Herrera Jiménez (en J. Suárez, 2007: pág. 20):

8 Pueden verse algunas muestras de textos creados para contextualizar, por ejemplo, la comprensión del documental “Prototipo para la buena emigración” en <http://www2.lse.ac.uk/language/Projects/SpanishProjects/SpanishinMotion/Screenings/26January2010.aspx>

9 Una muy sugerente opción para niveles avanzados es la que presenta Olga Kulchytska (2000) en sus llamados “Alternative Textbook”, donde son los propios estudiantes quienes eligen los temas que les interesa conocer en ese curso; lo que les obliga a trabajar con muchos más textos auténticos. Puede leerse su investigación en: <http://www.njcu.edu/cill/vol15/kulchytska.html>

10 De imprescindible lectura al respecto es la web de Tíscar Lara ([//tiscar.com](http://tiscar.com)) en su apartado de Alfabetización digital, por ejemplo.

11 Aquí cabe recordar que el año pasado tuvo lugar en el congreso de ASELE, en Comillas, una mesa redonda en la que se abordó el tema de “Las nuevas tecnologías aplicadas al español con fines específicos” y

Sin el trabajo en equipo de autores y lectores no hay red social que valga. Veamos algunos ejemplos: un blog sin comentarios no es más que un texto plano, un wiki mantenido por una sola persona es un esfuerzo inútil. De esta manera, lo que realmente hay que destacar de la nueva web es su vocación de ser una plataforma de lecto/escritura.

Efectivamente, esa plataforma de lectoescritura es un magnífico trampolín para compartir conocimiento, experiencias, teniendo presente al mismo tiempo la clásica cita de L. Flower (1997):

The critical differences for writers usually fall into three areas: the reader's knowledge about the topic; his or her attitude towards it, and his or her personal or professional needs. Because these differences often exist, good writers do more than simply express their meaning; they pinpoint the critical differences between themselves and their reader and design their writing to reduce those differences.

Es decir, para elaborar textos significativos, relevantes, es necesario que el escritor/estudiante sea capaz no sólo de “linearizar” texto sino de comprender (lo que lee y lo que escribe) y de interpretar, se poder dotar de sentido al texto, de tomar conciencia del tipo de texto que se lee/escribe y sus características, de la finalidad que (se) persigue, de las actitudes que provoca con la selección de sus palabras, etc. (Cassany, 2009).

Sin embargo, estas carencias de pensamiento crítico parecen ser más habituales de lo que sería deseable (o esperable) si observamos algunos resultados publicados por el Educational Testing Service (Estados Unidos) en 2006 y que recoge A. Yagüe (2007: 5) en un artículo excelente sobre el uso de internet y la enseñanza específica de ELE:

- sólo un 49% de los estudiantes [sc. universitarios y de secundaria] fueron capaces de juzgar si un sitio web era objetivo, tenía suficiente autoridad sobre un tema y ofrecía la información oportuna.

- sólo un 40% fueron capaces de restringir una búsqueda para obtener resultados más pertinentes.

- un 80% incluyeron cuestiones totalmente irrelevantes al crear una presentación sobre un tema.

En conjunto, estos datos confirmarían la sospecha de que, en gran medida, los estudiantes actuales saben cómo usar la tecnología, pero no saben gestionar la información que proporciona y por lo tanto, carecen de las destrezas necesarias para alcanzar el éxito en sus carreras académicas y profesionales. Algo que se

se presentaron perspectivas y actividades en las que nuevas aplicaciones de tecnología educativa se ponían al servicio del docente y el estudiante para crear nuevos tipos de textos (el videocurrículum, por ejemplo, que presentó Cecilia Ainciburu).

complica desmesuradamente cuando los aprendientes manipulan información en una lengua en la que no son competentes.

Da que pensar. Por otra parte, con frecuencia se puede tener la impresión de que los textos cada vez son más visuales y menos “textuales”<sup>12</sup>. Pero también es cierto que las “imposiciones” de la lectura (y escritura) en un monitor condicionan el redactado del texto. Por su claridad, destacamos aquí un fragmento de un conocido sitio web<sup>13</sup> en el que se “aconseja” cómo escribir textos destinados a ser leídos en pantalla:

Lo más importante al *redactar textos para páginas web*, es que se debe emplear aproximadamente la mitad de las palabras que se emplean en los medios impresos para desarrollar un tema, teniendo en cuenta lo ya dicho sobre el tiempo de atención de los usuarios de internet.

*Cada párrafo debe contener tan solo una idea*. Esto agiliza notablemente la lectura y simplifica la comprensión del texto en general. Así como disminuye el tiempo de atención, la calidad de la misma es sensiblemente menor en los medios electrónicos.

Cada tema o subtema debe estar separado del resto mediante la *aplicación de subtítulos* claros y que contengan información de utilidad sobre el contenido que los lectores encontrarán en los párrafos siguientes. Esto permite una esquematización de los textos que simplifica la comprensión y dan una mayor velocidad a la lectura, además de aumentar la atención del lector.

La pregunta es si esa esquematización, esa simplificación de contenidos es válida y aconsejable para géneros textuales como la exposición argumentativa, esencial en el desarrollo del pensamiento crítico de los aprendices. En este sentido coincidimos de nuevo con A. Yagüe (2007:15) cuando sugiere el “aceptar las limitaciones del medio (en especial las referidas a las destrezas productivas) e incidir en sus bondades (la inmediatez de la retroalimentación, la riqueza del input multimedia, la ejercitación en actividades mecánicas de “bajo contenido comunicativo”, etc).”

Con la hipertextualidad, los textos parecen menos lineales y “predecibles”, y más activos o dinámicos. ¿Están cambiando las redes sociales y la tecnología nuestra manera de acercarnos a los textos, de crearlos y de usarlos, de vehicularlos?

Como señala Javier Martínez<sup>14</sup>:

12 Era Fernando Savater quien en un artículo de 1996 ya se lamentaba de que “lo que ahora oímos repetir hasta el hartazgo, sin embargo, es que vivimos en la era de la imagen y que la palabra escrita es actualmente cosa subordinada. Nos hemos mudado de la galaxia Gutemberg a la galaxia Lumière”.

13 <http://www.lawebera.es/manual-diseno-web/los-textos-en-una-pagina-web.php>

14 Tomado de su excelente artículo de reflexión crítica: “E-learning y los 7 pecados capitales” [en línea] <<http://www.gestiondelconocimiento.com/leer.php?id=340&colaborador=javitomar>>

Internet es un medio de comunicación y de socialización, pero en el fondo es una red de personas conectadas. Lo que cuentan son las personas, no las máquinas. Las máquinas no tienen poderes mágicos, no convierten novales en expertos. Tenemos la posibilidad de apagarlas. Los bits pertenecen al mundo de los átomos y no al revés. No olvidemos que las tecnologías no pueden ofrecernos las metodologías para que las personas construyan conocimiento.

Los docentes somos grandes recicladores de textos, al margen del grado de tecnología que usemos; pero resulta interesante constatar cómo profesores y estudiantes nos hemos ido adaptando a los “nuevos tiempos textuales” que mencionaba antes. Ahora que la tecnología copa los índices de modernidad, de motivación, riqueza de input, etc. cabría insistir en que la tecnología no es sino una herramienta que puede ser de ayuda a profesores y estudiantes sólo cuando tenemos claro para qué la estamos usando. En este sentido, son los textos, de nuevo, los que nutren esa tecnología y siguen siendo, por tanto, los verdaderos elementos que cuando se comparten, dentro y fuera del aula, nos enriquecen cognitivamente.

Me gustaría cerrar esta breve contribución, recuperando la voz de Graciela Reyes cuando le preguntaron qué es pragmática y ella respondió con una polifonía bien conocida. Para esta ocasión, y *mutatis mutandis*: “¿Qué es, entonces, texto? ¿Y tú me lo preguntas? Texto eres tú”.

## BIBLIOGRAFÍA

- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- CASSANY, D. (2009): “10 claves para enseñar a interpretar”, *leer.es* [en línea]: <<http://docentes.leer.es/2009/06/25/10-claves-para-ensenar-a-interpretar-docentes-daniel-cassany/>>
- (2006): *Expresión escrita en L2/ELE*, Madrid: Arco/ Libros.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>
- DÍAZ, L. y M. AYMERICH (2003): *La destreza escrita*, Madrid: Edelsa.
- ESCOBAR URMENETA, C. (2004): “Para aprender a hablar hay que querer decir algo”, *Glosas didácticas* 12, [en línea]: <<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf>>

- FLOWER, L. (1997): "Writing for an audience", en P. ESCHHOLZ, A. ROSA y V. CLARK (eds.), *Language Awareness. Essays for College Writers*, New York: St. Martin's Press.
- GARDNER, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Barcelona: Paidós.
- GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2007): *Enseñar español desde un enfoque funcional*, Madrid: Arco/Libros.
- HYLAND, K. (2002): *Teaching and researching writing*, Londres: Longman.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R. (2005): "Manos a la letr@: la destreza escrita en el aula de ELE", marcoELE 1, [en línea]: <<http://marcoele.com/manos-a-la-letra-la-destreza-escrita-en-el-aula-de-ele/>>
- NUNAN, D. (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: CUP.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Universidad de Alicante.
- PARROT, M. (1993 [2001, 7ª ed]): *Tasks for Language Teachers. A resource book for training and development*, Cambridge: CUP.
- SUÁREZ, J. (COORD.) (2007): *Glosas didácticas (monografía): Tecnología y enseñanza laprendizaje de ELE.*, vol. 16 [en línea]: <<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/16.html#>>
- VÁZQUEZ, G. (COORD.) (2001): *Actividades para la estructura académica. Proyecto ADIEU*, Madrid: Edinumen.
- VÁZQUEZ, G. (2008): "¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes, III Jornadas de español como lengua extranjera, I Congreso internacional de enseñanza e investigación en ELSE [en línea]: <[http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia\\_vazquez.pdf](http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf)>.
- YAGÜE, A. (2007): "“La tostadora se ha vuelto asesina y el ordenador me puede ver...”. A propósito de la internet y la enseñanza del ele", *Glosas didácticas* 16, [en línea]: <<http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/01yague.pdf>>
- ZANÓN, J. (COORD.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.



# TEXTO Y LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

BEGOÑA SÁEZ  
*Universidad de Valencia*

## 1. LENGUA ESCRITA / LENGUA LITERARIA

Que un texto se escriba o no, no es condición para que exista la obra literaria. Pero si recibe la escritura como consolidación en cuanto texto “literario”, la relación entre escritura y literatura es muy estrecha. Por ello, en un primer momento, no es difícil vincular la literatura con la lengua escrita, aunque de inmediato pueda surgir la objeción de la existencia de la literatura folklórica, de transmisión oral.

Sin embargo, literatura y escritura no son términos recíprocos; no se pueden identificar los rasgos de la lengua literaria con los de la lengua escrita. Siguiendo a Lázaro Carreter (1976), los rasgos o recursos lingüísticos de la literatura se refieren a otra entidad: la *lengua literal*, que es aquella que está destinada a ser reproducida en sus propios términos. A este género pertenece la lengua literaria y otro tipo de mensajes como, por ejemplo, los refranes. En este sentido, la lengua escrita sería solo un aspecto de la lengua literal. Conviene, por tanto, no identificar lengua literal con lengua escrita, ya que existe tanto un lenguaje escrito no literal (las cartas familiares, por ejemplo) como manifestaciones no escritas del lenguaje literal.

Hecha esta clarificación, la literatura sería una variedad de la lengua literal. Este tipo genérico de lenguaje literal nos permite explicar muchos rasgos literarios y diferenciar características que lo separan del lenguaje fungible o no perdurable. Serían “las palabras que no se lleva el viento”, acertada expresión con la que Acquaroni (2007) ha titulado un recomendable estudio sobre literatura y enseñanza de español como LE/L2. Entre esas características del lenguaje literal que lo diferencian de las palabras que sí se lleva el viento, sin voluntad de permanencia, Lázaro Carreter señala, por ejemplo: la atención especial que el emisor presta a la técnica de cifrar su discurso; su estructura está sometida a un proyecto o composición, de ahí que posea un cierre previsto, una

determinada extensión temporal y espacialmente limitada o que esté condicionado por la existencia de un género. Es algo, por tanto, vertebrado.

Estas aclaraciones nos permiten centrar el objeto de nuestro debate, si bien, como acertadamente planteaba Ohmann (1979), no puede preguntarse ¿qué es lengua literaria? como una pregunta del mismo tipo de ¿qué es un pentámetro yámbico? No vamos a definir qué es literatura y lenguaje literario, pues nos desviaríamos del camino de esta mesa redonda y entraríamos en una encrucijada cuya superación nos llevaría a otro encuentro. Para una buena sistematización contamos con estudios como los de Pozuelo Yvancos (1992 y 2000) o, desde otra ladera, con la breve pero útil introducción a la teoría literaria, de Culler (2000).

Pero, con todo, quizá la definición de Steiner, para quien literatura es el lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información, fuera de su utilidad inmediata, nos permita llegar a dos conclusiones importantes. En primer lugar, el texto literario, incluso aquel en el que predominan los contenidos o lo más informativo, se opone al lenguaje ordinario en que es prescindible o secundario. Cuando Miguel Hernández escribe su famosa “Elegía a Ramón Sijé” o Lorca el “Llanto por Ignacio Sánchez Mejías”, no actúan por una demanda de información.

En segundo lugar, no estamos ante una lengua diferente, sino ante un uso lingüístico que actualiza determinadas posibilidades del sistema de la lengua. Si partimos de que se trata de una modalidad de uso y no de otra lengua podemos deshacernos de la idea de *desvío* y especificidad de lo literario, una idea que si bien ha sido superada con la crisis de la *literariedad*, aún nubla muchas de las argumentaciones a la hora de dar cabida al texto literario en la enseñanza de E/LE. En cualquier caso, sea lo que sea la lengua literaria, estamos de acuerdo en que los efectos se consiguen a través de la mediación del lenguaje, y ésta y no otra es la materia de nuestra enseñanza.

## 2. ¿LITERATURA PARA APRENDER LENGUA O LITERATURA PARA APRENDER LITERATURA?

La pregunta así formulada ya está marcada por una disyuntiva y nos lleva a un planteamiento polarizado de importantes consecuencias didácticas:

En primer lugar, si la literatura sólo se usa para aprender lengua, entonces podemos preguntarnos: ¿para qué elegir un texto literario?, o mejor dicho, ¿por qué?, ¿qué motivo nos lleva a ello?, ¿es un adorno?, ¿es distendido?, ¿queda muy bien en nuestras clases después de tanta gramática?, ¿es el azar el que nos ha llevado a él para practicar determinados contenidos lingüísticos? Pensemos, por ejemplo, en el famoso poema “Ser y Estar”, de Benedetti. Este texto se ha usado tantas veces en los manuales de E/LE que al final ha perdido su carga literaria. En realidad el poema ha actuado como pretexto, se ha banalizado.

Muchas veces el texto literario no funciona como literario, sino como soporte para otras exploraciones didácticas. Por ello, no le falta razón a Landero (1999), cuando afirma en “El gramático a palos”, que “si de lo que se trata es de enseñar lengua, la verdad es que tanto da diseccionar una lira de fray Luis como el eslogan de una marca de detergente o una receta gastronómica, porque al fin y al cabo la cantidad de gramática y de semiología que hay en esos mensajes viene a ser técnicamente más o menos la misma”.

En segundo lugar, si sólo se usa para aprender literatura, cabe precisar qué se entiende por ello, pues a veces se corre el peligro de sacralizar el texto literario o bien relegarlo a cursos específicos de literatura, enfocados más con planteamientos pensados para estudiantes nativos que para estudiantes de E/LE. Como bien señala Marta Sanz (2006), el profesor parece olvidarse de la metodología de lenguas extranjeras y reproduce modelos didácticos que no se acercan a lo literario desde una perspectiva comunicativa y creativa.

Por todo ello, habría que cambiar la o por una y, es decir, literatura para ambas cosas: para aprender lengua y literatura. Si se plantea como una disyuntiva, la literatura no acaba de encontrar su sitio y en muchos casos la lengua tampoco. Está claro, como ya trataron estudios aplicados a la enseñanza del inglés como segunda lengua (Joanne Collie y Stephen Slater (1987); Alan Duff y Alan Maley (1990), por ejemplo) que podemos diferenciar, por un lado, entre el estudio de la literatura donde el texto es tratado como centro de interés en sí mismo, como obra estética y cultural; y, por otro, el uso de literatura como recurso en el aprendizaje de una L2, es decir, como recurso lingüístico y “lengua en uso”. Pero también podemos pensar en un enfoque más integrador. Es indudable que la literatura no sólo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa. Sin perder de vista que estamos enseñando un idioma, podemos hacerlo a través de la literatura o enseñar literatura como un componente más del idioma, ver, siguiendo a Sitman y Lerner (1996), el aprendizaje del lenguaje y la literatura como “dos aspectos de una misma actividad”.

Umberto Eco (2001) dice que una de las funciones de la literatura en la vida individual y social es que “mantiene en ejercicio a la lengua”. Por ello, en el campo de E/LE lo deseable sería tratar de imbricar la lengua y la literatura, defender la conexión lengua-literatura como función formativa y aprendizaje lingüístico-comunicativo. En suma, verlo como algo complementario: aprender lengua y aprender literatura.

## 2.1 ¿CÓMO APRENDER LENGUA CON LA LITERATURA?

A nuestro modo de ver aprender lengua con la literatura no es como una merienda campestre en la que se cogen casi al azar, aquí y allá hierbecillas o florecitas. Decimos

esto porque el texto literario no es sólo un hecho lingüístico, es también la construcción de un mundo. Si olvidamos esto, corremos el peligro de realizar las mismas prácticas que con otros textos. Por ejemplo, con todas las buenas intenciones nos centramos en construir la competencia léxica y gramatical con ejercicios que son vividos como ejercicios: “Y ahora la gramática”, “pon en práctica el vocabulario”, etc.

El texto literario sirve para leer, escribir, aprender los mecanismos de funcionamiento lingüístico y mucho más. Es obvio que la lectura es la habilidad lingüística que está en constante actividad, pero da acceso al desarrollo de otros tipos de destrezas y conocimientos de orden lingüístico, comunicativo y cultural. Por ello, habría que hallar nuevas formas de establecer la función de aprendizaje lingüístico que la literatura es capaz de desarrollar. Para ello tenemos que partir de una pregunta básica: ¿Qué queremos que sepan hacer mejor nuestros alumnos?, o en palabras de Steiner (1990): “quienquiera que enseñe o interprete literatura debe preguntarse qué pretende”.

Lo que pretendemos nosotros sería lograr un aprendizaje lingüístico que articulara lectura, escritura y habla, donde se interrelacionara todo mediante una efervescencia de actividades. Se trataría de un ir y venir de la lectura a la escritura, de lo escrito a lo oral. Por supuesto, sería una labor integrada en los objetivos del curso: leer, escribir, hablar, interactuar, aprender sobre cultura, es decir, un trabajo que conectara las capacidades de recepción y producción. Lograr, en suma, una interrelación de saberes, conocimientos, vivencias culturales y de integrar los saberes que componen la competencia lingüística y literaria. En definitiva, integrar competencias como un continuum.

Somos conscientes de la complejidad de nuestro propósito, pero por ahí creemos que debería ir la investigación en este campo. De hecho publicaciones recientes como, por ejemplo, la de Diego Santos (2010), centrada en el uso del teatro para la enseñanza de lenguas, abogan por buscar puntos de intersección entre la competencia verbal, no verbal y cultural. Y para ello hay que entender el texto literario como un vehículo de comunicación y no como mero soporte discursivo para mostrar determinadas estructuras lingüísticas.

## 2.2 ¿QUÉ LENGUA APRENDER CON LA LITERATURA?

Sin duda, toda la lengua y la lengua auténtica. El texto literario, como muy bien defiende Mendoza Fillola (2004), es una muestra y un referente de potenciales usos (no un modelo para el uso), con incidencia en el conocimiento del código escrito y también de la lengua oral. Lengua en uso, que permite crear contextos significativos para el aprendizaje y muestra de lengua, que puede ser aprovechada didácticamente en todos y cada uno de los niveles de análisis lingüístico. Sin embargo, creemos que la pregunta así planteada puede llevarnos a dos presuposiciones: que una cosa es la lengua estándar y otra la literaria, y que es lengua escrita y por ello, diferente de la oral.

Pero si la literatura es la única expresión artística que utiliza la lengua como materia prima, significa que el lenguaje literario comparte con el uso estándar un mismo sistema de signos que se rigen por la misma normativa. Es una amplia parcela del lenguaje. No en vano Du Marsais decía que “en un día de mercado se oyen más figuras que en un día de sesión académica”. La lengua literaria no está necesariamente desligada de las formas y funciones del habla cotidiana. No podemos verla como una producción aparte, inusual y para exquisitos. Por el contrario, en ella coexisten muestras de discurso coloquial junto a convenciones propias de los géneros literarios.

Tener esto claro nos permite romper con el argumento consabido de que es una lengua compleja, a una distancia infranqueable con respecto a la lengua que enseñamos.

Desde este enfoque, el texto literario es una muestra de lengua tan apropiada como cualquier otro material textual auténtico. Y lo es aunque se tenga presente que el uso literario de la lengua, como ocurre con otros textos, es capaz, en palabras de Acquaroni (2007), de forzarla para que diga más de lo que dice, menos o llamar la atención.

### 3. TEXTOS LITERARIOS Y NIVELES DE APRENDIZAJE

Entre el profesorado hay una tendencia a mostrarse reticentes en el uso del texto literario en los primeros niveles. Algo lógico si aplicamos criterios cuantitativos, si pensamos en qué nivel lingüístico posee el alumno. De ahí la tendencia a ubicarlos a partir de un A2 o de justificar su presencia sobre todo a partir de un nivel intermedio o cuando el alumno tiene una sólida base lingüística.

En nuestra opinión, en todos los niveles tiene cabida el texto literario, pero hay que aplicar criterios de *lecturabilidad* o grado de facilidad de lectura (léxico, longitud de frases, densidad semántica, etc.). Por tanto, hay que revisar los criterios de selección para que los textos sean adecuados para diferentes niveles de dominio. Una propuesta metodológica como la de José Jurado y Francisco Zayas (2002) puede proporcionarnos pautas para orientarnos en nuestra selección: libros que sean claros, atractivos, ricos; textos que revelen algo significativo a nuestros lectores, despierten su interés y las ganas de interactuar.

Pero dicho así es como no decir nada, pues uno de los eternos problemas a los que nos enfrentamos los profesores de E/LE es: ¿Qué libro pongo? A veces centrarnos en lo meramente lingüístico, hace que seleccionemos libros tan simples que se caen de las manos. Por ello, habría que buscar un mar lo suficientemente rico para que nuestros alumnos puedan nadar y no se ahoguen. Pongamos un ejemplo: cuando unos estudiantes del último curso de nivel avanzado se enfrentaron a una de las narraciones de *Los girasoles ciegos*, de Alberto Méndez, mostraron su descontento más que justificado. El relato no se dejaba leer. Había que ayudarles.

Y es que hay que tener presente qué significa leer en otra lengua, algo obvio pero que a veces se nos olvida cuando tenemos delante a nuestros estudiantes. Como muy bien nos recuerda Daniel Cassany (2006) cuando leemos en una lengua extranjera sólo accedemos a la parte visible del iceberg, ya que, a diferencia de la lectura en lengua materna, no tenemos tanta familiaridad con la sintaxis y el léxico y ocupamos parte de la memoria en esas tareas. Por ello, para la elaboración de inferencias y la construcción del significado se dispone de menos recursos cognitivos. Si ya es de por sí ingenuo pensar que se puede comprender todo, un hecho que se puede aplicar a la lectura actual en general, como plantea Cassany al anunciar el fin de la lectura “mono” (monocultural, monolingüe), más ingenuo lo es no tener presente que cuando se propone un texto literario el estudiante de una L2 se enfrenta a él con estrategias diferentes.

Por todo ello, a la hora de seleccionar los textos literarios según los niveles de aprendizaje se trata de pensar siguiendo a Teresa Colomer (2005) en una escalera con barandilla: comprensible, con apoyos, que se vaya expandiendo, que suba. Esto implica además no ver el material de lectura como una sustancia neutra denominada textos.

Sin duda, la clase de libros leídos determina el tipo de lector, lo que no quiere decir que un buen corpus tenga que ser sinónimo de las mejores obras, también pueden ser píldoras para dormir, como las novelas de aventuras lo eran para Benavente. Se trata de buscar libros que apoyen su autoimagen positiva como lectores al sentirse capaces de leer libros más largos aunque su calidad sea menor. Por ejemplo, en un nivel intermedio los estudiantes leyeron *Hermanas*, de Josefina Aldecoa; a muchos no les gustó su argumento, ni su contenido, pero sí su escritura, la accesibilidad a la lengua literaria. En el *Homenaje a Miguel Hernández* (<http://sites.google.com/site/homenajeamiguelhernandez/>), una iniciativa de un grupo de profesores de Lengua Castellana, participaron alumnos de E/LE de nivel básico e intermedio. Todos leyeron poemas. Claro que para ello hubo que hacer una selección de acuerdo al grado de dificultad o en determinados casos fueron de la traducción en sus idiomas maternos al texto poético original.

#### 4. LA ADAPTACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS POR NIVELES: ¿LENGUA O LITERATURA?

Un asunto polémico y atractivo a la vez, de escaso consenso y que en nuestra opinión depende de cómo estén adaptados los textos, depende, en fin, de la existencia de adaptaciones solventes por parte de autores de reconocida calidad literaria. Una buena adaptación que haga más accesible el texto (modernizar la lengua, abreviar el desarrollo, superar escollos lingüísticos, etc.), aunque sea otra cosa, no necesariamente deja de ser literatura.

Adaptar es plantearse si es legítimo o no la *lecturabilidad* de un texto y reflexionar sobre qué hace ilegible un texto para determinados receptores. Es un campo que puede relacionarse con el problema de las traducciones de textos literarios y dado que no podemos aprender todos los idiomas, podemos dar gracias de poder leer un sinfín de obras que de otro modo no podríamos leer. Y eso que somos muy conscientes de la traición de la traducción, de los sentidos que se pierden por el camino. Por ello, el argumento de “la autenticidad”, no habría de ser sinónimo de adaptación como algo “falso”, puede ser “una imitación que resulte auténtica”.

Planteamos esta cuestión porque a veces en algunos manuales de E/LE nos hemos topado con la descripción del *Dómine Cabra*, del *Buscón* de Quevedo, que resulta apabullante. Apabullante no por el texto en sí, sino por su tratamiento didáctico. Surgen de inmediato algunas preguntas: ¿Qué se pretende con ese texto? ¿Repetir hasta la saciedad los mismos tópicos (el horror al vacío, los conceptismos, etc.)? A pesar de las orientaciones didácticas, la verdad es que no hemos visto una explotación acorde a la altura del texto. Esto nos recuerda a *Un tal Lucas* de Cortázar, cuando para su primer día de clase elige una crónica taurina.

Si hoy esta descripción de Quevedo resulta bastante ajena incluso para estudiantes de literatura en la universidad, más lo es para estudiantes extranjeros. La dificultad que torna ilegible una obra clásica tanto para lectores nativos como para lectores extranjeros, no sólo reside en el lenguaje, sino también en el contexto y los contenidos. De ahí que sean necesarios estudios como los de Pérez Parejo (2009) centrados en la descodificación cultural de textos literarios para la clase de E/LE.

Eduardo Alonso (2009), profesor de literatura, escritor y buen adaptador, da una norma que puede ser muy útil: “tan literal como sea posible, tan libre como sea necesario”. Sería algo así, nos dice, como pedirle al peluquero un arreglo de pelo: ni rapado, ni crestas de *punkie*, ni tinte ni cambio de imagen. Adaptar el *Quijote* no es resumirlo, ni meter “morcillas”, sino entresacar lo esencial y actualizar el lenguaje, pero conservando su pátina.

Hay adaptaciones que efectivamente son lengua y no literatura. Un ejemplo: *El caballero de Olmedo* prosificado. No porque esté en prosa, sino porque toda la magia verbal del teatro poético de esta pieza de Lope de Vega se ha evaporado. E igualmente hay adaptaciones muy respetuosas que son un tostón. Esto nos ha llevado a los clásicos, pero también es aplicable a cualquier otra época.

Otra cuestión que podemos plantear: ¿es mejor una adaptación por muy mala que sea a una lectura graduada de esas que circulan por ahí? ¿Es preferible una literatura prefabricada como sucede a veces con muchas lecturas graduadas que lejos de crear mundos estéticos y autónomos de significado son textos de encargo? Junto a las innegables virtudes de las lecturas graduadas (enriquecer el proceso de aprendizaje del español

en términos lingüísticos y culturales), como por ejemplo señalan Rosana Acquaroni (1996) o Ivonne Lerner (1999), también hay que mencionar sus defectos, como muy bien recoge M<sup>a</sup> Dolores Albaladejo (2007).

A fin de cuentas, cabe tener presente que muchas de estas lecturas graduadas cuando son escritas como “ejercicios” de autores con vocación de escritores y no por verdaderos escritores, carecen del valor estético y lingüístico que presenta una obra original, es decir, escrita como obra literaria sin más y no para enseñar lengua. En muchas ocasiones estas lecturas resultan atemporales y carecen de valor cultural y social. Si revisamos al azar algunos de estos libritos, en muchos de ellos el afán de incluir un cierto tipo de estructuras lingüísticas ofrece un lenguaje distorsionado, alejado tanto del habla natural como de la escritura natural. Asimismo los temas tratados suelen ser tan familiares que no conllevan un mensaje significativo, lo que hace perder el reto de extraer nueva información. Los comentarios de los propios estudiantes son más que relevantes. Para muchos en lugar de resultar motivador, es algo aburrido cuando no innecesario. A veces les resultan infantiles, libros “tontos”, y hasta un derroche si se tiene en cuenta el precio excesivo de algunos de ellos.

Por todo ello, volvemos a nuestros interrogantes: ¿qué textos literarios hay que seleccionar? ¿Es más conveniente una literatura *light*, identificada con lo actual y lo moderno a un clásico que se suele asociar con lo antiguo, lo ilegible y lo desmotivador?

¿Tiene sentido la adaptación de clásicos en ELE? ¿Es ilegítimo adaptar? y en ese caso, ¿sería mejor conservar el texto íntegro pero repleto de llamadas y notas que interrumpen el proceso de lectura? Pensemos, por ejemplo, en “El *Quijote* en el aula. Crisol didáctico para el encuentro de la lengua, la cultura y el discurso”, un proyecto encomiable, pero que inevitablemente ha de pasar por las anotaciones para hacer accesible el texto literario.

Asimismo, se habla mucho de incorporar el texto literario en E/LE, pero sobre todo entendido como fragmento y no obra completa. Pensemos en uno de los parientes pobres de la literatura: el poemario. Sí que se usa el poema, pero en contadas ocasiones un libro de poemas como lectura. Y lo mismo sucede con el fragmento teatral, por ejemplo. Creemos que esto también ha de ser un motivo de reflexión.

En resumen, una adaptación puede resultar legítima cuando se trate de “una adaptación literaria con finalidad literaria” y no de “harapos cosidos”, sirviéndonos de la expresión de Manuel Rivas; una operación, pues, en la que se conjugue lo artístico y lo didáctico. Surge entonces otra gran pregunta: “¿qué es literario?”. A lo que podemos responder, “literatura es lo que llamamos literatura” o como decía Cela a propósito de la novela: la novela es novela cuando el autor así lo quiere. Que no sea posible delimitar con claridad las fronteras de lo literario no significa que sea algo ilusorio. Asimismo el que sea difícil fijar una regla para discriminar la calidad de una obra no implica que sea

algo arbitrario. El que hoy en los tiempos de la posmodernidad hayamos ganado en flexibilidad frente a lo dogmático, no significa que todo sea relativo.

Esto quizá nos ayude a superar aquella visión de dos mundos separados: el del filólogo situado en el jardín de la literatura y el del profesor de lengua, en toda una serie de lugares como la parada del autobús o el bar, donde se piensa que la literatura no sirve de mucha ayuda. Pero también nos permite recordar el papel fundamental que el *Marco* concede al profesor a la hora de integrar la literatura en la metodología y en la actividad del aula de idiomas. De ahí, su función relevante al plantearse qué importancia concede a su propia “capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla”.

Nuestra tarea como profesores de E/LE debería pasar primero por un verdadero autoanálisis, que nos llevara a reflexionar sobre nuestra propia competencia literaria, o sobre las verdaderas razones tanto de la defensa del texto literario como de su condena. Probablemente no sabemos adónde vamos exactamente por la senda actual del *Texto y literatura en la enseñanza de E/LE*, pero esto no significa que estemos ciegos. Lo que sí está claro es que es necesario seguir investigando, como hemos podido comprobar en este Congreso.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI, R. (1996): “Lecturas Graduadas: Algunas consideraciones para apoyar su incorporación a las actividades de clase”, *Frecuencia L* 1, 18-20.
- (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana.
- ALBALADEJO, M<sup>a</sup> D. (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *MarcoELE*, 5.
- ALONSO, E. (2009): “Un Quijote a medida”, *Levante-EMV, Posdata*, 1 de febrero, 1-2.
- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- COLOMER, T. (2005): *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*, México: Fondo de Cultura Económica.
- COLLIE, J. y S. SLATER (1987 [1990]): *Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>

- CULLER, J. (2000): *Breve introducción a la teoría literaria*, Barcelona: Crítica.
- DUFF, A. y A. MALEY (1990 [1996]): *Literature*, Oxford: Oxford University Press.
- ECO, U. (2001 [2005]): “Sobre algunas funciones de la literatura”, en *Sobre Literatura*, Barcelona: Mondadori, 9-23.
- JURADO MORALES, J. y F. ZAYAS MARTÍNEZ (2002): *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- LANDERO, L. (1999): “El gramático a palos”, *El País*, 14 de diciembre (recogido en *¿Cómo le corto el pelo caballero?*, Barcelona, Tusquets, 2004).
- LÁZARO CARRETER, F. (1976): “El mensaje literal”, en *Estudios de Lingüística*, Barcelona, Crítica, 2000, 149-171.
- LERNER, I. (1999): “El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE”, en M. FRANCO *et al.* (eds.), *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Actas del X Congreso Internacional de ASELE)*, Cádiz: Universidad de Cádiz, 401-408.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *redELE*, 1.
- OHMANN, R. (1979): “On poetic theory”, *Poetics* 8, 518-525.
- PÉREZ PAREJO, R. (2009): *Modelos de mundo socioculturales en la historia de la literatura española (automatización y descodificación para alumnos de E/LE)*, Junta de Extremadura: Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, nº. Extra 2.
- POZUELO YVANCOS, J. M. (1992): *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra.
- POZUELO YVANCOS, J. M. y ARADRA SÁNCHEZ, R. M. (2000): *Teoría del canon y literatura española*, Madrid: Cátedra.
- SANTOS SÁNCHEZ, D. (2010): *Teatro y enseñanza de lenguas*, Madrid: Arco Libros.
- SANZ PASTOR, M. (2006): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, *Carabela* 59, 5-23.
- SITMAN, R. y LERNER, I. (1996): “Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en S. MONTESA y P. GOMIS (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I (Actas del V Congreso Internacional de ASELE)*, Málaga: ASELE, 227-234.
- STEINER, G. (1973): *Extraterritorial*, Barcelona: Barral.
- (1990): *Lenguaje y silencio*, Barcelona: Gedisa.

# COMUNICACIONES



# LAS COMUNICACIONES ASELE. UN GÉNERO TEXTUAL ENTRE ESTILO PROFESIONAL Y ACADÉMICO

MARÍA CECILIA AINCIBURU  
*Università degli Studi di Siena*

**RESUMEN:** Este trabajo afronta el tema de la determinación de los rasgos distintivos de las comunicaciones que los docentes ELE se intercambian en el ámbito de la Asociación Española de Profesores de Español como Lengua Extranjera.

Se revisa el marco teórico solo en lo que respecta las ponencias plenarios del XXº ASELE. El análisis del material parte de un corpus obtenido recopilando las comunicaciones de los Congresos ASELE de los últimos cinco años. Se identifican las características que dichos textos comparten y se intenta una clasificación de los mismos. Se asumen las consecuencias del análisis precedente en la formación de profesores y en la práctica científica.

Cuando nos propusimos realizar este trabajo, lo hicimos con el objetivo de determinar los rasgos distintivos de las comunicaciones que los docentes ELE se intercambian en el ámbito de la “Asociación Española de Profesores de Español como Lengua Extranjera” (ASELE). Consideramos que no es un ejercicio ocioso dado que cuando un docente se inscribe tiene una conciencia implícita del sector que selecciona (comunicación o taller) y que la práctica acumulada en años de publicación de las *Actas de los Congresos* anuales debería haber consolidado los modelos textuales que hacen a nuestra comunicación profesional.

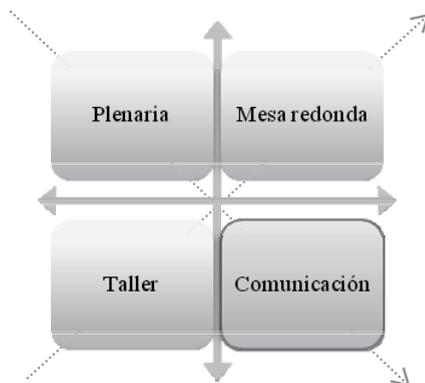
En este sentido, el trabajo que vamos realizar es un ejercicio de descripción escolástica y busca precisar los rasgos propios de un género que podría ser necesario enseñar o explicitar en los cursos de posgrado de Enseñanza de ELE o de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE. Secundariamente quiere representar un homenaje a los 20 años de textualización de la discusión profesional generada por ASELE.

## 1. LA COMUNICACIÓN ASELE COMO GÉNERO

Notemos el nombre de este género y la acepción que el *Diccionario de la Real Academia* (consulta en la red) coloca por última entre las generales: la comunicación es un “Escrito sobre un tema determinado que el autor presenta a un congreso o reunión de especialistas para su conocimiento y discusión”. Lo primero que salta a la vista es que se parte de un texto escrito, algo que en inglés queda aún más claro con la metonimia *paper*. Nuestro análisis empírico se acotará al soporte escrito aunque en la discusión de los resultados volvamos sobre este aspecto híbrido del género meta.

Partimos de la consideración que este género tiene como parte del evento total ASELE porque muchas de sus características se evidencian en el contraste con los otros géneros que se presentan. En ASELE los géneros de exposición profesional son cuatro: la ponencia plenaria, la mesa redonda, la comunicación y el taller. Los dos primeros géneros prevén una convocatoria “ad personam” por parte del Comité organizador del congreso, mientras que los dos segundos implican la presentación por parte de los socios a un llamado más general. Esto ya determina una separación importante, dado que ponencias y mesas redondas tienen autores de mérito y especialización reconocidos por los organizadores y por la mesa directiva de ASELE, mientras que comunicaciones y talleres podrían estar a cargo de profesionales no especializados. Esta división queda clara en la disponibilidad de público y estructuras receptoras, pensadas para el pleno de asistentes las primeras y para pequeños grupos, los segundos. Es probable, además, que al origen de la distinción plenaria/mesa redonda exista un acercamiento mayor al estilo académico-científico en la primera y profesional en la segunda. Si esto fuera, es posible que la misma distinción estuviera a la base de la división entre comunicaciones y talleres. Tal distinción, sin embargo, no es explícita por lo que no podemos postularla, más bien intentaremos volver a la distinción entre estilo profesional y académico en el análisis del género que nos interesa.

El factor tiempo también parece relevante. Hay dos segmentos disponibles para los autores: una hora (debate incluido) para plenarios y talleres y 20 minutos (debate excluido) para los integrantes de las mesas redondas y las comunicaciones. En base a estos dos ejes, la estructura del evento profesional ASELE podría esquematizarse del siguiente modo:



Por brevedad no hemos de describir los aspectos de formato editorial de estos géneros, dados por los requisitos propios de la publicación ASELE; bien conocidos por todos y consultables en las páginas web del último Congreso en curso. Dicho formato editorial constituye claramente un elemento de homogenización en el acto de la publicación. La versión final de las actas deja nuevamente clara la división de los cuatro géneros, publicando la serie en la dirección de secuencia de “agujas de reloj” de nuestro cuadro: plenarias, mesas redondas, comunicaciones, talleres. Dicha secuencia de publicación (no alfabética y no representativa de la secuencia real del congreso) tiende a reforzar la hipótesis de estilo que delineamos anteriormente y que podría establecerse en las diagonales de lectura del cuadro. La primera secuencia de pares respeta el orden de convocatoria cerrada/abierta y el segundo, dado que resulta inversa respecto a la variable tiempo disponible, podría referirse a la secuencia implícita de estilo (académico/profesional).

## 2. ACERCA DEL GÉNERO TEXTUAL

No es fácil revisar la bibliografía que trata acerca de los géneros o de la tipología textual. Como no es posible realizar tal revisión en el término de estas páginas, comenzaremos arbitrariamente por la discusión generada en el Congreso ASELE pasado (Comillas, 2010). Esta elección es plenamente consciente y no quiere dejar de lado la revisión bibliográfica general, sino poner en evidencia las líneas de reflexión “dialogante” que pueden generarse dentro de nuestra Asociación<sup>1</sup>. Dos de las plenarias se centraron plenamente en la discusión sobre géneros textuales, las de la Dra. Josefa Gómez de Enterría

<sup>1</sup> Para una revisión del concepto de género y de los tipos textuales consultar Ciaspuscio (1994) y Parodi (2010).

y el Dr. Giovanni Parodi mientras que la tercera – de Daniel Cassany–, abordó aspectos muy importantes de la lectura pero algo tangenciales a la definición genérica<sup>2</sup>.

La presentación de Josefa Gómez de Enterría muestra cómo los textos profesionales se estructuran desde el punto de vista funcional como descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instruccionales. La clasificación que la estudiosa aporta como más útil para la didáctica ELE, cruza esos tipos textuales con el orden de especialización profesional y científica de emisor y receptor. Así el emisor puede ser un experto o un semiexperto/técnico mientras que el lector se caracteriza como lector experto, semiexperto o “público” en general, lo que otros autores llaman *legos*. Su clasificación refiere únicamente textos escritos por lo que solo en parte podemos asociar aquí la Comunicación. Sin embargo, Josefa Gómez subraya que –desde el punto de vista didáctico– ambos componentes escrito y oral son fundamentales en la planificación comunicativa. Nota además que dichos géneros EFE deben estudiarse desde el punto de vista de su estructura y de la fraseología y terminología a través de la cual se plasman. Intentaremos respetar en parte esta nota en nuestro análisis. En este sentido, nos interesará indagar sobre los tipos textuales y sobre la caracterización de emisor y receptor en las Comunicaciones ASELE.

Giovanni Parodi presenta un corpus de textos orales y escritos del mundo académico integrado por géneros que el autor caracteriza con un enfoque “empirista (guiado por los datos o ascendente)” (Parodi y otros 2008 :77), acudiendo a la clasificación por soporte, rasgos léxico-gramaticales, etc., aunque sin prescindir completamente de una perspectiva deductiva. La determinación genérica se realiza en base a los siguientes componentes o categorías de análisis<sup>3</sup>: (a) macropropósito comunicativo, (b) modo de organización del discurso, (c) relación entre los participantes, (d) contexto ideal de circulación, (e) modalidad.

Dentro de estos criterios las variables vuelven a definirse. Por razones de espacio y porque algunas de las subdivisiones tienen que ver con los objetos que integran el corpus que Parodi está considerando (PUCV-2006 integrado también por planos, memorandos, etc.), vamos a reducir esta información al género que más se aproxima a la comunicación, remitiendo al lector al artículo que estamos comentando. Según ese marco de análisis, la conferencia –que es el género del corpus estudiado más próximo a la comunicación– se define así (Parodi y otros: 93-97):

- Macropropósito comunicativo: Informar, persuadir.
- Modo de organización del discurso: Descriptivo, narrativo., argumentativo

2 Al acto de la lectura de esta comunicación las Actas 2009 no han sido presentadas, pero existe una página web donde estas plenarios pueden verse integralmente:

<http://www.comunidadcomillas.com/group/xxicongresoaselegrupodembitoadcadmico>

3 Imagen reelaborada a partir de Parodi y otros 2008:81

- Relación entre los participantes: Orador experto. Audiencia experta o semilega.
- Contexto ideal de circulación: Ámbito pedagógico, científico.
- Modalidad: Multimodal.

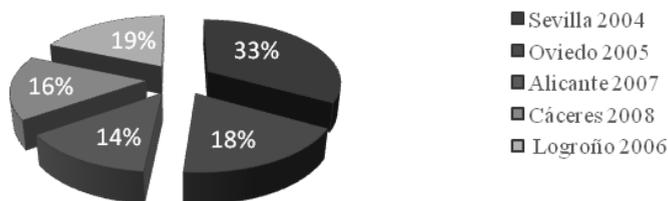
Ahora bien, ¿cuál de los cuatro géneros ASELE se aproxima realmente a la conferencia descrita por Parodi? ¿nos bastan las variables identificadas o deberíamos proceder a identificar alguna más para realizar la discriminación? Algunas de las respuestas quedan explícitas en el primer capítulo de este trabajo y otras merecen mayor análisis. Los cuatro géneros ASELE comparten el macropropósito comunicativo, el contexto ideal de circulación y la modalidad según lo dicho en el apartado 1. La relación entre participantes, aun cuando todos pertenecientes al mismo ámbito profesional, es un primer factor de diferenciación como se ha postulado en el punto 1 y en el análisis de la clasificación propuesta por la Dra. Gómez de Enterría.

Cotejando el análisis realizado sobre el PUCV-2006 (Parodi y otros 2008) y lo que habíamos descrito en el primer apartado de este trabajo, el tiempo a disposición es una variable que no ha sido considerada en la caracterización de la Conferencia. Es muy claro que se trata de una discriminación propia del género oral y no ha sido considerada en el PUCV-2006 aunque se trata de un corpus mixto. Nosotros podremos considerarla solo en forma teórica porque lo que tenemos a disposición para el análisis son las comunicaciones escritas y editadas. En esta distancia entre lo que escuchamos y lo que leemos posteriormente será curioso señalar que la edición no prevé un número de páginas máximo diferente para exposiciones que suponen una dedicación horaria diferente.

El análisis de las dos clasificaciones propuestas por Gómez de Enterría y Parodi resultan muy útiles para aproximarnos al tema que nos ocupa, brindan un marco general tanto deductivo como centrado en un corpus que dirige la mirada hacia ciertos rasgos que nos interesa estudiar en nuestro corpus de Comunicaciones ASELE: la organización del discurso, la composición por tipos textuales y la distinción entre densidad léxica y riqueza terminológica. Estos rasgos deberían darnos indicios sobre el contexto general de circulación del género y sobre la relación entre participantes que supone.

### 3. UN CORPUS REPRESENTATIVO

El corpus que analizamos está compuesto por las comunicaciones que se han publicado en los últimos cinco años de Actas ASELE, esto es las publicadas entre los años 2005 y 2009 ya que hoy mismo se presentan las Actas del año pasado con las que no pudimos contar cuando realizábamos esta investigación. El número final de comunicaciones escaneadas y procesadas en formato .txt es de 371 unidades de las cuales:



Se han incluido los textos completos, desde el título hasta las referencias bibliográficas para obtener un grado mayor de representatividad del corpus. Sinclair sugiere que “la utilización de muestras de un tamaño constante de textos más amplios brinda sólo un aire falso de método científico” (1991: 28). En nuestro caso, dado que se trata de textos de longitud similar, la selección de partes hubiera complicado el trabajo sin mejorarlo.

El corpus recogido es por su misma naturaleza diacrónico, pero se prevé un tratamiento sincrónico ya que nada hace pensar que exista una evolución del género en un quinquenio. Trabajar con este corpus desde el punto de vista diacrónico podría tener sentido si se pudiera adjuntar otros elementos extratextuales, como los soportes gráficos o las grabaciones de las presentaciones como se señalará en las consideraciones finales.

Los textos que integran el corpus son similares por categoría funcional y textual y por extensión. La homogeneidad del corpus es un dato de hecho y somos conscientes de que hablar de corpus homogéneo cuando se intentan describir características genéricas es como mínimo un procedimiento autorreferencial. Por otra parte, no tenemos otro criterio externo más que el de la aceptación de los textos para su publicación en las Actas.

#### 4. DESCRIPCIÓN DE LOS RASGOS COMUNES DE LAS COMUNICACIONES QUE INTEGRAN EL CORPUS

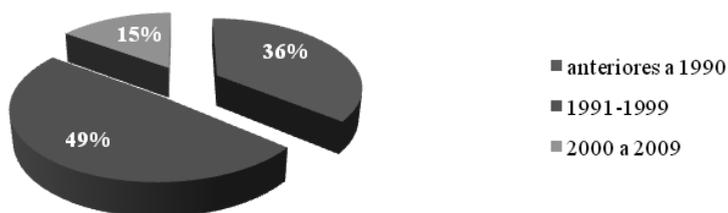
Por brevedad no hemos de describir los aspectos externos de formato, dados por los requisitos propios de la publicación ASELE, bien conocidos por todos y consultables en las páginas *web* del último Congreso en curso. Nos interesa, en cambio, poner de relieve los tres aspectos que dejamos pendientes en el punto 2 de este trabajo, esto es: la organización del discurso, la composición por tipos textuales y el grado de especialización léxica. Por razones de espacio y rapidez expositiva no dividiremos estrictamente la presentación de resultados de su discusión aunque nos reservemos un espacio sucesivo de polémica en las Conclusiones.

Cuando hablamos de *organización del discurso* elegimos seguir la secuencia de la hoja de estilo de publicación ASELE. Hablaremos entonces, en primer lugar del título de las comunicaciones. Llevan un título constituido por una construcción generalmente nominal, simple o bimembre, integrado por un promedio de 12 palabras y en él se inserta al menos una palabra que haga referencia a la temática del Congreso. Así, por ejemplo, *interferencias culturales, negociación o cortesía* en el congreso de Sevilla sobre *Competencia pragmática o gestualidad, conversación o interacción* en la de Logroño que tenía como tema central la *Expresión oral*. En todos los casos entre un 25 y un 12% de los títulos no contienen palabras asociadas al tema del Congreso. Aunque no es posible en el ámbito de este trabajo analizar cada uno de los casos que se escapan a la tendencia general (49 sobre 371), un análisis rápido indica que se trata de comunicaciones que tienen como tema de reflexión la enseñanza de la literatura (el 86% de los títulos “no pertinentes”) o de la traducción en clase de ELE (el restante 14%). Dos elementos deberían relevarse: (a) el Congreso que tiene mayor número de intervenciones de tipo “literario” tenía como objetivo la conmemoración del aniversario de la publicación del *Quijote* y (b) la permanencia de los dos temas debería explicarse mucho más allá de la mayor o menor elasticidad de criterios en la aceptación de tales comunicación en un determinado congreso. Se presentan dos preguntas obvias: ¿en qué proporción el hecho de que la formación de un profesor o su trabajo como profesional esté ligada a la Filología en su vertiente más literaria o a la traducción afecta su actuación profesional en la enseñanza ELE y en la investigación-acción? Y si admitimos este fenómeno ¿lo consideramos una riqueza en nuestro panorama profesional? ¿qué agrega y qué sustrae al aprendizaje comunicativo del ELE?

La mayor parte de las mismas tiene un solo autor o autora y en nuestro corpus solo el 18% están escritas por más de una persona.

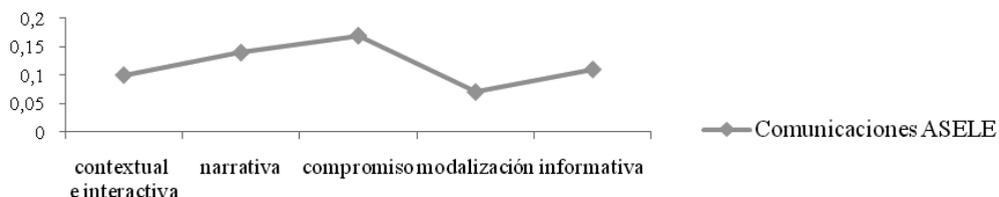
Respecto a la partición general de las comunicaciones publicadas no parece existir un orden externo o subcapitulación frecuente. Muchos de los trabajos no tienen división interna y otros tienen una división de tipo temática y no formal (introducción, objetivos, análisis, conclusiones, etc.). Obviamente no estamos diciendo que estas partes no están en el texto o que los objetivos no están enunciados, solo que no se emparejan con un subtítulo que lo destaque. El significado de la falta de una división interna más homogénea aleja la comunicación publicada de otros géneros de referencia como el del artículo de revista.

Casi la totalidad de las comunicaciones tienen Bibliografía, una parte a la que las normas de publicación dedican un espacio amplio de normalización. Respecto a la actualidad de las referencias bibliográficas utilizadas, las comunicaciones presentan la siguiente distribución:



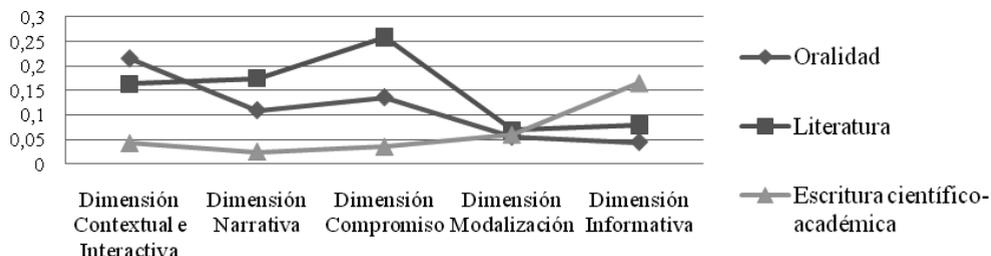
Dado que las comunicaciones se presentan como un foro de discusión –que también tiene como objetivo una cierta actualización respecto a los temas tratados–, es probable que el uso predominante de bibliografía de los años 90 implique no alcanzar dicho objetivo; sobre todo si se tiene en cuenta que las obras de referencia general de enseñanza de lenguas se han publicado durante el último segmento considerado.

El análisis automatizado de la composición por *tipos textuales* ha requerido una selección dentro del corpus considerado para poder realizar la relativa etiquetación del mismo. Los datos siguientes consideran 50 comunicaciones publicadas escogidas al azar (10 por año). Se etiquetan los aspectos retórico-estructurales y léxicos con la ayuda del programa *Connexor Machine* (versión spanish) y se desambiguan a mano. Se extraen solo los rasgos que el grupo de Valparaíso ya ha abundantemente validado para reconocer los diferentes tipos textuales (Parodi y otros 2004) con las respectivas dimensiones informativa, contextual e interactiva, de modalización, compromiso y narrativa. Se exportan los datos en hojas Excel y se calcula el porcentaje de secuencia y de densidad para cada dimensión. Se consideran predominantes los rasgos que se presentan en un rango entre 0.9 y 0.4. Por ejemplo, para el modo informativo la presencia de verbos modales de obligación, uso de formas de subjuntivo, nominalizaciones, frases preposicionales, participios en función adjetiva, etc. que obtienen valores entre 0.6 y 0.4<sup>4</sup>. El resultado final de comparación de las cinco dimensiones para nuestra muestra de 50 comunicaciones se evidencia en el siguiente gráfico:



4 Para una lista completa de los aspectos estudiados en relación a las cinco dimensiones, Parodi 2006 y Parodi y otros 2008. Por falta de espacio estos rasgos, así como las tablas resultantes del análisis no se pueden incluir en la edición de la Comunicación aunque se mostraron incluidos en la presentación oral.

El tipo de gráfico se ha elegido para permitir una comparación más rápida con los resultados presentados por Venegas (2009) para una muestra de 98 textos técnicos, literarios y orales seleccionados en el Corpus PUCV-2006.



La conclusión de Venegas (2009) es que:

La dimensión Contextual e Interactiva es la que mejor explica la *Oralidad*. Esto es: identificación de causalidades, locaciones, de personas y negaciones.

Los *Discursos literarios* son mejor caracterizados por la Dimensión Contextual y Narrativa, esto es por alta presencia de pronombres personales, verbos privados y volitivos, tiempo pretérito e imperfecto

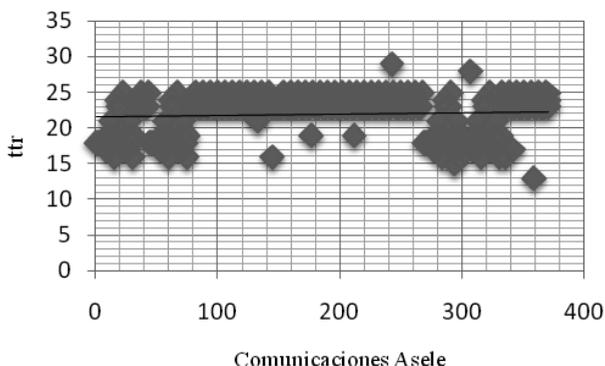
Por su parte el *Discurso Científico-Académico* está claramente caracterizado por la Dimensión Informativa y la Dimensión Modalizadora. Esto es: A) un prosa densa en términos léxico-gramaticales, así como por B) rasgos que presentan modalización de las certezas expresadas en los textos.

En la muestra de Comunicaciones analizada la dimensión contextual y narrativa, si bien no llegan a los valores propios de la literatura, se alejan visiblemente de la escritura académico-científica que debería ser la piedra de parangón. La dimensión informativa de las Comunicaciones obtiene un valor que se localiza más cerca de la escritura científica aunque con un valor ligeramente más bajo. Los valores próximos a la línea de la oralidad (compromiso y narrativa) deben interpretarse tomando en cuenta que – en el caso del PUCV-2006) estamos dentro de un corpus académico y que los rasgos de la oralidad se refieren sobre todo a clases magistrales.

Con todos los límites que un análisis de este tipo puede suponer (los corpus que se comparan son muy diferentes por dimensión y grado de homogeneidad), los resultados muestran que solo la dimensión informativa acerca las comunicaciones ASELE a la escritura científico académica mientras que otros aspectos como la dimensión narrativa y la de compromiso obtienen valores más altos. Es posible que esto se deba a la narración de experiencias propias de trabajo que parece caracterizar parte de las comunicaciones y

que podría implicar un uso menor de los indicadores que obtienen una correlación más baja, como el uso de las formas impersonales.

El corpus integrado por nuestras 371 comunicaciones posee 1.699.180 palabras (unas 4.850 palabras como promedio por artículo). Para caracterizar nuestro corpus en cuanto a su *densidad léxica* y riqueza terminológica se lo sometió a las pruebas de proporción entre palabras nuevas y términos específicos (*Typetoken ratio* y *standardized Typetoken ratio*, en adelante TTR y STTR respectivamente) de WordSmith Tools 7. Las investigaciones precedentes indican que la escasa variación terminológica es una característica de los textos técnicos, mientras que la divulgación científica implica una mayor riqueza (variación) terminológica (Pearson 1998). El grado de conocimiento implícito que se solicita al lector implica que a mayor riqueza terminológica corresponde un sujeto menos experto. Los resultados muestran que los valores de TTR y STTR respectivamente de 20.50 y de 21.90. La proximidad de estos valores se debe a la casi perfecta comparabilidad entre textos que tienen una extensión similar. La lectura de estos datos en referencia a otras investigaciones (Pearson 1998, Piscopiello y Bertacci 2009) muestran que la densidad terminológica es baja y que la riqueza terminológica es alta, lo cual implica que el público esperado no debería ser un especialista en los diferentes temas tratados. Dado que los valores resultantes se obtuvieron con el promedio de los cinco años de Comunicaciones y que los datos promediados mostraban un range de TTR entre 18.40 y 22.10, se prueba un análisis de agrupaciones (*clusters*) con las 341 comunicaciones. El gráfico resultante es el siguiente.



La lectura del gráfico muestra que existen dos grupos de Comunicaciones, casi el 23% caracterizadas por una densidad léxica mayor respecto a la media señalada y el restante 87% por una riqueza léxica mayor. La diferencia entre ambos grupos es significativa en términos estadísticos ( $p: 0.012$ ).

La hipótesis de interpretación más evidente podría ser la de que, en la consideración de quien escribe una comunicación, el público esperado es un público semi-experto

o lego. La limitación de esta explicación está en el hecho de que no podemos asegurar que la falta de indicadores de una mayor densidad léxica no tengan que ver con la capacidad de textualización propia de quien redacta la Comunicación.

## 5. CONCLUSIONES

Cuando nos propusimos realizar este trabajo, lo hicimos con el objetivo de determinar los rasgos distintivos de las comunicaciones ASELE utilizando una aproximación cuantitativa. Consideramos que no es un ejercicio ocioso dado que cuando un docente se inscribe tiene una conciencia implícita del sector que selecciona (comunicación o taller) y que la práctica acumulada en años de publicación de las Actas de los Congresos anuales debería haber consolidado un modelo textual.

En el análisis que hemos realizado algunos resultados orientan nuestra interpretación del fenómeno. La forma de división en partes de las Comunicaciones no es homogénea sino en la presencia de las partes requeridas por el formato ASELE (título, autor y lugar de trabajo, bibliografía). Eso diferencia las Comunicaciones, con una subtitulación preferentemente temática, de otros géneros como el artículo científico. La libertad dada por el formato mismo, si de un lado favorece la flexibilidad necesaria para textualizar diferentes tipos de discurso (la experiencia didáctica, la investigación científica, el análisis de material o el ejercicio de traducción, para citar los más comunes), por otra permite que la distinción con otras formas genericas propuestas en ASELE pierdan distinción respecto a las Comunicaciones. Es posible que una indicación mínima (por ejemplo la inclusión de un Marco teórico o de las Conclusiones que a veces se saltan en el texto) ayude a formalizar textos más homogéneos. Esta homogeneidad puede no ser deseada en términos teóricos pero lo es cuando en los textos resultantes faltan partes necesarias para la comprensión general del fenómeno referido.

En el análisis de las partes, la pertinencia del título respecto al tema del Congreso da resultados no esperados. Los mismos pueden resultar significativos si se desea realizar una mayor discriminación temática en el futuro y pone a la luz el problema de la integración de investigaciones más ligadas a los ámbitos propios de la Filología o de la Traducción. Es posible que, en términos organizativos, esos temas puedan prever secciones temáticas permanentes para que el público que asiste aproveche de esta concentración y reduzca el pasaje de una Comunicación a otra en la sesiones paralelas.

La presencia predominante de secuencias narrativas y de compromiso en las Comunicaciones ASELE pueden indicar que la experiencia didáctica es un tipo predominante respecto a las otras ya señaladas. Esta interpretación podría estar falsada por la naturaleza misma de los datos, extraídos de una muestra más pequeña para limitar el trabajo de etiquetado que –si bien inicialmente automatizado– va enteramente cotejado

a mano. Si los resultados resultaran plenamente confiables, es probable que nos beneficiáramos en el caso de que se explicitara la diferencia (no solo horaria) de Comunicaciones y Talleres.

En el mismo orden de interpretación, la dicotomía entre riqueza léxica y densidad terminológica, aún cuando deba leerse con los límites propios de un análisis cuantitativo y por su naturaleza no semántico, indica que la imagen remota del autor de los textos o de la audiencia que éste espera –eso no podemos saberlo– es poco especializada. Es posible que una mayor explicitación de lo esperado tenga como resultado aumentar el porcentaje de textos de investigación-acción o científicos, reubicando las experiencias didácticas en los Talleres.

Los límites de esta investigación están a la vista. En primer lugar, porque hemos podido tratar la conferencia ASELE solo desde el punto de vista del texto publicado. Hubiese sido muy importante saber si realmente el texto que publicamos es lo que se leyó en la presentación o si, en cambio, ésta es un género en sí que se aproxima mayormente al relato de una experiencia didáctica o a una clase magistral, por ejemplo. No tenemos grabaciones de video de las comunicaciones, como en cambio existen de las plenarios o de las mesas redondas. Dado que hoy día los medios informáticos para realizar estas filmaciones son tan económicos, podrían ser una buena fuente de material incluso porque los ponentes suelen ser tanto de español LM como de L2.

Tampoco sabemos nada acerca de los apoyos gráficos con los cuales los ponentes presentan su comunicación aunque la experiencia como asistente sugiera que pocas son las comunicaciones que no los utilizan y que en los años es posible que la utilización de presentaciones informáticas con diapositivas (tipo *powerpoint*) esté sustituyendo paulatinamente el uso de fotocopias.

Contar con los dos materiales que echamos de menos (la grabación y el material de apoyo) hubiera enriquecido el análisis y aclarado las diferentes relaciones que existen entre el género oral y el escrito que lo sustenta. Este punto, aunque evidente, no está lo suficientemente claro en la práctica institucional. Nadie es capaz de leer un texto de diez páginas en 20 minutos, por ejemplo. Un profesor ELE que debe textualizar su Comunicación podría preguntarse ¿el texto sirve para dejar en claro lo que se omitió en la presentación (como las citas bibliográficas, el marco teórico o la ejemplificación)? ¿debí leerlo?

En un futuro podría ser importante indagar aspectos que por falta de tiempo hemos dejado de lado. Por ejemplo, la correspondencia temática entre los resúmenes y los textos presentados, entre los TTR ya obtenidos y grupos de palabras frecuentes o el porcentaje de terminología especializada que utilizamos tomando como referencia, por ejemplo, el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro virtual del Instituto Cer-

vantes. Del mismo modo, esperamos tener la ocasión de comparar con mayor asistencia empírica los cuatro formatos ASELE

## BIBLIOGRAFÍA

- CIASPUCIO, G. E. (1994): *Tipos textuales*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires.
- PARODI, G. (2006): “Discurso especializado y lengua escrita: Foco y variación”, *Estudios Filológicos* 52, 165-204.
- PEARSON, J. (1998): *Terms in context*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- PARODI, G. y R. VENEGAS (2004): “Bucólico: Aplicación computacional para el análisis de textos. Hacia un análisis de rasgos de la informatividad”, *Lingüística y Literatura* 26, 223-251.
- PARODI, G., R. VENEGAS, R. IBÁÑEZ y R. M. GUTIÉRREZ (2008): “Los géneros discursivos del Corpus PUCV-2006 del español: Criterios y definiciones”, en G. PARODI (ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso: EUV.
- PISCOPIELLO, M. G. y F. BERTACCINI (2009): “Densità e ricchezza terminologica: generi testuali a confronto”, *mediAzioni* 7, [en línea]: <<http://mediazioni.sitlec.unibo.it>>
- SINCLAIR, J. (1991): *Corpus, concordance, collocation*, Oxford: Oxford University Press.
- VENEGAS, R. (2009): “Lingüística de Corpus: Métodos y herramientas para el análisis del discurso escrito”, [en línea]: <[www.renevenegas.cl/mexico/sesiones/Sesiones/Puebla%20Sesion4.ppt](http://www.renevenegas.cl/mexico/sesiones/Sesiones/Puebla%20Sesion4.ppt)>

## ACTAS DE ASELE QUE INTEGRAN EL CORPUS

- ÁLVAREZ, A. et al. (eds.) (2006): *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera (Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE)*, Oviedo: ASELE.
- BALMASEDA MAESTU, E. (ed.) (2007): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE (Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE)*, La Rioja: Universidad de La Rioja.
- BARRIENTOS CLAVERO, A. et al. (eds.) (2009). *El profesor de español LE-L2 (Actas del XIX Congreso Internacional ASELE)*, Cáceres: Universidad de Extremadura.

CASTILLO CARBALLO, M<sup>o</sup>. A. (ed.) (2005): *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: Deseo y realidad (Actas del XV Congreso Internacional de ASELE)*, Sevilla: ASELE.

PASTOR CESTEROS, S. y S. ROCA MARÍN (eds.) (2008). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua (Actas XVIII Congreso Internacional ASELE)*, Alicante: Universidad de Alicante.

# RENTABILIDAD DE LOS CORPUS DISCURSIVOS EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

MARTA ALBELDA MARCO  
*Universitat de València*

**RESUMEN:** El objetivo principal de este trabajo es mostrar la rentabilidad que los corpus discursivos orales ofrecen a la didáctica de lenguas extranjeras, así como discutir algunos inconvenientes que se pueden alegar.

Las ventajas de emplear fragmentos discursivos orales con sus correspondientes transcripciones en el aula de lengua extranjera se sintetizan en tres aspectos: 1) los estudiantes aprenden a ser adecuados al contexto situacional en el que se usa la lengua; 2) desarrollan la gestión interactiva, ya que pueden observar el propio proceso de producción dialógica; y 3) trabajan el componente oral y, especialmente, el prosódico.

## 1. INTRODUCCIÓN

La bibliografía más reciente ya ha empezado a destacar la productividad de los corpus en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, la mayor parte se centra exclusivamente en el uso de los corpus a los que se accede a través de concordancias, esto es, listados de ocurrencias de palabras en un conjunto de textos acompañados de un limitado cotexto (Alonso 2007b, 2007b, Véliz 2008, Aijmer, ed., 2009, De Jacobi 2009).

Este trabajo, en cambio, se dedicará a los corpus que permiten su acceso al texto o al discurso completo, no solo a través de concordancias. Más concretamente, se referirá a los corpus de lengua hablada que han sido recogidos en contextos naturales y que se han producido espontáneamente. El usuario, al acceder al discurso completo, y/o a su transcripción, es capaz de reconocer algunos elementos contextuales, como la temática, el marco físico donde se desarrolla la interacción, algunas características de los

participantes, como el sexo, la edad, el tipo de relación que los une, etc. (Briz y Albelda 2010: )<sup>1</sup>.

En este trabajo, primero se presenta el escaso estado de la cuestión sobre el tema; a continuación se señalan las ventajas de esta material discursivo que puede llegar a ser material didáctico, y finalmente, se intentan rebatir algunas críticas que pueden ofrecer resistencia al hecho de trabajar en un aula de extranjeros con muestras “excesivamente realistas y auténticas”.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL USO DE CORPUS EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Las funciones básicas que la bibliografía señala para el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas se pueden reducir a dos. Los corpus sirven como

1) herramienta de investigación para conocer el estado actual de la lengua y así poder mejorar la didáctica y diseñar materiales (diccionarios, manuales) y

2) material didáctico; en este sentido, por un lado, constituyen una fuente de *input* (proporcionan ejemplos reales de la lengua, Alonso 2007a, 2007b, Grannath 2009) y, por otro lado, permiten al estudiante inducir el funcionamiento de la lengua, pues elabora hipótesis sobre los usos lingüísticos y las va corroborando o rechazando (McEnery y Wilson 1996, Alonso 2007b, Johansson 2009)<sup>2</sup>.

En el primer caso, como herramienta de investigación, los corpus proporcionan frecuencias sobre el vocabulario, estructuras y usos de lengua. Sirven, pues, como fuente de información para confeccionar vocabularios, diccionarios o gramáticas. Así se han elaborado diccionarios como el *Gran diccionario de uso del español actual*, basado en el corpus Cumbre, o el *Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners* de la editorial Collins<sup>3</sup>.

La segunda función de los corpus, servir ellos mismos como material didáctico, está siendo recomendada desde la lingüística teórica en estos últimos años, aunque a la vez se observa la resistencia, por parte de profesores y autores de materiales a abando-

1 Hay diversos tipos de corpus; en Lavid (2005) y en Briz y Albelda (2010) pueden verse algunas tipologías. En el campo de la adquisición de lenguas extranjeras, también se han recogido corpus de muestras de aprendices de lenguas (learner corpora); estos últimos no forman parte del presente objeto de estudio.

2 Ver también la entrada “Lingüística de corpus” del Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)).

3 El primero, de A. Sánchez, (2006) está editado por SGEL. El segundo lo editó HarperCollins Publishers (2003 [1987]).

nar métodos tradicionales o a preparar tareas que requieren la búsqueda y selección de contenidos adecuados a sus objetivos.

Como material didáctico, los corpus actúan como elemento descriptivo e ilustrativo, “proporcionan ejemplos reales que completan las explicaciones” (Alonso 2007b: 16), ofrecen una gran variedad lingüística –dialectal, diastrática; más allá de la del profesor (Véliz 2008)–, muestran las distintas combinaciones contextuales sintácticas, incitan a que el estudiante descubra patrones léxico-gramaticales gracias a la repetición en los usos, afianzan la asociación forma/significado (Johansson 2009). En el nivel léxico es donde más posibilidades se han señalado para los corpus: permiten identificar los valores de los términos polisémicos, ayudan a comprender las diversas combinaciones, más o menos fijas, de la lengua (colocaciones, fraseología) y, en general, facilitan la inferencia de los significados a partir del contexto (De Jacobi 2009).

A partir de este surtido de posibilidades, distintos trabajos animan al diseño de actividades con muestras de corpus y no de ejemplos creados *ad hoc*. Por ejemplo, Granath (2009) habla del empleo de muestras de corpus para ejercicios de gramática, de reconocimiento de sinónimos; Mukherjee (2009) apunta a la enseñanza de la sintaxis conversacional y de los marcadores del discurso a partir de fragmentos extraídos de corpus. Son cada vez más las propuestas teóricas que apuntan la necesidad de acudir a los corpus como material didáctico; sin embargo, todavía no ha habido una respuesta efectiva en los propios materiales.

Las dos utilidades de los corpus señaladas son de gran rentabilidad, y solo con ello ya se habría saldado la ardua labor de recogida, diseño e informatización de estos materiales. Sin embargo, todavía se puede ir más allá en el empleo de los corpus en la didáctica. Las prestaciones mencionadas hasta ahora, en el fondo, suponen un uso de los corpus como bancos de datos, como lugares de donde extraer muestras reales y, por ello, más representativas, realistas y variadas. El límite de estas utilidades está en que el acceso se restringe a los pequeños fragmentos contextuales que permiten las concordancias, que, además, son siempre muestras gráficas, escritas.

Lo que pretendo destacar en adelante, especialmente en el siguiente apartado (§3), es el valor que los corpus discursivos, sobre todo, orales, aportan al aprendizaje de lenguas y cómo los propios discursos, en sí mismos, son materia, a la vez que instrumento, de aprendizaje. Antes de pasar a señalar y sintetizar la rentabilidad de estos corpus, reseñaré brevemente algunas aportaciones de la bibliografía al respecto.

Hay diversos corpus discursivos de acceso completo al texto en español, peninsular o americano, pero todavía no son suficientemente conocidos en el campo de E/LE. En Briz y Albelda (2010) se recoge la información actualizada de los que disponemos hasta el momento. Las explotaciones didácticas de estos corpus son escasas. Se está traba-

jando especialmente con dos de ellos, el C-ORAL-ROM (Cresti y Moneglia 2005) y el corpus de conversaciones coloquiales Val.Es.Co. (Briz et alii 2002).

*C-ORAL-ROM* es un corpus oral de cuatro lenguas romances en las que se alinea el texto de la transcripción y el sonido fuente. La parte española supone 30 horas de grabación (300 000 palabras aproximadamente) y contiene discursos de diversos géneros formales e informales (conversaciones cara a cara, telefónicas, monólogos, diversos géneros en medios de comunicación, etc.) (Moreno y Urresti 2005, Campillos 2007).

Por su parte, el *corpus Val.Es.Co.* supone 341 horas de grabación, de las que 6,5 horas (100 000 palabras) se encuentran transcritas y publicadas en papel; otras 250 000 palabras más están transcritas y próximamente podrán ser consultadas en [www.uv.es/valesco](http://www.uv.es/valesco), alineadas con el sonido. Son conversaciones coloquiales espontáneas y de grabación secreta en situaciones reales de comunicación. Cada conversación va acompañada de una ficha técnica en la que se recoge el contexto situacional completo (variables sociolingüísticas de los informantes, el marco físico de la grabación, temática, etc.). En Albelda y Fernández (2006), Guitart (2007) y Fernández y Albelda (2008) se recogen algunas aplicaciones del corpus Val.Es.Co. a E/LE.

También se han realizados algunas propuestas didácticas en E/LE del corpus C-ORAL-ROM. Algunas de estas se recogen en Nicolás (2002), Campillos *et alii* (2007) y Campillos (2007). Nicolás (2002) plantea actividades para trabajar la oralidad en el C-ORAL ROM con el objetivo de que los aprendices deduzcan los rasgos caracterizadores de la lengua española oral. Este corpus va acompañado del programa WinPitch que permite visualizar la curva entonativa, y del que la autora se sirve para la explotación didáctica del corpus. En el trabajo de Campillos (2007) se propone una adaptación general del C-ORAL-ROM a E/LE. Ofrece una clasificación del corpus en fragmentos temáticos, en niveles de dificultad (según el *MCER*), en contenidos gramaticales, léxicos y nocionales-comunicativos.

### 3. VENTAJAS DE LOS CORPUS DISCURSIVOS EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Los corpus que permiten el acceso directo al texto/discurso, especialmente los orales, presentan una generosa productividad en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además de las ventajas señaladas en el apartado anterior, y que también son propias de los corpus de concordancias, hay otras posibilidades de aprovechamiento didáctico de estos corpus. La rentabilidad que poseen se fundamenta en un hecho esencial: la lengua de estos corpus está contextualizada. En ese sentido, son tres, al menos, los aspectos en los que el estudiante puede mejorar: en la adecuación a la situación comunicativa, en la gestión de la interacción y en la prosodia.

### 3.1. LA ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA Y LOS EFECTOS DE LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LENGUA<sup>4</sup>

Los corpus discursivos suelen ofrecer la grabación de la conversación, entrevista, debate, etc. y su transcripción. Muchos de ellos, además, van acompañados de una ficha técnica en la que se sintetizan los rasgos situacionales básicos (lugar, fecha, características de los participantes, temática, etc., ver Briz y Albelda 2010). Además de esta información explícita, el propio discursivo de la interacción sumerge al que la escucha en su contenido, de manera que, junto con las muestras de habla, también recibe su contexto. Veamos con detalle algunas ventajas que aporta el disponer de contexto:

1. Adecuación a la situación comunicativa; no solo se adquiere la corrección gramatical. Se estudia la lengua en su propio contexto de producción, en el que se recuperan los valores comunicativos concretos de las formas empleadas. La enseñanza de la lengua mediante corpus constituye uno de los mejores escenarios para desarrollar la competencia pragmática.
2. Advertencia implícita de los parámetros situacionales que permiten adoptar un registro coloquial o formal. Tras la escucha o lectura de un discurso oral real se advierten muchos rasgos situacionales, como la edad y sexo de los interlocutores, la profesión o estatus, si existe jerarquía funcional o qué otra vinculación hay entre ellos, el marco físico donde están hablando, el tema y propósito de la conversación, etc. (ver Briz 1998). El estudiante descubre, por tanto, qué características situacionales permiten en esa lengua y cultura hacer uso de cada tipo de registro.
3. Asociación automática de los mecanismos lingüísticos con el registro del que son propios. Puesto que las formas y usos lingüísticos se encuentran contextualizados (las estructuras sintácticas, el léxico, los elementos fonético-fonológicos, los usos y licencias discursivas), el estudiante puede vincularlos a un registro más formal o informal, y también, en ocasiones, a una determinada modalidad discursiva.
4. Deducción de las funciones comunicativas de los actos de habla: se reconoce la intención de los interlocutores, puesto que no estamos ante enunciados independientes, sino contextualizados en su interacción completa.
5. Realización de inferencias de los sentidos que van más allá de lo propiamente codificado: actos de habla indirectos, ironía, dobles sentidos, polisemia, metáfora, hipérboles, etc.
6. Recuperación del valor concreto de los elementos discursivos que son dependientes del contexto: interjecciones, marcadores discursivos, exclamaciones, etc.

4 Las ventajas se enumeran correlativamente desde el apartado 3.1. al 3.3.

Piénsese, por ejemplo, en los diferentes valores de uso que recubre la interjección *jah!* en español o en los distintos usos de marcadores discursivos como *bueno*, *bien*, etc. (ver *Diccionario de partículas discursivas del español*, [www.dpde.es](http://www.dpde.es)).

7. Observación y aprendizaje de distintos valores y comportamientos culturales. Las muestras de habla dan cuenta de la realidad cultural en la que ocurren; los estudiantes advertirán en las interacciones el grado de aceptación o rechazo hacia diversas conductas, no solo discursivas sino también sociales, se acercará al sistema de valores positivos o peyorativos de la cultura, etc.
8. Apreciación y aprendizaje de cómo se gestiona la imagen social y cómo se es cortés o descortés verbalmente en cada lengua. A partir de usos reales resulta muy sencillo aprender qué marcas o mecanismos lingüísticos son vehículos de la cortesía comunicativa y con qué valor ritual o estratégico se emplean.

### 3.2. LA GESTIÓN DE LA INTERACCIÓN EN EL DISCURSO ORAL

Los discursos orales ofrecidos en corpus presentan una propiedad muy rentable en la didáctica de la conversación: el dinamismo interaccional. La lengua se recibe, por parte del estudiante, en su propio proceso de construcción, a la vez que se encuentra detenida en la transcripción para poder reflexionar sobre el modo en que se gestiona. Son muchas las consecuencias de esta propiedad, que, en general, se resumen en la observación –y su aprovechamiento pedagógico– de cómo resuelven los interlocutores nativos la interacción sobre la marcha al sucederse continuamente las intervenciones de cada uno de ellos. La conversación es una actividad común entre los distintos participantes, donde cada turno de habla viene determinado por el anterior y cada uso de la lengua se ordena discursivamente y depende significativamente de otros. Veamos algunas muestras de la rentabilidad de este rasgo de los corpus discursivos orales:

9. Acercamiento a la realidad conversacional de la lengua, en su lugar natural, sin adaptación.
10. Observación y reflexión sobre la participación abierta y espontánea que supone planificar el habla sobre la marcha.
11. Interpretación adecuada de los propósitos que los interlocutores persiguen gracias a la constante retroalimentación y tensión dialógica de la interacción.

El estudiante puede observar y aprender, entre otros, estos mecanismos de conducta interaccional:

12. Modos de negociación del significado en la interacción.

13. Codificación ritualizada y cultural de ciertos actos de habla: pares adyacentes, rutinas conversacionales (saludos, despedidas, aperturas y cierres conversacionales, peticiones, sugerencias, disculpas, correcciones, etc.). Piénsese por ejemplo, en intercambios ritualizados como los siguientes: *¿Qué es de tu vida? –Voy tirando/Ahí vamos; Oye, pues me voy –Porque quieres; Lo siento –Nada, nada; etc.*
14. Recursos para robar, tomar o ceder el turno, y concienciación sobre los lugares pertinentes para acometer estas acciones.
15. Recursos para mantener el turno a pesar de la interrupción o del habla simultánea.
16. Emisión de turnos colaborativos, de apoyo a lo dicho por otros, de reparación del daño a la imagen propia o a la de algún interlocutor.
17. Conexión de intervenciones de forma coherente: por ejemplo, si se quiere aprovechar para cambiar de tópico, hacer una digresión o introducir un tema nuevo; en estos casos, el estudiante observará la pertinencia de realizar o no una justificación por el cambio de tema, según la situación comunicativa y las conductas interactivas de cada lengua.
18. Usos de los marcadores conversacionales, como llamadas de atención, apelativos, peticiones de confirmación, etc. (*bueno, pues, ¿eh?, ¿verdad?, ¿vale?, ¿no?*).
19. Modos de gestionar los silencios en la lengua de la que se trate (necesidad de emplear rellenos, (in)tolerancia al silencio, etc.).
20. Apreciación de la longitud aceptada o admitida de las pausas y silencios en cada cultura lingüística.
21. Usos y licencias de la estructura informativa en cada lengua. El dinamismo dialógico y la construcción sobre la marcha se valen de topicalizaciones, focalizaciones de la información, etc. Así, por ejemplo, una fórmula muy común en la conversación española cotidiana es la estructura *yo a mí [me parecel me gusta]*, que en otros géneros discursivos no se admitiría.

### 3.3. LAS VENTAJAS DE LA ORALIDAD DISCURSIVA: EL ACERCAMIENTO A LA PROSODIA

La oralidad supone un ingrediente informativo más sobre la escritura; es un apoyo en la adquisición de lenguas, al que se le debe sacar provecho. Además de otros rasgos orales, destaca el papel de la entonación como ayuda fundamental para la interpretación de los mensajes. Se señalan, a continuación, algunas posibilidades de la productividad que proporciona el rasgo oral:

22. Acercamiento a la lengua hablada natural y al trabajo de la prosodia, aspectos normalmente menos explotados en la enseñanza de lenguas. La prosodia, además, aparece integrada con otros elementos lingüísticos, lo que permite tenerla en cuenta, aun sin que se trabajara directamente.
23. Escucha, interiorización y aprendizaje de rasgos prosódicos de la L2, distintos a los de la L1 del estudiante: patrones melódicos, ritmo, acento, pronunciación de fonemas o estructuras silábicas no presentes en la L1, etc. Resulta muy útil, por ejemplo, conocer los tonemas que acompañan a las diferentes estructuras sintácticas (por ej. el tonema ascendente que antecede a la apódosis de una oración condicional: *si me ayudas*↑ *te invito a una cerveza*).
24. Entonación como muleta para la comprensión. Además de los matices que proporciona la entonación (enfado, entusiasmo, amenaza, cansancio, sorpresa, etc.), la audición de discursos orales permite al alumno familiarizarse con la entonación española y comprender mejor, así, lo que se dice.
25. Entonación como marca sintáctica y organizadora del discurso y, en algunas estructuras, incluso, garante de su gramaticalidad. Por ejemplo, en los siguientes enunciados, el primero no es aceptable (tonema descendente), mientras que el segundo sí lo es (tonema ascendente), al menos, en el uso coloquial: *aquí hace un frío*↓ vs. *aquí hace un frío*↑. El siguiente fragmento de una conversación del corpus Val.Es.Co. da cuenta de cómo los tonemas reflejan valores sintácticos, organizan la información, marcan los vocativos, etc.
- B: te veo todo el rato↓ igual estás superbién conmigo↑ ahí superbién↑ ¿no? y con todo el mundo↓ y de repente te encierras↑ tío↑ yo no sé qué te pasa↑ si es que tienes algún problema en casa o algo↑ tío↑/ y de repente te encierras→
26. Recepción de muestras lingüísticas orales de distintos hablantes nativos (de diversa edad, sexo, nivel sociocultural, timbre de voz, etc.) y en diferentes circunstancias paralingüísticas (con risas, tos, carraspeos).
27. Inmersión en la fonética sintáctica de la lengua (sinalefas, grupos fónicos, elipsis, etc.). El estudiante se esfuerza por reconocer los distintos fragmentos de voz (palabras, sintagmas), para lo que cuenta, además, con la ayuda de la transcripción gráfica de la conversación.
28. Apoyo de la audición con los signos de transcripción que proporciona la versión gráfica del audio. En algunos corpus orales (Val.Es.Co., PRESEEA, COLA, etc., ver Briz y Albelda 2010), se emplean en las transcripciones determinados signos que reflejan la oralidad (tonemas, pausas, solapamientos de habla, susurros, énfasis, etc.).

29. Comprensión global, y quizás no detallada y completa, de la audición (Nicolás 2002). Es, además, una estrategia de la comprensión auditiva poco atendida en didáctica de lenguas. Los estudiantes deben aprender también a realizar este tipo de escuchas en las que solo captan el sentido general, puesto que la conversación avanza y no se puede retener. Es este, desde luego, un modo de escucha totalmente realista, en el que el estudiante “sabe esperar para captar lo que es esencial en el discurso” (Nicolás 2002: 1); se acostumbra, así, a inferir y a reconocer ideas globales, lo básico para comunicarse.
30. El estudiante puede encontrarse más relajado en el aprendizaje (Nicolás 2002), pues se enfrenta a muestras de habla nativas en las que los propios hablantes pierden el hilo discursivo y reformulan o vuelven a comenzar, parafrasean, repiten, se autocorrijen, realizan anacolutos, muestran que hay diferentes caminos para expresar una misma idea, etc.

En definitiva, los beneficios para la didáctica de lenguas extranjeras de los corpus discursivos provienen del hecho de disponer de un contexto. El estudiante cuenta, entonces, con un *colchón* para la comprensión; se le ofrecen más pistas para entender, a la vez que dispone de materiales para reflexionar sobre los usos lingüísticos. Aprender mediante corpus orales activa el enfoque comunicativo de la didáctica y facilita el aprendizaje inductivo en los estudiantes.

#### 4. POSIBLES DIFICULTADES EN EL EMPLEO DE LOS CORPUS DISCURSIVOS COMO RECURSO DIDÁCTICO

La escasez de aplicaciones didácticas de los corpus (tanto de concordancias como discursivos), el recelo de los docentes a llevarlos a la práctica de las aulas y la recurrente alusión a sus dificultades en los propios trabajos que animan a hacerlo, son exponentes de que algo sucede con estos materiales lingüísticos.

La principal pega de la explotación de estos materiales en didáctica de lenguas es el “excesivo realismo” de las muestras. De esta objeción se derivan otras:

- (1) Para niveles bajos de adquisición de la lengua, no es adecuado ofrecer fragmentos discursivos de gran tamaño y de tanta complejidad para la comprensión.
- (2) Para niveles de lengua intermedios y altos, puede también juzgarse que son discursos complejos, pero sobre todo, se les puede criticar que su excesiva autenticidad puede reflejarse en un *input* poco elaborado sintácticamente, con demasiadas licencias gramaticales y discursivas, redundancias, interrupciones y, en general, podrían añadirse todas las características que definen la lengua oral espontánea (Véliz 2008: 255, 261, Ajmer 2009: 7-9). Además, se podría alegar la

distorsión que ejerce en la lectura de las transcripciones la presencia de signos o etiquetas de transcripción a las que los alumnos no están habituados<sup>5</sup>.

También, para el profesor o autor de materiales, requiere mayor esfuerzo testimoniar los usos que se enseñan con muestras extraídas de almacenes reales de información, frente al socorrido recurso a las muestras de la propia introspección (Aijmer 2009: 8). Hay algunas obstáculos materiales, que se relacionan con ello:

- (3) Sobre todo en los corpus de acceso por concordancias, las dificultades tienen que ver con no disponer de ordenadores (Alonso 2007b), si se pretende que los propios estudiantes se conviertan en investigadores de la L2 y realicen tareas de reflexión y de inducción de reglas.
- (4) Otro inconveniente que se suele alegar es la disparidad de contenidos que un fragmento discursivo puede presentar, puesto que se ha producido de manera natural y no está preparado *ad hoc* para el uso didáctico (Alonso 2007b: 23). En este sentido, resulta más laborioso para el profesor buscar y seleccionar discursos reales que se ajusten, *a posteriori*, a los objetivos y contenidos que cada nivel de enseñanza de lengua se propone.

Las dificultades comentadas lo son; ahora bien, no se puede negar que son muchos, también, los beneficios que comporta el empleo de estos materiales, como se ha visto. Hay, además, respuestas para estos inconvenientes, que a continuación, se señalan, pero, en general, conviene advertir que siempre hay una alternativa para quien, aun reconociendo estos problemas, quiere apoyarse en los corpus: adoptar una postura moderada (Carter 1998, Véliz Campos 2008). Los corpus son adaptables al nivel de los estudiantes, a sus necesidades o a la finalidad del curso.

En cuanto a los problemas citados, se pueden señalar algunas soluciones:

- (1') Aunque si bien el recurso a los corpus discursivos puede resultar más rentable en niveles intermedios y altos (Fernández y Albelda 2008), es un material que se puede emplear en todos los niveles de lengua. Todo depende del uso que se les dé y del modo en que se empleen.

En niveles más bajos, se pueden tomar fragmentos discursivos más breves, según el objetivo de la tarea. Asimismo, no es necesario explotar cada fragmento discursivo exhaustivamente; se pueden trabajar solo algunos contenidos. En todos los niveles de lengua, pero sobre todo en los iniciales, hay contenidos que casi exclusivamente pueden enseñarse a través de corpus. Me refiero

5 En este sentido, también se ha criticado que los contenidos de algunas interacciones a veces recogen voces o expresiones poco frecuentes de una lengua o son fragmentos muy pobres en cuanto a la variedad léxica (Véliz 2008: 260).

a los señalados en §3.2. y §3.3. Para dominar una L2 no solo se deben adquirir contenidos formales, como reglas gramaticales o vocabulario, hay que ser competente en la interacción conversacional (§3.2.), así como desarrollar la expresión y comprensión auditiva, también en lo que atañe a la prosodia (§3.3.). No es necesario, por tanto, que el estudiante, posea un alto dominio de la lengua para que pueda enfrentarse a estos aspectos e ir asimilándolos.

- (2') La complejidad atribuida a estas muestras de corpus es la "complejidad" del uso real de la lengua, puesto que las interacciones de los corpus se obtienen en contextos nativos auténticos. Son, por tanto, el tipo de muestras a las que se enfrentarían, o se enfrentarán, si tienen la oportunidad de contactar con el mundo nativo. En este sentido, como se ha apuntado, siempre está la posibilidad de simplificar la muestra de habla seleccionada; por ejemplo, eliminando algunos signos de transcripción, las repeticiones o algunas secuencias.

En todo caso y, de acuerdo con Campillos *et alii* (2007), la dificultad, en muchos casos, se debe más a la tarea propuesta para realizar a partir del fragmento discursivo, que a que el texto sea complejo. Nicolás (2002: 1-2) señala, al respecto que

las dificultades para que el estudiante sepa en qué consiste un texto oral real y, gracias a este conocimiento, sea capaz de producir y comprender textos de este tipo puede que no sean mayores que el esfuerzo que hace para llegar, a partir del habla sintética aprendida en el aula, al habla real que existe fuera del aula, el habla que se encuentra en la realidad de la lengua.

- (3') No disponer de equipamiento ofimático es una dificultad objetiva, pero que solo atañe al uso de corpus de concordancias. No obstante, las tareas de concienciación lingüística e investigación por parte del alumno se pueden realizar mediante otros soportes materiales, como por ejemplo, periódicos en papel, anuncios, etc.
- (4') Hay diversas aplicaciones de corpus a E/LE que muestran numerosos fragmentos discursivos homogéneos y sistemáticos en las estructuras y usos producidos sobre los que se pueden desarrollar actividades didácticas de gramática, léxico, interacción, cultura, fonética, etc. (véanse, entre otros, Albelda y Fernández 2006, Fernández y Albelda 2008, Campillos 2007). Campillos (2007), además, como se ha dicho, clasifica los fragmentos discursivos del corpus C-ORAL-ROM en distintos tipos de contenidos, facilitando así la tarea al profesor.

Actualmente disponemos de numerosos corpus discursivos de lengua española oral, lo que aumenta las posibilidades de encontrar secuencias conversacionales adecuadas a nuestros objetivos lingüísticos. Quizás, para facilitar la tarea a los docentes,

los manuales de lengua extranjera deberían integrar, entre otros recursos, fragmentos conversacionales, seleccionados de acuerdo con los contenidos que se enseñen en cada unidad.

En definitiva, no podemos obviar que el recurso a corpus discursivos en didáctica no está exento de esfuerzos y dificultades, como ocurre con cualquier otra tarea. Aijmer (2009: 9) señala que los corpus ofrecen una rica fuente para la didáctica de lenguas, pero no necesariamente hacen las cosas más fáciles: “our lives become more complex, simply because it is much harder to ignore the endless intricacy of language itself” (Hunston 2002: 220, apud Aijmer 2009: 9).

## BIBLIOGRAFÍA

- AIJMER, K. (ed.) (2009): *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam: John Benjamins.
- ALBELDA MARCO, M. y M.<sup>a</sup> J. FERNÁNDEZ COLOMER (2006): “La enseñanza de los registros en ELE. Una aplicación al español coloquial”, *marcoELE* 3.
- ALONSO PÉREZ-ÁVILA, E. (2007a): “Aplicaciones de corpus lingüísticos en el diseño de materiales de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)”, *Interlingüística* 18, 80-90.
- ALONSO PÉREZ-ÁVILA, E. (2007b): “El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE”, *Boletín de ASELE* 37, 11-32.
- BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona: Ariel.
- BRIZ, A. y GRUPO VAL.ES.CO. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco/Libros.
- BRIZ, A., S. PONS y J. PORTOLÉS (coords.): *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*, [en línea]: <www.dpde.es>.
- BRIZ GÓMEZ, A. y M. ALBELDA MARCO (2009): “Estado actual de los corpus de lengua española hablada y escrita: I+D”, en *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2009*, 165-226.
- CAMPILLOS, L. (2007): *Adaptación del corpus C-ORAL-ROM a la enseñanza de español para extranjeros*, *RedEle* 7.
- CAMPILLOS, Leonardo, Paula GOZALO y Antonio MORENO (2007): “El corpus C-ORAL-ROM en la enseñanza de ELE”, *Actas del XVII Congreso ASELE*.
- CARTER, R. (1998): “Orders of Reality: CANCODE, Communication, and Culture”, *ELT Journal* 52: 43-56.

- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>
- CRESTI, E. y M. MONEGLIA (2005): *C- ORAL- ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*, Amsterdam: John Benjamins.
- DE JACOBI, C. (2009): “Lingüística de Corpus: una experiencia pedagógica con alumnos de un curso de Letras-Español”, *Associação Brasileira de Hispanistas*, Sao Paulo, [en línea]: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000012002000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100013&lng=en&nrm=iso)>.
- FERNÁNDEZ COLOMER, M.<sup>a</sup> J. y M. ALBELDA MARCO (2008): *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid: Arco/Libros.
- JOHANSSON, S. (2009): “Some thoughts on corpora and second-language acquisition”, en K. AIJMER (ed.), *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam: John Benjamins, 33-44.
- GRANATH, S. (2009): “Who benefits from learning how to use corpora?”, en K. AIJMER (ed.), *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam: John Benjamins, 47-65.
- GUITART ESCUDERO, P. (2007): “Aprender a conversar: ¿cómo un nativo...?”, en M.<sup>a</sup> J. FERNÁNDEZ, y M. ALBELDA (eds.), *Foro de Profesores de E/LE III*, [en línea]: <<http://www.uv.es/foroele/3foro.html>>.
- HUNSTON, S. (2002): *Corpora in Applied Linguistics*, Cambridge: CUP.
- LAVID, J. (2005): *Lenguaje y nuevas tecnologías. Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*, Madrid: Cátedra.
- MORENO SANDOVAL, A. y J. URRESTI (2005): “El proyecto C-ORAL-ROM y su aplicación a la enseñanza del español”, *Oralia* 8: 81-104.
- MCENERY, T y A. WILSON (1996): *Corpus Linguistics*, Edinburgo: Edinburgh University Press.
- MUKHERJEE, J. (2009): “The grammar of conversation in advanced spoken learner English: Learner corpus data and language-pedagogical implications”, en K. AIJMER (ed.), *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam: John Benjamins, 203-230.
- NICOLÁS, C. (2002): “Una propuesta de utilización de corpus orales en la enseñanza de segundas lenguas”, *Congreso CLiP 2002, Lamusa Digital*, 3.
- VÉLIZ CAMPOS, M. (2008): “La Lingüística de Corpus y la enseñanza del inglés (como lengua extranjera): ¿un matrimonio forzado?”, *Lingüística y Literatura*, 19, 251-263.



# EL ENFOQUE BASADO EN LOS GÉNEROS TEXTUALES Y LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA

ANGÉLICA ALEXOPOULOU

*Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas*

**RESUMEN:** En el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, los fenómenos gramaticales adquieren un nuevo sentido al ser tratados desde la perspectiva del texto. Dentro de este marco y en la línea de las consideraciones aportadas por el *MCER*, en las que se incorporan los aportes de la Lingüística del Texto y de las tipologías textuales, el enfoque basado en los géneros textuales adquiere un gran interés para la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras. La perspectiva holística que ofrece el género permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático).

## 1. “CUANDO SE PRODUCE UNA COMUNICACIÓN ENTRE SERES HUMANOS ES EN FORMA DE TEXTOS” (ISENBERG, 1976)

Esta cita del lingüista alemán nos parece la mejor manera para introducir el tema de los géneros textuales y del interés que puede presentar para la didáctica de ELE su incorporación al currículo y eso porque creemos que este es el legado más significativo que nos ha dejado la Lingüística del Texto (LT). Casi tres décadas más tarde el *Marco Común Europeo de Referencia* sostiene que “no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (*MCER*, 2002: 95). Estas afirmaciones implican un cambio en la forma de acercarse al estudio del lenguaje.

Aunque la preocupación por el nivel textual de la lengua data de la Retórica clásica y de los estudios literarios<sup>1</sup>, fue recién a finales de los años 60 del siglo XX que en el ámbito de la lingüística empieza a abordarse el texto como unidad específica de estudio que trasciende los límites de la *oración*. Este cambio de perspectiva dio lugar a la constitución de la LT, una nueva disciplina que se desarrolla inicialmente en los países de habla germana para extenderse luego hacia otros países.

Esta nueva disciplina, deudora de la teoría de los actos de habla y de la pragmática lingüística, nace por la insuficiencia de la lingüística oracional para poder describir y explicar de una manera satisfactoria una serie de fenómenos textuales como, por ejemplo, la anáfora, la elipsis, los marcadores textuales, la coherencia y la cohesión, entre otros.

El texto, en tanto producto de la actuación lingüística y de la interacción social, presenta una enorme diversidad de producciones múltiples y variadas, creadas en los diferentes ámbitos de uso y con las que los hablantes entran en contacto en su vida cotidiana. Esta realidad generó la necesidad de elaborar sistemas de clasificación con la intención de abarcar todos los textos posibles. Es así que una de las líneas de investigación de la LT se orientó hacia la búsqueda de un sistema de ordenamiento de los tipos de texto con el objetivo de definir los géneros, clasificarlos y construir una tipología a fin de desentrañar la naturaleza de las estructuras textuales. Desde 1972, año en que se celebró en Constanza el primer coloquio para sentar las bases de la nueva disciplina, los especialistas afirmaban: “una teoría de los textos tiene como uno de sus objetivos fundamentales el establecer una tipología que dé cuenta de todos los textos posibles” (citado en Ciapuscio, 1994: 15) y a pesar de la diversidad de criterios y enfoques, el intento de crear las denominadas “tipologías textuales” sigue siendo una de las preocupaciones constantes de esta disciplina y uno de los aportes más interesantes de la LT.

### 1.1. EL CONCEPTO DE TEXTO

Desde un enfoque claramente pragmático, los textos se conciben como hechos comunicativos que cumplen una función social, están estrechamente ligados a un contexto y son portadores de una intencionalidad concreta por parte del emisor/productor. Por lo tanto, la LT se encarga de estudiar la estructura y la función de los textos en sociedad.

La definición que nos parece más pertinente y precisa pertenece a Bernárdez (1982: 95) quien define el texto como:

1 Hasta que la lingüística del texto no se constituyó en una disciplina de pleno derecho, los únicos textos que se estudiaban sistemáticamente eran los literarios.

Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua.

De esta definición se desprende claramente la triple dimensión del texto:

- *Dimensión comunicativa*: Un texto posee siempre carácter social, puesto que es el resultado de la interacción entre el productor y el receptor, con toda la información explícita e implícita que incluye el acto comunicativo. Un texto que no tiene como objetivo la comunicación es un *notexto* (Bain y Schneuwly, 1997).
- *Dimensión pragmática*: Todo texto se encuadra en una situación de comunicación constituida por los componentes extralingüísticos siempre presentes en un acto de habla. El contexto condiciona tanto la forma como la interpretación de un texto. En la estructura textual interviene un variado conjunto de factores: se trata de los elementos que atañen a los aspectos externos –espacio-temporales, situacionales, socioculturales y cognitivos– del uso de la lengua. Un texto fuera de su contexto no tiene sentido.
- *Dimensión estructural*: Todo texto tiene una organización interna y se atiene por un lado, a un conjunto de reglas gramaticales y de coherencia que garantizan su significado y, por otro, a la estructuración textual global que representa el esquema de composición del texto. Una secuencia de oraciones que carece de estructura no se percibe como texto, sino como un conjunto incoherente de enunciados.

## 1.2. LA ESTRUCTURA TEXTUAL

Son muchos los modelos textuales que intentan dar cuenta de las regularidades que se observan en la organización de los textos, tanto en cuanto al contenido como en cuanto a la forma. Uno de los modelos que más influencia han ejercido es el del lingüista holandés Teun Van Dijk. Según Van Dijk (1980), dichas regularidades se manifiestan a través de dos niveles de organización textual: *el plano global* y *el plano local*. El primero, que se sitúa en el nivel textual, está compuesto a) por la *macroestructura* que se refiere al contenido semántico del texto y b) por la *superestructura* que representa, en el plano de la estructura formal, el esquema organizativo del texto, es decir, la distribución de los contenidos según un orden determinado. El *plano local* se sitúa en el nivel oracional: supone la *microestructura* del texto, se asocia con los constituyentes de la oración y corresponde a la coherencia global en cada párrafo.

A la hora de clasificar los textos, los modelos superestructurales son muy operativos porque, como apunta Adam (1999), la superestructura de los textos es la que permite la construcción de las tipologías textuales ya que el esquema global que organiza la información de un texto es una estructura convencional que varía según el tipo de texto al que se adscribe. Por ejemplo, el texto expositivo organiza su contenido en tres partes bien definidas: introducción, desarrollo, conclusión. En otras palabras, la propia organización textual proporciona al receptor del texto la orientación para descifrar su contenido.

## 2. TIPOS DE TEXTO Y GÉNEROS DISCURSIVOS

Los tipos de texto, concebidos como modos de organización del discurso, tienen sus características lingüísticas y estructurales específicas que hacen que todo texto se estructure de acuerdo con las convenciones que impone el contexto en que aparece. Las contribuciones de las disciplinas que comparten intereses en común con la ciencia del texto, como la pragmática, el análisis del discurso, la teoría de la enunciación, la etnografía de la comunicación, la lingüística funcional, han configurado una nueva forma de acercarnos al estudio del lenguaje como actividad sociocultural, reconociendo la relación que existe entre el lenguaje y el contexto, otorgando a este último un papel central en el estudio de la lengua en uso. Los textos, como es sabido, siempre son empleados en determinados contextos sociales y, por lo tanto, cumplen funciones comunicativas. Son precisamente el contexto en que son creados y la función que cumplen, los dos factores primordiales que determinan el género discursivo al que pertenecen.

El concepto de género discursivo, en la mayoría de los casos, se ha estudiado en relación con el concepto de tipo de texto. Sin embargo, aunque no es menos verdad que los dos términos están interrelacionados y contribuyen a la clasificación y a la mejor comprensión de los textos, es necesario delimitar las fronteras entre *género discursivo* y *tipo de texto* para tener una visión clara y evitar confusiones terminológicas.

Los tipos de texto se eligen después de decidir qué género discursivo queremos producir. Por ejemplo, el género “carta” puede materializarse a través de varias modalidades según nuestra intención como productores: en una carta podemos *narrar* un acontecimiento, *argumentar* para influir sobre el receptor, *describir* un hecho o simplemente *informar* sobre un suceso. Cada una de estas intenciones dará lugar a una carta de tipo diferente. Por otro lado, el tipo de texto “narración” se puede concretar a través de una variedad de géneros: una novela, un cuento, una carta, una noticia, un relato histórico, una biografía, etc. Por lo tanto, en una clasificación textual deben coexistir las dos categorías, teniendo en cuenta que a cada género le corresponde un tipo y a cada tipo una multitud de géneros.

Proponemos una de las tantas definiciones del *género* que podemos encontrar en la bibliografía:

un género comprende un tipo de eventos comunicativos que comparten un conjunto de *propósitos* comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la *comunidad profesional o académica* en que se producen y constituyen, por tanto, el fundamento del género en cuestión. Este fundamento conforma la *estructura* esquemática del discurso e influye y determina la selección del *contenido* y del *estilo*<sup>2</sup> (Swales, 1990: 58).

Esta definición, aunque ha sido concebida para la enseñanza con fines específicos, creemos que nos puede servir, porque resume los principales elementos contextuales y lingüísticos que configuran un género:

- el propósito comunicativo,
- la esfera o ámbito de uso,
- la superestructura,
- la macroestructura que, entre otras cosas, determina el registro<sup>3</sup> que se debe emplear,
- la microestructura.

Los orígenes del concepto de género se remontan a la Retórica clásica que ha sido recuperada entre otros por el teórico ruso Mijail Bajtín, quien desde la década de los '50 del siglo XX formuló la teoría de los *géneros discursivos*. Bajtín (1979) puso de relieve que el género es un *conjunto de enunciados relativamente estable ligado a una esfera social determinada*.

Como subraya Ciapuscio refiriéndose a Bajtín (1994:14): “Su concepción del lenguaje como objeto ideológico-social, la inclusión y preocupación por el contexto y el campo de lo implícito en los intercambios discursivos ya en las primeras décadas de este siglo, lo han convertido en un pionero indiscutible de los estudios textuales y discursivos actuales”.

Las *esferas sociales* bajtinianas convergen, según nuestra opinión, con los cuatro *ámbitos de uso* o espacios sociales del *MCER* dentro de los cuales se clasifican los géneros teniendo en cuenta criterios contextuales, a saber:

- a) *el ámbito público*: se refiere a todo lo relacionado con la interacción social corriente,
- b) *el ámbito personal*: comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales,

2 El subrayado es nuestro.

3 El género impone sus límites a los registros, es decir a las variedades del lenguaje que se producen según la situación comunicativa es que éste se utiliza (Halliday y Hasan, 1985).

- c) *el ámbito profesional*: abarca todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión,
- d) *el ámbito educativo*: tiene que ver con el contexto de aprendizaje o formación (generalmente de carácter institucional), donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas (tomado de *MCER*, 2002: 24).

Considerar el ámbito en el que se produce un género determinado implica tomar en consideración las finalidades, los actores, los temas propios de ese ámbito y, como consecuencia, las formas verbales y no verbales propias y adecuadas para cada caso (Calsamiglia y Tusón, 1999: 253)

Los géneros comparten los mismos parámetros contextuales (participantes, ámbitos de uso, circunstancias temporales y espaciales de la enunciación, propósito comunicativo) y los mismos rasgos lingüísticos (selecciones morfosintácticas y léxico-semánticas, coherencia temática, elementos que garantizan su cohesión, registro, modo de organización, longitud) y como tales se pueden describir como combinaciones de rasgos contextuales y estructurales.

En tanto hechos socioculturales y discursivos con una clara finalidad, –por ej., la de informar, persuadir, divertir, etc.–, se vinculan con las distintas prácticas sociales discursivas que se generan en determinadas esferas de actividad social ligadas a la cultura, a la historia y a la sociedad en que se producen. Son esas prácticas sociales discursivas las que dan lugar a la producción de diversos textos estructurados de acuerdo con las convenciones que impone el contexto en que aparecen y que determinan las selecciones léxico-gramaticales y la organización del texto. Dicho de otro modo, por un lado, los textos se adecuan al contexto social en el que aparecen y por otro, los recursos lingüísticos y estructurales se adaptan a los tipos textuales para servir a la finalidad que estos quieren vehicular.

Aunque pertenecen a una tradición, en función de la época y de la cultura (por ej. géneros literarios) los géneros están sujetos a variación, por lo tanto la estabilidad, que es una de sus características, es relativa. Esto significa que pueden cambiar y desarrollarse para responder a los cambios sociales e históricos que dan lugar a nuevos modelos discursivos con sus propios rasgos específicos. Es lo que explica la aparición de los nuevos géneros electrónicos: *chat*, *foro de discusión*, *e-mail*. Es lo que explica igualmente el hecho de que no todos se mueven de la misma manera y con la misma facilidad en todas las esferas de la actividad humana. De hecho, muchos hablantes nativos no saben lo que es un *blog* o una *red social*. Y por supuesto muchos de nosotros no entendemos el lenguaje de los mensajes cortos de nuestros alumnos que ellos manejan a la perfección.

En cambio, los *tipos* son realidades abstractas, lingüístico-comunicativas, en principio invariables desde el punto de vista tanto diacrónico como sincrónico y, por consiguiente, constituyen un repertorio cerrado de formas, conforme a las particularidades de cada tipo, que según las escuelas y los enfoques pueden variar ligeramente en número.

### 3. LA CLASIFICACIÓN DE LOS TEXTOS: LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES

Construir una tipología de la variación textual fue para la LT una de sus preocupaciones centrales, cuestión que fue abordada a través de distintos paradigmas tanto desde el punto de vista teórico como empírico, puesto que el texto es un objeto abstracto pero al mismo tiempo un objeto concreto, que se manifiesta como resultado de un acto de enunciación. Los intentos de clasificación de los textos han seguido pautas muy diversas de acuerdo con los distintos paradigmas dominantes en la ciencia del texto y las distintas concepciones sobre el propio objeto *texto*<sup>4</sup>.

De la gran variedad de modelos propuestos cabe destacar los modelos tipológicos de E. Werlich y de J. M. Adam, por dos razones: a) porque delimitan las fronteras entre género y tipo y b) por ser los más operativos y didácticos para nuestro objetivo final, que es fomentar la competencia discursiva de los aprendientes de E/LE.

Werlich (1975)<sup>5</sup> elabora una tipología sobre la base de características semántico-sintácticas. A partir de la combinación de la dimensión cognitiva (“modos de abordar la realidad”) con la dimensión lingüística (“modos de representar la realidad”) reconoce la existencia de cinco tipos básicos de estructuración textual, que denomina *bases temáticas* y que pone en relación con las actividades cognitivas humanas. Se trata, por lo tanto, de una tipología de carácter cognitivo que toma en cuenta los datos del contexto extralingüístico y las estructuras de las oraciones.

Las bases temáticas de Werlich correspondientes a los tipos de textos:

BASE TEMÁTICA	FINALIDAD DEL HABLANTE
<i>descriptiva</i>	Para expresar ocurrencias y cambios en el espacio relacionada con la percepción del espacio.
<i>narrativa</i>	Para expresar ocurrencias y cambios en el tiempo relacionada con la percepción del tiempo.
<i>expositiva</i>	Para explicar representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas).
<i>argumentativa</i>	Para expresar una toma de posición o un juicio de valor.
<i>directiva</i>	Para indicar acciones para el comportamiento del hablante o destinatario.

(Werlich, 1975)

Jean-Michel Adam, a quien debemos una reorientación de la discusión sobre tipologías que muchos consideran definitiva<sup>6</sup>, tomando como punto de partida las bases

4 Véase Ciapuscio (2005).

5 Véase Ciapuscio (1994, 2005), Calsamiglia y Tusón (1999), Coirier et al. (1996).

6 Véase Bonilla (1997) en su estudio preliminar de la versión española de Beaugrande y Dressler.

temáticas de Werlich, pero también las ideas de Bajtín sobre géneros discursivos y el modelo de las superestructuras de van Dijk, propone el modelo secuencial. Para Adam (1992) “un texto es una estructura jerárquica compleja que contiene  $n$  secuencias –elípticas o completas– del mismo tipo o de tipos diferentes”. A su vez, la *secuencia* se define como unidad constitutiva del texto, formada por macroproposiciones (realidad lingüístico-comunicativa). Los hablantes asimilan a lo largo de su desarrollo cognitivo unos esquemas prototípicos gracias a los cuales los textos se organizan en un encadenamiento secuencial. Por lo tanto, el texto es una estructura compuesta de secuencias.

Adam insiste en el carácter heterogéneo de la mayoría de los textos, es decir, no se encuentran textos puramente descriptivos o narrativos. El texto se concibe como un conjunto de secuencias prototípicas de varios tipos que se articulan entre sí y se van alternando. Sin embargo, todo texto se caracteriza como narrativo, descriptivo, etc., gracias al esquema secuencial que predomina en su organización jerarquizada (por ejemplo, la novela es un texto narrativo puesto que la dominante secuencial es la narrativa, no obstante, en la mayoría de los casos, integra secuencias tanto descriptivas como dialogadas). Propone cinco secuencias prototípicas (de ellas cuatro coinciden con las de Werlich): secuencia descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y dialogada.

#### 4. LA PRODUCCIÓN ESCRITA DESDE EL ENFOQUE BASADO EN LOS GÉNEROS

En la didáctica de lenguas, los aportes teóricos de la LT y los conceptos sobre tipologías textuales y propiedades del texto<sup>7</sup>, entre otros, han significado un cambio de perspectiva en el acercamiento de la lengua y de su enseñanza. En lo que concierne a la enseñanza de las destrezas lingüísticas, y más concretamente a la expresión escrita, el enfoque basado en los géneros textuales es de un indudable interés para la práctica docente. Como apuntan muy acertadamente Bain y Schneuwly (1997), dos estudiosos suizos que abogan por una *pedagogía del texto*, “un cierto número de dudas, de dificultades o de errores son incomprensibles para el docente y para los interesados si se permanece encerrado en el marco de la oración e incluso en el del párrafo”. No cabe duda de que este enfoque nos puede dar una mejor base para elaborar los procesos cognitivos que subyacen a la producción de los textos.

Ser competente significa poder desenvolverse de manera eficaz y adecuada en diferentes situaciones de comunicación dominando paralelamente las características de los distintos géneros discursivos. Dentro de este marco, la competencia discursiva adquiere una importancia relevante porque se convierte en el eje vertebrador del concepto de

<sup>7</sup> Sobre las siete normas de textualidad que debe cumplir cualquier texto, véase Beaugrande y Dressler (1997).

competencia comunicativa, puesto que todas las subcompetencias convergen en la producción de textos (Celce-Murcia, 2001). Organizar la enseñanza de la expresión escrita en base a los géneros discursivos implica “incluir todos los contenidos lingüísticos necesarios (pragmáticos, discursivos, gramaticales) para poder producir el texto en cuestión” (Cassany, 2005: 61). Familiarizar a los alumnos con una gran variedad de géneros puede resultar de gran utilidad para construir una competencia discursiva que les permita, por un lado, interpretar correctamente los textos y, por otro, producir textos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género discursivo al que pertenecen.

El objetivo final del logro de la competencia comunicativa global implica el conocimiento no sólo de las reglas gramaticales, sino también de las reglas de uso de la lengua en circunstancias sociales apropiadas: saber *qué* decir *a quién* y *cómo* decirlo de forma adecuada en una situación determinada. Para alcanzar este objetivo, es necesario enseñar los mecanismos gracias a los cuales es posible construir textos coherentes. Para ello, es fundamental proponer actividades encaminadas a desarrollar la práctica discursiva. Por ejemplo: reconocer el tipo de texto y el género discursivo, observar todos los factores extralingüísticos que condicionan el evento comunicativo, analizar los tres planos de organización del texto que corresponden a las normas de cada género: la estructura formal, el contenido semántico y todos los componentes de la microestructura (selecciones léxico-gramaticales que condicionan el registro determinado por el contexto), trabajar con los mecanismos de cohesión y las reglas de coherencia, etc. De este modo, los textos analizados se convierten en modelos para la producción de los propios textos de los alumnos.

La necesidad de adoptar un enfoque basado en los géneros discursivos y orientar la enseñanza hacia una “pedagogía del texto” está ilustrada de la mejor manera en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007: 321).

El género ofrece una perspectiva holística que permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático), haciendo hincapié en el aspecto lingüístico que se adecue a la situación de aprendizaje sin perder la perspectiva global de su uso en contexto. El tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados.

## 5. UN EJEMPLO DE EVALUACIÓN SUMATIVA BASADA EN EL ENFOQUE TEXTUAL: EL CERIFICADO ESTATAL DE CONOCIMIENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

El Certificado Estatal de Conocimiento de Lenguas Extranjeras (KPG) se podría definir como un sistema de certificación cuyo propósito es acreditar los diferentes niveles de competencia de los candidatos en el uso de las lenguas<sup>8</sup> en diferentes contextos sociales, de acuerdo con las escalas del *MCER*. Por lo tanto, el KPG considera que la lengua constituye un fenómeno social, que se usa con diversidad de propósitos y toma en cuenta las conductas y prácticas sociales.

El enfoque adoptado para examinar la competencia de los examinandos es el enfoque basado en los géneros discursivos: partiendo de la consideración de que todos los textos que se producen en la comunicación aparecen siempre como realización textual de géneros, se espera que los candidatos sean capaces de producir e interpretar una variada gama de textos respetando sus características que determinan tanto las selecciones léxico-gramaticales como la organización del texto; por consiguiente, la competencia discursiva adquiere un papel primordial. Más concretamente, en cuanto a la evaluación de la producción escrita de la lengua española, los examinandos deben saber que cuando escribimos no lo hacemos únicamente para expresar ideas, sino que, además, producimos textos escritos conforme a una serie de normas sociales y situaciones comunicativas que requieren un uso apropiado del lenguaje. Este uso está determinado por una variedad de factores:

- quién es el redactor del texto (emisor)
- a quién se dirige (destinatario)
- cuál es el tema abordado
- cuál es el propósito o intención comunicativa del emisor del texto (describir, argumentar, narrar, etc.)
- qué registro lingüístico se debe emplear (formal/informal, etc.)

Estas características contextuales, las cuales se refieren a *quién escribe, qué, a quién y con qué propósito*, siempre están explícitamente descritas en los enunciados de las actividades de producción escrita. Es evidente que una percepción errónea del género discursivo y/o del tipo textual que se debe producir generaría problemas en la transmisión de la intención comunicativa. Es por eso que es muy importante definir en las consignas, de la mejor manera posible, la situación de producción del texto.

8 Las lenguas que se examinan son el inglés, el francés, el italiano, el alemán, el español y el turco.

Dicho enfoque se ve también reflejado en los criterios de evaluación de la prueba escrita. Más concretamente, la evaluación de la competencia comunicativa de los candidatos se realiza a través de tres criterios.

- a) El primer criterio está directamente relacionado con los requerimientos del género y los rasgos contextuales (el género producido, la intención comunicativa, su adecuación en cuanto a registro y estilo).
- b) El segundo criterio de evaluación está relacionado con la gramática del texto (estructura y organización del texto, reglas de coherencia y mecanismos de cohesión, uso de marcadores textuales).
- c) El tercer criterio se vincula con la gramática de la oración (competencia gramatical y léxica, ortografía).

A raíz de los nuevos enfoques y del giro metodológico que estos han supuesto, somos testigos de un cambio radical de nuestra percepción frente al error y a la evaluación. Actualmente, es comúnmente aceptado que no pueden ser únicamente los errores léxicos y morfosintácticos objeto de corrección, sino que el texto escrito debe ser evaluado desde tres puntos de vista: la adecuación contextual, la adecuación discursiva y la corrección gramatical, poniendo así la gramática al servicio de los fines comunicativos y no como un fin en sí mismo.

Presentamos un ejemplo de prueba de producción escrita (sesión de mayo 2009) dirigida a examinandos del nivel B2:

### VACACIONES EN GRECIA

Usted trabaja en una agencia de viajes y le han encargado ganar la atención de turistas españoles para que vengan de vacaciones a Grecia. Escriba *un texto (150 palabras)* a fin de incluirlo en el siguiente *folleto publicitario*. Recomiéndeles cualquier región o ciudad griega que usted cree que tendrían que visitar y *describa* algunas de las costumbres y el modo de vivir de sus habitantes.



GÉNERO	Periodístico (folleto publicitario)
TIPO DE TEXTO	Secuencias descriptivas y argumentativas
DESTINATARIO	Turistas españoles
FUNCIÓN	Apelativa / Referencial
INTENCIÓN COMUNICATIVA	Incitar / describir
ORGANIZACIÓN	Título llamativo, estructura clara y bien articulada
ESTILO	Convincente
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	Uso de oraciones exclamativas, de imperativos, de verbos en presente, de la tercera persona, del adjetivo y del adverbio, etc.

Hemos observado que muchos candidatos no fueron capaces de cumplir con el propósito comunicativo propuesto por no poder interpretar la consigna y en lugar de un folleto publicitario presentaron, por ejemplo, una carta o un artículo. Consecuentemente, al no responder al primer criterio, en muchas ocasiones tampoco pudieron responder al segundo ni al tercero. En otros casos han respondido parcialmente a los dos últimos criterios.

## 6. CONCLUSIÓN

La enseñanza de la producción escrita basada en el enfoque de los géneros discursivos puede resultar extremadamente útil para el desarrollo de la competencia discursiva de los aprendientes de una L2. Por consiguiente, debemos favorecer un enfoque textual frente al enfoque oracional, todavía frecuentemente adoptado, situando todo acto de escritura en una perspectiva textual. Para lograr este objetivo, hay que familiarizar a los aprendientes con la mayor cantidad y variedad posible de géneros textuales, analizar su estructura, observar todos los factores del contexto extralingüístico en el que cada uno de ellos aparece, observar los rasgos lingüísticos y sus particularidades. Además, este enfoque está en absoluta consonancia con la finalidad última del *Marco Común* que no es otra que la de formar individuos competentes para poder actuar como agentes sociales.

Nos gustaría, a modo de conclusión, adherir a la siguiente cita de Martín Peris que resume el estado de la cuestión:

Si en el campo de los estudios sobre el discurso resulta fuera de toda discusión la importancia que tienen los géneros textuales, en las prácticas de aprendizaje queda todavía un cierto trecho por recorrer. El dominio de los géneros y de sus propiedades, tanto en lo referente a sus estructuras textuales (T. A. Van Dijk) como en sus formas de participación (G. Parodi) es una de las bases en que se asienta la capacidad de usar la lengua, como ya puso de relieve M. Bajtín.

Los actuales modelos de las tareas comunicativas, así como otras propuestas de aprendizaje comunicativo, requieren la incorporación de los géneros textuales en los materiales y las prácticas de aula en todos sus extremos; difícilmente podría pensarse, de otro modo, en un alumno-usuario de la lengua. (Martín Peris, 2010)

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J.-M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París: Nathan.
- ADAM, J.-M. (2005): *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, París: Armand-Colin.
- BAIN, D. y B. SCHNEUWLY (1997): "Hacia una pedagogía del texto", *Signos: Teoría y Práctica de la Educación* 20, 42-49.
- BATJÍN, M. (1979): *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.
- BEAUGRANDE R. A. de, y Wolfgang U. DRESSLER (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y A. TUSÓN VALLS (1999): *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.
- CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- CELCE-MURCIA, M. (2001): "Language teaching approaches: An overview", en M. CELCE-MURCIA (ed.), *Teaching English as a second or foreign language (3rd ed.)*, Boston: Heinle & Heinle.
- CIAPUSCIO, G. (1994): *Tipos textuales*. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología y Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires, 1994
- CIAPUSCIO, G. (2005): "La noción de género en la Lingüística Sistemico Funcional y en la Lingüística Textual", *Signos* 38/57, 31-48.
- COIRIER, P., D. GAONAC'H y J.-M. PASSERAULT (1996) : *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, París: Armand Colin.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD

y Grupo Anaya, [en línea]: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>

HALLIDAY, M. A. K. y R. HASAN (1985), *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*, Oxford: Oxford University Press.

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.

MARTÍN PERIS, E. (2010): “Perspectivas actuales sobre la metodología de la enseñanza”, en *V Congreso Internacional de la lengua española*, [en línea]: <[http://congresosde-lalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua\\_educacion/peris\\_ernesto\\_m.htm](http://congresosde-lalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/peris_ernesto_m.htm)>

SWALES, J. (1996): *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

VAN DIJK, T. (1980): *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.

# TEXTOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN CONTEXTOS ESCOLARES: PAUTA Y MODELOS

MYRIAM ÁLVAREZ-MARTÍNEZ  
M. TERESA CÁCERES-LORENZO

**RESUMEN:** Los anuncios y avisos que aparecen con frecuencia en la cotidianidad de un estudiante de EL2 se nos ofrecen como unos textos con un gran valor didáctico. A través de ellos es posible establecer unas pautas de explotación didáctica para el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en contextos escolares. Planteamos en esta comunicación la necesidad de unificar pautas y modelos que se han llevado a cabo en la L1 a la que se deben añadir, lo publicado en los currículos de español para inmigrantes en contextos escolares.

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de Español como segunda lengua se vale en muchas ocasiones de un texto que sirve como eje de una tarea o como producto final del enfoque competencial en las clases de español. Este uso frecuente, muchas veces, no siempre va acompañado de la presentación de modelos, ni de instrucciones previas que sirvan de orientación al profesor para el desarrollo de las distintas competencias que forman la competencia comunicativa.

Hay que tener en cuenta asimismo que el estudiante que aprende el español como segunda lengua tiene un objetivo fundamental, conocer la lengua para que funcione como instrumento al servicio de otras realidades –personal, público y académico–. Y esta necesidad nos ha llevado a investigar en cómo elaborar pautas y modelos para utilizar textos cercanos a los alumnos y útiles para el fin que persiguen.

De ahí que hayamos optado en esta ocasión, por el análisis de los anuncios y avisos como textos muy breves que precisan de su inclusión en el aula como material auténtico. La lengua se convierte, a través del estudio de estos textos, en un instrumento de interacción social, que revela las acciones de las personas y sus relaciones con el entorno.

En cierto modo nuestro planteamiento se aproxima al que propone la Lingüística Aplicada, en el sentido de que no sólo interesa conocer las normas de un funcionamiento correcto de la lengua, sino también las de su uso en una determinada comunidad lingüística. Así pues, el análisis que proponemos, lejos de rechazar la atención acerca de los aspectos formales de la lengua, los contempla desde el proceso mismo de comunicación, o lo que es lo mismo, *in situ*.

Estos pertenecen a variadas situaciones comunicativas o contextos porque, por ejemplo, un anuncio puede aparecer en el corcho del colegio (mayor), en la entrada del edificio en el que vivimos o en el escaparate de una tienda por la que habitualmente pasamos, por lo que a pesar de su brevedad son cercanos al alumno. Además, cumplen una función primordial de cara al estudiante que procedente de otros países se enfrenta a los usos y costumbres de una sociedad, en ocasiones, muy diferente a la suya. Además, téngase en cuenta que muchos de estos textos breves representan el primer paso en el proceso de “inmersión” en la lengua que pretende conocer y “manejar” como herramienta de comunicación. Comprender estos textos breves, interpretar su significado, no es estrictamente un ejercicio de teoría gramatical, sino que, además, puede considerarse como un mecanismo de integración en un contexto socio-lingüístico ajeno al suyo.

## 2. CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS BREVES (ANUNCIOS Y AVISOS)

Los que denominamos textos breves, como ya se ha dicho, responden al uso social de la lengua porque funcionan en situación. Quizás más que cualquier otro tipo de textos, los breves se sirven del contexto, cuya misión es proporcionar el marco que deberá ajustar contenidos, facilitando así la descodificación. Y es que en algún caso, es casi imposible descifrar el significado textual, si no conocemos el lugar en donde realmente ha sido escrito (emitido). Así, por ejemplo, el mensaje siguiente:

*Los sábados sólo se admiten señoras hasta las 13.00 horas*

Este aviso puede parecer equívoco y acaso incomprensible, si no sabemos que es en la puerta de una peluquería (de señoras) donde se encuentra colgado. Mediante este dato es como este texto adquiere realmente coherencia temática.

Al mismo tiempo, son los textos breves pequeñas piezas lingüísticas que se escriben a un destinatario “ausente”, o bien “desconocido”, y que suelen canalizar la

comunicación en una sociedad determinada. Observar estos textos en los que se mueve nuestra vida cotidiana puede resultar atractivo, ya que a través de ellos se exploran nuevas posibilidades del lenguaje, como una fase inicial para ir adquiriendo esquemas cada vez más complejos.

Si bien no existe un patrón invariable o macro-estructura organizativa (Van Dijk, 2000) como en otros tipos de textos (por ejemplo, en la narración o argumentación), sí parecen regirse por unas pautas, que le dan un cierto carácter estático.

Como puede comprobarse, la materia lingüística de estos textos es mínima, así como escueta es su construcción textual. No obstante, la carga semántica o informativa que conllevan no resulta ser ni tan breve, ni tan banal como su cobertura formal pudiera hacer pensar. Y es que hay que tener en cuenta que estos textos constituyen un intercambio comunicativo fundamental dentro de un grupo social, puesto que responden a convenciones pragmáticas arraigadas. Por consiguiente, utilizarlos como material didáctico en las clases de español, supone participar en las diferentes esferas de la vida en comunidad mediante el lenguaje.

Estos textos pueden aparecer en contextos *públicos* o en ámbitos *privados*. En los *públicos*, los textos se convierten en transmisores de una información concreta y precisa, que puede ser importante, e incluso muy importante. Normalmente van encabezados por la palabra AVISO o AVISO AL PÚBLICO, NOTA (DE INTERÉS GENERAL) o ANUNCIO, bien destacado, para atraer la atención del lector. Algunos responden a una información duradera, esto es, pretenden regular determinados comportamientos o actitudes en lugares públicos, como por ejemplo:

Queda terminantemente prohibida la instalación y detonación de tracas y otros fuegos artificiales en la plaza de la Paz

o

No está permitida la entrada de bebidas a las salas de lectura

Sin embargo, otros expresan cambios muy concretos, modificaciones específicas en programas, horarios de atención al público, etc., como, por ejemplo, el aviso que aparece en una de las dependencias de una administración territorial:

Los días 2, 3 y 4 de octubre no se atenderá a la cita previa

Adoptan un tono objetivo y distante. Suele ser frecuente la ocultación del verdadero sujeto mediante el uso de la pasiva refleja:

Se admiten encargos
Se vende apartamento exterior
Se liberan móviles
Se hacen fotocopias
Se arregla bisutería
Se alquila plaza de garaje
Se hacen copias de llaves

Los textos breves encierran una intención determinada, que ha de ser claramente expresada, para que el que lo lee pueda entender de forma rápida la actitud del que las redacta. Puede manifestar una *orden* o *prohibición* mediante el adverbio de negación o utilizando el verbo *prohibir*:

<i>No</i> se admite publicidad
<i>No</i> se permite sacar fotos
<i>Prohibido</i> fijar carteles
<i>No</i> aparcar. Llamamos grúa
Se <i>prohíbe</i> pisar el césped

A veces estos mensajes llevan “reforzadores” de la actitud del hablante, por ejemplo, la prohibición de aparcar (ejemplo anterior) se intensifica con la *amenaza* de la grúa, que puede disuadir de forma eficaz al receptor. Otras veces, puede ser una *advertencia* o *consejo*: a través del *imperativo*, avisos como éste situados en estaciones, autobuses o aeropuertos, alertan a los viajeros sobre un posible robo:

preste atención a sus pertenencias
------------------------------------

El autor pretende influir en los receptores, en quienes está pensando al escribir, intentando eliminar posibles dudas o adelantándose a preguntas también previsibles. De ahí que, en ocasiones, el sujeto se inscribe en el propio enunciado (se suele utilizar la 1ª persona del plural), tal vez para atenuar en cierto modo la carencia de un servicio y manifestar así la *cortesía*, que se refuerza con la última frase, *disculpen las molestias*:

No disponemos de servicio de terraza.  
Disculpen las molestias

o con la intención de acercarse al receptor con una cierta familiaridad:

por las tardes abrimos a las 5

Siempre existe la posibilidad de que uno de estos textos informativos adquiera una estructura formal que no le corresponda, y tome la apariencia de una nota dirigida a un destinatario concreto, como el que ofrecemos a continuación, en donde se observa, además, el uso coloquial del infinitivo con sentido mandato:

Sr. Cartero  
*Por favor* dejar correspondencia por debajo de la puerta

Acaso más curioso resulta ser el uso de una estructura personal en algún texto, en donde es el objeto mismo el que adquiere el protagonismo mediante una *personificación*. Así, el anuncio que se exhibe en un coche me venden en lugar de se vende este coche refleja un cambio de perspectiva notable.

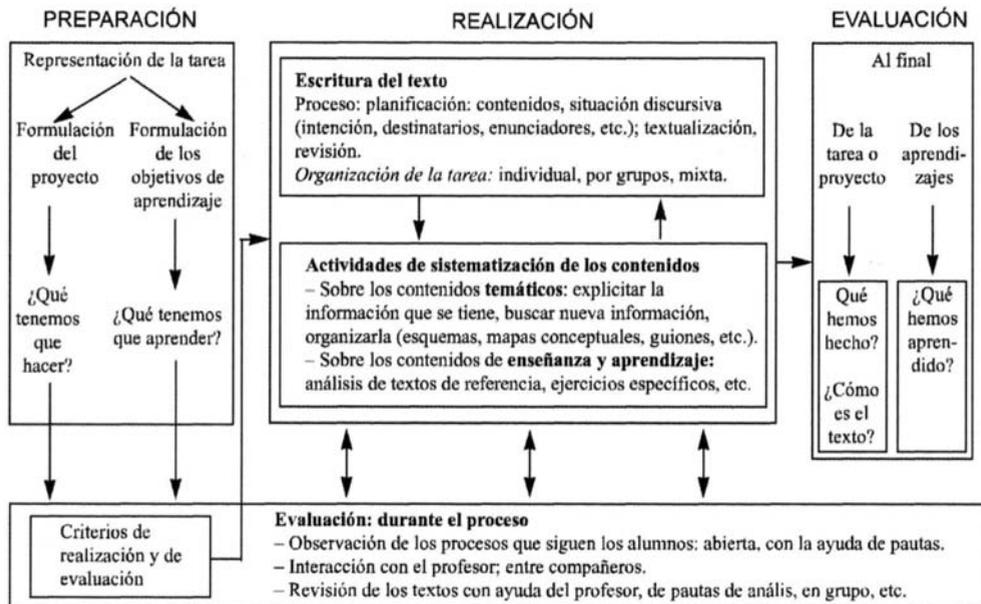
### 3. TEXTOS Y DISEÑO CURRICULAR

Según Pérez Esteve y Zayas (2009), los textos según cada tipo de género discursivo nos exigen dar respuestas a dos tipos de cuestiones: primero, el texto como actividad verbal y segundo, como objeto lingüístico. En el primer caso, cada texto debe referirse a una o varias situaciones comunicativas concretas, y en ese contexto tiene una función y unos temas determinados. Y en cuanto a los textos como objetos, éstos tienen unos esquemas textuales, un formato, y unos rasgos lingüísticos que les son propios.

Pero además, dichos textos son parte de las secuencias didácticas del currículo de español como L2 en contextos escolares. Estas secuencias debieran desarrollar los procesos de planificación, textualización, revisión y evaluación en un proyecto con una metodología activa/comunicativa que incluyan:

- a) *actividad comunicativa*: se propone la composición de un género de texto con los parámetros de una determinada situación comunicativa.
- b) *actividades de aprendizaje* que ayuden a conseguir los objetivos de aprendizaje lingüístico-comunicativos relacionados con la actividad comunicativa.

Y según el siguiente esquema:



(Camps 2003: 41)

Es decir, el texto en contextos escolares al mismo tiempo que no es ajeno a todos los elementos que configuran el currículo y a las características de los géneros discursivos, precisa una planificación que tenga en cuenta lo siguiente:

- Elegir unos objetivos del currículo que son conocidos por el alumno. Todas las tareas intermedias y actividades estarán supeditadas a que el alumno pueda conseguir dichos objetivos.
- Contextualizar los objetivos dentro de una tarea global: composición de un determinado género de texto.
- Elaborar actividades específicas centradas en los objetivos de aprendizaje.
- Relacionar la revisión del texto en los objetivos de aprendizaje.
- Evaluar el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje.

En lo que se refiere a los elementos del currículo, creemos que necesario diferenciar entre competencia y objetivos, porque la competencia comunicativa es una suma de (sub)competencias que representa un saber en continuo desarrollo. Nos estamos refiriendo a las siguientes (sub)competencias que conforman la competencia comunicativa según el *Marco común europeo de referencia* (MCER, 2001), y los currículos de español

para extranjeros en contextos escolares de la Comunidad Canaria de 2004 (BOC 212 y de la región de Murcia de 2007 (BORM 256):

<p><b>MCER</b></p> <p><b>1. Competencias lingüísticas:</b> léxico, semántico, gramática. ortografía, ortoépica y fonológica</p> <p><b>2. Competencia sociolingüística:</b> marcadores del discurso, expresiones, registro, cuestiones relacionadas con la cortesía, variedades del español</p> <p><b>3. Competencias pragmáticas:</b> dominio del discursivo, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto.</p>	<p><b>BOC 212 y BORM 256</b></p> <p><b>1. Competencia pragmática:</b> competencia funcional, discursiva (marcadores del discurso y textos)</p> <p><b>2. Competencia lingüística:</b> competencia lexico-semántico, fonético-fonológica-ortográfica y ortoépica; gramatical</p> <p><b>3. Competencia sociolingüística:</b> usos sociales de la lengua, registro y niveles, variedades del español</p> <p><b>4. Competencia sociocultural y 5. Competencia intercultural:</b> estereotipos, prejuicios y etnocentrismo.</p>
--	---

Figura 2. (Sub)competencias de la competencia comunicativa.

Téngase en cuenta que cada una de estas (sub)competencias intentan dar directrices a los docentes para que el alumno sea capaz de forma práctica de usar y comprender la nueva lengua en distintos contextos comunicativos. Al mismo tiempo que aprende una nueva cultura como parte indisoluble del acto comunicativo. Además, esos conocimientos que adquiera serán globalizados y podrán aplicarlos en diferentes contextos de forma adecuada en la vida real. De ahí la importancia que en las secuencias didácticas de nuestros currículos integremos distintos tipos de textos que respondan a contextos concretos.

Pero como explicamos, las competencias son un saber complejo, multidimensional (dimensiones conceptual, procedimental, actitudinal, comunicativa, metacognitiva y estratégica) y por lo tanto, nuestra propuesta de modelo o pauta también debe tener en cuenta los objetivos de los currículos. Éstos son saberes unidimensionales que nos servirán como criterios de evaluación viables, y como resultado que se puede medir después del proceso de enseñanza/aprendizaje (Bernard, 2007). En nuestro caso, hemos seleccionado los siguientes (vid. BOC 212 y BORM 256):

- 1) Adquirir una competencia comunicativa en español a través del desarrollo de las destrezas o actividades de la lengua.

- 2) Presentar al alumno textos que motiven al alumno porque responden a sus necesidades personales (educación y formación, hogar y ocio).
- 3) Interiorizar las normas, convenciones y recursos lingüísticos y no lingüísticos que rigen la comunicación, a través de la práctica de las formas y funciones lingüísticas
- 4) Usar el español como vehículo de comunicación en el aula, valorando el aprendizaje en grupo y haciendo uso de las experiencias y conocimientos lingüísticos previos.
- 5) Utilizar las estrategias verbales y no verbales para comunicarse con coherencia, cohesión y adecuación a los distintos registros lingüísticos e intenciones comunicativas.
- 6) Adquirir a través de las otras posibles manifestaciones de los textos propuestos, el respeto a la diversidad y valorar el entendimiento y la tolerancia como vehículo de acercamiento entre culturas.
- 7) Desarrollar estrategias para favorecer en el alumno la autonomía en el proceso de aprendizaje de EL2 a través de la valoración de la iniciativa, confianza y responsabilidad.
- 8) Usar las Nuevas Tecnologías como un medio de comunicación como instrumento para que el alumno alcance una mayor autonomía posible.

Y son los textos, como producto verbal comunicativo, los que mejor conectan estas (sub)competencias y los objetivos anteriores con la contextualización. Es decir, según los currículos de EL2 (sobre todo, BOC 212), los textos están relacionados con los diferentes ámbitos o contextos comunicativos del alumno (personal, público, académico), y al contextualizar el aprendizaje, se consigue que los alumnos adquieran conocimientos llenos de significado para ellos porque están vinculados con su propia vida, con la de su entorno cercano, tanto escolar como extraescolar, y eso les motiva y enriquece..

#### 4. CONCLUSIONES

Los textos son una herramienta de gran utilidad en EL2, y su inclusión en el diseño curricular debe ir acompañada de una reflexión sobre las dimensiones de la competencia comunicativa, pero además y sobre todo, de un seguimiento de los objetivos de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERNARD, J. A. (2007): *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado*, Madrid: Narcea.
- CAMPS, A. (comp) (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona: Grao.
- CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita*, Madrid: Arco-Libros.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>
- PÉREZ ESTEVE, P. y F. ZAYAS ROCAFORT (2009): *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid: Alianza Editorial.
- VAN DIJK, T. A. (2000): *Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa (2 volúmenes).



# LA COMPETENCIA TEXTUAL EN LENGUA EXTRANJERA DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

PATRICIA ÁLVAREZ SÁNCHEZ  
*Universidade de Vigo*

RESUMEN: A medida que el español se afianza como uno de los idiomas más demandados como lengua extranjera, la diversidad de alumnos con alguna dificultad lingüística específica aumenta en el aula. Varias explicaciones se encuentran tras este hecho significativo: la creciente flexibilidad docente y metodológica que ayuda a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (N.E.E.) y la transparencia ortográfica de nuestro idioma, que lo hace más accesible a este tipo de alumnos.

El objetivo de esta comunicación es reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia textual escrita en lengua materna y lengua extranjera por alumnos con N.E.E. como la deficiencia auditiva, deteniéndose en las estrategias de enseñanza, las actividades más efectivas y la evaluación.

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza reglada de lengua extranjera (LE) no ha sido obligatoria, sobre todo en países angloparlantes, hasta hace relativamente poco tiempo, por lo que eximir a estudiantes con necesidades educativas especiales (N.E.E.) de esta asignatura era un hecho común. Estas medidas ya no son aceptadas en el currículo ordinario por lo que cada vez es más frecuente encontrar alumnos que necesitan adaptaciones específicas para sacar el mayor provecho al aprendizaje de una LE. Los beneficios que les aportará son conocidos por todos: se producirá una mejora notable en la producción y la comprensión de la

L1 del alumno, favorecerá el aprendizaje cognitivo, ayudará a la concentración, generará confianza a través del planteamiento de objetivos fácilmente alcanzables a corto plazo, etc.

En el aula de español como lengua extranjera (ELE) en concreto, se puede encontrar cada día una mayor variedad de estilos de aprendizaje y capacidades lingüísticas entre nuestros alumnos. La adquisición de la competencia textual escrita en LE no está exenta de dificultades para ninguno de ellos y supone al mismo tiempo un reto para el profesor y una gran oportunidad cuando se hace referencia a alumnos con alguna N.E.E..

El objetivo de esta comunicación es reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia textual escrita en lengua materna (L1) y lengua extranjera (LE) por alumnos con N.E.E. como la deficiencia auditiva.

En primer lugar, revisaré el proceso de adquisición de la competencia textual en L1 ya que existen muchas similitudes entre éste y el proceso equivalente en lengua extranjera. Drucker (2003) y Crombie (1997) confirman que el grado de dificultades al que los alumnos se enfrentan al aprender una LE está relacionado con el nivel de dificultades que ya han tenido en el proceso de adquisición de su L1. Los buenos lectores en L1 usan las mismas estrategias de trabajo y aprendizaje cuando se enfrentan a una lección de LE.

En segundo lugar, me detendré en el proceso de aprendizaje de la LE y en las claves principales para una inclusión apropiada de los alumnos con N.E.E. en nuestra clase de ELE. Además, indicaré algunas pautas que podrán seguir los profesores para facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura en esta LE.

Por último, evaluaré el examen del DELE siguiendo criterios de accesibilidad para comprobar la idoneidad de esta prueba en relación a las necesidades reales de los estudiantes con N.E.E..

Nuestras hipótesis de trabajo subrayan, por una parte, el papel de las estrategias propias de la competencia textual como las claves de la instrucción a alumnos con N.E.E., ya que éstos no las habrán podido adquirir de manera más o menos automática en el curso de su proceso de alfabetización como los demás alumnos y, por otra parte, la falta de adecuación de las pruebas de evaluación relacionadas con la competencia textual a las capacidades y necesidades específicas de alumnos con N.E.E. que exige un planteamiento de los criterios de evaluación.

## 2. LAS L1, L2 Y LE EN EL CURRÍCULO DEL ALUMNO CON N.E.E.

La mayoría de los alumnos sordos llegan a la adolescencia e incluso a la edad adulta sin haber conseguido dominar la lengua oral al mismo nivel que el resto de sus

compañeros. Para ellos no se trata de un proceso de adquisición como en el caso de los niños oyentes, sino de aprendizaje.

Al contrario de lo que se cree comúnmente, Rathmann (2007) y otros autores confirman que la fluidez en una lengua de signos facilita el desarrollo de la lectura en una segunda lengua. Resulta evidente si pensamos que todos los niños necesitan desarrollar su conocimiento del mundo antes de comenzar a leer y a escribir y esto solamente se logra mediante la adquisición de una primera lengua, en este caso, una lengua de signos. Ésta es la única lengua natural de la que los alumnos sordos pueden obtener un input suficiente como para que les permita desarrollarla y multitud de oportunidades para practicarla.

Mayer (2007) resalta la importancia de este desarrollo cognitivo para el aprendizaje de la decodificación lectora. La fonología solamente funciona si la cadena de sonidos que el niño va a pronunciar se aproxima a una palabra ya conocida o que pueda haber oído con anterioridad. Resulta muy complicado aprender a leer y escribir una lengua que no es familiar para el aprendiz ni en sus sonidos ni en su significado.

Asimismo, resulta muy difícil pensar que un alumno sordo podrá aprender a componer textos a menos que ya sea capaz de usar una lengua natural (oral o signada) como herramienta para planificar, narrar, revisar y reflexionar sobre el propio discurso.

Por regla general, los niños sordos comienzan a reconocerse como lectores y escritores cuando toman conciencia del papel significativo de la escritura en la vida de las demás personas y en su entorno más próximo, al igual que lo hacen los niños oyentes. Sin embargo, los alumnos sordos suelen tener menos vocabulario y más dificultades en el ámbito de la sintaxis, en particular con los procesos de inflexión verbal, el uso de los verbos auxiliares, de las cláusulas relativas y con las oraciones cuyo orden se desvía de alguna manera del orden que ya conocen en su lengua materna.

Los profesores de ELE deberemos reconocer estas dificultades lingüísticas asociadas a la discapacidad del alumno con deficiencia auditiva y aplicar las medidas necesarias para facilitar su aprendizaje. El mayor reto de estos alumnos consiste, sin duda, en salvar esta serie de limitaciones lingüísticas específicas y no supone tanto una reducción o adaptación de los contenidos académicos como una reflexión por parte del docente acerca de la metodología de enseñanza, las posibilidades del alumno y los criterios de evaluación.

Se ha constatado la presencia de más alumnos con N.E.E. como la deficiencia auditiva o la dislexia en cursos de español alrededor del mundo frente a otros idiomas como el inglés, y esto es debido fundamentalmente a las diferencias a nivel ortográfico de las lenguas. Las correspondencias entre sonidos y letras en inglés o francés son relativamente inconsistentes si las comparamos con lo que ocurre en la escritura en italiano o español.

Wauters (2006) confirma a este respecto que el desarrollo de la conciencia fonológica y la decodificación de las palabras ocurren más rápidamente en una lengua de ortografía transparente que en una que tenga una ortografía opaca. En la misma línea, Crombie (1997) sugiere que idiomas como el español son más sencillos para alumnos con N.E.E. ya que sus dificultades lingüísticas específicas permanecen ocultas mientras que en otras lenguas con ortografía más opaca los problemas de comprensión y expresión escrita pueden agravarse.

### 3. LA COMPETENCIA TEXTUAL EN LE

Un niño aprende a hablar a través de la exposición a la lengua que percibe a su alrededor. La lengua escrita, sin embargo, requiere un conocimiento consciente de la propia lengua. La lectura y la escritura requieren conocimientos sobre conceptos lingüísticos como la relación entre símbolo y sonido, las estructuras sintácticas, cómo éstas se combinan para producir oraciones significativas y textos, cómo manipular patrones lingüísticos para expresar pensamientos e ideas, etc.

Según Crombie (1997), la creencia de que la comprensión y la expresión oral constituyen las principales vías de aprendizaje de una lengua no son justificación suficiente como para elegir el método audiolingüístico para todos los alumnos independientemente de sus capacidades o necesidades. Sin embargo, todavía hay muchos profesores que creen que la escritura es innecesaria y que el elemento oral es el más natural y efectivo para la enseñanza de una lengua extranjera. Normalmente son también aquellos que prohíben tajantemente el uso de la L1 en las primeras etapas de aprendizaje de LE. Esta preferencia siempre ha colocado a alumnos con dificultades de aprendizaje específicas en una posición de desventaja. Para estos alumnos, el input a través de un solo canal no actúa en su beneficio y acentúa sus problemas fonológicos y de comprensión oral.

Hasta el momento, los estudiantes con N.E.E. entendían el proceso de lectura y redacción como una tarea laboriosa más que una herramienta útil para la comunicación de mensajes. Resulta fundamental conocer la motivación de los alumnos con N.E.E., es decir, saber por qué los alumnos necesitan leer y escribir en la lengua extranjera de su elección y qué formas de escritura desean aprender para que ésta sea verdaderamente comunicativa. Estos estudiantes siempre tenderán a poner más esfuerzo en comprender textos que coincidan con sus intereses y sean relevantes para su vida. Siguiendo la misma línea, se ha sugerido la inserción de una dimensión lúdica en la enseñanza del texto escrito para desvincularlo en la medida de lo posible de los estigmas negativos que se le habían atribuido, especialmente entre los miembros de la comunidad sorda. Es más que probable que estos prejuicios estén relacionados con la prohibición del uso de las lenguas de signos a lo largo de la historia, la negación del estatus de la lengua de signos como lengua natural y oficial de nuestro país y el predominio de la escritura en una L2

como única alternativa, en la mayoría de los casos de la mano de la imposición de la lengua oral como pre-requisito para el aprendizaje de la escritura.

### 3.1. ESTRATEGIAS

En cuanto a las estrategias adoptadas en clase, para evitar que los alumnos sordos se puedan llegar a perder en las actividades de comprensión lectora por falta de conocimiento previo del tema del texto, Drucker (2003) y Berthiaume (2006), entre otros, proponen las siguientes pautas: ofrecer un contexto amplio al texto que se presentará en clase, hacer preguntas sobre el contenido del texto que despierten el interés de los alumnos y así lo puedan relacionar con aspectos del mundo ya familiares para ellos, introducir a los personajes, describir la trama, pedir que busquen información específica a medida que van leyendo el texto, que hagan inferencias sobre lo que ocurrirá más adelante en el texto, sobre las consecuencias de alguna acción, etc.

Al igual que los métodos para el aprendizaje de la comprensión lectora, las estrategias más eficaces para la práctica de la expresión escrita se centran en presentar la escritura como proceso y no como producto, con planteamiento, organización y pautas específicas para que los estudiantes mejoren sus composiciones y participen activamente en todas las fases, desde el trazado de la idea inicial hasta la publicación del texto final.

Webster (2000) y Schirmer (1999) confirman en sus investigaciones acerca de la enseñanza de la competencia textual que el enfoque de la escritura como proceso mejora la calidad, complejidad y organización de la redacción de los estudiantes sordos. Este enfoque hace hincapié en la pre-escritura, la discusión, las lluvias de ideas, la redacción por parejas, el análisis de las estructuras textuales, la preparación de mapas de contenidos, la revisión, edición, corrección y publicación del texto, etc.

Según Arfe (2006), los estudiantes sordos tienen más dificultades organizando y relacionando las ideas para expresar y redactar mensajes debido a que suelen estar más centrados en alcanzar la corrección gramatical necesaria para una evaluación aceptable. Estos alumnos tienen la tendencia a utilizar construcciones más simples, emplear palabras más comunes y conocidas y experimentar menos con la lengua. Solamente cuando les damos una mayor libertad de expresión se aprecia una mejora en sus producciones escritas incluso con una mayor longitud en las oraciones.

### 3.2. ACTIVIDADES

Han sido muchas las actividades propuestas para utilizar en clase de ELE con el fin de desarrollar la competencia textual. No haré un repaso de todas ellas, ya que ése no es el objeto de esta comunicación, pero sí me detendré en las que más beneficios les pueden aportar a los alumnos sordos, como el uso de *chats*, *blogs*, procesadores de texto o subtítulos.

Wang (2005) afirma que si en la pasada generación enseñábamos a los alumnos de LE a escribir redacciones y leer revistas, ahora deberemos integrar las nuevas tecnologías en la clase de LE para convertir este entorno en uno interactivo y comunicativo en el que se enseñe a chatear, escribir emails y realizar investigaciones en línea.

Gracias a los *chats* o salas de conversación, los alumnos de LE ya no están solos en el aula sino que podrán tener compañeros de otros países con los que practicar el idioma, intercambiar información acerca de la cultura española o compartir experiencias educativas.

Asimismo, los chats son el género textual más parecido a la expresión oral gracias a su juego de pregunta y respuesta casi sincrónico. En su informalidad y espontaneidad se puede relacionar fácilmente con las conversaciones cara a cara. Ya que los alumnos sordos no podrán disfrutar ni aprender tanto como los demás estudiantes en las actividades de comprensión y expresión oral, resulta interesante que conozcan el lado más coloquial de la lengua a través de la producción de textos de este género.

Wang también sugiere que se utilicen procesadores de texto en el aula de LE ya que motivan al alumno para escribir y le guían a través de las fases del proceso de redacción: borrador, revisión, edición, almacenamiento de datos, impresión, tablas y gráficos, formato y publicación.

Los *blogs* educativos o *edublogs* también comienzan a cobrar protagonismo. Los estudiantes pueden contar con un lugar de interacción entre ellos, comentar la asignatura y compartir información sobre ésta.

Koutsoubou (2006) comenta algunas de las principales ventajas que ofrecen los *edublogs* desde el punto de vista del aprendizaje colaborativo: posibilitan la estimulación del sentimiento de pertenencia a un grupo, disminuyendo el aislamiento de los alumnos; propician la generación de conocimiento, al exigir a los miembros del grupo la investigación, la interacción, el intercambio de ideas y la búsqueda de soluciones a los enigmas planteados, etc.

En cuanto a la práctica de la comprensión lectora, los subtítulos conjugan la clave decodificadora de la relación sonido – grafema, que no siempre resulta clara y directa, con la presentación del texto en un contexto visual que ayudará a los alumnos sordos. Koskinen (1987) investigó los efectos del uso de los subtítulos como medio para la enseñanza de la lectura a estudiantes sordos. Los datos obtenidos en el experimento demostraron que el visionado de material audiovisual subtítulado mejoraba su retención del texto escrito, su motivación y la comprensión del texto si comparamos estos parámetros con sus equivalentes en la enseñanza ordinaria de la lectura con textos escritos.

Spanos (1990) también confirma que los alumnos aprenden nuevas estrategias para el procesamiento de la información y mejoran sus resultados en las pruebas de

comprensión que realizaron tras el visionado de vídeos subtítulos. El reto que supone para ellos leer rápidamente a la vez que intentan identificar las palabras clave en el discurso parece mejorar su comprensión del argumento y los personajes. Además, este autor subraya el hecho de que los subtítulos dan a los alumnos con algún resto auditivo la oportunidad de discriminar y entender la correspondencia entre la lengua oral y escrita.

### 3.3. PRODUCCIONES LINGÜÍSTICAS

Sousa (2008) realizó una interesante investigación en la que recogió y analizó durante ocho meses una serie de producciones escritas de cada uno de sus alumnos sordos: una al inicio de un curso dedicado exclusivamente a la competencia textual, otra en mitad del curso y otra al final. Su objetivo era conocer el uso de estrategias comunicativas en la producción escrita en LE.

Los alumnos sordos confirmaron en una encuesta de sondeo, previa al curso, que los textos que más redactaban en su vida diaria eran correos electrónicos, conversaciones en chats y mensajes de teléfono móvil (SMS).

La primera actividad que se les proponía era la lectura de perfiles de personas interesadas en hacer amigos a través de internet. Después, los alumnos debían redactar uno propio con el fin de practicar las descripciones, que suelen ser escuetas, por norma general, en la escritura de los alumnos sordos.

En la segunda actividad propuesta, los alumnos sordos debían escribir un correo electrónico a su profesora. Se escogió este género porque es un medio muy usado por la comunidad sorda debido a su accesibilidad y es uno de los géneros textuales más producidos en las sociedades alfabetizadas.

La tercera actividad estaba basada en una tira de cómic, elegida por combinar información visual y verbal al mismo tiempo y que sirvió de pretexto para inventar una historia y practicar la cohesión narrativa y las relaciones de causalidad.

Según su autora, este estudio demostró que los alumnos utilizan la L1 y la L2 ampliamente para suplir la falta de conocimiento léxico y sintáctico en la LE. Los alumnos de este curso buscaban medios para expresarse, utilizando los escasos recursos de los que disponían. Llevar a los alumnos a arriesgarse, a ser creativos, a no evitar los errores y usar estrategias de compensación como la creación de vocabulario, la transferencia lingüística y el cambio de código eran algunos de los objetivos del curso.

Otros patrones en la producción lingüística escrita son apuntados por Eastebrooks (2006) y Burman (2008): los alumnos sordos tienden a usar muchos nombres, verbos y determinantes frente a muy pocos adverbios, conjunciones, auxiliares, pronombres, preposiciones y adjetivos. Por lo tanto, se deberá animar a los alumnos a que escriban unidades de

significado más largas que simples palabras, que usen el orden de la lengua correctamente, que utilicen auxiliares y hagan un uso correcto de las inflexiones verbales, así como un vocabulario descriptivo rico y un uso más complejo de oraciones subordinadas.

Se han observado también errores en la elección entre artículos determinados e indeterminados en relación con información nueva y conocida y en el uso de dispositivos de referencia en el discurso escrito que se atribuyen al pobre conocimiento y uso de los pronombres clíticos en posición de objeto (Arfe 2008). Los alumnos tendían a cambiarlos por nombres, lo que hacía el discurso muy redundante, como si estuviesen contando hechos separados e independientes, u omitirlos por completo, lo que tampoco es común en español pero les servía para no perder la continuidad temática debido también a sus limitaciones en la memoria a corto plazo.

Esta limitación, apuntada por Easterbrooks (2006), impide a los alumnos sordos poner atención en el contenido de sus redacciones ya que se centran exclusivamente en conseguir una ortografía y una gramática correctas, que es por lo que normalmente son evaluados en sus textos. Cuando la memoria funcional se usa de esa forma, no es sencillo que quede espacio para la semántica en el proceso de escritura.

La falta de vocabulario que suele dificultar la expresión en LE de los alumnos sordos puede deberse al modo de adquisición del mismo, que influye también en la comprensión textual. Leer palabras que se aprenden lingüísticamente lleva más tiempo que leer aquellas que se han aprendido a través de la percepción. Esto explicaría las carencias léxicas de los alumnos con deficiencias auditivas, que suelen aprender el vocabulario nuevo a través de herramientas lexicográficas y no tanto por el contexto (Wauters 2006).

Kelly (1992) afirma que algunos errores en la escritura de los estudiantes sordos pueden ser el resultado de pensar en una lengua y escribir en otra cuando no tienen conocimiento de composición en ninguna de las dos. Se ha apuntado que el problema puede ser el vocabulario o la sintaxis pero este autor afirma que principalmente se debe a la ignorancia de las reglas de la composición efectiva. Los profesores de ELE deberán enfatizar, por lo tanto, un enfoque de la escritura como texto no sólo correcto en términos gramaticales, sino comunicativo, informativo y coherente.

#### 3.4. EVALUACIÓN

En cuanto a la evaluación en ELE, los alumnos con dificultades de aprendizaje como la dislexia podrán presentarse al examen del DELE<sup>1</sup> que les otorgará, según su normativa, hasta un tercio más de tiempo para leer las preguntas del examen y completar

1 INSTITUTO CERVANTES, (Diploma de Español como Lengua Extranjera) (España) Pruebas de examen para candidatos con necesidades especiales [en línea] <[http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200402120003\\_7\\_1.pdf](http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200402120003_7_1.pdf)>

las respuestas, así como un ayudante, si así lo necesitasen, que les ayudaría a cubrir las hojas de respuesta. Los candidatos podrán utilizar su propia máquina de escribir o procesador de textos para escribir sus respuestas pero éste deberá tener desactivada la herramienta de revisión ortográfica y de búsqueda de sinónimos. Además, los candidatos podrán solicitar que la prueba de expresión escrita les sea calificada de manera separada por correctores que pasarán por alto errores de tipo ortográfico y que valorarán específicamente la capacidad del candidato para utilizar el idioma y para llevar a cabo con éxito la tarea propuesta.

Resulta chocante comprobar que a los alumnos con deficiencias auditivas, en cambio, no se les ofrece un examen ajustado a sus necesidades y capacidades, y solamente cuentan con una serie de adaptaciones de las pruebas de comprensión y expresión oral de las que pueden pedir una exención. Se confirma de esta forma que la sordera todavía está caracterizada como una discapacidad física sin consecuencias cognitivas o lingüísticas, y sus afectados pueden optar a las mismas pautas de evaluación que un alumno con movilidad reducida, por ejemplo. Considero que las mismas disposiciones que están disponibles para los alumnos con dificultades de aprendizaje deberían encontrarse también en la guía de adaptaciones para los candidatos con deficiencias auditivas ya que sus dificultades lingüísticas son específicas de su discapacidad. El apoyo de un procesador de textos y una corrección especial de la prueba de expresión escrita resulta fundamental para una evaluación efectiva del alumno sordo que, por ejemplo, tendrá más dificultades que el resto de compañeros en la colocación de las tildes en español ya que no siempre podrá distinguir los acentos en todas las palabras y estos errores no van en detrimento de la capacidad del candidato para utilizar el idioma y comunicarse de manera efectiva con él.

A propósito del examen del DELE, Baralo (2010) sugiere que se abran los resultados de estas pruebas de español a la comunidad investigadora de ELE. Sin duda sería muy beneficioso para los que trabajamos con alumnos con necesidades educativas especiales ya que podríamos tratarlos con más acierto conociendo de antemano sus principales dificultades, aquellas construcciones que les resultan más complicadas, las estrategias de redacción que desconocen, etc.

#### 4. CONCLUSIONES

En estos momentos tenemos acceso a material escrito de una magnitud y variedad nunca vistas en el pasado y esto suscita la necesidad de aprender a comprender estos textos y producirlos de una manera efectiva y comunicativa. La competencia textual escrita no es una habilidad que se pueda adquirir de manera espontánea sino que es necesario proporcionar a los alumnos un *input* variado y comprensible obtenido por placer y/o interés y utilizar actividades que les ayuden a desarrollar sus propias estrategias proporcionando en cada ocasión una motivación para la comunicación.

En esta ponencia me he centrado en el caso de los alumnos con N.E.E., en concreto, con deficiencias auditivas. Éstos serán los primeros interesados en aprender a expresarse por escrito y comprender textos de todo tipo ya que en el futuro ésta será su principal vía de comunicación con las personas oyentes de su entorno

En los casos de inclusión de estos alumnos en la clase de lengua extranjera, se ha constatado que en ciertas situaciones se pasa por alto la utilidad final de la lengua para elegir una que se adapte a las capacidades de los estudiantes por lo que muchos autores apuntan hacia la preferencia de lenguas con ortografía transparente como el español o el italiano frente a aquellas de ortografía opaca como el inglés para explicar la elección de LE por alumnos con N.E.E.

Los textos escritos por alumnos con esta deficiencia son muy característicos. Suelen estar compuestos por oraciones cortas y sencillas, con un uso excesivo de sustantivos y verbos frente a una escasez de conjunciones, verbos auxiliares o adjetivos que proporcionarían la cohesión y riqueza descriptiva que falta en sus textos.

Resulta interesante descubrir que la práctica de la comprensión y creación de textos escritos en el aula se puede realizar a través de actividades con las que también se beneficiarán los demás alumnos en el aula de ELE: el uso de las nuevas tecnologías para la creación de *blogs*, la distribución de mensajes por correo electrónico, en redes sociales y móviles, la lectura de subtítulos en actividades relacionadas también con la comprensión oral, etc. A pesar de que ninguna de estas tecnologías fue desarrollada en primer lugar con fines educativos, están comenzando a ser usadas con este propósito. Incluso herramientas como los sistemas de comunicación simultáneos o chats, cuya reputación les precede, están siendo objeto de investigación en el aula. Para los alumnos sordos, ésta es una oportunidad excelente para adquirir el nivel de lenguaje coloquial que solamente aparece en conversaciones orales y al que, por lo tanto, no podrían tener un fácil acceso.

Se ha propuesto en esta comunicación una reflexión acerca de las estrategias más adecuadas para utilizar en el aula de ELE. Concretamente para el desarrollo de la competencia textual escrita me he detenido en el enfoque de la escritura y la lectura como procesos compuestos por una planificación inicial y unas pautas concretas que guíen al alumno con N.E.E. a través de las distintas etapas que finalizarán en la composición o comprensión de un texto.

Asimismo, esta comunicación subraya la necesidad de un replanteamiento de los criterios de evaluación de las pruebas de comprensión y expresión escrita del DELE con el fin de adaptarlos a las necesidades y capacidades reales de los alumnos con alguna deficiencia auditiva. Considero que es necesario equiparar estas adaptaciones a las ofrecidas a otros alumnos con dificultades de aprendizaje, que ya cuentan con una calificación especial de la prueba de expresión escrita en la que se pasan por alto errores ortográficos

y se valora específicamente la capacidad del candidato para usar el idioma de manera comunicativa y para llevar a cabo la tarea que se propone en el ejercicio.

Los estudiosos en la enseñanza y aprendizaje de ELE echan en falta la existencia de bases de datos fiables que puedan contrastarse, que permitan replicar los estudios, las hipótesis y confirmar las conclusiones a las que llegamos desde la opinión o experiencia de los docentes. Considero que el análisis de muestras de lengua de alumnos con N.E.E. supondría, sin duda, una guía inmejorable para nuestra enseñanza.

En conclusión, el aprendizaje mejora considerablemente cuando los docentes somos conscientes de las dificultades de aprendizaje que existen entre nuestros estudiantes y cuando adoptamos estrategias de enseñanza para acomodar estas diferencias. A pesar de que muchas veces nos estancamos en los métodos que nos funcionan, muchos son los autores que sugieren que cuantos más métodos probemos y cuantas más modalidades de enseñanza utilicemos para hacer llegar la lengua al alumno, mayores serán las posibilidades de éxito.

El problema reside en que los expertos en dificultades de aprendizaje no suelen enseñar lenguas extranjeras y los profesores de lenguas extranjeras, por regla general, no estamos formados para detectar problemas que están asociados a las dificultades de aprendizaje. Sin embargo, este hecho debería impulsarnos a seguir formándonos como docentes de ELE y comprobar posibles adaptaciones, acomodaciones y mejoras en nuestras estrategias de enseñanza que puedan beneficiar a todos los alumnos en su variedad de capacidades y necesidades lingüísticas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARFE, B. e I. PERONDI (2008): "Deaf and hearing students' referential strategies in writing: What referential cohesion tells us about deaf students' literacy development", *First Language* 28. 355-376.
- ARFE, B. y P. BOSCOLO (2006): "Causal Coherence in Deaf and Hearing Students' Written Narratives", *Discourse Processes* 42/3, 271-300.
- BARALO OTTONELLO, M. (2010): "La investigación en español como lengua segunda: necesidad de un corpus de español no nativo", en *Actas del V Congreso Internacional de la Lengua Española*, [en línea]: <[http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua\\_educacion/baralo\\_marta.htm](http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/baralo_marta.htm)>
- BERTHIAUME, K. S. (2006): "Story Comprehension and Academic Deficits in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What Is the Connection?", *School Psychology Review* 35/2, 309-316.

- BURMAN, D., D. EVANS, T. NUNES y D. BELL (2008): "Assessing Deaf Children's Writing in Primary School: Grammar and Story Development", *Deafness and Education International* 10/2, 93-110.
- CROMBIE, M. A. (1997): "The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school", *Dyslexia* 3, 27-47.
- DRUCKER, M. J. (2003): "What Reading Teachers Should Know about ESL Learners: Good Teaching Is Teaching for All. These Strategies Will Help English-Language Learners, but They Will Help Typical Learners as Well", *The Reading Teacher* 57/1, 22-31.
- EASTERBROOKS, S. R. y M. STONER (2006): "Using a Visual Tool to Increase Adjectives in the Written Language of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing", *Communication Disorders Quarterly* 27/2, 95-116.
- FU-YUN, Y. y J. YU HSIN-JU (2002): "Incorporating e-mail into the learning process: its impact on student academic achievement and attitudes", *Computers & education* 38, 117-126.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): "DELE. Pruebas de examen para candidatos con necesidades especiales", [en línea]: <[http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200402120003\\_7\\_1.pdf](http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200402120003_7_1.pdf)>
- KELLY, A. B. y T. N. KLUWIN (1992): "Implementing a successful writing program in public schools for students who are deaf", *Exceptional Children* 59/1, 41-50.
- KOSKINEN W. y J. GAMBRELL (1987): "Using the technology of closed-captioned television to teach reading to handicapped students", [en línea]: <[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1f/ce/0f.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1f/ce/0f.pdf)>
- KOUTSOUBOU, M., R. HERMAN y B. WOLL (2006): "Bilingual Language Profiles of Deaf Students: An Analysis of the Written Narratives of Three Deaf Writers with Different Language Proficiencies", *Deafness and Education International* 8/3. 144-168.
- MAYER, C. (2007): "What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12, 411-431.
- RATHMANN, C., W. MANN y G. MORGAN (2007): "Narrative Structure and Narrative Development in Deaf Children", *Deafness and Education International* 9/4.
- SCHIRMER, B. R., J. BAILEY y S. M. FITZGERALD (1999): "Using a Writing Assessment Rubric for Writing Development of Children Who Are Deaf", *Exceptional Children* 65/3, 383-398.

- SOUSA, A. (2008): *Surdos Brasileiros escrevendo em inglês: uma experiencia com o ensino comunicativo de línguas*, Fortaleza: Universidade estadual do Ceará. Centro de Humanidades.
- SPANOS, G. y J. J. SMITH (1990): "Closed Caption Television for Adult LEP Literacy Learners", [en línea]: <<http://www.dcmp.org/caai/nadh162.pdf>>
- WANG, L. (2005): "The Advantages of Using Technology in Second Language Education: Technology Integration in Foreign Language Teaching Demonstrates the Shift from a Behavioral to a Constructivist Learning Approach", *T.H.E. Journal* 10/32, 38-42.
- WAUTERS, L. N., W. H. J. VAN BON y A. E. J. M. TELLINGS (2006): "Reading comprehension of Dutch deaf children", *Reading and writing* 19, 49-76.
- WAUTERS, L. N. *et al.* (2006): "In search of factors in Deaf and Hearing Children's reading comprehension", *American Annals of the Deaf* 151/3, 371-380.
- WEBSTER, A. (2000): "An international research review of literacy intervention strategies for children with severe to profound deafness", *Deafness and Education International* 2/3, 128-142.



# RELACIONANTES LOCATIVOS ESPACIALES EN EL TEXTO

TERESA AMORES SIERRA  
*Universidad de Salamanca*

**RESUMEN:** La presente comunicación pretende poner de manifiesto la importancia de los *relacionantes locativos espaciales* en la adquisición de la competencia textual. Con relacionantes locativos espaciales nos referimos a los numerosos exponentes lingüísticos que desempeñan la función de nexos o conectores entre los dos objetos (figura y base) que intervienen en el proceso de localización. De forma más precisa, estamos aludiendo a elementos como los siguientes: *arriba, encima, a la derecha, enfrente, aquí*, etc. Estas unidades, que configuran uno de los mecanismos más productivos de referencia, y por lo tanto, contribuyen a proporcionar coherencia y cohesión, pueden aludir a elementos u objetos intratextuales (fóricos) o extratextuales (locativos). A su funcionamiento y explotación didáctica dedicaremos las siguientes páginas.

## 1. INTRODUCCIÓN

El texto, unidad lingüística comunicativa fundamental, es caracterizado por Beau- grande y Dressler (1981) con las siguientes propiedades: coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad. De todos estos rasgos, la situacionalidad, la coherencia y la cohesión se vinculan estrechamente con los relacionantes locativos espaciales.

Por una parte, la cohesión<sup>1</sup> hace que reconozcamos a los textos como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico.

1 Diccionario de términos clave de E.L.E., Centro Virtual Cervantes.

La establece el emisor y el destinatario la reconoce a través de *pistas* lingüísticas creadas mediante la aplicación de diversos mecanismos entre los cuales nos interesa resaltar la *referencia*. La referencia es el procedimiento gramatical encargado de establecer una relación biunívoca entre una expresión lingüística y una entidad u objeto. Por otra parte, cuando la referencia señala un objeto ajeno al cotexto es pertinente la situación para que el interlocutor reconozca la entidad a la que le conduce la referencia. Finalmente, la coherencia o sentido global del texto, se logra, entre otras muchas cosas, estableciendo relaciones entre las palabras del texto y el contexto, esto es, aplicando procedimientos de referencia.

La posibilidad de remisión a elementos del enunciado (intratextuales) y a elementos del acto de la enunciación (extratextuales) hace que en lingüística textual se distinga entre:

a) Referencia *exofórica* o *deíctica*: Aquella que remite a la relación de un elemento del texto con entidades de su entorno inmediato: tiempo, lugar, participantes, es decir, a los elementos del *contexto discursivo*.

b) Referencia *endofórica*: Aquella que establece la relación de un elemento del texto con otro mencionado en el propio texto, es decir, en el contexto lingüístico o *cotexto*. Dentro de este tipo de referencia se distingue entre la remisión a elementos anteriores en el texto o *anáfora* y la referencia a elementos posteriores o *catáfora*.

Desde este marco teórico sobre la referencia, los relacionantes locativos espaciales son, en este sentido, *expresiones referenciales al igual que los* pronombres o las desinencias verbales, pero muy originales en cuanto a su funcionamiento. Gracias a su carácter relacional, son unidades capaces de establecer una doble referencia. Por un lado, y debido al hecho de que en el proceso de localización lingüística un objeto no puede venir identificado por sí mismo, sino que debe hacerlo en relación a otro, los relacionantes espaciales establecen simultáneamente referencia con dos objetos<sup>2</sup> (objeto figura y objeto base<sup>3</sup>); por otro lado, y a causa de su significado espacial, posibilitan un vínculo entre los mencionados objetos y una región, una determinada porción de espacio. Por ejemplo, en la secuencia *el libro está sobre la mesa*, la preposición *sobre* alude al mismo tiempo al *libro* u objeto figura que queremos localizar y a *la mesa* u objeto base que es pertinente tomar como punto de referencia en el proceso de localización. Además, y debido a su contenido semántico, es capaz de establecer una relación entre los mencionados objetos: elevación de uno con respecto a otro, en este caso. La situación prototípica sería que

2 Adoptamos la definición de objeto que proponen Cifuentes y Llopis (1996: 17): “cualquier cosa que introduce una diferenciación en el espacio, es decir, cualquier punto, línea, superficie, volumen, elemento del universo físico o mental, concreto o abstracto, susceptible de ser instanciado por un nombre o un sintagma nominal”.

3 Talmy (1983: 230-231).

el objeto figura, es decir, el elemento que queremos localizar apareciera junto con el objeto base, por ejemplo: *El libro está sobre la mesa* / *El libro está encima de la mesa*. Sin embargo, sabemos que no siempre sucede así. En gran parte de las ocasiones los objetos involucrados no aparecen explicitados en el cotexto inmediato. Ej.: *Juan vive arriba* / *Deja el libro allí* / *Ven aquí* / *Ponlo encima...* En estos casos, el interlocutor para localizar ha de hallar los objetos implicados en alguna parte del discurso o inferirlos del contexto comunicativo.

En esta colaboración se tratará de analizar el funcionamiento discursivo de los relacionantes espaciales y se ofrecerá una orientación didáctica para su ejercitación y adquisición.

## 2. FUNCIONAMIENTO DE RELACIONANTES ESPACIALES EN EL TEXTO

Para poder mostrar al aprendiente el uso textual de los relacionantes espaciales es indispensable conocer previamente los elementos que realizan tal función y reflexionar sobre su funcionamiento. En cada lengua los relacionantes espaciales se formalizan de manera disímil: en chino como nombre, como posposición en mongol, como prefijo en latín, como adverbios en inglés, etc. (Cifuentes 1989: 151). En español el grupo de relacionantes espaciales lo conforma un heterogéneo corpus de elementos que se adscribe a lo que algunos lingüistas denominan “*partículas*”: preposiciones, adverbios nominales (*encima, debajo, arriba, atrás...*), adverbios deícticos (*aquí, allá, ahí...*), adverbios adjetivales (*alto, bajo...*), el adverbio relativo *donde*, numerosos adverbios en *-mente* (*exteriormente, próximamente, percutáneamente, intracranealmente, equidistantemente...*), locuciones preposicionales (*a orillas de, frente a, junto a*), locuciones preposicionales imperfectas<sup>4</sup> (*a la cabeza de, a la altura de, a los pies de, a la puerta de...*), locuciones adverbiales (*a casa, a distancia, a un palmo (de), a un paso (de), por arriba...*), sintagmas preposicionales con cierta recurrencia que empiezan a gramaticalizarse (*a la entrada de, a las afueras de, al norte de...*), sintagmas formados por la unión de una preposición y un adverbio (*desde delante (de), hacia adentro (de), por detrás (de)*), etc. Aunque este trabajo se centra exclusivamente en la presentación de actividades que ejercitan el aprendizaje de los usos estáticos de las preposiciones y de ciertos *adverbios nominales*<sup>5</sup>, se harán continuas remisiones al funcionamiento del resto de los exponentes lingüísticos.

Una vez dispuesto el corpus, la siguiente pregunta que se plantea es establecer la perspectiva desde la que se pretende analizar el comportamiento de estas unidades. Si

4 Terminología empleada por Santos Río (2003) en el Apéndice de su Diccionario de partículas.

5 Incluimos dentro de tal denominación los siguientes adverbios: encima, debajo, delante, detrás, dentro, fuera, alrededor, cerca, lejos, enfrente, arriba, abajo, adelante, atrás, adentro y afuera. Somos conscientes de que entre ellos existen marcadas diferencias gramaticales, pero desde el punto de vista textual presentan un comportamiento homogéneo.

uno ojea el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*<sup>6</sup> (2006) puede percatarse fácilmente del carácter multifocal de estos elementos, es decir, de la susceptibilidad que presentan para ser examinados desde diversas facetas lingüísticas: morfológica, sintáctica, semántica y pragmática. Por ejemplo, desde el punto de vista gramatical un alumno de un nivel B1 debe saber que ciertos adverbios admiten cuantificación e intensificación (*muy lejos, lejísimos...*); desde la perspectiva sintáctica debe conocer la capacidad de determinados adverbios de verse acompañados de un término introducido por la preposición *de* (Ej.: *encima(de), detrás (de) \*arriba (de)*); desde la perspectiva sociolingüística y/o dialectal debe reconocer que la complementación de las formas con *a* (*\*arriba de, \*atrás de...*) es propia del español hablado en Hispanoamérica y que a menudo se asocia con registros vulgares o populares; desde el punto de vista semántico debe ser consciente de la diferente manera en la que *arriba* y *encima* localizan, etc.... Todo esto sin atender a factores pragmáticos que, desde nuestro modesto punto de vista, son los que determinan el uso y comportamiento de cada exponente y, en consecuencia, serán los que rijan el análisis de las unidades en esta exposición. La razón es sencilla: consideramos que la función y el contexto determinan la forma y no al contrario.

Antes de comenzar con el análisis del funcionamiento de los relacionantes espaciales, hemos de advertir que nos centraremos en las posibilidades discursivas que ofrece uno de los dos objetos que intervienen en la localización, el *objeto base* o entidad que se toma como referencia. Procedemos así porque, como bien señaló Cifuentes (1989:187), la razón de ser de los locativos espaciales es espacializar el objeto base según una determinada estructura espacial (verticalidad, interioridad, perspectividad, lateralidad, cercanía...), sirviendo esta espacialización como localización del objeto localizado o figura. Dicho con otras palabras, la localización se efectúa tomando como referencia el objeto base y sobre este objeto se realiza la localización. Esto no quiere decir, sin embargo, que el objeto figura o localizante sea irrelevante o que no ofrezca diferentes posibilidades pragmáticas: en la mayoría de las ocasiones suele aparecer en el contexto inmediato al elemento relacional (Coloca *las manzanas* abajo/ Pon *los libros* sobre la mesa...); no obstante, otras veces se manifiesta de forma implícita a través de otros mecanismos de referencia como los pronombres, las desinencias verbales, etc. Ej.: Pon*las* encima/ Ven adelante... La elección del objeto base frente a la figura responde únicamente a exigencias que impone el propio proceso de localización.

Por lo tanto, partiendo de una perspectiva puramente discursiva y centrándonos en las posibilidades textuales de aparición del objeto base, se podría decir que los relacionantes espaciales son mecanismos de referencia que pueden clasificarse así:

a) Aquellos que establecen una *referencia exofórica*: El objeto base de la localización es un elemento extratextual que interviene como constituyente en el proceso de comunicación. Dentro de este tipo de referencia se puede distinguir entre:

- i) Referencia exofórica *personal*: El objeto base puede ser el hablante, el oyente o ambos a la vez. Ej.: *¿Está cercallejos Santa Marta?! Se sentaron alrededor y estuvimos charlando un buen rato /Ponte delante que si no, no vas a ver nadal Lo puse allí.*
- ii) Referencia exofórica *contextual*: El objeto base es un lugar consabido o compartido por hablante y oyente. Aunque no se mencione en forma de término o complemento, los participantes lo reconocen e identifican, bien porque el lugar se comparte o la situación no deja lugar a dudas porque se señala (deixis *ad oculos*), bien porque ambos lo conocen sin necesidad de mencionarlo aunque no lo compartan en el momento de la enunciación (deixis *am phantasmam*) Ejs.: *Ponlas encimal/Vive arriba/¿Viviría alguien dentro?...*

En ciertas ocasiones resulta muy difícil separar la referencia personal de la contextual. La razón es la frecuente coincidencia del lugar que ocupa el hablante en el acto de enunciación con el lugar o espacio en el que se produce la localización. Ej.: *Te espero abajo*, puede significar *te espero en la parte inferior del edificio que tú y yo sabemos*; pero al mismo tiempo puede expresar *te espero en la parte inferior del edificio en el que me encuentre (encuentras o encontramos) en el momento de la enunciación*. En estos casos, solo la situación comunicativa en la que estamos inmersos nos proporciona el referente adecuado.

Los relacionantes espaciales capaces de realizar este tipo de referencia exofórica son (Eguren 1999: 968-969):

1. Adverbios deícticos: *aquí, allí, ahí, acá, allá*. Ej.: *María vive allí.*
2. Adverbios nominales intransitivos: *arriba, abajo, adentro, adelante, atrás...*  
Ej.: *María vive arriba.*
3. Adverbios nominales transitivos en dos casos:
  - 3.1. cuando se omite el complemento y se entiende que la base es el propio hablante, oyente o el contexto del acto de la enunciación. Ej.: *Se sentaron alrededor/ Ponte delante/ Quédate fuera...*
  - 3.2. cuando con complemento, el objeto base establece una localización inherente debido a sus peculiaridades físicas, por ejemplo: *Siéntate detrás de la mesa*, donde *detrás* designa el lugar opuesto al hablante, ya que una mesa no posee parte delantera ni trasera.

4. Locuciones preposicionales o adverbiales sin complemento que pueden interpretarse deícticamente. Ej.: *Colócate a la derecha! Segovia está al Norte! Está a un paso...*
5. Determinados adverbios en *-mente* con interpretación deíctica: *Opuestamente, paralelamente,...*

b) Siguiendo con nuestra clasificación, los relacionantes locativos espaciales pueden establecer también una referencia *endofórica*. En ella el objeto base es un elemento del cotexto. Se trata, por tanto, de un tipo de localización explícita en la que el objeto localizante es un elemento intratextual. Se suele diferenciar entre:

- i) *Anáfora*: El objeto base es un elemento mencionado anteriormente en el contexto. Aunque el objeto base no aparece inmediatamente después del elemento relacional, el interlocutor es capaz de establecer fácilmente la referencia porque ha sido nombrado previamente en el discurso. Ej.: *[...] de la mesa. Alrededor, giran en corro unos niños! [...] el castillo de la Mota. Muy cerca se encuentra la estación de ferrocarril.*

Todos los elementos relacionales espaciales con capacidad deíctica que se señalaron en el apartado anterior pueden funcionar igualmente como unidades anafóricas. La única diferencia es que la base deja de ser un elemento extratextual (personal o contextual) para convertirse en un elemento intratextual previamente mencionado.

- ii) *Catáfora*: El objeto base aparece sintagmáticamente en forma de término en el caso de las preposiciones y locuciones preposicionales, o en forma de complemento introducido por *de* en el caso de adverbios y locuciones adverbiales. Ej.: *El libro está sobre la mesal encima de la mesal a los pies de la camal...* En estos casos el hablante siente la necesidad de explicitar el objeto base, ya sea porque es la única posibilidad que se plantea, como en el caso de las preposiciones, ya sea porque no se quiere transmitir una interpretación deíctica o se considera que el contexto es insuficiente para una descodificación correcta por parte del interlocutor. Este tipo de referencia la llevan a cabo:

1. Preposiciones. Es su única opción: *Sobre la mesal Bajo el puente...*
2. Adverbios nominales transitivos: *encima de, debajo de, alrededor de*: Ej.: *Encima de la mesal Debajo del puente.*
3. Adverbios nominales intransitivos: *\*arriba de, \*abajo de*. Ej.: *\*Arriba del campanario! \*Abajo del pueblo*. Es propia del español de Hispanoamérica y generalmente se asocia con registros vulgares o populares.
4. Locuciones preposicionales y adverbiales: *junto a, a los pies de, a un paso de...*

5. Determinados adverbios en *-mente* que pueden ser acompañados por un complemento: *Opuestamente a, paralelamente a, cercanamente de, etc.*

iii) Finalmente, dentro de las referencias endofóricas deben mencionarse ciertos relacionantes espaciales que funcionan como *conectores de organización textual*. Es un tipo de referencia que se encuentra a medio camino entre la referencia deíctica y la referencia fórica. Por una lado, el objeto figura es la parte del texto que se está leyendo o emitiendo en el momento de la enunciación, de ahí su carácter deíctico; por otro lado, el objeto base suele ser un fragmento del texto que ya se ha dicho o que se va a decir y que, por lo tanto, está ya presente en el entorno discursivo y es susceptible de ser señalado, de ahí su carácter fórico. Se podría decir que es un tipo de localización o de referencia especial en la que el universo real e imaginario en el que son posibles las localizaciones se reduce de forma metafórica al texto como objeto. Ej.: *Entre las causas ya mencionadas, atrás destaca Todo esto en las condiciones arriba indicadas...* Los exponentes relacionales que ejecutan este tipo de referencia son los adverbios intransitivos: *arriba, abajo, adelante y atrás*.

### 3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Expuesto el funcionamiento discursivo de los relacionantes locativos espaciales solo queda ofrecer una propuesta didáctica adecuada. Para tal propósito debemos establecer previamente el contexto, el nivel y la perspectiva desde la que se tratarán estas unidades.

En primer lugar, debemos considerar que los relacionantes espaciales son elementos lingüísticos que sirven para localizar en el espacio. Es precisamente al amparo de esta función donde creemos que deben presentarse estas unidades. Dicha función, *localizar lingüísticamente en el espacio*, se manifiesta como un contenido transversal que aparece en niveles iniciales de forma pormenorizada y con un corpus limitado de exponentes (preposiciones y adverbios) bajo títulos funcionales como *dar y pedir información*, y se desvirtúa en niveles avanzados dentro del contenido funcional *describir* junto a unidades relacionantes complejas (locuciones)<sup>7</sup>. Frecuentemente, en los métodos forma parte de unidades didácticas más extensas que tratan campos semánticos o nocionales como la clase, la casa, la ciudad, etc. Desde nuestro punto de vista, consideramos que el aprendizaje de los elementos relacionantes espaciales debe integrarse en unidades didácticas más amplias que ofrezcan un caudal de léxico apropiado para poder resolver la función.

7 Datos procedentes del análisis de la función localizar en el espacio en el MCER, PCIC y diversos manuales, realizado en nuestra memoria de máster titulada: Relacionantes espaciales en ELE: preposiciones y adverbios nominales.

Y es que no solo necesitamos conocer los relacionantes o nexos, sino que requerimos aprender el nombre de los objetos que queremos localizar.

En cuanto al nivel, los relacionantes espaciales son contenido transversal fácilmente recuperable y de carácter aditivo. Sin embargo, si nos centramos en su faceta textual, estimamos oportuno iniciar el aprendizaje discursivo de estos elementos en un nivel B1. En este nivel, según el *PCIC*, los estudiantes conocen ya la mayor parte de los exponentes relacionantes simples<sup>8</sup> y sería el momento conveniente para empezar a mostrar su comportamiento pragmático y, en consecuencia, fomentar la competencia textual del aprendiente. Concretamente, el *PCIC* muestra como contenido pragmático del nivel A2 los usos deícticos de: *arriba, abajo, adelante, atrás, cerca y lejos*; y reserva para el nivel B1 los de *fuera y detrás*. Asimismo, consideramos que sería bueno mantener fuera del nivel B1 la enseñanza de ciertos adverbios nominales que funcionan como conectores de organización textual (*arriba, abajo, adelante, atrás*), puesto que su conocimiento y aplicación presupone un manejo discursivo alto que el alumno aún no ha adquirido en este estadio del aprendizaje.

Finalmente y siendo coherentes con el análisis presentado, la perspectiva utilizada para la propuesta didáctica ha de ser necesariamente pragmática. La exposición del funcionamiento discursivo de las unidades debe ser el punto de partida. A este comportamiento pueden acompañarle breves notas sobre el funcionamiento gramatical, sintáctico y semántico de dichos exponentes. Como modelo didáctico para la explicación de los relacionantes locativos espaciales, más concretamente, de las preposiciones y adverbios nominales con significado estático, adjuntamos el siguiente cuadro. En él se da cuenta exclusivamente del comportamiento discursivo/ textual. Sería interesante ampliar dicha información con imágenes que expusieran el contenido semántico de las unidades, por ejemplo, contrastando la forma de localizar de los adverbios nominales transitivos (localizan fuera del objeto base) con la manera en la que lo hacen los intransitivos (dentro del propio objeto base). Ej.: *Colócalo encima/ Colócalo arriba*; mostrar peculiaridades morfológicas como la posibilidad de admitir cuantificación y comparación de las formas *arriba, abajo, adentro, adelante, atrás, afuera, cerca y lejos*, presentar curiosidades relativas al conocimiento sociolingüístico de la lengua como la adhesión de diminutivos a los adverbios nominales en Hispanoamérica (*arribita, detrasito, ...*), etc.

8 Con elementos simples nos referimos a preposiciones y adverbios con o sin complementación. Excluimos así, todo tipo de locución, ya sea prepositiva o adverbial.

**PARA LOCALIZAR LINGÜÍSTICAMENTE EN EL ESPACIO**

**Presta atención:**

Para localizar un objeto en español, necesitamos el objeto que queremos localizar (OBJETO 1), un verbo, otro objeto que nos sirve de referencia (OBJETO 2) y un elemento que relaciona los dos objetos y nos indica el lugar.

Ej.: *El libro está sobre la mesa*  
 OBJETO1 VERBO RELACIONANTE OBJETO 2

Algunos de los elementos que indican lugar en español son los siguientes:

ENCIMA DE/ SOBRE/ EN  
 DEBAJO DE/ BAJO  
 DETRÁS DE/ TRAS  
 DENTRO DE/ EN  
 FUERA DE  
 ENTRE  
 ALREDEDOR DE  
 LEJOS DE  
 CERCA DE

**Fíjate ahora:**

A veces para localizar podemos omitir el OBJETO 2. Esto ocurre en los siguientes casos:

- a) Cuando anteriormente hemos hablado del OBJETO 2.  
 Ej.: *Estuvimos un buen rato en la catedral y después fuimos a comer a un restaurante cerca.* [Cerca de la catedral].
- b) Cuando el OBJETO 2 somos nosotros, la persona con la que hablamos o el espacio que ocupamos.  
 Ej.: *¿Está lejos la catedral?* [Lejos del lugar donde nosotros estamos].  
*María está abajo* [En la parte inferior del lugar en el que nos encontramos].  
*Ponte detrás* [Colócate detrás de mí, detrás del lugar que yo ocupo].
- c) Cuando la persona con la que hablamos sabe ya dónde está situado el objeto 2 porque lo está viendo o lo está imaginando.  
 Ej.: *Deja la bolsa encima* [Estamos al lado de una mesa].  
*¿Viviría alguien dentro?* [Recordando o imaginando un lugar].

Quando no necesitamos el OBJETO 2, utilizamos las siguientes formas sin DE:

ENCIMA/ ARRIBA  
 DEBAJO/ ABAJO  
 DELANTE/ ADELANTE  
 DETRÁS / ATRÁS  
 DENTRO/ ADENTRO  
 FUERA/ AFUERA  
 ALREDEDOR  
 LEJOS  
 CERCA

Establecido el contenido, nos centramos ya en la ejercitación de los relacionantes espaciales como elementos referenciales. Para ello expondremos a continuación tres tipos de actividades que hemos ideado y puesto en práctica con éxito para desarrollar la adquisición de la competencia textual de los aprendientes. El objetivo de todas ellas es ayudar al alumno a reconocer los referentes de un texto, facilitar los procesos de interpretación del discurso y capacitarlo para manejar estos exponentes en su producción discursiva (oral y escrita). Por esta razón las actividades que se presentan están orientadas a la toma de conciencia de la importancia de los mecanismos referenciales, a la interpretación y a la producción de mecanismos de referencia. Son actividades *modelo* que pueden modificarse de acuerdo con las necesidades del estudiante y del profesor. Estos son los tres tipos de ejercicios que presentamos como ejemplo de aplicación didáctica de los contenidos expuestos en el cuadro anterior:

#### A) ACTIVIDAD DE MUESTRA

Este tipo de ejercicio se presenta como punto de partida. El objetivo es hacer reflexionar al alumno sobre la importancia de los mecanismos de referencia y sobre las consecuencias de un mal uso de ellos. Para conseguir tal propósito, el profesor ofrecerá un texto con tres versiones diferentes que el alumno debe analizar haciendo hincapié en los relacionantes espaciales. En una no existen mecanismos de referencia, en otra se abusa de ellos y otra es la versión estándar. El texto puede ser real: un fragmento de una noticia, de una descripción..., o ficticio, inventado o adaptado por el profesor. La elección del contenido dependerá de la unidad didáctica en la que integremos la función *localizar en el espacio*. A continuación, presentamos un fragmento de texto que aparecería en una unidad con contenidos nocionales relacionados con la casa, la decoración, los objetos, etc. Como puede verse la ausencia de mecanismos referenciales provoca ambigüedad, por ejemplo, en la versión 2 la cama está justo delante, pero ¿de qué?; hay libros, ¿encima de la silla o de la cama?, etc... Por otra parte, el abuso de dichos mecanismos produce redundancia como sucede en la versión 1.

VERSIÓN I	VERSIÓN II	VERSIÓN III
<p><i>La habitación de Pedro es un desastre: la cama está justo delante de un espejo enorme y detrás de la cama hay una silla horrible y feísima. Encima de la silla hay libros y debajo de los libros se puede ver un enorme oso de peluche. El armario es un completo caos: *arriba del armario hay miles de camisetas y encima de las camisetas hay calcetines de diferentes colores. *Abajo del armario están las cajas de zapatos y detrás de las cajas de zapatos se ve un viejo despertador. También hay una vieja mesilla con tres cajones y dentro de los cajones hay calzoncillos, manzanas, etc.</i></p>	<p><i>La habitación de Pedro es un desastre: la cama está justo delante y detrás hay una silla horrible y feísima. Encima hay libros y debajo se puede ver un enorme oso de peluche. El armario es un completo caos: arriba hay miles de camisetas y encima hay calcetines de diferentes colores. Abajo están las cajas de zapatos y detrás se ve un viejo despertador. También hay una vieja mesilla con tres cajones y dentro hay calzoncillos, manzanas, etc.</i></p>	<p><i>La habitación de Pedro es un desastre: la cama está justo delante de un espejo enorme y detrás de la cama hay una silla horrible y feísima. Encima de la silla hay libros y debajo se puede ver un enorme oso de peluche. El armario es un completo caos: arriba hay miles de camisetas y encima hay calcetines de diferentes colores. Abajo están las cajas de zapatos y detrás se ve un viejo despertador. También hay una vieja mesilla con tres cajones y dentro hay calzoncillos, manzanas, etc.</i></p>

## B) ACTIVIDAD DE BÚSQUEDA DE REFERENTES

Se trata de un ejercicio de comprensión lectora para cuya realización es necesaria la correcta interpretación de las expresiones referenciales espaciales. Se proporciona una imagen con numerosos objetos y diversas tarjetas que se repartirán entre los alumnos con descripciones sobre la localización de un objeto que se muestra en la imagen. Cada alumno debe averiguar a qué objeto de los que aparecen en la imagen le conduce su descripción. Las instrucciones podrían ser así: *Para encontrar el objeto que buscas debes empezar por el cuaderno que está a los pies de la cama. Ahora dirige la mirada hacia el objeto que tienes justo delante...*

Como ejercicio complementario, se podría añadir el análisis de los relacionantes locativos espaciales en cualquier material real: noticia, artículo, etc. La labor del alumno consistiría en señalar los relacionantes espaciales y los dos objetos que relacionan. Para la realización de la actividad, el aprendiente debe descodificar correctamente las referencias locativas espaciales del texto.

## C) ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN DE MECANISMOS DE REFERENCIA

La última actividad destinada a la producción prueba la capacidad del aprendiente para establecer mecanismos de referencia. Para que resulte más fácil es aconsejable que

la elaboración se realice previamente por escrito y posteriormente se trabaje de forma oral. De esta manera, estaríamos desarrollando la expresión escrita, y la expresión y comprensión oral. Se trata de una actividad en parejas en la que uno de los participantes tiene como objetivo la descripción de una obra de arte que el profesor le proporciona y que el otro miembro de la pareja dibuja e intenta adivinar. Para practicar la referencia deíctica la descripción se hará en primera persona convirtiéndose el alumno en uno de los personajes de la obra. Al término se intercambian los papeles. Ej.: [Las Meninas]: *Estoy en el centro del cuadro. Alrededor hay más personas: una de ellas está detrás, otra...*

Finalmente y como práctica de los usos anafóricos de los relacionantes espaciales, los alumnos pueden jugar a las *localizaciones encadenadas*. En este ejercicio, en el que prima la producción, cada alumno debe tomar como objeto figura (objeto que queremos localizar) el objeto base (objeto de referencia) del compañero que previamente ha localizado.

Ej.: Alumno1: *El libro está sobre la mesa* → Alumno 2: *Encima hay libros* → Alumno 3 → *Detrás hay bolis....*

Consideramos que los ejemplos didácticos presentados son suficientes para la ejercitación de los relacionantes espaciales en el nivel B1. No podemos olvidar que se trata de un contenido transversal que, aunque no se retome de forma tan minuciosa y detenida en niveles superiores, se trabajará de manera encubierta a través de textos descriptivos.

#### 4. CONCLUSIONES

Con esta pequeña aportación –de carácter a la vez teórico y aplicado– sobre el papel y el uso de los relacionantes locativos espaciales en el texto hemos intentado mostrar, por un lado, la pertinencia de su estudio y análisis desde la perspectiva textual, y por otro lado, se ha pretendido ofrecer breves orientaciones didácticas para la ejercitación y aprendizaje de estas unidades. Para ello se ha proporcionado un breve esquema sobre el funcionamiento de estos elementos en el plano discursivo tomando como principio teórico/metodológico su doble carácter referencial y posteriormente se han aportado actividades centradas en la búsqueda de referentes y en la producción de mecanismos de referencia.

Este trabajo es, sin duda, una mínima contribución al estudio de la competencia textual en ELE; sin embargo, hemos comprobado que resulta útil y beneficioso para los aprendientes, ya que los relacionantes locativos espaciales se constituyen como mecanismos referenciales altamente rentables que contribuyen a alcanzar la coherencia y cohesión del texto, es decir, conducen al desarrollo de la competencia textual.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERNÁNDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa Calpe.
- BUSTOS GISBERT, J. M. (1996): *La construcción de textos en español*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y A. TUSÓN VALLS (2001[1999]): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1989): *Lengua y espacio*, Alicante: Universidad de Alicante.
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1996): *Usos prepositivos del español*, Murcia: Universidad de Murcia
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. y J. LLOPIS GANGA (1996): *Complemento indirecto y complemento de lugar. Estructuras locales de base personal en español*, Alicante: Universidad de Alicante.
- EGUREN, L. J. (1999): “Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas”, en I. BOSQUE y V. DEMONTE (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 929- 972.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>
- INSTITUTO CERVANTES: *Diccionario de términos clave de Ele*, [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)>
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- PAVÓN LUCERO, M. V. (1999): “Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio”, en I. BOSQUE y V. DEMONTE (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa- Calpe, 565- 655.
- PORTOLÉS, J. (2001[1998]): *Pragmática para hispanistas*, Madrid: Síntesis.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe (2 volúmenes).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- SANTOS RÍO, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- TALMY, L. (1983): “How languages structures space”, en H. L. PICK y L. P. ACREDOLO (eds.), *Spatial Orientation*, New York: Plenum Press, 225- 282.



# ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA TEXTUAL POR PARTE DE ESTUDIANTES PORTUGUESES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA: A CAMINO DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO

GUADALUPE ARIAS MÉNDEZ

*Instituto Politecnico de Guarda (IPG)/*

*Unidade de Desenvolvimento do Interior (UDI)*

**RESUMEN:** Cuando hablamos de adquisición estamos haciendo referencia a operaciones cognitivas difíciles de observar y analizar con algún rigor. Sin embargo, cuanto más intentemos saber sobre los mecanismos que influyen en la adquisición de una lengua extranjera en general, y sobre la adquisición de la competencia escrita en particular, más y mejor podremos orientar nuestra metodología e influenciar en los procedimientos que los aprendientes llevan a cabo para expresarse por escrito en español.

Partiendo de esta premisa, la presente comunicación pretende mostrar los resultados de un proyecto de investigación-acción llevado a cabo, durante el segundo semestre del año lectivo 2008-2009, con un grupo de alumnos universitarios portugueses de nivel A2 con la pretensión de superar las dificultades detectadas, de un modo sistemático, en anteriores años lectivos, a la hora de expresarse por escrito en español lengua extranjera.

De este modo, se procedió, por una parte, a analizar las actitudes, creencias, preferencias y estrategias relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como, por otra parte, se aplicaron los principios de la evaluación continua y formativa, presentes en la versión española del Portfolio Europeo de las Lenguas y en las directrices de la Declaración de Bolonia, habiendo obtenido, como resultado, una mejora significativa, tanto a nivel gramatical como estructural, en el producto final pretendido: la elaboración de un comentario de texto escrito a partir del visionado de un reportaje de actualidad extraído de la página electrónica < <http://www.rtve.es> >

De esta enriquecedora experiencia podemos concluir que es necesario enfocar la práctica docente de una lengua extranjera como un proceso dinámico de reflexión-acción que debe, para ser realmente eficaz, implicar también al alumno, principal agente y destinatario del proceso. Este último, al tener acceso al conocimiento explícito de los factores y estrategias que intervienen en su proceso de aprendizaje, estará capacitado para realizarlo de un modo más autónomo y más responsable.

## 1. INTRODUCCIÓN

Diferentes creencias y mitos han perseguido tradicionalmente a las clases de lenguas extranjeras; y siguen vigentes, podemos afirmar desde nuestra experiencia, aún hoy, en plena era de las Tecnologías de la Información y del dominio del enfoque comunicativo. La revolución metodológica que Internet y la llamada Web 2.0, el teléfono móvil, la pizarra digital y el enfoque a la acción han impuesto en nuestra manera de planificar una clase de lengua extranjera, no han podido con el miedo a equivocarse, con la memorización de interminables listas de vocabulario, con la creencia de que el español es una lengua fácil, con la necesidad de contar con un salvador libro de texto... En fin, con todas esas ideas preconcebidas con que los alumnos, y también los docentes, entran en el aula.

Al mismo tiempo, y muchas veces por la falta de este y por la necesidad de cumplir programas o directrices académicas, no se ha promovido la reflexión explícita y en voz alta sobre estas creencias y sobre su validez en el progreso del aprendizaje como práctica habitual dentro de nuestras clases. La toma de conciencia de cómo aprendo y de cómo puedo aprender mejor necesita tiempo y preparación, tanto por parte del docente como del aprendiente. Sin embargo, y como pretendemos demostrar en la narración de nuestra experiencia, la rentabilidad de la inversión, si me permiten la metáfora bursátil, está garantizada, aun en los casos que se pudiesen creer más difíciles de superar.

## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA UTILIZADA

Como dijimos en una oportunidad anterior<sup>1</sup>, el Tratado de Bolonia, con sus pros y sus contras, representa, en nuestra opinión, una oportunidad histórica para mejorar y perfeccionar nuestra metodología docente en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), con el objetivo final de formar aprendientes cada vez más autónomos y responsables de su propio proceso de aprendizaje, en este caso, del español como lengua extranjera (ELE) y, por extensión, de cualquier lengua extranjera a lo largo de la vida. Su

<sup>1</sup> ARIAS MÉNDEZ (2009): "Aprende a aprender de tus errores: propuestas didácticas y sus resultados", en *Actas del III Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*.

implementación en la enseñanza superior portuguesa se inició, sin muchas reticencias, a partir del año lectivo 2006/2007 y, en nuestro caso, fue acogida con gran entusiasmo.

La importancia que esta política educativa europea ha dado a la Orientación Tutorial y a la descentralización de la enseñanza debería reflejarse en el día a día de la programación didáctica. El alumno es, ahora, el centro del proceso educativo pero también su agente principal. Hay que ayudar, pues, a un cambio de roles, cambio este costoso tanto para docentes como para nuestros alumnos, acostumbrados a comportarse como meros almacenadores y reproductores de información.

Partiendo de esta base, y tras años de formación, autoformación, investigación y docencia de asignaturas –ahora denominadas Unidades Curriculares (UC)– de español como lengua extranjera en la enseñanza politécnica portuguesa, nos deparamos con la constatación de que, año lectivo tras año lectivo, nuestro alumnado de primer año transitaba de un nivel A2 a un nivel B1, según el MCER, con numerosas deficiencias, en la competencia de expresión escrita, a nivel de la construcción de los enunciados y a nivel de la organización textual, dificultades que, con la mera corrección sucesiva de errores de índole lingüística por parte del docente, no se acababan de solucionar.

Es decir, las dificultades presentes en las producciones escritas de nuestros estudiantes iban más allá del plano gramatical o léxico y eran, por ello, más difíciles de superar. Estamos haciendo referencia a la falta de coherencia interna de las frases, de los párrafos –casi siempre inexistentes–, a la no distinción entre el comentario objetivo y la expresión de la opinión y, en nuestra opinión lo más preocupante, al hecho de no poder recurrir a su lengua materna y a los mecanismos que en ésta se activasen al realizar una actividad similar por, también en esas tareas académicas, presentar numerosas dificultades.

Así, y con la convicción de que el esfuerzo que se iba a hacer daría los mejores resultados, se planificó, para el segundo semestre (de finales de febrero a mediados de junio) del año lectivo 2008/2009, un proyecto de investigación-acción que pretendía incidir en la mejora significativa del desempeño de nuestros alumnos a la hora de expresarse por escrito en ELE. Para tal, se utilizaron 10 sesiones, de 2 horas semanales cada una, que correspondían a las horas de Orientación Tutorial atribuidas a la UC semestral “Espanhol II”. Esta UC, que poseía una carga horaria de 4 horas semanales, era de carácter opcional para los alumnos de las Licenciaturas de Marketing, Gestión, Contabilidad y Secretariado de la Escuela Superior de Tecnología y Gestión del Instituto Politécnico de Guarda, una localidad situada a unos 40 kilómetros de la frontera con España, más concretamente con la provincia de Salamanca. Era cursada con posterioridad a la de “Espanhol I” que tenía lugar en el primer semestre y a la que le correspondía la misma carga horaria.

En estas sesiones, se trabajó con un grupo de 25 alumnos, de los que 4 no habían obtenido resultados positivos en la UC del primer semestre. Este número no correspondía a la totalidad de los alumnos que iniciaron el aprendizaje del español a inicios del año lectivo, ya que algunos desistieron de “Espanhol II” por varios motivos, uno de los cuales era haber suspendido la del primer semestre. Para hacer una breve caracterización de nuestros aprendientes, podemos decir que constituían un grupo homogéneo en relación al nivel de conocimiento previo de la lengua y cultura española al iniciar la enseñanza superior, y que estaba compuesto por 13 chicas y 12 chicos entre los 18 y los 36 años, donde la edad media resultante era de 20 años.

De este modo, y al ser un grupo demasiado numeroso para nuestras pretensiones pedagógicas, se procedió a su distribución en dos grupos (Grupo 1 y Grupo 2), con base en los siguientes criterios:

- En primer lugar, según la calificación cuantitativa obtenida en la UC del primer semestre: en el Grupo 1 se encontraban los alumnos que habían obtenido una calificación superior a 12 (sobre 20) en “Espanhol I”, lo que en la escala española correspondería a un Bien o 6;
- En un segundo momento, se tuvo en cuenta el nivel de compromiso con los resultados de las negociaciones entre la docente y el grupo-clase a lo largo de la UC del primer semestre: se distribuyeron por los dos grupos mencionados a los alumnos que no se sentían muy implicados ni motivados con la metodología más dialogante y participativa iniciada en el primer semestre, para así intentar “controlar” posibles perturbaciones en el transcurso de las sesiones de Orientación Tutorial;
- Por último, se prestó especial atención a las empatías entre los miembros de los diferentes grupos, favoreciendo el contacto entre pares de alumnos cuyo trabajo colaborativo pudiera resultar provechoso, a pesar de poseer niveles de competencia diferentes, y neutralizando el contacto entre otros pares de alumnos cuyo trabajo en común en nada beneficiaba para el desarrollo de las sesiones, desde el punto de vista del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Una vez establecida y divulgada la composición de los Grupos, presentada, negociada y aceptada la metodología docente y los criterios de evaluación, ambos fueron entrenados, de manera sistemática y explícita, en el desarrollo de una serie de estrategias relacionadas con:

- la clasificación y corrección de errores lingüísticos, de cohesión y construcción textual de los textos expositivos y argumentativos realizados en el primer semestre y en el inicio del segundo semestre;

- el análisis y reflexión sobre sus creencias y sus actitudes acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en general, y del ELE en particular;
- la planificación de las tareas, el cumplimiento de plazos y de las indicaciones solicitadas en los criterios de evaluación continua de la UC, aspectos éstos relacionados con escaso desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje de ELE dentro y fuera de las horas de clase.

Los instrumentos de investigación y análisis que se utilizaron para llevar a cabo este proyecto fueron varios, con la intención de no caer en la monotonía, y fueron, también, diseñados especialmente para estas sesiones, de un modo personalizado. Así, los alumnos, con ayuda de un sistema de marcas creado por la docente, analizaron las dificultades presentes en sus producciones escritas y en sus pruebas de evaluación continua y final del primer semestre; también, respondieron a cuestionarios relacionados con creencias y actitudes ante el aprendizaje del ELE, inspiradas en (1) las indicaciones que Richards y Lockhart presentan en su obra *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, (2) en el apartado *Biografía* del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) validado por el Ministerio de Educación español para los 16 años, así como (3) se tuvo en cuenta la metodología llevada a cabo en la *Memoria de experimentación del PEL español de secundaria*. Se eligió esta versión del PEL por poseer un lenguaje más accesible para nuestro alumnado, no por su falta de madurez.

Posteriormente, ellos expusieron y contrastaron, en el aula y en voz alta, sus estrategias a la hora de llevar a cabo tareas relacionadas con las cuatro destrezas comunicativas en ELE, en otras lenguas extranjeras y en su propia lengua materna, y, de igual modo, realizaron prácticas orientadas de diversos aspectos gramaticales y de ampliación de léxico con base en recursos disponibles en internet, por grupos y durante 3 de las 10 sesiones de Orientación Tutorial en el laboratorio de lenguas de la escuela, de un modo autónomo, consciente y reflexivo al ir acompañados de una ficha de registro, denominada “Hoja de auto reflexión”. Este documento fue elaborado por la docente de un modo personalizado y se procedió a su entrega a los alumnos en la primera sesión de Orientación Tutorial. Constaba de un espacio para el registro de las actividades de aprendizaje autónomo realizadas, otro para la exposición de sus comentarios y un último para su autoevaluación. Sobre este último documento, debemos decir que no jugó, dentro del proyecto, el papel pretendido para el fomento de la autonomía en el aprendizaje, ya que los alumnos no le dieron la importancia programada.

Al mismo tiempo, se realizaron sesiones individuales y con parejas de alumnos cuando fue necesario, para así poder responder más eficazmente a los diferentes ritmos de aprendizaje, al mismo tiempo que se pretendió demostrar un interés real y decidido por parte de la docente en la superación de las dificultades detectadas inicialmente.

Además de estos instrumentos de investigación y de análisis utilizados por los alumnos, la docente sistematizó y analizó los datos resultantes, al mismo tiempo que se diseñaron fichas individuales para cada alumno que se iban rellenando al finalizar cada sesión de Orientación Tutorial, para su estudio posterior. También, se creó un diario del docente en el que se fueron recogiendo impresiones, reacciones de los alumnos a las actividades propuestas, comentarios y deficiencias detectadas que, siguiendo la metodología de la investigación-acción, se materializarán en nuevas propuestas y oportunidades de mejora en posteriores años lectivos<sup>2</sup>.

### 3. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA Y DE SUS RESULTADOS

Por último, y este es el aspecto que nos ha movido a la participación en este vigésimo primero Congreso dedicado, entre otras líneas temáticas, al texto como producto, se planificó una actividad en la que culminase todo este entrenamiento: la elaboración de un comentario de texto escrito a partir del visionado de un reportaje de actualidad. Para tal, los alumnos debían escoger uno de los programas seleccionados previamente por la docente de la página electrónica < <http://www.rtve.es>>, y que estaban disponibles en la versión digital de la UC a través de la plataforma de *e-learning* de la escuela (<<http://www.ipg.pt>>)

Así, los alumnos, tras recibir su texto inicial con una serie de marcas realizadas por la docente, de las que ya tenían conocimiento, tuvieron que activar una serie de estrategias según la escala de evaluación cualitativa obtenida (de 1 a 3, siendo el 1 el valor máximo y 3 el mínimo), intentando, con ella, atender a los diferentes ritmos de aprendizaje y responsabilizando, con orientaciones concretas, con ayuda del profesor y de los principios de la evaluación formativa, al propio alumno de su proceso de aprendizaje.

Por falta de espacio y de tiempo no nos podemos detener más pormenorizadamente en el procedimiento llevado a cabo y en los resultados obtenidos. Sin más, presentamos a continuación la propuesta concreta utilizada, así como se facilita un ejemplo de producción real de una de nuestras alumnas que manifestaba importantes dificultades iniciales<sup>3</sup>. Humildemente, esperamos que, con las adaptaciones que se consideren pertinentes, pueda ser útil en otros contextos de aprendizaje y para otros docentes de ELE.

2 Aunque no sea objeto de la presente comunicación, podemos ya adelantar que pretendemos implementar la propuesta metodológica que hoy estamos divulgando, con los ajustes y modificaciones pertinentes que han resultado de las conclusiones de este proyecto, en el presente año lectivo 2010-2011, en las UC de “Español I” y “Español II” con relación a la planificación, elaboración y presentación de un trabajo científico, dados los pésimos resultados de años lectivos anteriores.

3 Queremos agradecer a nuestra alumna Elisabete Carvalho su autorización para poder utilizar sus textos en la presente comunicación.

Como se anunciaba al inicio de la comunicación, sabíamos que el éxito estaba asegurado. Y lo más importante y motivador de nuestra profesión: el sabernos partícipes activos de la satisfacción de nuestros alumnos que, de un modo consciente y autónomo, ven superadas muchas de las dificultades detectadas inicialmente en el camino, arduo a veces, que significa aprender una lengua extranjera.

### 3.1. LA PROPUESTA: FICHA DE REVISIÓN DE ESTRATEGIAS

Como habéis visto, en vuestros comentarios corregidos aparecen una serie de marcas y de consideraciones. También os he atribuido una evaluación cuantitativa con base en una escala de 1 a 20 y una evaluación formativa con base en una escala cualitativa de 1 a 3.

La primera escala os es familiar pero, a lo mejor, no lo es tanto la segunda. Sin embargo, os habréis ido dando cuenta de que se han pretendido introducir una serie de actividades en las horas de tutoría un poco “diferentes”. ¿Por qué “diferentes”?

Porque no se perseguía con ellas enseñaros nuevos conocimientos teóricos relacionados con la gramática, el vocabulario o el uso real del español, ni se practicaban tampoco competencias como la expresión oral o escrita; lo que nos propusimos era que fuesen más unas sesiones de pausa y de reflexión sobre lo que hacemos<sup>4</sup> para aprender lenguas, sobre el resultado de cómo lo hacemos y sobre cómo lo podemos hacer mejor.

Somos de la opinión de que no hay, en general, muchas diferencias de base entre los alumnos. Sin embargo, está claro que unos consiguen mejores resultados que otros. Entre otros, está el factor de las diferentes estrategias que unos y otros ponen en marcha para realizar las diferentes actividades de aprendizaje que proponen los profesores en clase.

Por los resultados obtenidos, está claro que existen algunas estrategias más eficientes que otras. El no usar las adecuadas no significa ser más torpe o más ignorante sino que, tal vez, no sabemos cuáles son; es decir, tal vez nunca nos hemos parado a pensar “en voz alta” en cómo hacemos las cosas, nunca nos hemos planteado la posibilidad de que, a lo mejor, no es que no sepamos sino que no sabemos cómo hacerlas mejor, qué hay que hacer para conseguir mejores resultados en las tareas que nos encargan.

Sin pretender dar una lección de psicología :), tan solo queremos servir de orientación para que la mayoría de nuestros alumnos, o todos, consigan buenos y satisfactorios

4 Utilizamos conscientemente ahora la primera persona del plural ya que el docente también es, o ha sido en algún momento, estudiante de lenguas extranjeras, por lo que él también trae consigo una serie de actitudes, creencias y estrategias de aprendizaje que pueden verse reflejadas en su metodología de enseñanza.

resultados académicos. Aunque para conseguir este objetivo hace falta la implicación activa y la aceptación de la responsabilidad por parte de los agentes del “juego pedagógico”: el docente y el alumno.

¿O no es muy cómoda la creencia de que en clase me lo tienen que enseñar todo, que el profesor es el que sabe y es el que me tiene que transmitir todos los conocimientos? ¿Que el alumno, a modo de ser pasivo, está allí tan solo para recibir, en forma de “cápsulas”, la información que le dan y que su único momento de responsabilidad es reproducirla correctamente cuando llegue el examen?

Creemos que la comodidad es pertinente a la hora de comprar un nuevo sofá o un colchón, no a la hora de iniciar el camino de aprender una lengua extranjera; camino con éxitos y fracasos, pero un camino que recorreremos mejor si sabemos qué nos puede ayudar.

Después de esta “charla”, con la que esperábamos tan solo transmitir, a rasgos generales, nuestra concepción de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>5</sup>, vamos a explicar el significado de la escala de evaluación formativa que hemos ido atribuyendo a los comentarios, así como os indicamos los procedimientos o estrategias que podéis seguir para alcanzar los objetivos pretendidos con la actividad: mejorar en la expresión escrita en español lengua extranjera y avanzar en el desarrollo de vuestra autonomía como estudiantes.

### *Valor 1*

Este valor significa que se han alcanzado los objetivos de expresión escrita pretendidos al nivel del léxico, gramática, construcción de los enunciados y estructura global del texto. *FELICIDADES*.

Sin embargo, creemos que es importante un momento de reflexión que nos permitirá ir más allá en vuestro éxito como estudiantes de lenguas extranjeras.

Os pido por ello que comencemos con la *Inducción de reglas gramaticales*:

- Localiza en el texto, y con la ayuda del diccionario de verbos conjugados que se te facilitó en el primer semestre, todas las formas en pretérito indefinido que habéis utilizado.

<sup>5</sup> Tuvimos siempre en cuenta, desde el primer día de clase, que el alumno tiene que conocer, sin entrar en tecnicismos, el porqué de las opciones metodológicas del docente que, una vez analizados los materiales pedagógicos disponibles en el mercado, y según las características y necesidades de su grupo meta, elige una opción u otra, o una mezcla de varias, o ninguna, creando sus propias propuestas.

- Si estaba mal escrita la forma, en una tabla poned, por columnas, (A) la forma mal escrita > (B) en otra columna la forma correcta > (C) en la siguiente columna el infinitivo de verbo > (D) en la siguiente las formas del indefinido para las personas gramaticales “yo”, “él”, “nosotros” y “ellos” > (E) en la última columna, indica otro verbo que se conjugue igual en indefinido que el escogido por vosotros.

Ejemplo:

A	B	C	D	E
*andé	anduve	andar	anduve, anduvo, anduvimos, anduvieron	estar

- Elabora ahora un enunciado nuevo con alguna de las formas verbales señaladas en la casilla (D).
- ¿Sabrías decir por qué utilizaste, en tu comentario y en los enunciados anteriores, este tiempo verbal y no otro?
- ¿Para qué crees que sirve este tiempo verbal en español?
- ¿Cuál sería el equivalente en tu lengua materna, en portugués?

Y ahora, vamos a continuar con una reflexión sobre *¿Cómo has hecho el comentario?*:

- ¿Qué hiciste para seleccionar el reportaje?
- ¿Qué hacías mientras veías/escuchabas el reportaje?
- ¿Cuántas veces viste el reportaje?
- ¿Cómo planificaste la elaboración de tu comentario? Señala las que se ajusten a los procedimientos utilizados:
  - Revisé las notas que tomé antes de comenzar a ver el reportaje con base en los datos (resumen e imágenes) que me ofrecía la página de internet seleccionada.
  - Revisé las notas que fui tomando a medida que iba viendo/escuchando el reportaje.
  - Determiné el objetivo de mi texto: comentario informativo o de opinión.
  - Escribí un primer borrador a partir de mis notas.

- Fui teniendo en cuenta la construcción correcta de los enunciados (concordancias de género y número entre los elementos, presencia de un verbo conjugado, enunciados no muy extensos).
- Fui teniendo cuidado en presentar una idea por párrafo.
- Al escribir el texto en mi ordenador, tuve cuidado en seleccionar la opción de “espanhol-modo internacional” o similar en la herramienta “idioma” para así obtener una primera corrección de mis posibles errores en la forma de las palabras.
- Al escribir el texto, consulté alguna vez el DRAE<sup>6</sup> on-line que se me ha facilitado en la bibliografía del programa de la UC y/o consulté mi diccionario bilingüe para comprobar cómo se escribía alguna palabra.
- Al finalizar la redacción de mi comentario, comprobé que no se me había olvidado responder a ningún apartado o “tópico” de los que aparecen en el programa de la UC referente a esta actividad.
- Al finalizar la redacción de mi comentario, volví a revisarlo prestando atención a la estructura interna –los enunciados– y corregí algún despiste que se me había pasado.

### *Valor 2*

Este valor significa que no se han alcanzado completamente los objetivos de expresión escrita pretendidos a nivel del léxico (forma de las palabras), gramática, construcción de los enunciados o frases y estructura global del texto.

Sin embargo, no está del todo mal y con una revisión reflexiva y su posterior reelaboración, podrás pasar al nivel superior.

Por todo ello, te animamos a llevar a cabo una serie de **ESTRATEGIAS DE REVISIÓN Y REELABORACIÓN**:

- Organiza tu texto en tres bloques: introducción, desarrollo y conclusión.
- Ten cuidado en diferenciar el comentario objetivo de la expresión de la opinión. Te recomiendo empezar con un breve comentario objetivo del reportaje para, a continuación, pasar a exponer tu opinión. Puedes utilizar alguno de estos enunciados a modo de transición entre los dos tipos de texto: “Ahora bien, en mi opinión.”.., “En mi opinión, considero.”.., “Desde mi punto de vista, pienso que.”..

6 Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua Española. [en línea] <<http://www.rae.es>>.



- Ahora, continuando con el análisis del texto que entregaste, vuelve a leer lo escrito y ve subrayando las ideas o las palabras más importantes de los principales núcleos temáticos.
- A continuación, agrupa las ideas o palabras que tengan un núcleo temático en común. Puedes utilizar diferentes colores para los diferentes temas.
- Finalmente, consulta las indicaciones del *Valor 2* para orientarte en la construcción de párrafos y en la estructura global del texto.

*Opción B: Reiniciamos la actividad*

- Si lo prefieres, puedes volver a ver/escuchar el mismo reportaje. Después, elabora una lista de palabras o expresiones que, espontáneamente, te vengan a la cabeza (es lo que se suele llamar “lluvia de ideas”)
- Después, agrupa estas palabras o expresiones por rasgos temáticos comunes.
- Luego decide lo que quieres decir: vas a exponer lo que se dice en el reportaje, vas a presentar a los intervinientes, vas a exponer tu opinión sobre el tema del reportaje o vas a dar tu punto de vista sobre algún testimonio o afirmación que aparece referido en el reportaje.
- Consulta, a continuación, las indicaciones para el *Valor 2*.
- Por último, elabora el texto y entrégalo nuevamente. ¡Seguro que en la siguiente sesión pasarás al *nivel superior*!

### 3.2. LOS RESULTADOS: EL ÓSCAR DE PÉ

A continuación presentamos, sin ningún tipo de corrección, la primera versión del comentario elaborado por una alumna que presentaba numerosas dificultades en el proceso de aprendizaje del ELE durante el primer semestre. Sin embargo, siempre se mostró abierta a las reformulaciones solicitadas por la docente, así como participó activamente en las sesiones de Orientación Tutorial realizadas con el resto del grupo, de modo individual y en pequeños agrupamientos en pareja. Formaba parte del Grupo 1 por haber obtenido la calificación cuantitativa mínima exigida que se expuso con anterioridad, aunque solo se le atribuyó el valor 3 en la producción escrita inicial, lo que demuestra la disparidad entre las escalas cuantitativas y cualitativas y la necesidad de su uso combinado para una mejor y más amplia evaluación del proceso de aprendizaje.

“Yo voy hablar sobre el óscar de Penélope Cruz, yo escolie este tema porque me interesa saber un poco mas de la cultura española y también fijar a conocer la famosa actriz Penélope Cruz que tanto obvia fallar y que hacia publicidad de una Loja de ropa entre otras mas.

El medió de cual yo extraje el reportaje fue atreves de la plataforma, enlaces de enteres, después fue vídeos informativos y fue en la informe semanal.

Esta reportaje habla sobre el óscar de Penélope Cruz una actriz madrileña que ganó un óscar mas deseado en le mundo de las películas.

Penélope dice que fue increíble lo momento en que fue la presentación de las cinco actrices, qué hay sido preciosa, histórica y que todos que están partilhando este momento con ella que aquel óscar también los pertense y que dedica a todos os actores de su país.

Pedro Almodóvar esta estrictamente ligado a ella y que su felicidad también es dele, elle dice que Penélope se lanzó con determinación paciencia y valentía.

Es una actriz muy trabajadora, consigue improvisar, ella es muy profesional. El año de 1992 fue importante para Penélope, fue un inicio de una carrera. Penélope hay participado en algunas películas tasi como: volaverunt; Belle epoque; Abre los ojos; Vanylla sky; note nuevas, entre otros.

Penélope dice que todas películas tiene significado para ella, lo trabajo le encanta, ella cree que es mejor trabajar un poco menos y tener mas días libres, su entrega absoluta hay dado muchos premios.

Yo cre que hay mucha gente que gustaba de ser como esta actriz madrileña, bonita con suceso en la carrera, pois creo que ella es conocida en todo mundo mas pienso que nem todos saben que es española, es una persona que encanta. Debido a su seceso profesional ella faz muchas publicidades desde ropa, cremas y otras cosas más, me gustó hablar sobre ella”.

Tras sucesivas sesiones, según se ha explicado en el apartado dedicado a la metodología, a mediados de mayo la misma alumna consiguió elaborar el siguiente comentario, que alcanzó el Valor 1 de evaluación formativa, y que presentamos a modo de cierre y conclusión de la presente comunicación:

*“Voy a hablar sobre el óscar de Penélope Cruz. Ella estaba muy contenta porque es el oscar más deseado en el mundo de las películas.*

*Yo extraje el reportaje de la plataforma de enlaces de interés. Yo elegí hablar sobre Penélope porque ella me gusta y porque es una mujer española muy conocida.*

*Este tema me despertó interés porque yo quería saber un poco más sobre la cultura española y también porque quería conocer a la famosa actriz madrileña.*

*Penélope Cruz es una actriz muy trabajadora, consigue improvisar, ella es muy profesional, ella dice que todas las películas son importantes y que empezó a trabajar muy nueva. Pedro almodóvar está estrictamente unido a ella y que su felicidad también es suya. Pedro dice que Penélope se lanzó con determinación, paciencia y valentía.*

*En mi opinión Penélope ha ganado este óscar porque es buena actriz y que tiene éxito en la carrera. Creo que es conocida en todo el mundo pero pienso que no todos saben que es española. Yo creo que es muy bueno para España Penélope haber ganado el óscar pues es una honra para un país tener una actriz que se distingue entre otras más”.*

## BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS MÉNDEZ, G. (2009): “Aprende a aprender de tus errores: propuestas didácticas y sus resultados”, en *Actas del III Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, [en línea]: <<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/portugal/publicaciones/actasIIIcongreso.pdf?documentId=0901e72b8082e4bc>>
- CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.
- MONTOLÍO, E. (coord.) (2000): *Manual Práctico de escritura académica*, Barcelona: Ariel (3 volúmenes).
- MORENEO FONT, C. y M. CASTELLÓ BADIA (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Barcelona: Edebé.
- MORENEO FONT, C. y J. I. POZO (eds.) (2003): *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, Madrid: Síntesis.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003): *Portfolio Europeo de las lenguas. Modelo validado para secundaria*, [en línea]: <<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>>
- RICHARDS, J. C. y C. LOCKHART (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.
- VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.

# EL DISCURSO LEXICOGRÁFICO Y SU INTEGRACIÓN EN EL AULA ELE

CARMEN ÁVILA MARTÍN  
*Universidad de Granada*

RESUMEN: El discurso lexicográfico presenta unos rasgos propios que lo caracterizan. Como todo discurso, posee su propia organización que es preciso conocer para poder extraerle todo el partido posible en el aula. Analizaremos así, en primer lugar, cuáles son esas características para reflexionar a continuación sobre el papel del diccionario en la enseñanza de ELE. Nos proponemos así relacionar el discurso metalexicográfico con el discurso pedagógico y su utilidad en la enseñanza y aprendizaje del español. Si bien el diccionario no se considera imprescindible en los primeros niveles de aprendizaje, el manejo y uso de diccionarios, así como el conocimiento sobre las posibilidades que ofrecen, favorece el autoaprendizaje y la consulta del léxico incidental fuera del léxico programado y contextualizado en el método de aprendizaje empleado. La consulta de diccionarios apropiados es tarea imprescindible para el alumno. De este modo, el profesor debe diseñar actividades en el aula que mejoren el conocimiento de estas obras y permitan extraer el mayor rendimiento sobre la información lingüística que aportan. La existencia de obras lexicográficas destinadas a la enseñanza del español a extranjeros en el mercado editorial actual nos proporciona las herramientas necesarias para realizar estas actividades.

## 1. INTRODUCCIÓN

Entre los textos que maneja el aprendiz de lenguas se encuentra, además de otras tipologías textuales, el diccionario. No nos referimos solo al texto clásico, pues no podemos ignorar que las obras lexicográficas viven hoy en día una enorme transformación en lo que se refiere a la elaboración y consulta de las mismas. Desde el pequeño diccionario bilingüe para el nivel inicial, al diccionario monolingüe, que se adquiría cuando

uno pensaba que podía dominar la lengua meta, hemos pasado a la consulta en red. Sin embargo, la consulta informática no cambia la estructura básica de la consulta lexicográfica, pues a partir de un lema se introduce un artículo lexicográfico que sigue unos principios definidores que lo caracterizan como discurso.

En esta comunicación haremos en primer lugar, un recorrido por las características textuales de los diccionarios. A continuación reflexionaremos sobre su papel en la enseñanza de la LE y el rendimiento que se puede obtener de ellos en el aula ELE.

## 2. CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO LEXICOGRÁFICO

El discurso lexicográfico presenta características textuales propias, que lo adscriben a un modelo específico. Su caracterización como discurso científico (Forgas 2002) presenta ciertas dificultades precisamente por la presencia de subjetividad o inexactitudes en la elaboración de las definiciones, lo cual se considera un error que debe ser subsanado. Pero, con ser esto cierto, la falta de adecuación del diccionario a los principios de la descripción lingüística moderna, y por tanto, su inadecuación al discurso teórico científico lingüístico, ha sido precisamente uno de los problemas que se ha planteado en numerosas ocasiones. La propia ordenación alfabética del diccionario, un principio tipográfico y no lingüístico de ordenación de los materiales, ya fue objeto de críticas por parte de diversos autores, y el causante en cierto sentido, del desprecio teórico de estas obras, llenas de imprecisiones lingüísticas, antes de la reivindicación teórica que supuso la metalexicografía a partir de la década de los ochenta del siglo pasado.

La caracterización tipológica del discurso lexicográfico se ha realizado desde distintas perspectivas. La que realizó Jean y Claude Dubois (1971) sigue siendo válida, por lo que de análisis de los rasgos generales de estas obras se refiere. Lo consideran, en primer lugar, un *objeto manufacturado* y por tanto de carácter comercial. Tienen además un *objetivo pedagógico* puesto que son instrumentos de educación permanente. Son también *objetos culturales* y pueden concebirse ellos mismos como *obras literarias*. El diccionario es así también un *texto*, un discurso cerrado, sobre la lengua y la cultura.

Estos planteamientos llevan a Jean y Claude Dubois a relacionar más los diccionarios con el discurso pedagógico que con el discurso científico: es un enunciado que se refiere a otro enunciado ya realizado. Además, el lexicógrafo se convierte en sujeto ideal del discurso de la sociedad al responder a las preguntas que le hacen los interlocutores sobre el significado, lo que relaciona este discurso con el discurso jurídico. Los diccionarios no dan solo información, sino que los enunciados tienen fuerza de ley y constituyen una referencia. En este sentido, incluso la condena explícita de ciertos usos, o la indicación de usos estilísticos o dialectales (del tipo *antiguo, dialectal, coloquial*) que pueden ser interpretados por los lectores como un rechazo implícito. La caracterización

del diccionario como discurso jurídico o pedagógico ha recibido matizaciones (Lamy 1980). Y su consideración como obras literarias está lejos de ser aceptada, aunque Gabriel García Márquez nos confesara en sus memorias (*Vivir para contarla*) que leía el diccionario como una novela.

La característica principal del discurso lexicográfico es su carácter metalingüístico, que ya fuera señalado por J. Rey Debove (1989: 306). Esta autora definió la existencia de un lenguaje terciario que emplea dos tipos de nombres, los metalingüísticos y los *autonymes*. Cuando decimos “*Très est un adverbe*”, adverbio es un nombre metalingüístico, mientras que *très* es un autónimo. En este empleo específico del lenguaje metalingüístico, los autónimos no tienen sinónimos ni traducción: así una frase del tipo “*très* se termine par un *s*” sólo puede traducirse “*très* acaba en *s*” y no “*Muy* acaba en *s*”.

El carácter metalingüístico del diccionario ha sido también estudiado por Manuel Seco y Porto Dapena. Para este último autor, el diccionario no es una metalengua, sino que en los diccionarios se utiliza una lengua natural, y lo que tiene carácter metalingüístico no es “el sistema empleado como instrumento, sino el discurso creado a partir de él”. (Porto Dapena 2002: 241). Todo el diccionario viene a ser un texto discursivo de carácter metalingüístico “lo que en él se contiene no es otra cosa que un conjunto de informaciones sobre diversos aspectos de las unidades lingüísticas que componen una lengua”. Aunque hay dos niveles de funcionamiento, por un lado la metalengua, constituido por el léxico metalingüístico tradicional y terminológico, y por otro, el metalenguaje del discurso, pues las palabras de la metalengua pueden ser susceptibles de uso metalingüístico en el discurso; por ejemplo: “Sustantivo pertenece al género masculino”.

Este funcionamiento metalingüístico está relacionado con el propio sistema de las definiciones y con los distintos tipos de definiciones. Distingue así Porto Dapena (2002:249) en las definiciones de contenido un doble uso metalingüístico al corresponder la entrada a un enunciado metalingüístico, que incluye a su vez a uso metalingüístico del significado que corresponde a la definición de contenido. El problema que se plantea es que con frecuencia la metalengua de signo se mezcla con la metalengua de contenido dando lugar a definiciones híbridas o que no se consideran apropiadas. Por ejemplo, en el DRAE<sup>1</sup>:

**lato, ta.**(Del lat. *latus*).1. adj. Dilatado, extendido.2. adj. Se dice del sentido que por extensión se da a las palabras, sin que exacta o rigurosamente les corresponda.

1 RAE (2001): Diccionario de la lengua española (DRAE) [www.rae.es].

En la segunda acepción, la definición no utiliza un metalenguaje de de contenido, sino de signo. La definición, según Porto Dapena, debería ser:” Lato,ta. No estricto o riguroso”. Mientras que el añadido “Se aplica al significado o sentido de una palabra o expresión lingüística” debe ir fuera de la definición.

El diccionario emplea en las definiciones un lenguaje natural, que se hace patente que en algunas definiciones empleadas en diccionarios de aprendizaje. En el modelo de definición integrada, empleado también en la lexicografía anglosajona, se recurre a los mecanismos metalingüísticos que se emplean para explicar el significado de una palabra desconocida. Esto facilita la consulta a usuarios de los primeros niveles, pues proporciona mayor claridad a las definiciones. Por ejemplo en el DESAL<sup>2</sup> se define:

**atribuir** *1. v.* Alguien **atribuye** un hecho a una persona si cree que lo ha realizado ella, aun sin tener pruebas suficientes: *La leyenda atribuye a Rómulo la fundación de Roma* (1:18). *3. v.* Atribuir a alguien algo o un mérito o una característica significa considerar que los tiene: La personificación consiste en atribuir características humanas a objetos o animales (...).

Otros autores han puesto de manifiesto que los diccionarios son deudores de su época, son objetos culturales tanto en su concepción y funcionamiento como en la ideología que se refleja en ellos. Estas características se deben, como ha señalado L.F. Lara (1992), al especial funcionamiento del discurso del diccionario. Según este autor, la respuesta a la pregunta de los miembros de una sociedad sobre cómo se llama una cosa o sobre lo que significa lo que otro miembro de esa sociedad acaba de decir constituye el discurso que encontramos implícito en el diccionario: X significa X. Y en la mayor parte de los casos esa respuesta constituye una proposición objetiva que se supone verdadera. El acto verbal de la respuesta a la pregunta que subyace a las definiciones lexicográficas ¿Qué significa?, implica para Lara la veracidad de lo predicado, por lo que se trataría de un acto performativo, al cumplirse con su propia realización. Al mismo tiempo, ese significado es reconocido por la sociedad, y el consenso social sobre el significado “liga la comprensión del significado con los valores sociales que se adhirieron con esa aceptación” (1992:2). Y esa relación es la que ideologiza el significado especialmente en palabras que se refieren al campo de la moral, y al de las relaciones entre los seres humanos, al mismo tiempo que lo convierte en un acto normativo. Según L.F. Lara el sujeto de de la enunciación en el diccionario, no es un hablante individual, sino la sociedad, aunque podríamos matizar esa afirmación diciendo que el sujeto de la enunciación es un grupo social. De ahí que haya diccionarios que puedan representar el habla de distintos grupos sociales.

2 DESAL Diccionario estudio Salamanca (2007).

El texto lexicográfico constituye un género discursivo. Cumple los principios que se describen para el reconocimiento de los géneros como actividades sociales destinadas a realizar una determinada comunicación: tener una finalidad, un enunciador y un receptor, un lugar y un momento, un soporte material y una organización textual (Maingueneau, 2007:43). En el diccionario encontramos, siguiendo los principios enumerados anteriormente, un acto de habla con una finalidad reconocida: el diccionario sirve para comprender el uso de una palabra en una lengua dada. Además tiene un público específico al que se dirige e implica un momento de la enunciación. Las referencias al momento en el que se hacen las definiciones forman parte del momento de la enunciación en la que se sitúa el diccionario como producto de una época. El soporte del diccionario es el papel: Hay que tener en cuenta que el cambio a nuevas formas materiales puede cambiar sustancialmente los diccionarios y convertirlos en otro género. Hasta el momento, los diccionarios en papel, pasan a diccionarios en red, pero las modificaciones en la forma de acceso y representación puede hacer que surjan nuevos formatos discursivos. Y finalmente, en el diccionario encontramos una organización textual específica que divide el texto en artículos independientes que a su vez adquieren una organización convencional.

Por todo ello, el acto verbal de respuesta sobre el significado de las palabras hace del diccionario un catálogo de una lengua con validez social, que tiene, en ese sentido, validez normativa sobre lo que puede o no decir, y es además un reflejo de la propia lengua.

Dentro del discurso lexicográfico, por otro lado, tienen cabida diversos usos discursivos, entre los que podemos ilustrar varios tomando ejemplos del DEA<sup>3</sup>. En las definiciones es frecuente el discurso científico de carácter expositivo:

**radián** *m* (*Geom*) *En el sistema internacional*: Unidad de medida de ángulos planos, equivalente al ángulo central de una circunferencia en el cual la longitud del arco subtendido es igual a la de su radio. /Ya 10.4.74, 3 Para las funciones seno, coseno y tangente puede trabajar [el computador] en grados centesimales, sexagenismales y radianes.

Y también textos descriptivos:

**micacita** *f*. (*Mineral*) Roca metamórfica compuesta de cuarzo y mica, de estructura pizarrosa y color verdoso. / Bustinza-Mascaró *Ciencias* 345: Micacitas. Son rocas de aspecto pizarroso (pizarras cristalinas) y están compuestas principalmente de mica y cuarzo.

O podemos encontrar ejemplos de discurso humanístico:

3 SECO, M., ANDRÉS, O. y RAMOS, G. Diccionario del español actual, DEA, Madrid: Aguilar.

**informalismo** *m* (*Pint*) Tendencia que se propone la búsqueda de la capacidad expresiva de la materia, prescindiendo de las formas tradicionales y de las abstracciones geométricas./M. Conde *MHi*. 10.60,59: Mignoni y Máximo de Pablo ...han dado prueba de la gran vitalidad de la corrientes expresionista que pudiera ser el gran futuro del arte español inmediatamente posterior, cuando el informalismo .. agote.. sus posibilidades de comunicación vital.

Y en los ejemplos podemos señalar lenguaje coloquial:

**limpiar** (...) 6. (col.) Robar [algo o en algún sitio (cd.)]/ Goytisolo *Recuento* 545: Te previenen contra los ladrones.. mientras te están limpiando la cartera. Tomás Orilla 147: Califa, a lo más, ¿cuántos pisos te has hecho en un día?..- Pues mira, una vez me limpié por lo menos veinte en una mañana.

O también lenguaje periodístico:

**Perimétrico, -ca** *adj.* (E.) De (l) perímetro, o que está situado en él. / Abc 11.4.75,39: El ataque se ha producido horas después de que los insurrectos rompieran las defensas del perímetro defensivo al noroeste de la capital.. Las fuerzas gubernamentales continúan retirándose de las posiciones perimétricas al Sur y este de la ciudad.

Estos modelos discursivos están insertados en el discurso metalingüístico, formando parte de la definición, y en otros casos se trata de citas, reproducciones de los textos en los que se basa el discurso lexicográfico. El hecho de que estén fragmentados en estos casos limita su uso como realia, aunque tiene una función innegable como ilustradores de un significado o un uso.

### 3. EL DICCIONARIO EN LA CLASE ELE

Las peculiaridades del discurso lexicográfico, como problema teórico de caracterización textual, no pueden hacernos perder de vista que el diccionario es un instrumento didáctico a disposición de las clases de lengua. Sin embargo, y a pesar del prestigio cultural de que gozan estas obras en la sociedad, se constata que este texto didáctico está a menudo ausente de las clases de lengua. Si bien el uso del diccionario tenía un lugar privilegiado en la enseñanza según el método de gramática y traducción, en los métodos comunicativos más actuales, donde se privilegia el uso de textos reales y la inmersión lingüística, no se suele recomendar el uso del diccionario. Se considera que el contacto con situaciones comunicativas y la explicación del vocabulario más frecuente son suficientes para el aprendizaje. Sin embargo, es preciso señalar que el diccionario sigue constituyen-

do una obra de consulta para los alumnos, por lo que corresponde también al profesor iniciar al alumno en su manejo.

De este modo el uso del diccionario en clase ELE tiene una primera justificación de carácter pedagógico: hay que enseñar su manejo y sus características. Si bien en clase se debe recomendar una obra o varias según el nivel y las necesidades de los alumnos, el diccionario es además un instrumento de aprendizaje autónomo que el alumno utiliza fuera de clase.

La segunda justificación tiene que ver con la naturaleza de estas obras. Normalmente se vincula al diccionario con el conocimiento del léxico de las lenguas, pero hay que observar que en los diccionarios encontramos reflejados muy distintos aspectos de una lengua que tienen que ver no solo con el nivel léxico, sino también con el nivel fonético-fonológico (pronunciaciones, transcripción fonética, ortografía...), con el nivel morfosintáctico (clasificaciones gramaticales, información gramatical en apéndices o los artículos correspondientes...), en el nivel léxico-semántico, y del nivel pragmático (ejemplos y recomendaciones de uso), así como con aspectos culturales es decir, todos los aspectos de una lengua. Los diccionarios son así reflejo de un estado de lengua en un momento determinado.

Las listas de palabras para el aprendizaje de una lengua tienen en cuenta el léxico más frecuente. Al que hay que añadir el léxico disponible, para el aprendizaje de las palabras vinculadas con un ámbito específico: la casa, los juegos, etc. Sin embargo, el diccionario monolingüe se utiliza con más frecuencia para la consulta del léxico incidental, no el léxico frecuente, sino el no frecuente que aparece en los textos. La precisión semántica y reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de una palabra a través de la indicación del uso y los ejemplos.

La programación de las actividades con el diccionario irá en función de las necesidades de los usuarios. La secuencia del uso de los diccionarios en una segunda lengua nos lleva desde el primer uso de un diccionario bilingüe de nivel inicial, a los grandes diccionarios bilingües de las lenguas de cultura. Ese ámbito específico, lleno de carencias en algunos casos, presenta unas peculiaridades propias y va desde las necesidades comunicativas de un nivel inicial a los grandes problemas de traducción de las lenguas. En los diccionarios bilingües no suele haber definiciones, sino traducciones, equivalencias de una lengua a otra. Plantean problemas específicos que tienen que ver con las diferencias contrastivas entre lenguas. Los diccionarios bilingües pueden ser unidireccionales, es decir, destinados a aprendices de una lengua meta pero sin utilidad para hablantes nativos (por ejemplo, del chino al español para chinos), aunque lo más frecuente es que sean bidireccionales (español-chino/chino-español) porque cumplen un objetivo comercial más amplio. Las diferencias entre las necesidades de unos y otros usuarios son evidentes. El análisis de los diferentes diccionarios bilingües en cada lengua constituye por sí solo un capítulo muy amplio de la lexicografía de cada lengua.

El uso del diccionario monolingüe suele aconsejarse en etapas intermedias del aprendizaje, en algunas ocasiones en etapas bastante tempranas, porque se utiliza como inmersión en la lengua meta. La realización de diccionarios específicos para la enseñanza del español en el mercado actual contempla obras diferentes en función del público al que van destinadas.

Así la enseñanza de español a inmigrantes procedentes de muy diversas nacionalidades y con escasos conocimientos gramaticales ha dado lugar a la aparición de material didáctico específico para cubrir las primeras necesidades comunicativas de estos hablantes. Es el caso del proyecto *Integra* realizado por Matías Bedmar que incluye un *Diccionario Ilustrado* (Grupo Editorial Universitario, Granada, 2002), diseñado para hablantes que desconocen el castellano.

También algunos diccionarios destinados al mercado de estudiantes de español como lengua materna, es decir, algunos de los llamados *diccionarios escolares*, se pueden considerar como diccionarios monolingües adecuados para el uso de alumnos que aprenden el español como segunda o tercera lengua y que ya tienen un cierto nivel para poder adentrarse en un diccionario monolingüe. Esto es así porque estos diccionarios recogen un léxico usual, incluyen definiciones adaptadas a lo alumnos de los niveles medios de la enseñanza y por tanto más fáciles de entender, e incluyen gran cantidad de información sobre ortografía, gramática y uso, además de ejemplos. Al estar dirigidos a alumnos que están aprendiendo su propia lengua incluyen información complementaria que los convierte en fuente de información sobre las peculiaridades de funcionamiento de la lengua. Entre los diccionarios de este tipo se pueden citar los diccionarios destinados a primaria, secundaria y bachillerato de la editorial SM; los de la editorial Anaya-Vox; la editorial Larousse; o la editorial Santillana. Estas obras incluyen entre 20000 y 30000 entradas y suelen adaptar las definiciones a un alumno medio por lo que pueden ser de utilidad para un hablante que empiece a dominar la lengua.

Entre los diccionarios que han sido diseñados exclusivamente para la enseñanza de español a extranjeros no existía hasta hace relativamente poco tiempo mucha oferta editorial. En la década de los ochenta, aprovechando el interés que se estaba despertando hacia el aprendizaje del español, apareció el *Diccionario de uso. Gran diccionario de de la Lengua Española* (1985), dirigido por Aquilino Sánchez. Esta obra estaba destinada a un público amplio, pero incluía por ejemplo información de carácter fonético, y muchas indicaciones sobre uso, lo que lo hacía apropiado para los estudiantes de español como segunda lengua que ya empezaban a ser numerosos por esa época. Aunque hemos señalado lo importante que es que los diccionarios definan claramente cuáles son los destinatarios para adecuarse a sus necesidades, un diccionario pensado para hablantes nativos puede ser también de utilidad para los hablantes que empiezan a dominar la lengua. Pensemos por ejemplo en el Diccionario de María Moliner, que de tanta utilidad ha sido en los Departamentos de Español de muchos países, y no fue un diccionario pensado

para extranjeros, sino un diccionario que diera abundante información sobre las palabras. El hecho de que las editoriales los destinen a un determinado público, incluso en la actualidad desde el título, no los invalida como fuente de información lingüística. El diccionario dirigido por A. Sánchez ha tenido una segunda edición en el año 2001 que ha superado deficiencias del anterior. Se basa en el corpus Cumbre, lo que ha permitido una selección del léxico que incluye palabras que no aparecen en otros diccionarios. El número de entradas es muy amplio, unas 70 000 entradas, lo que lo convierte en un diccionario muy extenso (tiene versión en cedé) e incluye numerosa información gramatical y de uso así como sobre sinónimos y antónimos; además, indica mediante una numeración del 1 al 5 el índice de frecuencia de la entrada. Está destinada tanto a estudiantes nativos como a estudiantes de lengua extranjera.

A partir de los años noventa se desarrollan varios proyectos dentro de las Universidades de Alcalá y de Salamanca que dan lugar a la aparición de dos diccionarios que tienen como objetivo específico la enseñanza de español a extranjeros. El primero en aparecer es el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, Barcelona Universidad de Alcalá de Henares y Biblograf, 1995 (1ª edición), con una nueva edición en el año 2000, dirigido por M. Alvar Ezquerro y coordinado por Francisco Moreno. Y un año después aparece el *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Salamanca, Santillana, Universidad de Salamanca, 1996, dirigido por J. Gutiérrez Cuadrado. Más recientemente han publicado diccionarios destinados a extranjeros la editorial Espasa Calpe (2002) o la editorial SM (2002) dirigido por C. Maldonado.

Entre ellos existen diferencias al igual que entre los productos editoriales destinados a los hablantes de lengua materna que tienen que ver con la selección del léxico, la organización y el tipo de información que se ofrece. Cada diccionario presenta sus propias características y peculiaridades y a casi todos se le pueden poner objeciones sobre ausencias o escasez de información cuando no satisfacen nuestras necesidades. Pero un diccionario siempre aportará información útil y es conveniente que el profesor presente y comente diversos diccionarios a sus alumnos dentro de la programación de su curso.

La selección de las entradas de un diccionario de estas características tiene una enorme importancia. La selección basada en corpus es imprescindible en estos casos, pero la aparición de entradas en el corpus y el criterio de frecuencia constituyen la base sobre la que se realiza la selección que puede llegar a diferir de un diccionario a otro según los criterios que se sigan a la hora de incluir entradas en la obra. En qué proporción se incluyen vulgarismos, dialectalismos (americanismos de uso general o peninsularismos), neologismos, la inclusión de abreviaturas o siglas, así como de prefijos o sufijos puede hacer cambiar la representatividad del léxico incluido de forma considerable.

La novedad de estos diccionarios es que aportan mucha información con respecto a la morfología y sintaxis de las palabras. Así por ejemplo, indicaciones sobre género, número, conjugaciones verbales, la construcción de los adjetivos con *ser* o *estar*, o la

inclusión de fraseología. Y también gran cantidad de informaciones de uso, ejemplos e indicaciones sobre pronunciación. Pero mientras que en diccionarios escolares se incluye información sobre pronunciaciones difíciles (de extranjerismos por ejemplo), estas obras incluyen también representación fonética.

Algunas de estas obras tienen también versión en formato informático. Pero su inclusión en un cedé sólo reproduce en la mayoría de los casos el formato en papel. Los retos que la lexicografía electrónica tiene planteados en el momento actual han creado expectativas sobre la posibilidad de la rapidez en la consulta o la inclusión de elementos multimedia en la confección de diccionarios de grandes posibilidades en la enseñanza de lenguas extranjeras. El carácter comercial de estas obras y las dificultades tecnológicas frenan, sin embargo, por el momento el desarrollo de productos que no dependan en gran medida de los proyectos en papel, aunque es un campo en auge.

Para terminar, el presente de la lexicografía actual son los diccionarios informáticos. Sin embargo, frente a la facilidad de consulta, las diversas posibilidades de acceso, y la inclusión de materiales ilimitados, que incluyen también la voz y la imagen, las características del discurso metalingüístico de los diccionarios sigue siendo la misma. También los diccionarios en red deberán tener en cuenta las necesidades de los usuarios que seguirán haciendo la pregunta básica que justifica la existencia del discurso lexicográfico: ¿Qué significa...?

#### 4. CONCLUSIONES

El discurso lexicográfico presenta unos rasgos de funcionamiento propios y característicos que lo convierten en un modelo textual específico. El discurso científico sobre los diccionarios es el discurso de la metalexicografía. Los diccionarios sin embargo utilizan el lenguaje natural, en su funcionamiento metalingüístico. Presentan un discurso formalizado, de estructura fija, y formalmente establecida. Integra además otros modelos textuales fragmentados y por tanto de un uso parcial.

El lugar del diccionario en la enseñanza de lenguas ocupa un espacio, reconocido por casi todo el mundo, pero se debe fomentar el conocimiento de sus características propias para obtener mejor rendimiento de la amplia información que contienen estas obras de carácter lingüístico. El uso que se puede hacer de ellas varía en función del tipo de alumnos y sus necesidades, pero es imprescindible la presentación de la variedad de obras disponibles en el mercado así como la preparación de ejercicios que estimulen su uso frecuente.

## BIBLIOGRAFÍA

- DUBOIS, J. y Cl. (1971): *Introduction à la lexicographie: Le dictionnaire*, Paris: Larousse.
- CÓRDOBA RODRÍGUEZ, F. (1998): “Diccionarios para la enseñanza de español como lengua extranjera” *Romanica* 7, 119-134.
- FORGAS, E. y M. HERRERA RODRIGO (2002): “Análisis del texto lexicográfico: lenguaje científico versus subjetividad”, *Tonos digital* 4.
- HERNÁNDEZ, H. (2005): “Quince años después: estado actual y perspectivas de la lexicografía del español para extranjeros”, en M.<sup>a</sup> A. CASTILLO CARBALLO, O. CRUZ, J. M. GARCÍA PLATERO y J. P. MORA (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 465-472.
- (2008): “Retos de la lexicografía didáctica española”, en D. AZORÍN FERNÁNDEZ (ed.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo. Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes, 22-32.
- MARTÍN GARCÍA, J. (1999): *El diccionario en la enseñanza del español*, Madrid: Arco.
- LAMY, M. N. (1980): “Le dictionnaire et le métalangage”, *Cahiers de Lexicologie* 36/1, 95-110.
- LARA, L. F. (1992): “El discurso del diccionario”, en G. WOTJAK (ed.), *Estudios de lexicología y metalexigrafía del español actual*, Tübingen: Max Niemeyer, 1-12.
- MAINGUENEAU, D. (2007): *Analyser les textes de communication*, Paris: Armand Colin.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2001): “Diccionarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras”, en S. RUSHTALLER y J. PRADO (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español*, Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 151-170.
- PORTO DAPENA, J. A. (2002): *Manual de técnica lexicográfica*, Madrid: Arco.
- Seco, M. (1987): *Estudios de lexicografía española*, Madrid: Paraninfo.
- REY DEBOVE, J. (1989): “La métalangue lexicographique: formes et formes et fonctions en lexicographie monolingue”, en F. J. HAUSMAN et al. (eds.), *Dictionnaires. Encyclopédie internationale de Lexicographie*, Berlin/New York: De Gruyter, 305-312.

## DICCIONARIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

- V. A. (1997): *Avanzado: diccionario didáctico de español*, SM: Madrid.
- V. A. (2007): *Clave: diccionario de uso del español actual*, SM: Madrid, [en línea] <<http://clave.librosvivos.net/>>.
- V. A. (1995): *Diccionario en imágenes. Pictiodiccionario*, Madrid: Santillana.
- ALVAR EZQUERRA, M. (dir.) (1995): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española Vox*, Universidad de Alcalá de Henares: Alcalá de Henares.
- ALVAR EZQUERRA, M. (dir.) (1995): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, Bibliograf- Universidad de Alcalá de Henares, Barcelona- Madrid.
- BEDMAR, M. (2002) : *Diccionario Ilustrado*, Grupo Editorial Universitario: Granada.
- FORNERLLS REYES, P., J. LAHUERTA GALÁN y J. MARTÍNEZ DE SOUSA (coords.) (2005): *Diccionario de secundaria y bachillerato de la lengua española*, Anaya-Vox: Barcelona.
- HERAS FERNÁNDEZ, J. A., M. RODRÍGUEZ ALONSO y N. ALMARZA ACEDO (1994): *Diccionario didáctico del español intermedio*, Ediciones S.M.: Madrid.
- SÁNCHEZ, T., J. L. HERRERO y A. LUCAS, (coords.) (2007): *Diccionario estudio Salamanca (DESAL)*, Barcelona: Octaedro.
- MALDONADO, C. (1999): *Diccionario actual de la lengua española: primaria*, SM: Madrid.
- MALDONADO, C. (2002): *Diccionario de español para extranjeros*, SM: Madrid.
- MARSÁ, V. (2002): *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*, Madrid: Espasa.
- PASCUAL FORONDA, E. (dir.) (2005): *Diccionario ilustrado de la lengua española. Estudiante*, Larousse: Barcelona.
- Pascual, J. A. y GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Santillana: Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario del estudiante*, REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Madrid.
- SALVADOR, G. (1991): *Diccionario esencial Santillana de la lengua española*, Santillana: Barcelona.
- SÁNCHEZ, A. (2001): *Gran diccionario de uso del español actual*, Sociedad General Española de Librería: Madrid.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2003): *Diccionario abreviado de uso del español actual*, Madrid: SGEL.

## EL TEXTO DE ELE COMO PRETEXTO PARA ADOCTRINAR A LOS NIÑOS

El caso del *Método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano*, de TORIBIO MINGUELLA Y ARNEDO (1886)

INMACULADA BÁEZ MONTERO  
MARÍA ROSA PÉREZ RODRÍGUEZ  
*Universidade de Vigo*

RESUMEN: En las gramáticas de las lenguas indígenas y métodos de enseñanza del español de los siglos pasados podemos distinguir, como señala Sueiro (2002), además de la finalidad instrumental de carácter didáctico, puesto que son textos destinados a enseñar la lengua española a los indígenas o las lenguas indígenas a los misioneros, otra muy clara intención, que es la de evangelizar, adoctrinar a unos y mantener en la fe a otros. A la luz del texto como pretexto para evangelizar estudiaremos *El método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano* de Toribio Minguella y Arnedo (1886).

### 1. INTRODUCCIÓN

Es evidente que los misioneros aprendían las lenguas de sus lugares de acogida para poder evangelizar a los naturales, pero también está claro que aprovechaban la enseñanza del castellano para, a través de los textos y ejemplos utilizados, transmitir ideología, doctrina religiosa, principios morales, lo que no constituye ninguna rareza en la tradición de la enseñanza en general y de la enseñanza de lenguas en particular:

Y considerando que era instrumento necesario para proponer a estos indios el santo Evangelio, no perdonaba a trabajo ninguno, por averiguar la propiedad de sus

vocablos, el modo de usarlos y todo lo demás para salir como salió en ella consumado y ponerla en estilo, para que los demás pudiesen aprenderla (Aduarte 1640: t. II: 27).

El método de Minguella<sup>4</sup> no está pensado para enseñar lenguas indígenas a los misioneros, como la mayoría, sino para enseñar castellano a los nativos. Como hemos dicho antes, no es extraño el intento de inculcar determinadas ideologías mientras se enseña una lengua; por el contrario, es habitual que en el proceso de enseñanza se enseñen muchas más cosas que el manejo de la propia lengua. No hace mucho tiempo, aprendíamos a leer y, más tarde, a analizar sintácticamente distintas secuencias, con ejemplos como “María es enfermera, Juan es médico, María es muy guapa, Juan es muy valiente”, que ayudaban a interiorizar determinados prototipos sociales.

En el Método de Minguella, concretamente en la parte práctica, encontramos, en general de manera bastante explícita, contenidos ideológicos de diferentes tipos. La ideología más fácil de ver, porque se muestra repetidamente a lo largo de todo el manual, es la religiosa: se habla de Dios, de la iglesia<sup>5</sup>, de la asistencia a misa, del cielo, del pecado, de la virtud, de los milagros...

Además de doctrina religiosa, encontramos también principios morales (desde la primera lección se empieza a distinguir lo bueno de lo malo, como veremos). Trataremos juntos estos dos aspectos ya que aparecen con frecuencia fusionados o superpuestos. No siempre resulta sencillo distinguir lo moral de lo religioso y así nos encontramos con ideas como que mentir es malo (porque desagrada a Dios) o como que el trabajo es bueno (porque agrada a Dios).

También encontramos enseñanzas que podemos encuadrar en el ámbito de la urbanidad y la educación, como consejos sobre cómo comportarse o cómo tratar al prójimo. Encontramos también ideología sobre la organización social: el estatus de los españoles frente a los indígenas, la posición social de hombres y mujeres... Podemos encontrar también, por supuesto, ideología sobre el propio proceso de la colonización y tenemos que señalar, por último, la presencia explícita de ideología sobre la categoría de las lenguas y el papel de la lengua castellana. Veremos a continuación con algo más de detalle cómo se manifiestan, a veces explícitamente y a veces por implicación, estos contenidos ideológicos a lo largo de las diferentes lecciones.

4 Cuya estructura presentamos con más detenimiento en Báez & Pérez (2010).

5 En las distintas lecciones se habla mucho de la iglesia como lugar donde hay que acudir; la Iglesia como institución, obviamente, está presente en todo el manual, aunque se nombra explícitamente en pocas ocasiones.

## 2. IDEOLOGÍA RELIGIOSA Y PRINCIPIOS MORALES

La importancia que tiene para el autor, en el proceso de educación de los indígenas, poder “clasificar” moralmente personas, objetos o acciones se refleja en el hecho de que los primeros adjetivos que se aprenden (lección 2) son *bueno* y *malo*, como vemos en la imagen siguiente. Hasta la lección 8, el vocabulario y los ejemplos son muy simples (“tengo padre”, “mi buena madre”, “esto es bueno”, “aquello es malo”, “yo soy bueno”, “ese es Andrés”, etc.).

<b>1</b>		<b>Primera lección.</b>
<b>Unang pagara.</b>		
Ang . . .		El.
Ang . . .		La.
Amá . . .		Pádre.
Ina . . .		Mádre.
Ang amá.		El padre.
Ang ina . .		La madre.
<b>2</b>		<b>Segunda lección.</b>
<b>Icalauang pagara.</b>		
Mabuti . .	{	Buén. Buéno. Buéna.
Masamá . .	{	Mál. Málo. Mála.
At . t.		Y.
Ang . . .		Lo.
Amá at ina—ang amá, t, ang ina . . . . .	}	Padre y madre—el padre y la madre.
Ang amang mabuti—ang mabuting amá . . . . .	}	El padre bueno—el buen padre.
Ang mabuting ina—ang inang mabuti . . . . .	}	La buena madre—la madre buena.
Ang amang masamá—ang masamáng amá . . . . .	}	El padre malo—el mal padre.
Ang masamang ina—ang inang masamá . . . . .	}	La mala madre—la madre mala.
Ang mabuting amá, at ang mabuting ina . . . . .	}	El buen padre y la buena madre.
Ang masamáng amá, at ang masamáng ina . . . . .	}	El mal padre y la mala madre.
Ang mabuti—ang masamá . . .	}	Lo bueno—lo malo.
Ang mabuti at ang masamá . . .	}	Lo bueno y lo malo.

En la lección 9, donde se aprende a decir dónde están las cosas y qué hay en cada sitio, aparece por vez primera la palabra *iglesia*, que figurará a partir de este momento en un número considerable de ejemplos:

9		Nona lección.
Icasiám na pagarál.	Mairoón . . .	Háy.
	Ualá. . . . .	No hay.
	Aco,i, na. . . . .	Estóy.
	Icao,i, na. . . . .	Estás.
	Siya,i, na. . . . .	Está.
	Aco,i, naito. . . . .	Yo estóy aquí.
	Icao,i, naiyan. . . . .	Tú estás ahí.
	Siya,i, naroon. . . . .	Aquél está allí.
	Dito, dini. . . . .	Aquí.
	Diyán. . . . .	Ahí.
	Doon. . . . .	Allí—alla.
	Saan. . . . .	Dónde.
	¿Saan naroon? . . . . .	¿Dónde está?
	Nasaan. . . . .	¿Dónde está?
	Sa. . . . .	En.
	Bahay. . . . .	Cása.
	Simbahan. . . . .	Iglesia.
	Tauo. . . . .	Gente.
¿Mairoong tauo dito? . . . . .		¿Hay gente aquí?
Dito ay ualang tauo . . . . .		Aquí no hay gente.
¿Nasaan ang iyong ina?—Sa bahay. . . . .		¿Dónde está tu madre?—En casa.
¿Sinong na sa simbahan?—Ayauan co . . . . .		¿Quién está en la iglesia?—No sé.
Aco,i, naito, icao,i, naiyan, si Luis ay naroon. . . . .		Yo estoy aquí, tu estás ahí, Luis está allí.
¿Naito бага ang kapatid mong lalaqui? . . . . .		¿Está aquí tu hermano?
Oo, naito siya. . . . .		Sí; aquí está.
¿Si Andrés saan naroon siya?—Sa simbahan. . . . .		¿Andrés dónde está?—En la iglesia.

A partir de esta lección, se nombra la iglesia, por ejemplo, en las lecciones 12, 13, 14, 15, 39, 44, 54 y en muchas otras más adelante. Nombrar a la iglesia no constituye doctrina religiosa, pero está claro que es un modo de inculcar ideología implícitamente, delimitando el mundo en el que idealmente deben desarrollar su vida los indígenas. La iglesia, como lugar de culto, es omnipresente en toda la gramática: la gente está en la iglesia, va a la iglesia o viene de ella, o se queda dormida en la iglesia, como podemos ver, por ejemplo, en este fragmento de la lección 112, donde se enseña parte de la conjugación del verbo *dormir*:

Cun matólog	{	acó . . . ca . . . siya . . . cami . . . cayó . . . sila . . .		Cuándo	{	duérma. duérmas. duérma. durmámos. durmáis. duérman.
		Durmiera, durmiése. Durmieras, durmiéses. Durmiera, durmiése. Durmieramos, durmiésemos. Durmierais, durmiéseis. Durmieran, durmiésen.				

<p>¿Nasaan si Miro?—Natotólog siya.—Natólog na bagá siya?—Silang magamá,i, natólog na.—Ocol sa pagtólog biling co sa iyo na cun mag-simbá ca,i, houag cang matólog.—Acó,i, hindi natotólog sa simbahan: ang natotólog ay ang anác nang inyong manunulat.—Sampo naman icao,i, natotólog, at natotólog din ang mangá casiping mo.—Cun camí,i, matólog sanang inahimbíng sa gabi, hindi magaantóc sa</p>	<p>¿Dónde está Casimiro?—Está durmiendo.—¿Ya se durmió?—Ya se durmieron su padre y él.—Acerca del sueño te encargo que cuando oigas misa no te duermas.—Yo no me duermo en la iglesia: quien se duerme es el hijo de su escribiente de Vd.—Tambien tú te duermes y se duermen los que están junto a tí.—Si durmiéramos tranquilamente por la noche, no dormiríamos por la mañana.—</p>
---	--

Otro modo de inculcar ideología y conceptos religiosos implícitamente es el uso de determinadas expresiones, como “gracias a Dios”, que aparece por primera vez en la lección 18. Se trata de un ejemplo llamativo porque, hasta este momento, no se ha enseñado ninguna expresión hecha y los textos que se usan como ejemplo son, en general, muy simples, carentes de conectores y poco naturales:

Magandang arao po. Magandang arao. . . . .	Buenos días, señor. Buenos días.
:Maano po cayo? Magaling, at icao? Salamat sa Dios ay mabuti. :Anong ngalan mo?	Cómo está usted? Bien, y tú? Bien, gracias a Dios. :Cómo te llamas?
Antonio po. :Saan cang galing? Sa buquid. :Ilan ca nang taon? Sang pouo. :Anong ibig mo? Ang aking manga magulangay may saquit, uala silang aliu, acó naman ay may saquit: mairoon caming pin-	Antonio, señor. :De dónde vienes? De la sementera. :Cuántos años tienes? Diez. :Qué quieres? Mis padres están enfermos, no tienen consuelo; yo también estoy enfermo; tenemos un primo;

También se refleja la ideología en las preferencias que muestra Minguella a la hora de escoger el vocabulario. Por ejemplo, para la conjugación de los verbos y sus respectivos ejemplos, incluye antes las lecciones sobre verbos como *amar* o *temer*, que aparecen por primera vez respectivamente en las lecciones 23 y 27, que verbos como *comer* o *beber*, que no aparecen hasta la 30, de manera que el alumno aprende antes a decir “amo a Dios” o “temo a Dios” que “como pan” o “bebo agua”.

La ideología moral no solo se muestra en el manual de manera implícita, como acabamos de ver, sino que desde las primeras páginas encontramos juicios morales expresamente formulados. Desde la lección 11 encontramos ejemplos claros (hay niños traviosos y niños aplicados, niños diligentes y niños perezosos; los niños traviosos son malos):

Batang babaye	Niña.
Ang marġa . . .	Muchacha.
Marġa malicot	Los - las.
Mallicot . . .	Traviosos.
Mabaet . . . .	Juicioso.
Masipag . . . .	Diligente.
Matamar . . . .	Perezoso.
Masipag sa pagaaral.	Aplicado.
Matamar sa pagaaral.	Desaplicado.
Ang manga batang malicot . . .	Los niños traviosos.
Ang manga batang masipag sa pagaaral . . . . .	Los niños aplicados.
Ang manga matatamar sa pagaaral . . . . .	Los desaplicados.
Ang manga masipag, at ang manga matamar . . . . .	Los diligentes y los perezosos.
:Cayo baga ang matatamar sa pagaaral? . . . . .	:Sois vosotros los desaplicados?
Cami,i, masisipag sa pagaaral.	Nosotros somos aplicados.
:Baquit icao,i, malicot? . . . .	:Porqué eres travioso?
Hindí po aco malicot, cundi mabaet . . . . .	No soy yo travioso, sino juicioso.
Ang manga batang mallicot ay masama sila. . . . .	Los muchaches traviosos son malos.

Un principio moral que se repite a lo largo del Método (en las lecciones 37, 54, 87 entre otras) es la idea de que hay que repartir con los pobres, como vemos en este fragmento de la lección 31:

<p>Ngayon aco,i, nagbibiac nang cahoy, icao,i, naglalapang nang santól, at si Andrés ay naghahati nang tinapay: cun minsan naman caní,i, naglalapang nang bunga, nagbi-biac cayó nang cahoy, at ang iyong manga magulang ay naghahati nang tinapay, at namamahagui sa manga duc-há . . . . .</p>	<p>Ahora yo parto leña, tu partes santól, y Andrés parte pan: á veces tambien partimos nosotros fruta, vosotros partís madera y vuestros padres parten pan, y lo reparten á los pobres.</p>
--	---

Además de juicios morales (mezclados en ocasiones con valores religiosos), la enseñanza de la religión aparece también de manera explícita. Las lecciones de la 23 a la 27 son pura doctrina religiosa. Los ejemplos, en estas lecciones, tratan exclusivamente de Dios, del pecado, de la virtud. El pretexto lingüístico para estos ejemplos es la conjugación de diferentes tiempos verbales tomando como modelos los verbos *amar*, *alabar*, *temer*, *admirar*, etc. Similares contenidos ocupan las lecciones 45, 50, 59, 60 (donde se recomienda la lectura del evangelio) o 62 (donde se introduce el concepto de “milagro”). Veamos un ejemplo, en la lección 93, que trata sobre la confesión. Se enseña a conjugar el verbo *confesar* y, de paso, cómo ha de confesarse uno:

<p>Cun nagcocompisál ca, ay nagpapaháyag ca bagá ng dilang casalanan mo? — Ipinagcocompisál co,t, ipinaháyag ang lahát, na ualá acóng ipinagcaailá at ualá acóng ipinaglilihim isa máh, sapagcá ang nagcaailá ó naglilihim nang caniyang manga casalanan ay hindi siyá nagcocompisál na maigui. — Toui cang magcocompisál, tocoohing ca man nang demonio. ay magsabi ca nang totoó, at ang nga nagcocompisál at nagcaailá silá ng caisa mang casalanang malaquí, magcompisál man silá, ay di silang paratauarín nang Dios: caya nga ang magcocompisál ay magcocompisál na maigui.</p>	<p>Cuando te confiesas, ¿manifiestas todos tus pecados? — Los confieso y manifiesto todos, y no niego ni oculto uno siquiera; porque el que niega u oculta sus pecados no se confiesa bien. — Siempre que te confieses, por más que el demonio te tienta, di la verdad; porque los que se confiesan y niegan aunque no sea sino un pecado grave, por más que se confiesen, no serán perdonados por Dios: así pues, el que se confiese, que se confiese bien.</p>
---	--

Hay a lo largo del Método abundantes ejemplos similares a los que hemos visto. Llama la atención, en este sentido, la lección 26, donde, después de la típica estructura de vocabulario más ejemplo, Minguella incluye una especie de sermón que no está acompañado por la traducción tagala (aunque sí incluye algunas aclaraciones entre paréntesis) y, en realidad, es una especie de especie de repetitivo ejercicio de conjugación que llega a asemejarse a un trabalenguas:

¿Porqué tú faltas, faltaste y faltarás á Dios; no le alabas, ni le alabaste, ni le alabarás; no le admiras, no le admiraste, ni le admirarás; no le hablas, ni le hablaste, ni le hablarás, y no le respetas, ni le respetaste, ni le respetarás? ¿Porqué no eres como tu madre (*Baquit icao, i, hindi gaya nang ina mo*) que ni falta, ni faltó, ni faltará á Dios; antes bien (*bagas*) le alaba, le alabó y le alabará; le admira, le admiró y le admirará; le habla, le habló y le hablará, y siempre le respeta, le respetó y le respetará?

Nosotros no faltamos, ni faltaremos á Dios; antes bien le alabamos y alabaremos; le admiramos y le admiraremos; le hablamos y le hablaremos; le respetamos y le respetaremos. Vosotros sois los que faltáis (*cayo ang nagcasala*), faltásteis y faltaréis á Dios: vosotros los que no le alabáis, ni le alabásteis, ni le alabaréis: vosotros los que no le admiráis, ni le admirásteis, ni le admiraréis: vosotros los que no le habláis, ni le hablásteis, ni le hablaréis, porque nunca le respetáis, ni le respetásteis, ni le respetaréis.

¡Dichosos los que no faltan (*mapalad ang maíga hindi nagcasala*), ni faltaron ni faltarán á Dios! ¡Dichosos los que siempre le alaban, le alabaron y le alabarán; los que le admiran, le admiraron y le admirarán; los que le hablan, le hablaron y le hablarán; los que le respetan, le respetaron y le respetarán!

¡Qué hermoso es amar (*pagca ganda aya nang maníto*), alabar, admirar, hablar y respetar á Dios! ¡Qué feo es faltar á Dios!

Una idea fundamental que se inculca en diferentes lecciones es el valor de la sumisión, la humildad y la resignación cristiana. Hay que ser humilde, sufrir y tener paciencia. La resignación hace más llevadera cualquier desgracia. Veamos, como ejemplo, este fragmento de la lección 51, donde el pretexto es conjugar el imperfecto de subjuntivo:

Cun acó sana, i, maigui, sucdang mapapagal acó, hindi acó di-sin sasahihigan. — Cun ang lagáy mo ay paris nang lagáy co, ay malulumbáy ca. — Cun camí, i, gaya ninyo, totoo nga iyan; nguni, t, camí sucdang magcasaquit, ay hindi sana camí malulumbáy na gaya ninyo: cun cayo, i, maaayon sa calooban nang Dios, sucdang cayo, i, magcasaquit, ay hindi sana cayo malulumbáy na ganian.

Si yo estuviera bueno, aunque estuviere cansado, no estaría en la cama. — Si tú estuvieras como yo, estarías triste. — Si nosotros fuéramos como vosotros, sería eso cierto; pero nosotros aunque estuviéramos enfermos no estaríamos tan tristes como estais vosotros: si vosotros estuviérais conformes con la voluntad de Dios, por mas que estuviérais enfermos, no estaríais tan tristes.

Otras ideas importantes que se inculcan a los niños en este Método tienen que ver con la bondad del trabajo (trabajar es bueno, divertirse todo el tiempo es malo). Podemos ver esta idea, por ejemplo, en la lección 89. Las lecciones 107 y 108 están dedicadas solo a aprender a conjugar ciertos tiempos del verbo *mentir* y afianzar la idea de que mentir es malo. La mentira no solo es propia de gente despreciable y merece castigo sino que desagrada a Dios. Los ejemplos que aportamos son solo una pequeña muestra de los numerosos casos en que las lecciones transmiten estas y otras ideas sobre moral o religión. En las lecciones se habla del mal, del pecado, de la virtud, de la frecuencia con que hay que asistir a misa, etc.

### 3. URBANIDAD Y EDUCACIÓN

Hay muchas enseñanzas de este tipo en los ejemplos del Método. Son enseñanzas sobre cómo comportarse en diferentes aspectos prácticos de la vida, que tienen que ver con las normas de educación, con el cuidado y la higiene personal, con la atención a los enfermos, la preparación de la comida, etc. Por ejemplo, en la lección 109 se enseña que hay que evitar las palabras obscenas y los insultos en general (aunque el demonio nos tienta; véase cómo la religión siempre está presente). En la lección 135 aprendemos algunas normas básicas sobre higiene y comportamiento (lávate la cara, córtate las uñas, tápate la boca para eructar o bostezar, descúbrete cuando pases ante la iglesia...):

Pagbáñon mo sa umaga, ay manhilámos ca mona, di lámang ang muc-há cundi sampo nang liig at mña camáy: suclayín mo ang iyong bohóe, at cun cailangán, gupitín mo ang mangá cocó, sa pagca maháláy ang pahabaing lubhá. Cun mairoon cang salamin, manalamín ca; houag mong idaán itosa caparangalanán at ng calogdán mo ang iyong anyò, cundi sa malasasin cun may dúngis sa muc-há ó bálang na macapagbigáy daán nang icao,i, oyamin . . . . .

Magpumilit cang magsimbá sa arao arao, toui cang dadaán sa haráp nang simbáhan, magpúgay ca,t, yumucò, sapagca doon tumatabán si Jesus na Panginoon natin, Maygaurá nang mangá tala,t, bitoin at nang tanáng cagandahan sa sangdaigdigan. Cun icao,i, hihicáb at didinghál cayá, ay tacpán mo nang camáy ang bibig mo; at cun bábahin ó sisinga cayá, ilabás mo ang paño . . . . .

Houág mong murahin ang charáp mo; houag mong opasalaan ang ualà sa haráp, at houag mong sirain ang puri nino man. . . . .

Luego que te levantes por la mañana lávate no solamente la cara, sino tambien el cuello y los brazos; péinate el pelo, y, si es menester córtate las uñas, porque es feo dejarlas crecer mucho. Si tienes espejo mírate á el, no hagas esto por vanidad, ni para recrearte en tu figura, sino para observar si tienes alguna mancha en el rostro, ó cualquiera otra cosa que pueda dar motivo á que se mofen de tí.

Procura oír misa todos los dias; y siempre que pases por delante de la iglesia quitate el sombrero y haz reverencia, porque allí habita Nuestro Señor Jesucristo. Criador de los astros y de todas las bellezas del universo.

Cuando hayas de bostezar ó regoldar, tápate la boca con la mano; y cuando hayas de estornudar ó limpiarte las narices, vuélvete y saca el pañuelo.

No injuríes al que está presente; no murmurés del ausente, y no deshonres á nadie.

Y en la lección 121, por poner otro ejemplo, tenemos consejos sobre cómo cuidar a un enfermo:

## Leccion ciento veintiuna.

Cuba . . . . .	Tomár.	Taqup. . . . .	Tapár, cubrir.
Pono. . . . .	Llenár.	Cómot . . . . .	Mánta, sábana.
Dalá. . . . .	Llevár.	Báual . . . . .	Prohibir.
Híhip . . . . .	Soplár.	Magsumáquit	Procurár, esforzar
Higop. . . . .	Sorbér.	Páuls . . . . .	Sudár.
Pasó. . . . .	Quemár.	Ualá . . . . .	Desparecer.
Lalamónan .	Gargánta.	Balísa . . . . .	Inquietúd.
Ayáo . . . . .	Reusár.	Bángon. . . . .	Levantár.
Pílit. . . . .	Obligár.	Patáy . . . . .	Apagár.
Palagráy. . .	Sosegár.	Sisi . . . . .	Atizár.
Pahingí. . . .	Déscansár.	Ningás . . . . .	Ardér.

Cunin mo itoug tasa, penoin mo nang sabáo, at dalhin mo sa may saquit; uicain mo sa caniyá, i, hipan mona bágo, i, higópín, macá mapasó ang lalamonan niya. Ayáo man siyang uminóm ay pílitin mo at iyán ngá ang macaiguí-igui sa caniyá, t, icapapalagáy nang siemúra. Capagca inum niya ay mahiga nang magpalingá; tacpán mo ng cúnót, at baulan mo siyang cumibó; sabihin mo na magsumáquit na magcapáuis, at sa ganiyang paraan ay mauaulá ang pagbabalísá niya, at búcas maca-

Toma esta taza, llénala de caldo y llévasela al enfermo; díle que sople antes de sorberlo, no sea que se quemé la garganta. Aunque rehuse tomarlo, obligale, porque eso le mejorará y hará que se le sosiegue el estómago. Luego que lo haya bebido que se acueste para que descanse; tápalo con la manta y prohibele que se mueva; díle que procure sudar; y por ese medio desaparecerá su inquietud y ma-

## 4. ORGANIZACIÓN SOCIAL

Aunque no hay ninguna mención explícita a la posición inferior de la mujer o a la importancia del varón y a pesar de la declaración de intenciones que supone el título del método (*Método para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano*), está claro que el objeto de interés son los varones. El mundo en el que se mueven los misioneros es un mundo de hombres en el que las mujeres son hermanas, compañeras, madres... pero no sujetos o protagonistas. Encontramos varias señales que transmiten de manera clara esta ideología.

Por una parte, en las 136 lecciones (más dos diálogos) que componen lo que Minguella considera la “parte práctica” de su método, aparecen nombres propios de persona en 59 ocasiones. En 52 de ellas, los nombres son de varón (22 nombres diferentes en total). Solo en siete ocasiones el autor utiliza nombres de mujer en sus ejemplos (cinco nombres diferentes en total)<sup>6</sup>:

*Alberto* (22), *Ambrosio* (124), *Andrés* (5, 6, 9, 18, 30, 31, 32, 33, 85, 111, 126, d2), *Antonio* (18, 46, 77), *Benito* (122), *Casimiro* (112, 134), *Fernando* (56), *Florencio* (22), *Gregorio* (128), *Inés* (6, 63), *Jacinto* (29), *José* (28), *José* (131), *Juan* (6, 13), *Juana* (89, d1), *Julio* (35), *Justa* (21), *Luis*, (7, 9, 18), *Luisa* (99), *Miguel* (20,

6 Cada nombre va seguido del número de la lección o de las lecciones en que aparece. En negrita, los cinco nombres de mujer. Señalamos con cursiva los nombres que nos consta que se refieren a españoles (porque se señala que son capitanes, o jueces, o hijos de capitanes...).

22), Pablo (6, 8, 104, 129). Pedro (5, 7, 8, 18, 61, 80, 88, 104, 114), Rita (35), Santos (134), Sebastián (66), Teresa (34), Vicente (70, 71).

Por otra parte, una vez pasadas las primeras lecciones y establecido claramente el sistema de concordancia por géneros del sustantivo y los adyacentes, en los ejemplos dejan de aparecer casi por completo nombres de persona femeninos. Se da incluso el caso curioso de que se proporcionan en el vocabulario previo las dos versiones de los nombres de persona (hermano, hermana, primo, prima) pero en los ejemplos solo se usan los masculinos. Esto es lo que se observa, entre otras muchas, en la lección 11:

<b>Icalabing isang pagaaral.</b>	<b>Undécima leccion.</b>
Bata . . .	Jóven.
Batang lalaqui.	Niño.
Batang babaye	Mucháchu.
Ang mangá . . .	Niña.
Mangá malicot	Muchácha.
Malicot. . . .	Los—las.
Mabaet . . . .	Traviosos.
Masipag. . . .	Juicioso.
Matamar. . . .	Diligente.
Masipag sa pagaaral.	Perezoso.
Matamar sa pagaaral.	Aplicádo.
	Desaplicádo.
Ang mangá batang malicot . . .	Los niños traviosos.
Ang mangá batang masipag sa pagaaral . . . . .	Los niños aplicados.
Ang mangá matatamar sa pagaaral . . . . .	Los desaplicados.
Ang mangá masipag, at ang mangá matamar . . . . .	Los diligentes y los perezosos.
¿Cayo baga ang matatamar sa pagaaral? . . . . .	¿Sois vosotros los desaplicados?
Camí,i, masipag sa pagaaral.	Nosotros somos aplicados.
¿Bakit icaó,i, malicot? . . . .	¿Porqué eres travieso?
Hindí po aco malicot, cundi mabaet . . . . .	No soy yo travieso, sino juicioso.
Ang mangá batang malicot ay masama sila . . . . .	Los muchachos traviosos son malos.

Otro aspecto de la organización social que se deja ver en los ejemplos del Método es la posición de superioridad de los españoles (misioneros, militares y demás) con respecto a los indígenas. Se destaca el papel de los colonizadores como sabios y mediadores (por algo ocupan la posición de superioridad y son el camino hacia Dios). La lección 72 está pensada para afianzar esta idea de autoridad:

**Icapitong pouo,t, dalauag pagaraI.**      **Septuagésimo segunda leccion.**

Opoan . .	Asiéto.
Pápag . .	Asiéto de cañas.
Palagáy .	Suponer.
Pataób . .	Poner boca abajo.
Patihaya .	Poner boca arriba.
Pátong . .	Poner encima.
Ganáp . .	Cumplir.

Capangyarihan. .	{ Autoridad.
	{ Facultad.

Pacana . .	{ Disponér.
	{ Disposición.
Palagáy .	{ Por supuesto.

Ipagpalagáy mo na aqing ipataób itong pingán. ¿ipatitihayá mo sana?—Hindí co sanang ipatitihayá —At cun ipátong namin sa pápag, ¿ilalagáy bagá ninyo sa ibáng opoan?—Di isamán ilalagáy sana namin. at cun ilalagáy magagalit pó sana cayó; cayó ang may capangyarihan dito, at dapat ganapin namin ang inyong mangá pacaná —Capalapa. . . . .

¿Siponte tú que yo pusiera este plato boca abajo, ¿lo pondrias boca arriba? — No lo pondria boca arriba.—Y si lo pusieramos sobre el asiento de cañas, ¿lo pondriais vosotros en otro asiento?—De ninguna manera lo pondriamos, y si lo pusiesemos, usted se enfadaria. Vd. es quien tiene autoridad aquí y nosotros debemos cumplir las disposiciones de Vd.—Por supuesto.

También en la lección 102, donde se explica que hay que pedir con humildad incluso aunque uno esté pidiendo aquello a lo que tiene derecho, aparece la idea de que es buena y necesaria la sumisión ante los poderosos:

Cun humingí ca. ay humingí na may cababaan nang loob sa paghingí; ay ano,i. cun humingí ca,t. sa paghingí ay magpapaquita ca nang capalaoan ¿cailang cang bibigyan? Aug mangá hihingí na may cataasang loob, humingí man silá nang sa canila,i. narapat at bigyan man, ay di maibigáy sa canila nang magadán loob. Caya ngá, cun cayó,i. hihingí, humingí cayó na may cacacumbabaa,t. capanaligán capag ganiyán ang paghingí ninyó,i. magcaamit cayó nang inyong nimanais —Sosonód camí nang inyóng hátol cun camí,i. humingí nang anomán. . . . .

Cuando pidas pide con humildad de corazon, porque si pides y en el pedir manifiestas soberbia, ¿cómo te han de dar? Los que piden con altanería, aunque pidan lo que les corresponde, y por más que les den, no les darán de buena gana. Así pues, cuando vosotros pidais, pedid con humildad y confianza: pidiendo así, obtendreis lo que deseais. —Seguiremos el consejo de Vd. cuando pidamos cualquier cosa.

5. IDEAS SOBRE EL PROCESO DE COLONIZACIÓN

Un rasgo típico de los procesos de colonización consiste en que los conquistadores imponen a los conquistados su cultura a costa de la de estos, que no reconocen como tal. Estos procesos de “integración” se describen con categorías como deculturación,

disolución de las estructuras sociales tradicionales (*destrribalización*), enajenación, desarraigo, proletarización y similares (Zimmermann 1999: 74).

Este proceso se refleja claramente en el hecho de que todos los nombres de todos los “personajes” que dialogan o a quienes se cita en los ejemplos, como hemos visto antes, son españoles. Los misioneros desposeen a los nativos de sus nombres y les dan nuevos nombres cristianos.

La idea de que los misioneros han dotado de cultura a los indígenas está explícitamente expuesta en diferentes partes del Método, pero, sobre todo, estratégicamente, en el Prólogo y en el último diálogo:

### PAUNAU

Sa manḡa tagalog.

Ifindi yata maipageasiya sa ating lubhang maraḡal na Reinong España ang macapag-toro sa inyo nang daang icaquilala nang tunay na Dios, sampun nang masasarap na bongā nang paquiquipageapoua tano, opan din mabuhay cayong tiuasay na tiuasay dini sa lupa, at macapagamit toloy nang inyong cabulihang daratman, langit baga; baquit ngayon naghahandog sa inyo nang isang tandang catotorang mahal nang caniyang pagibig Ina sa pami-

### PRÓLOGO

A los tagalos.

La nobilísima nación Española, de la que formais parte, no contenta con haberos dado el conocimiento del verdadero Dios y los dulces frutos de la civilización para que vivais felices en la tierra y alcancedis vuestro último fin, que es el cielo, os ofrece ahora valiosa muestra de su maternal cariño comunicándoos su propio idioma: que

## 6. IDEOLOGÍA SOBRE LA LENGUA

El castellano es una lengua superior al tagalo, más rica y más apropiada para la transmisión de conocimientos y cultura. Esta idea sobre la superioridad de la lengua de los invasores, presente en todo proceso de colonización, ya queda patente desde el prólogo. Es necesario aprender castellano, además de porque es la lengua de la madre patria, porque ensancha la inteligencia, inspira nobles sentimientos y ayuda a alcanzar la felicidad y la gloria eterna:

no era bien el que la hija no hablase la lengua de su madre. El conocimiento del riquísimo idioma castellano ha de contribuir en gran manera á ensanchar los horizontes de vuestra inteligencia, ha de inspirar á vuestros corazones más nobles sentimientos, y ha de ser parte para que comprendiendo vuestros deberes sociales y religiosos, crezca vuestra felicidad temporal y eterna.

En las lecciones 77 y 78 se insiste en esta idea; el castellano es una lengua hermosa y ayuda a comprender el mundo. Por último, en el diálogo 1, ya al final de la parte práctica del Método, se añade la idea de la respetabilidad. Es más respetable una persona que sabe hablar bien el castellano:

Mira, Juana: las muchachas tan guapas y tan amables como tú, deben hablar el castellano con alguna perfección. Los españoles entendemos el lenguaje caviteño, y nos agrada; pero siempre es más respetable para nosotros la persona que se expresa bien en castellano.

## 7. RECAPITULACIÓN

Como hemos podido ver, el método de Minguella destila ideología, sobre todo ideología religiosa y moral. Podríamos afirmar que el principal propósito del método es adoctrinar: la enseñanza de la lengua está al servicio de la doctrina, lo cual no nos resulta muy sorprendente, teniendo en cuenta las circunstancias. Para los misioneros, lengua, civilización y religión van de la mano y esto tiene reflejo en sus obras.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADUARTE, D. (1640): *Historia de la provincia del Santísimo Rosario de Filipinas, Japón y China*, Manila, 1640 y Zaragoza, 1693.
- BÁEZ, I. C. y M.<sup>a</sup> R. PÉREZ (2011): “La historia de los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras: *Método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano*, de Toribio Minguella y Arnedo (1886)”, en este mismo volumen.
- SUEIRO JUSTEL, Joaquín (2002): *La enseñanza de idiomas en Filipinas (siglos XVI-XIX)*, A Coruña: Ed. Toxosoutos (Colección Lingüística).
- ZIMMERMANN, Klaus (1999): *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*, Madrid/ Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.



# LA HISTORIA DE LOS MANUALES DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

*Método práctico para que los niños y niñas de las  
provincias tagalas aprendan a hablar castellano,*  
de Toribio MINGUELLA Y ARNEDO (1886)<sup>1</sup>

INMACULADA BÁEZ MONTERO  
MARÍA ROSA PÉREZ RODRÍGUEZ  
*Universidade de Vigo*

RESUMEN: La didáctica de lenguas cuenta con una riquísima trayectoria investigadora sobre la que sustentarse, como la iniciada por los misioneros que enseñaron el español a los indígenas y las lenguas de los nativos a los nuevos misioneros. En 1886 Toribio Minguella y Arnedo publicó un método de enseñanza del español para los niños filipinos de lengua materna tagala, *El método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano*. El método de Minguella presenta la particularidad, dentro de las llamadas gramáticas misioneras, de no estar pensado para enseñar lenguas indígenas a los misioneros, como la mayoría, sino, como acabamos de decir, para enseñar castellano, en este caso a los filipinos. Hoy día, casi 125 años después, el estudio de este texto sigue despertando el interés no sólo de los especialistas de la lingüística misionera

[...] podemos señalar que los misioneros lingüistas optaron –ya desde el principio– por métodos mixtos en los que se combinaron el aprendizaje gramatical y la enseñanza de reglas, con la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, de la lengua viva, como lo prueba la importancia que adquieren desde el primer momento tanto las gramáticas como los diccionarios (Sueiro 2002)

sino también de los investigadores y enseñantes de ELE, para quienes el análisis de este manual como género textual puede provocar interesantísimas reflexio-

1 Este trabajo se inserta en el proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación, referencia: FFI2010-19944 titulado Lingüística Española en Asia (Fase I).

nes teóricas sobre la enseñanza de lenguas aunque la presencia de la didáctica de lenguas de los misioneros en el nuevo mundo sea aún una asignatura pendiente en los estudios de historia de ELE.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los miembros de las órdenes religiosas (franciscanos, dominicos, agustinos, jesuitas, etc.) emigrados al nuevo mundo con la tarea de cristianizar y “civilizar” a los indígenas también desarrollaron tareas propias de gramáticos y lexicógrafos, tanto de las lenguas indígenas como de la lengua española. Se ocuparon de estudiar y aprender las lenguas indígenas porque a través de “sus propias lenguas” conseguían cristianizar de forma más eficaz, pero enseñaban español porque también es importante la tarea de “civilizar”<sup>2</sup>:

La lengua que es necesaria para explicar los conceptos con que se han de convertir a la fe de cristo (*Arte de la lengua Pampanga*, de Diego Bergaño, 1729, página 7).

Cuida de este género de seminario un Hermano estudiante y en él aprenden los indios la doctrina, virtud, buenas costumbres, santo temor de Dios, policía, urbanidad, letras y otras habilidades conformes a su calidad. (Murillo, Lib. II, cap. XXX; Pastells 1936, tomo IX: CXXIII).

El resultado se comprueba en los numerosos tratados gramaticales –*artes*– y diccionarios –*vocabularios*– que compusieron, aplicando en unos casos y adaptando o innovando en otros, los modelos de la lingüística de su tiempo a las lenguas indígenas. Como señala Suárez Roca (1992) los religiosos se enfrentaron a tres desafíos principales:

proponer grafemarios para una transcripción precisa de los fonemas de las lenguas, efectuar descripciones sintácticas de idiomas cuyas categorías en muchos casos diferían de las observadas en las lenguas indoeuropeas, empleando un metalenguaje adecuado; y hallar equivalentes terminológicos para los conceptos cristianos en los vernáculos, cuestión para cuya solución se acudió ya a la adopción de préstamos de la lengua fuente, ya a la acuñación de neologismos a partir de las posibilidades composicionales o derivacionales en la lengua meta (Cit. por Malvestitti, 2010),

pero no es menor el desafío de adaptar e innovar los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y más concretamente de enseñanza de español a los adultos y niños de

2 Que presentamos con detalle en Pérez & Báez (2010).

distintas lenguas. El método que analizamos en esta ocasión es un método de enseñanza del español para los niños filipinos de lengua materna tagala, *El método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano*, publicado en 1886<sup>3</sup> y del que es autor Toribio Minguella y Arnedo<sup>4</sup>, fraile agustino recoleto, enviado a Filipinas con una misión de veintiséis años en 1858.

## 2. CARACTERÍSTICAS DE LOS MÉTODOS TRADICIONALES

Siguiendo criterios cronológicos, la obra de Minguella debe ser incluida entre los métodos tradicionales, que predominan desde 1840 hasta el S.XX y que son también conocidos como métodos de *gramática traducción* o *anteriores al método directo*. Guardan relación con los métodos tradicionales de enseñanza del latín y en el siglo XIX se aplican a la enseñanza del inglés, francés y también al español. A pesar de que el método gramática traducción es un método de enseñanza de lenguas muy utilizado –incluso hoy día se sigue utilizando como señala Melero Abadía (2000, 38-39)– se trata de un método sin base teórica. En esta época se consideraba que los procesos lingüísticos eran procesos lógicos y, por lo tanto, la forma de aprendizaje más adecuada era la deducción, así que el aprendizaje de las reglas gramaticales se consideraba imprescindible.

En el método de Minguella, a diferencia de los métodos de la época, no es la gramática y el conocimiento de las reglas y sus excepciones la base de la enseñanza sino que, como señala en el prólogo, aunque sea ese el método correcto él no comenzará por las explicaciones gramaticales para llegar desde ellas al uso, a la práctica, sino que explica que invierte este orden lógico debido a la “escasa capacidad” de los destinatarios:

[...] he compuesto este método; y teniendo en cuenta la escasa capacidad de los niños, à quienes se consagra me ha parecido mas conveniente invertir el sistema de enseñanza, dando principio por la práctica, y acabando por la teoría. (Minguella, pág.6).

Minguella, consciente de que en los métodos de la época el referente en el aprendizaje de la lengua extranjera es la lengua materna, señala, ya en el título, que es una gramática para niños hablantes de tagalo. No obstante, en su método de enseñanza del español para niños no aplica los principios básicos de la lingüística comparativa que

3 Previamente, en 1878, publicó en Manila un Ensayo de gramática hispano-tagala.

4 Nacido en Igea, La Rioja, en 1836, murió en Cintruénigo, Navarra, en 1920. En 1859, ordenado sacerdote, es destinado a Silang. Después de diecisiete años de trabajo misional en Filipinas vuelve a Madrid. En el año 1879 es nombrado rector del colegio del monasterio de San Millán de la Cogolla. En años sucesivos desempeña altos cargos de responsabilidad dentro de la Orden de Agustinos Recoletos, hasta que en 1894 es consagrado obispo de Puerto Rico. Consultado el 13/08/2010 y extraído de <http://www.valvanera.com/riminguella1.htm>.

estaba naciendo en el XIX fundamentalmente porque no conocen en profundidad la estructura de la lengua tagala.

Al igual que en los métodos de la época, prescinde de la enseñanza de la pronunciación aunque se marca como objetivo que el aprendiz sea capaz de comunicarse con frases útiles y sencillas como las de la 18ª lección:

Buenas noches Luis,  
 Buenas noches señor  
 ¿A dónde vas?  
 A la casa de mi hermano Andrés  
 ¿Cómo está tu hermano?  
 Está muy enfermo y una hija, la más hermosa también está enferma  
 ¿Cuántos hijos tiene?  
 Siete (pág. 20).

En esa época las estrategias de aprendizaje eran memorísticas únicamente. Sabemos que, en algunos casos, envolvían las oraciones en ritmos de canciones conocidas por los aprendices pero en el método Minguella no se deja constancia de estas prácticas. Minguella no da indicaciones explícitas sobre la enseñanza del castellano, sobre cómo aplicar el método o sobre qué presupuestos gramaticales o didácticos lo sostienen, salvo lo que expone en el prólogo, que acabamos de comentar. Sin embargo, en el ejemplo de la lección 136, la última, nos da pistas sobre las estrategias de aprendizaje que propone a sus alumnos, ya que explica que hay que aprenderse las lecciones de memoria, que hay que superar el bloqueo que produce la falta de vocabulario y que hay que preguntar al profesor:

¿Marunong ca na bagang magsasalitá sa uicang castilá:—Marunong dunung; nguni,t, di co pa maabot na maigui cun anó angcahologán nang ibá,t, ibang mangá uicá. — Angcailanğa,i, pacatandaan mo ang mangá lisió,n, at italá mo sa ólo. Cun magsumáquit ca, icaó,i, magsasalitá sa uicang castilá na mayroon ding casirhian sa pagsasalitá: magsipag ca,t. unti unting totouirin mo,t, huhusayin ang pangungusap.—Ay ano,i, cun minsan magsasalitá na acó sa uicang castilá, bago,i, di acó ng sinasalaguimsim nang uicang catapát, ó maráhil bigláng nauaualá sa ólo: di-ua,i. nababalot ang aquing pag iisip nang mangá oláp. Isip nang isip acó, alinlangan at oróng solóng, at ano pa,i, di co maalaála, at sicut. Ho-uag lámang pasibanang ca-yó,t, abalahin hindi acó cumucuha ng sangoni sa inyo. —Maniualá ca sa aquin, at

¿Sabes ya hablar en castellano?—Algo sé, pero todavía no comprendo bien lo que significan algunas palabras. —Lo que importa es que te hagas cargo de las lecciones, y las grabes en la memoria. Si tú te empeñas, llegarás a hablar el castellano con alguna perfección: apílicate, y poco a poco irás corrigiendo y ordenando la pronunciación.—El caso es que a veces voy a hablar en castellano, y no se me ocurre el término que corresponde, ó tal vez derepente se me olvida: parece que mi entendimiento está rodeado de nubes. Discurro, estoy indeciso, dudo, y total que no me acuerdo, y nada más. Por no molestar a Vd. y estorbarle, no le consulto.—Ten confianza en mí, y yo te indicaré lo que no sépas.

Más pistas encontramos en el diálogo 1, donde Minguella anima al estudiante a no dejarse condicionar por el error. Incluye, al final del diálogo, una lista de errores comunes en hablantes tagalos, con la expresión correcta en la columna contigua:

**Diálogo 1.º**

Buenos días, Juana.  
Magandang arao po.  
¿Porqué no hablas castellano?  
Hindi acóng marunong.  
Tú sabes hablar castellano.  
Acó po, nahihiyang magsalítá sa uicang castila, mamea, i, magcamali acó, catatauanan ninyo.  
No tengas vergüenza: si te equivocas, yo te corregiré.  
Umopo cayó.  
Vaya, me sentaré.  
Sienta Vd.  
No se dice *sienta Vd.* sino *séntate Vd.* ó *tome Vd. asiento.*  
Caya naman ayao acóng magsalítá cundi tagalog lámang.  
No te incomodes, hija mía: si yo te corrijo es porque tengo confianza contigo, y tú debes tenerla conmigo.  
Si señor: yo aprecio con Vd.  
Tampoco se dice así: sino *yo aprecio á Vd.* ó *yo te aprecio á Vd.*  
Mira, Juana: las muchachas tan guapas y tan amables como tú, deben hablar el castellano con alguna perfección. Los españoles entendemos el lenguaje caviteño, y nos agrada: pero siempre es más respetable para nosotros la persona que se expresa bien en castellano.

DICEY.	DEBE DECIRSE.
Cosa ha ese? .....	¿Qué es eso?
Cuánto ha este? .....	¿Cuánto vale esto?
Cuyo ha este casa? .....	¿De quién es esta casa?
De muerto capitán Duardo.	Del difunto capitán Eduardo.
De el mujer mio .....	De mi mujer.
De mio .....	Mío.—mía.
Dale Vd. ....	Deme Vd.
Dale conmigo .....	Dame.
Dale vos, ñol .....	Deme Vd., señor.
Malo también ese .....	Ese, ó eso, es malo.
El caballo está conmigo .....	Yo tengo el caballo.
Quiero prestar con Vd. ....	Le pido á Vd. prestado.
Voy á descansar .....	Me voy á descansar.
Hace tú .....	Haz tú.
Cosa ha vobos .....	¿Qué quierens? ó ¿qué quiere Vd.?
Qui laya .....	¿Cómo? ó ¿de qué manera?

La obra de Minguella presenta particularidades interesantes como la explicación de la gramática española en tagalo pero con los términos gramaticales en español, porque sigue a Nebrija en cuanto a las clases de palabras: Accidentes: género, número, caso, etc.

### Número.

Ang sa tagalog ay *bilang* sa castila, i, *número*.

Capagca ang túring nang isang uica, ay caisa isang bágay na naláng casáma, at parang ulilang busabus, ang turo doon ay *singular*: at capagca hindi caisá ay *plural*. Sa macatouir mayroon *número singular* at *numero plural*: ang *singular*, cun sa tagalog ay isa; at ang *plural* ay hindi iisa.

Ang uica *maña* sa tagalog ay nagpapaháyag nang *plural*: itong uica ang *amá*, ay *singular*, palibhasa, i, isa lámang *amá* ang sinasabi; at itong uicá ang *maña amá*, ay *plural*, sa-pagca hindi iisang *amá* ang niuivicá.

Sa castila madaling gauing *plural* ang *singular*, na di umanó, t, capagca ang huling letra nang *singular* ay *vocal*, dagdagán pá nang isáng *s*, at maguiguig *plural* tóloy; at cun bagá sacali ang huling letra nang *singular* ay *consonante*, dagdagán nang *es*.

El léxico no aparece totalmente descontextualizado sino que se orienta a la práctica religiosa como vemos en Pérez y Báez (2011). En cuanto a la metodología para enseñar el vocabulario, en esa época y circunstancias, como señala Kelly (1969):

La metodología más característica en este contexto parte de la introducción de un vocabulario para los primeros pasos mediante la asociación de gestos y objetos, el mimo, las demostraciones y las ilustraciones. A medida que se consolida un conocimiento léxico inicial, se presentan diversas estructuras gramaticales, al principio combinando palabras conocidas con modelos específicos, y después con traducciones y explicaciones en la primera lengua.

Siguiendo parcialmente esta línea (“traducciones y explicaciones en la primera lengua”), Minguella enfoca la enseñanza del vocabulario desde la lengua materna de los aprendices. En los listados que aparecen al principio de cada lección, podemos encontrar numerosos ejemplos de cómo el vocabulario que se presenta responde a la necesidad de traducir palabras y expresiones tagalas. No se trata de palabras castellanas que vienen explicadas en tagalo, sino de palabras tagalas traducidas al castellano. Veamos algunos ejemplos:

MAGPANIBOLOS = hacer su voluntad (L111)  
TIRGALA = mirar hacia arriba (L124)  
ISACABAN = meter en el arca (L124)  
MACAILAU = cuántas veces (L115)  
MIMINSAN = una sola vez (L115)  
MANGASÓ = cazar con perros (L122)

Como vemos, a pesar de que apenas existen reflexiones gramaticales o metodológicas en la gramática de Minguella (como en otras gramáticas misioneras) se pueden deducir las ideas del autor prestando atención a la estructura de su Método y al contenido de sus explicaciones.

### 3. DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO DE MINGUELLA

De las 162 páginas que lo componen, las 122 primeras, escritas en castellano (con traducción al tagalo) están dedicadas a lo que Minguella entiende como “práctica”; las 40 restantes, de las que no nos vamos a ocupar, corresponden a la “teoría”: explicaciones gramaticales, redactadas en tagalo. La parte práctica se compone de 136 lecciones y dos diálogos. La estructura de las lecciones es, en lo fundamental, como se verá en los ejemplos, siempre la misma: se proporciona una lista de vocabulario al principio (en dos columnas, la izquierda en tagalo y la derecha en castellano), que puede contener sustantivos, adjetivos, frases hechas, verbos conjugados... y, a continuación, un ejemplo de uso

de ese vocabulario (también en las dos lenguas, en dos columnas), que puede consistir en frases breves, un pequeño diálogo o un breve discurso.

Podemos deducir que Minguella entiende por práctica la enseñanza a través de diálogos traducidos, empleando lo que parece un rudimentario método comunicativo. En cada lección, simplemente, se proporciona el vocabulario necesario para construir o para comprender los diálogos o los textos que se muestran a continuación. No hay explicaciones gramaticales, ni para los aprendices ni para los otros misioneros que pudieran utilizar el manual. Veamos un ejemplo de la organización de las lecciones; se trata de la lección octogésima, que reproducimos entera. Es un ejemplo representativo, ya que todas las lecciones tienen un tamaño y una organización muy similares a los de esta:

<b>Icaualong pouo,t, anim na pagaral.</b>	<b>Octogésimosexta lección.</b>
Calapati . . .	Paloma.
Balisbisan . . .	Alero del tejado.
Palopo . . .	Caballéte del tejado.
Matá . . .	Ojo.
Dulng . . .	Vizco.
Malinao . . .	Cláro.
Malabo . . .	Túrbio.
Cun minsan. {	Unas véces.
	Otras véces.
Tumingin . . .	Mirar.
Quita . . .	Ver.
Nacaquiquita acó	Yo veo.
Cahapon nacaquiquita {	veía.
acó . . .	veíais.
ca . . .	veíais.
siya . . .	Ayer { veíamos.
camí . . .	veíais.
cayó . . .	veían.
sila . . .	

Tumingin man acó, ay dico nang naquiquita yaong calapating naquiquita natin sa lingong nagdaan: arao arao naquiquita co noon, cun minsan sa balisbisan, cun minsan sa palopo.—Hindi co naquiquita cailan man, at hindi acóng dulng, malinao at di malabó ang aqung mangá matá.—Cun hindi naquiquita nin-yong magcapatid, ay naquiquita namin, at naquiquita rin nang iba,t, iba: naquiquita nang lahát. . . . .

Por más que mire, ya no veo aquella paloma que veíamos la semana pasada: entónces todos los días la veía yo, unas veces en el alero, otras en el caballéte del tejado.—Yo no la he visto nunca, y no soy vizco, tengo los ojos claros y no túrbios.—Si no la veíais ni tí ni tu hermano, la veíamos nosotros y otros también la veían: todos la estaban viendo.

Por otro lado, la parte teórica del Método consiste en una pequeña gramática, que parece pensada como apoyo general para cualquier aprendiz de español y no concebida como apoyo concreto para las lecciones precedentes: en primer lugar, presenta la explicación sobre las letras castellanas; después, aborda las categorías gramaticales nominales (género, número, caso); a continuación, las clases nominales y sus adyacentes (artículo, nombre, pronombre—se detiene mucho en las subclases del pronombre—); después, aborda el verbo, se detiene en las categorías verbales (tiempo, modo...) y en todas las particularidades de la conjugación; por último, atiende a los adverbios, las preposiciones, las interjecciones y las conjunciones<sup>5</sup>.

5 Aunque esta parte está escrita en tagalo, la terminología gramatical está en castellano, por lo que es fácil ver la organización de los temas que se abordan en ella.

Veamos ahora cómo se organizan los contenidos en las lecciones. A primera vista, no se percibe una organización clara de los contenidos pero, a poco que se profundice, resulta más o menos sencillo constatar que todos los contenidos, así como la progresión del aprendizaje, se ordenan en torno al verbo. Esto resulta más evidente a partir de la lección 23, pero se percibe desde las primeras lecciones.

Las primeras 7 lecciones se organizan en torno al vocabulario (no hay ninguna lección dedicada a la pronunciación) y siguen la premisa de complejidad creciente: primeras palabras (sustantivos, artículos y adjetivos para formar frases), posesivos, verbos copulativos (ser /estar), demostrativos, interrogativos... En estas primeras lecciones solo se aprenden y se usan los presentes de indicativo de estos verbos concretos. En las siguientes (de la 8 a la 22), se introducen nuevos verbos (tener, haber, ir) y se empieza a usar también el pretérito simple. El propósito de estas primeras lecciones parece ser poder formar pequeñas frases u oraciones sencillas con un vocabulario limitado, como, por ejemplo, las que se ven en la lección 14:

<b>Icalabing apat na pagaral.</b>		<b>Décimo cuarta leccion.</b>	
	Escuelahan		Escuela.
	Lubha . . .		Muy.
	Han . . .		Cuántos.
	Isá . . . 1		Un—uno—una.
	Dalaua . . . 2		Dós.
	Tatlo . . . 3		Trés.
	Apat . . . 4		Cuátro.
	Lima . . . 5		Cinco.
	acó . . .		Vóy.
	ca . . .		Váis.
Napaparoon	siya . . .		Vá.
	cami . . .		Vámos.
	cayo . . .		Váis.
	sila . . .		Ván.
¿Saan ca napaparoon? . . .		¿A dónde váis?	
Acó,i, napaparoon sa escuela.		Voy á la escuela.	
¿Hindí cayo napaparoon sa sim- bahan? . . .		¿No váis á la iglesia?	
Napaparoon cami sa bahay . .		Vamos á casa.	
¿Saan napaparoon itong mangá bata? . . .		¿Á dónde ván estos muchachos?	
Napaparoon sila sa buquid . .		Ván á la sementera.	
Si Andrés napaparoon sa ba- yan . . .		Andrés vá al pueblo.	
¿Ilan cayong mangá capatid?— Lima . . .		¿Cuántos hermanos sois?—Cinco.	
Tatlong babaye, at dalauang lalaqui . . .		Tres mugeres y dos hombres.	
¿Ilan ang mangá pinsan mo?— Apat . . .		¿Cuántos primos tienes?—Cuatro	
¿Mabuti baga ang inyong maes- tro? . . .		¿Es bueno vuestro maestro?	
Lubhang mabuti . . .		Muy bueno.	

A partir de la lección 23 se va progresando en la conjugación, lección a lección, de manera ordenada. En primer lugar, se aprenden los verbos regulares y los tiempos simples del indicativo. Entre la lección 23 y la 26 se aprenden el presente, pasado (perfecto simple) y el futuro (los tres tiempos “básicos”) de la primera conjugación, tomando como modelo el verbo *amar*. A partir de la 27, entramos en la segunda conjugación, con *temer* como modelo; en la lección 31, entramos en la tercera (*partir*). Minguella es sistemático en la presentación de contenidos:

- L23: amo, amas, ama...; L24: amé, amaste, amó...; L25: amaré, amarás, amará...  
 L26: extensión del modelo con otros ejemplos: alabar, admirar, respetar...  
 L27: temo, temes, teme...; L28: temí, temiste, temió...; L29: temeré, temerás, temerá...  
 L30: extensión del modelo: comer, beber...  
 L31: parto, partes, parte...; L32: partí, partiste, partió...; L33: partiré, partirás, partirá...  
 L34: extensión del modelo: escribir, sufrir...

Y así sucesivamente. Los verbos se presentan conjugados en el listado de vocabulario con el que comienza la lección, tal como vimos en el ejemplo de la lección 14. La selección léxica (¿por qué antes *temer* que *comer*?), como mostramos en Pérez y Báez (2011), se justifica por el propósito adocrinador. La elección del orden de los tiempos está claramente justificada por razones didácticas y comunicativas: presente, pasado y futuro son los tiempos básicos para poder establecer una comunicación rudimentaria.

En la lección 35 se introduce el pretérito imperfecto, presentando, de nuevo, prácticamente los mismos verbos en el mismo orden: *ser* e *ir* (lección 35), *estar* y *amar* (36), *tener*, *temer* y *partir* (37). Como ya hemos dicho, no hay explicación teórica sobre el uso de los tiempos, sino que este se deduce de los ejemplos que se aportan; sin embargo, a partir de esta lección y en adelante, posiblemente debido a la dificultad creciente que implica la explicación de los tiempos (los del subjuntivo, por ejemplo) y a la multiplicidad de usos que muchos de ellos presentan, Minguella añade unas “ayudas” a los modelos de conjugación, que consisten en contextualizar los verbos con adverbios y otros elementos ya desde el momento en que los presenta, y que dejan ver cuáles son, para el autor, los contenidos o usos fundamentales de cada tiempo. Este es el comienzo de la lección 37:

TATLONG POUO.T. PITO. **37** TREINTA Y SIETE.

**katatlong pouo.t. pitong  
pagarál.**

**Trigésimoséptima lección.**

Nang acó.i. nagcacaroon . . .	Cuándo yo tenía.
Nang icao.i. natatacot. . . .	Cuándo tu temías.
Nang camí.i. naghahati. . . .	Cuándo nosotros partíamos.
Nang sila,i. namamahagui.	Cuándo ellos repartían.

A partir de la lección 38, se aprende el imperativo y, a continuación, los tiempos del subjuntivo. Primero, el presente, con sus valores principales (“ojalá *sea*” y “cuando yo *sea*”); después, el imperfecto en sus dos formas (*amara* y *amase*), que se trata como equivalente del que llamamos condicional (*amaría*, que, por lo tanto, considera subjuntivo). A partir de la lección 55, abordamos los tiempos compuestos, primero del indicativo y después del subjuntivo, y el gerundio; y en la 61, los verbos irregulares (se centra en la conjugación de los tiempos problemáticos). Esta imagen corresponde a la lección 108:

Patáy . . . .	Matár.												
Tálar . . . .	Imítár.												
Yamót. . . .	Desagradár.												
Cun magbulaan	<table border="0"> <tr> <td>acó . .</td> <td>Miénta.</td> </tr> <tr> <td>ca . .</td> <td>Miéntas.</td> </tr> <tr> <td>siya . .</td> <td>Miénta.</td> </tr> <tr> <td>camí . .</td> <td>Mintámos.</td> </tr> <tr> <td>cayó . .</td> <td>Mintáis.</td> </tr> <tr> <td>sila . .</td> <td>Miéntan.</td> </tr> </table>	acó . .	Miénta.	ca . .	Miéntas.	siya . .	Miénta.	camí . .	Mintámos.	cayó . .	Mintáis.	sila . .	Miéntan.
acó . .	Miénta.												
ca . .	Miéntas.												
siya . .	Miénta.												
camí . .	Mintámos.												
cayó . .	Mintáis.												
sila . .	Miéntan.												
Mintiéra, mintiése.													
Mintiéras, mintiéses.													
Mintiéra, mintiése.													
Mintiéramos, mintiésemos.													
Mintiérais, mintiéseis.													
Mintiéran, mintiésen.													

Cailán ma,i, houag cayóng magbulaán, di baquin ang manga bítang nagbubulaan ay marapat silang parusahan; cayá pinarusahan co cahápun ang iyong mga pinsan, sapagca nagbulaan sila, at cun icao,i, magbulaan papaloin ding catá.—Paualaan ninyóng bahala na acó,i, magbulaan: magbulaan man ang mga pinsan co, acó,i, palaguing mag-sasabi ng totoo; at cun acó,i, magbulaan sana, mabuti nga ang acó,i, parusahan ninyó. Madalás ang sabi sa amin ng nanáy co na houag caming mag bulaan, sapagca ang bibig na nagbubulaan ay naca-

Nunca mintais, pues los niños que mienten deben ser castigados: por eso castigué ayer a tus primos, porque mintieron, y cuando tu mientas también te pegaré.—No tenga Vd. cuidado que yo mienta: aunque mientan mis primos, yo siempre diré la verdad, y si yo mintiera, haría Vd. bien en castigarme. Muchas veces nos dice mi madre que no mintamos, porque la boca que miente mata al alma, y los mentirosos desagradan a Dios y a los hombres.

El propósito de las últimas lecciones, desde la 115 hasta la 136, parece ser aumentar el vocabulario de los aprendices. Ya no hay conjugación de verbos; solo listados de vocabulario seguidos de breves textos sobre diferentes temas<sup>6</sup>. Veamos algún ejemplo:

6 Como vemos en Pérez & Báez (2010), los temas en los que más se centra el método de Minguella tienen que ver con la doctrina religiosa, pero presenta también otros centros de interés: “Junto con la doctrina católica, los misioneros enseñaron a los nativos a cultivar la tierra, criar animales, realizar diversas tareas domésticas y, en algunos casos, participar como músicos en coros religiosos. Los habitantes de las misiones también estudiaron los oficios prácticos como la costura, la carpintería, y la herrería” (Espinosa, 1988).

## Lección ciento diez y nueve.

Lohód . . . .	Arrodillarse.	Capighatian	Pena.
Larauan . . .	Imágen.	Páhid . . . .	Enjugar.
Hari . . . . .	Réy, reina.	Tángis . . . .	Llorar.
Galang . . . .	Honrar.	Tangól . . . .	Defender.
Manalangin .	Orar.	Pabaya . . . .	Desamaparar.
Dasál . . . . .	Rezar.	Alíu . . . . .	Consolar.
Tangáp . . . .	Recibir.	Bisá . . . . .	Eficáz.
Copcóp . . . .	Acoger.	Saclólo . . . .	Socorrer.
Luhá . . . . .	Lágrimas.	Mahirap . . . .	Desgraciado.
Bálo . . . . .	Viudo.	Caulóng . . . .	Recurrir.
Sacdál . . . .	Refugiár.	Táuang . . . .	Invocar.
Higpít . . . .	Oprimir.	Tangcácal . . .	Patrocinar.

Lumuhod tayo sa harap nang  
larauan niyang mahál na  
Virgeng iguinagalang nang  
lahát, ang siyá, hari sa  
langít at sa lupá: manala-

Arrodillemonos ante la imagen  
de esa preciosa Virgen a  
quien todos honran, porque  
es la reina del cielo y de la  
tierra: orémos y recémos

## Lección ciento diez y seis.

Apúy . . . . .	Lumbre.	Mahanghang	Picante.
Himolmól . . .	Desplumar.	Cámot . . . . .	Arrascar.
Dumalaga . . .	Pólla.	Licól . . . . .	Espálla.
Loto . . . . .	Cocer, guisar.	Itac . . . . .	Cuchillo, holo.
Ihao . . . . .	Asar.	Punas . . . . .	Limpiár.
Diecie . . . . .	Machacár.	Paláyoc . . . .	Olla.
Lapít . . . . .	Arrimár.	Sa catapusan	Finalmente.
Páhid . . . . .	Untár.	Lasing . . . . .	Emborrachár.
Liguíng . . . .	Sazonár.	Bihasa . . . . .	Acostumbrar.
Ibig . . . . .	Gustár.	Tuba . . . . .	Vino de coco.

Mairon na apúy sa calán, at  
pinaghimolmolán nang mag-  
sasang ang dumalaga; lolot-  
lotin bagá niya cum ipag-iháo  
cayá?—Dumiecie mona siya  
nang mga báuang, at bagong  
ilapít sa apuy ang duma-  
laga pahiran niya nang tabá,  
at iliguíng --Biling co namán  
houag niyang limotin na di

Ya hay lumire en el fogón, y  
el cocinero ha desplumado  
la polla, ¿la ha de cocer, ó  
la ha de asar?—Que macha-  
que primero ajos, y antes de  
arrimar la polla al fuego  
que la unte con manteca y  
la sazone. Encargo tambien  
que no se olvide de que no  
me gusta la comida picante.

Como vemos, el hecho de que la organización del Método no aparezca ni explicada ni justificada de manera explícita no quiere decir que no haya una estructura cuidadosamente pensada y que se sustenta sobre las teorías lingüísticas de la época, parcialmente reflejadas en el apéndice gramatical escrito en tagalo.

## 4. REFLEXIONES FINALES

En nuestro trabajo hemos desviado de la óptica de la lingüística misionera una obra que constituye uno de los primeros pasos de la didáctica de español para niños y niñas, que pone de manifiesto el contacto entre misioneros e indígenas de lengua tagala en una época en la que los misioneros ya habían aceptado que el aprendizaje de las lenguas de los indígenas era un paso imprescindible y que la elaboración de métodos de enseñanza ya no se centraba en gramáticas descriptivas y contrastivas sino en manuales eficaces para permitir la comunicación oral. Estos manuales, además de transmitir pautas religiosas, estaban destinados a enseñar la lengua a los indígenas y, aunque no muestran

sistematicidad de la práctica docente, suponen un avance porque se inicia el abandono del estudio léxico-gramatical para empezar a introducir la práctica discursiva por la que los misioneros lingüistas optaron, es decir, métodos mixtos en los que se combinaron el aprendizaje gramatical y la enseñanza de reglas con la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, de la lengua viva, como lo prueba la importancia que adquieren desde el primer momento tanto las gramáticas como los diccionarios.

No hemos podido profundizar en el análisis de la descripción lingüística gramatical, que exige un profundo conocimiento del tagalo de hace dos siglos. Tampoco hemos podido recomponer la escena de las prácticas lingüístico-comunicativas en las que se desarrolló la puesta en práctica del manual. Sospechamos se escribió una vez que el padre agustino estaba de vuelta en la Rioja.

Continuaremos nuestro estudio basándonos en enfoques reflexivos que nos ayuden a recomponer las ideas y creencias de los misioneros y concretamente de Minguella, así como las estrategias de enseñanza para seguir mostrando que la trayectoria investigadora sobre la que puede sustentarse la didáctica de la lengua española en Filipinas es riquísima.

## BIBLIOGRAFÍA

- ESPINOSA, J. (1988): *The pueblo Indian Revolt of 1969 and the Franciscan Missions of New Mexico: letters of the missionaries and Related Documents*, Norman, OK, University of Oklahoma Press.
- KELLY, L. (1969): *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, MA, Newbury House
- MALVESTITI, M. (2010): “Lingüística misionera en Pampa y Patagonia (1860-1930)”, *Revista argentina de historiografía lingüística* II/1, 55-73, [en línea]: <<http://www.rahl.com.ar/Revistas/I%20-%202010/MALVESTITI-RAHL-%281%292010.pdf>>
- MELERO ABADÍA, P. (2000): *Métodos y enfoques de la enseñanza del aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- PÉREZ, R. e I. y BÁEZ (2011): “El texto de ele como pretexto para adoctrinar a los niños: el caso del método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano, de Toribio Minguella y Arnedo (1886)”, en este mismo volumen.
- SUÁREZ ROCA, J. L. (1992): *Lingüística misionera española*, Oviedo: Pentalfa (Colección El Basilisco).
- SUEIRO JUSTEL, J. (2002): *La enseñanza de idiomas en Filipinas (siglos XVI-XIX)*, A Co-ruña: Ed. Toxosoutos (Colección Lingüística).

# CRITERIOS PRAGMÁTICOS Y SOCIOCULTURALES PARA LA SELECCIÓN DE TEXTOS Y GÉNEROS DISCURSIVOS EN UN EXAMEN DE CERTIFICACIÓN DE NIVEL INICIAL (A2-N) DE LENGUA ESPAÑOLA PARA TRABAJADORES INMIGRANTES

MARTA BARALO OTTONELLO Y  
ROSARIO GUERRA INFANTE  
*Universidad Nebrija*

**RESUMEN:** El diseño de una certificación lingüística, basada en los principios básicos del *Marco común de referencia europeo*, dirigida a trabajadores inmigrantes hablantes no nativos de español, ha requerido un análisis específico de las necesidades y características del grupo meta, de sus motivaciones y sus recursos para aprender la lengua como vehículo que facilita su integración social y laboral en la comunidad de acogida. Según estas necesidades se ha realizado una selección de los Géneros textuales, en relación con las actividades de la lengua que un hablante intercultural necesita realizar en el ámbito laboral y administrativo, con una concepción pragmática y funcional de las tareas de comunicación, orales y escritas, interpretativas, productivas y de interacción comunicativa.

## 1. OBJETIVOS Y MARCO TEÓRICO-APLICADO

La especificidad del título de esta comunicación describe el objetivo del trabajo que presentamos, tanto desde la perspectiva de la investigación como la del desarrollo del diseño (I+D). El Proyecto de Certificación de nivel inicial (A2-n) de lengua española para trabajadores inmigrantes es una respuesta al hecho demográfico de la última década en la que la población inmigrante ha ido adquiriendo una mayor relevancia en todos los ámbitos de la sociedad y, en particular, en el sector laboral. Un cierto dominio de la comunicación en español puede facilitar su integración y su incorporación al mercado

de trabajo de la comunidad de acogida. En este marco sociodemográfico, intercultural y socioeconómico, hemos diseñado un Examen, al que provisoriamente hemos denominado DILE –Diploma inicial en lengua española– de nivel A2-n, destinado de manera específica a trabajadores inmigrantes que están adquiriendo la lengua española como lengua no nativo. El diseño cumple con los principios teóricos y los requisitos sobre evaluación del *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (MCER)* del Consejo de Europa.

Esta Prueba de certificación responde a las necesidades comunicativas reales del grupo meta, ya que se han realizado los estudios etnolingüísticos previos que han permitido determinar lo que los hablantes nativos demandan al inmigrante en una situación comunicativa real en los ámbitos laborales, institucionales y administrativos (Escudero y Guerra, 2009).

El diseño de un Examen de Certificación de nivel inicial (A2-n), de estas características y con estos fines, exige el establecimiento de unos criterios previos basados en los objetivos generales de la propia certificación y en los objetivos específicos de las pruebas que lo constituyen. En la fase de investigación se han estudiado con minuciosidad los siguientes documentos y fuentes: los principios, los descriptores, las recomendaciones y las propuestas del *MCER*; los contenidos de los niveles de referencia para el español del *Plan curricular del Instituto Cervantes*; los modelos de exámenes existentes en lengua española, en francés, en inglés y en alemán; las exigencias de la evaluación certificativa de las agencias europeas ALTE y EALTA; la situación del aprendizaje de la lengua en centros de acogida e integración, de forma gratuita, impartida por profesores voluntarios de muy diversa formación<sup>1</sup>; estudios previos sobre la enseñanza y aprendizaje de español por inmigrantes (Miquel, 2003; García Mateos, 2004; Instituto Cervantes, 2006; Villalba y Hernández, 2007).

El Examen de certificación DILE consta de 4 pruebas, correspondientes a cada una de las destrezas lingüísticas comunicativas: comprensión lectora, comprensión audiovisual, expresión e interacción escrita, y expresión e interacción oral. Todas las pruebas se articulan en tareas lingüísticas comunicativas (Estaire, 2009). De acuerdo con los principios que rigen el diseño de exámenes de certificación, se ha elaborado un documento con las especificaciones del examen DILE; en él se detallan las capacidades evaluadas en cada prueba, la descripción de las tareas e ítems que las comprenden, así como los géneros discursivos que sirven de estímulo inicial a las tareas individuales. En esta comunicación se tratan sólo los resultados de la investigación y del diseño del Examen que están directamente relacionados con el tema central del Congreso, es decir, con

1 Se ha trabajado con el apoyo de seis CEPI –Centros de Participación e Integración de la Comunidad de Madrid–, de centros de formación de Cruz Roja y de otras ONGs como la Fundación Sierra-Pampléy de León, sin cuya participación activa y colaboración hubiera sido imposible alcanzar una percepción cabal de las necesidades comunicativas de la población meta.

la competencia textual y los tipos de textos que se han incluido en las diferentes tareas de evaluación.

En la fase inicial del proceso de diseño del Examen de Certificación lingüística para trabajadores inmigrantes se han tomado decisiones previas sobre las características de la competencia textual y las necesidades específicas del grupo meta al que se dirige la certificación. Tales decisiones han permitido abordar la selección de la tipología textual incluida en las Pruebas teniendo en cuenta una predicción de los ámbitos en los que necesitan intervenir los trabajadores inmigrantes, de las situaciones que tendrán que abordar, de los papeles que tendrán que desempeñar.

Una vez delimitado el Examen a los ámbitos laborales y administrativos el equipo investigador ha descrito las necesidades pragmáticas comunicativas del grupo meta teniendo en cuenta tres aspectos esenciales: las relaciones personales dentro del trabajo y los marcos institucionales y empresariales en que se tienen que comunicar; las tareas comunicativas que tendrán que realizar; los temas sobre los que tendrán que hablar / comprender lo que escuchan y leen/ escribir.

Atendiendo a criterios pragmáticos y socioculturales, tal como se precisa en el *MCRE* (4.1, 4.2, 4.3), se ha asumido que el uso de la lengua varía sustancialmente según las necesidades del contexto en que se utiliza. Por ello, dentro del ámbito público, laboral y administrativo se han descrito las situaciones en función de las personas implicadas: los candidatos al examen son personas que se desenvuelven en su trabajo o en una oficina para realizar un trámite, que tienen un dominio inicial de la lengua y de la cultura de acogida, que se ven en la necesidad de realizar intervenciones en español, es decir, de tener que interpretar y producir textos para alcanzar los fines que persigue. Estos candidatos van acrecentando su competencia comunicativa a medida que aumenta su dominio de la lengua española, pero no se puede olvidar que al mismo tiempo van creando una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Su capacidad interlingüística les va a permitir también llevar a cabo interacciones en las dos lenguas que le facilitan el desarrollo de capacidades de mediación lingüística (traducir e interpretar) entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en su LM y en español.

Sin duda, las condiciones en las que se produce la comunicación imponen distintas restricciones en el candidato y en sus posibles interlocutores, por lo que se ha tomado la decisión de dar mayor importancia a éstas necesidades pragmáticas que a la corrección lingüística. De ahí, por ejemplo, que en las tareas de producción textual se ponga el énfasis en la claridad de pronunciación; en la alternancia de turnos de palabras o en la legibilidad de la letra, con el propósito de que se consiga la transmisión del mensaje de la forma más eficaz posible en cuanto a la forma lingüística. También se han incluido en el diseño del examen las exigencias de expresión de la cortesía en lengua española, con lo que la adecuación al contexto y a los requerimientos socioculturales de los enunciatarios tienen mayor relevancia que la corrección gramatical. En las especificaciones para la

implantación del Examen DILE también se ha tenido en cuenta que todas las personas que se examinan para que se evalúe su nivel de dominio de comprensión e interacción orales disfruten de las mismas condiciones. Y se ha procurado descartar el efecto que producen las condiciones sociales y las presiones del tiempo en la capacidad de actuar en un momento dado. La tarea 1 de expresión e interacción escrita es un buen ejemplo de los criterios y principios aplicados (ver Anexo 1). Se trata de un formulario administrativo que debe rellenar el candidato con datos personales con letra claramente legible; como resultado de las pruebas de pilotaje previo al diseño definitivo se ha tomado la decisión de poner al examinando en la situación de otra persona para no crear ansiedad sobre sus datos personales y descartar posibles tensiones provocadas por situaciones de irregularidad con respecto a la legislación vigente.

En este trabajo, debido a las limitaciones en tiempo y espacio, abordamos sólo los criterios pragmáticos y socioculturales para la selección de los géneros discursivos y los tipos de textos que hemos empleado en el diseño del examen de certificación lingüística.

## 2. SELECCIÓN DE TEXTOS PARA LAS TAREAS DEL EXAMEN

La competencia textual en lengua segunda incluye las habilidades y estrategias del hablante para procesar, interpretar y producir textos de manera adecuada a la situación y a la intención comunicativa, oral y/o escrita, y con las características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de acogida. En el *MCER* la competencia discursiva es uno de los componentes de la competencia pragmática e incluye el dominio de las secuencias textuales y de los géneros discursivos.

Para realizar la selección de los textos orales y escritos se ha partido un análisis riguroso, mediante la observación participativa y no participativa y la consulta a personas que trabajan con inmigrantes de forma cotidiana. Esta fase de diagnóstico ha permitido determinar qué tipos de texto tendrá que producir el candidato del examen en la vida real y qué se le exigirá al respecto para la comprensión y la expresión, de forma interactiva en la mediación comunicativa que tenga lugar en su actividad como agente social y como hablante intercultural. En la fase de diseño del Examen DILE se han tomado decisiones, en el marco arriba descrito, para las siguientes acciones y estipulaciones:

- selección de géneros textuales que deben producir los candidatos, como muestras de su competencia de expresión e interacción escrita y oral;
- selección de textos que pueden servir como estímulo para las tareas que permiten la evaluación de la comprensión lectora y de la comprensión audiovisual;
- criterios de adecuación y manipulación de los textos para que aseguran que se sitúan en el nivel de dominio (A2-n) que se pretende evaluar;

- especificaciones que permitan evaluar los diferentes aspectos pragmáticos, discursivos, léxicos, gramaticales, fonéticos de los textos que deben comprender y producir.

Para la selección de los textos se ha tenido en cuenta, atendiendo a la especificidad de la certificación, la comunicación en el trabajo, tomando como base el apartado 4.3. del *MCER*, en el que se señalan las tareas y propósitos comunicativos que puede necesitar efectuar un inmigrante en contextos laborales:

- buscar permisos de trabajo, etc. del modo más adecuado;
- preguntar (por ejemplo, a agencias de empleo) sobre el carácter, la disponibilidad y las condiciones de empleo (por ejemplo, descripción del puesto de trabajo, salario, normas del trabajo, tiempo libre y vacaciones, duración del contrato);
- leer anuncios de puestos de trabajo;
- escribir cartas de solicitud de trabajo y asistir a entrevistas ofreciendo información escrita o hablada sobre datos, titulaciones y experiencia de carácter personal, y contestando a preguntas referidas a ello;
- comprender y seguir los procedimientos para los contratos;
- comprender y plantear preguntas relativas a las tareas que hay que realizar al comenzar un trabajo;
- comprender las regulaciones y las instrucciones de seguridad;
- informar de un accidente y realizar una reclamación a la compañía de seguros;
- hacer uso de las prestaciones de la asistencia social;
- comunicarse adecuadamente con los superiores, los colegas y los subordinados;
- participar en la vida social de la empresa o institución (por ejemplo, en el bar, en los deportes y en las asociaciones, etc.).

En el Examen se han incluido 9 textos<sup>2</sup> para las Tareas de Comprensión lectora (4), Comprensión audiovisual (3) y Expresión escrita (2) que difieren en cuanto al género discursivo, al área temática, al canal usado, al contexto, al enunciador, al enunciatario y a la extensión, tal como se puede ver en el cuadro siguiente:

2 Por las limitaciones de esta comunicación dejamos de lado los tres textos de las Tareas de Expresión e interacción orales, consistentes en: 1) una simulación de entrevista de trabajo; 2) una descripción del tipo de trabajo que realiza en una determinada profesión, sus horarios, sus utensilios o maquinarias, sus riesgos laborales, etc. A partir de un input visual y 3) una conversación sobre centros de la administración pública y documentos para realizar trámites laborales y administrativos, también a partir de un input visual.

TXT	PRUEBA	GÉNEROS	ÁREA TEMÁTICA	CANAL	ENUNCIADOR	ENUNCIATARIO	EXTENSIÓN
1	CL	<i>ANUNCIO</i> 162p:73v=2.21	Laboral Profesional	Escrito	-Empresas -Inem -Constructoras...	-Adulto extranjero en edad laboral y situación de mejora laboral	8-30 palabras
2	CL	<i>CARTA</i> 131p:48v=2.72	Personal (ámbito cotidiano)	Escrito	-Trabajador y estudiante extranjero de español	-Estudiante extranjero que se interesa por la experiencia laboral	100-120 palabras
3	CL	<i>HOJA INFORMATIVA</i> 41p:17v=2.41	Laboral Sanidad	Escrito	-Ministerio de Sanidad y Política Social	-Personal laboral de una empresa	30-50 palabras
4	CL	<i>CORREO ELECTRÓNICO</i>	Personal (ámbito cotidiano)	Escrito	-Amigo	-Amigo	30-40 palabras
5	CAU	<i>CONVERSACIÓN CARA A CARA (Informal)</i>	Personal (ámbito cotidiano)	Oral (vídeo)	-Amigo	-Amigo	212 palabras aprox.
6	CAU	<i>CONVERSACIÓN CARA A CARA (Formal)</i>	Administrativo	Oral (vídeo)	-Administrativo	-Ciudadano extranjero en búsqueda de empleo	312 palabras aprox.
7	CAU	<i>CONVERSACIÓN CARA A CARA (Formal)</i>	Laboral Profesional	Oral (vídeo)	-Jefe -Director... -Personal de ETT...	-Ciudadano extranjero en búsqueda de empleo	165 palabras aprox.
8	EE	<i>FORMULARIO</i>	Administrativo	Escrito	-Administración General del Estado	-Ciudadano extranjero que solicita documentación	7 ítems a rellenar Palabras aisladas
9	EE	<i>CORREO ELECTRÓNICO</i>	Personal	Escrito	-Representante de un CEPI	-Ciudadano extranjero en inmersión	30-50 palabras

Todos estos textos también poseen algunas características comunes, ya que todos corresponden a un nivel A2 de comprensión lectora y de comprensión audiovisual, según las especificaciones establecidas a partir de los descriptores del MCER.

Además del nivel de dificultad, todos estos textos comparten un conjunto de características determinadas por los criterios anteriores: en todos los casos se trata de la función comunicativa de dar/pedir información; sus propiedades de densidad léxica y de densidad sintáctica se adecuan al estadio de dominio de la lengua española que se quiere evaluar. En todas las tareas de comprensión y expresión escritas los textos se presentan con el apoyo de imagen y de paratexto propio del género del que se trate.

La densidad léxica de los textos incorporados en el Examen, es decir, la relación que existe entre la extensión del texto –el número de palabras total– y el número de palabras distintas que contiene, es una medida estadística que permite conocer el dominio léxico de los usuarios de la lengua, en este caso de los candidatos a la certificación. Esta densidad léxica es un indicador de dificultad tanto en la comprensión lectora, como en la comprensión audiovisual y en la expresión e interacción orales y escritas. En general, una menor densidad léxica implica una mayor facilidad de comprensión textual, de modo que éste es un dato que se debe tener en cuenta en la elaboración de las pruebas del examen. Sin embargo, la dificultad de la tarea de comprensión lectora puede no depender de las propiedades del propio texto, sino de las propias tareas de comprensión e interpretación que deban realizarse. En la Tarea 1 de Comprensión lectora se muestran 8 anuncios (ver Anexo) sobre diferentes cuestiones que el candidato debe relacionar con los lugares en dónde podrían encontrarse<sup>3</sup>. Esta tarea tiene más densidad léxica que las otras cuatro de la misma destreza, pero resulta más fácil para los candidatos ya que la tarea puede resolverse con el reconocimiento de palabras claves y la activación de sus competencias generales, en particular, su conocimiento experiencial del mundo. Ante la lectura de un cartel informativo, la dificultad de la tarea de evaluación de la comprensión lectora varía de forma significativa según la pregunta que se formule: si se pregunta por la función que tiene el cartel (informar, persuadir, etc.) o sobre alguna información específica indicada en el cartel, por ejemplo, qué hacer para evitar la gripe (Anexo 2).

## 5. CONCLUSIONES

La selección de los textos y el diseño de las tareas para evaluar la comprensión textual, escrita y audiovisual de los candidatos al Examen DILE se han basado en los descriptores del Nivel A2 del MCER (4.4.2.2.) que establece que el usuario, con este

3 Pueden consultarse los criterios de evaluación y las Pruebas del Examen con todos sus textos y tareas de comprensión lectora en la página divulgativa del Examen DILE, Diploma inicial de español para trabajadores inmigrantes, de la Universidad Nebrija.

Nivel de dominio lingüístico es capaz de identificar información específica en material oral/escrito sencillo; de comprender frases y expresiones, con información personal muy básica, del lugar de residencia, del empleo, siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud; de comprender cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados; de comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos o relacionado con el trabajo, así como comprender normas e instrucciones sencillas”.

Se han programado distintas tareas de comprensión lectora y de comprensión audiovisual, de manera que el candidato demuestre que puede escuchar y leer con diferentes objetivos, aplicando estrategias y competencias lingüísticas y no lingüísticas para comprender la idea general o la función comunicativa del texto, para conseguir una información específica o una comprensión detallada, así como para inferir ideas no explicitadas totalmente.

El proceso de validación de las pruebas diseñadas para el Examen DILE ha permitido comprobar que los textos seleccionados para cada una de las tareas que debe realizar el candidato han sido los adecuados, ya que las pruebas miden realmente lo que se pretende evaluar, que es la competencia comunicativa en sus diferentes aspectos.

El estudio realizado ha permitido constatar que las decisiones que se han adoptado en relación con un nivel A2-n tienen suficiente precisión, lo que hace que la prueba sea válida y fiable para las cuatro destrezas evaluadas. Durante la fase de validación del Examen DILE se han realizado 180 exámenes con candidatos potenciales a aprobarlos, que tenían un nivel de dominio aproximado entre A2 y B1, seleccionados entre la población inmigrante que estudia la lengua española en los centros de acogida que ofrecen cursos no reglados con profesores voluntarios.

La evaluación de la competencia lectora se ha realizado mediante la realización de 4 tareas correspondientes a la lectura y comprensión de 4 tipos diferentes de textos (anuncios, carta, cartel y correo-e). Los resultados obtenidos nos han permitido comprobar que los textos y los ítems diseñados han resultado bastante fiable (0.73, con el Alfa de Cronbach), con una facilidad media de 0.80, con un resultado medio de notable.

La evaluación de la comprensión audiovisual se ha efectuado mediante la realización de 3 tareas de escucha y visionado de 3 videos en los que un inmigrante se encuentra con una amiga y habla de cuestiones personales; luego va a una oficina de empleo para tener una entrevista de trabajo y finalmente es entrevistado para obtener un puesto de cuidador de parques y jardines. También en este caso se ha podido comprobar la fiabilidad de la prueba con los siguientes resultados: un rendimiento medio de notable, fácil, bastante fiable (0.73). Los índices de homogeneidad obtenidos a través del coeficiente de correlación biserial puntual en la prueba de comprensión audiovisual han dado valores

satisfactorios con correlaciones superiores a 0,20. Sólo dos ítems de los 11 que contiene la prueba no cumplían el requisito, por lo que se debieron revisar en el diseño definitivo.

Con esta muestra limitada de los textos seleccionados para el diseño del Examen de certificación de nivel inicial (A2-n) de lengua española para trabajadores inmigrantes se ha demostrado que la aplicación de criterios pragmáticos y socioculturales ha permitido que la selección de textos y géneros discursivos contribuya a que el Examen DILE tenga realmente un carácter comunicativo, útil, aplicado a las necesidades reales de comunicación de los trabajadores hablantes no nativos de español.

## BIBLIOGRAFÍA

ALTE - The Association of Language Testers of Europe, [en línea]: <<http://www.alte.org/alteframework/index.php>>

CONSEJO DE EUROPA: *Adult Migrants and language policies for integration*, [en línea]: <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migrants1\\_EN.asp#P3\\_52](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migrants1_EN.asp#P3_52)>

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

ESCUADERO, I. y R. GUERRA INFANTE (2009): “La observación etnográfica como método para el análisis de necesidades comunicativas de la población inmigrante”, en *Actas del XVII Congreso Internacional de AESLA (Ciudad Real, 26-28 de marzo de 2009)*.

ESTAIRE, S. (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

GARCÍA MATEOS, C. (2004): *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*, Madrid: Edinumen.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2007): “La enseñanza del español con fines específicos”, en M. LACORTE, (ed.), *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco/Libros, 149-181.

INSTITUTO CERVANTES: *Diccionario de términos clave de Ele*, [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)>

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*. Madrid: Santillana.

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español B1/ B2*. Madrid: Biblioteca Nueva.

MARTÍN LERALTA, S. (2010a): “Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de prueba de examen DILE”, comunicación presentada en el Congreso *Lengua e Inmigración* (Alcalá de Henares, 24-26 de marzo de 2010).

MARTÍN LERALTA, S. (2010b): “Español con fines profesionales: necesidades de comprensión de los inmigrantes en los ámbitos administrativo y profesional”, en A. VERA e I. MARTÍNEZ (eds.), *El español en contextos específicos: Enseñanza e investigación (Actas del XX Congreso Internacional de ASELE)*, Comillas: Fundación Comillas, 719-738.

MIQUEL, L. (2003): “Consideraciones sobre la enseñanza del español lengua extranjera a inmigrantes”, *Carabela 53 (La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes)*, 5-24, [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/MIQUEL.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/MIQUEL.htm)>

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y M. HERNÁNDEZ GARCÍA (2007): “La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes”, *Linred. Lingüística en la Red*, [en línea]: <[http://www.linred.es/numero5\\_anexo1\\_Art3.html](http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art3.html)>

## ANEXOS

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

DIPLOMA  
NIVEL INICIAL  
D

**Tarea 1**

- Lea los siguientes anuncios.
- Relacione cada anuncio con los lugares que aparecen más abajo. Escriba en la casilla  la letra correspondiente a cada anuncio.
- Hay dos anuncios que NO debe seleccionar.
- Observe el ejemplo en rojo: El anuncio J corresponde al número 5.

**A.** Llame a Reservas por teléfono 020 €/minuto.

**B.** Se informa a los pacientes que la Doctora Sánchez no pasará consulta hoy por enfermedad. Discúlpenn las molestias.

**C.** PARA SELLAR LA TARJETA DEL PARO DE LÍNEAS A VUELOS DE 9:00 A 14:00.

**D.** Se recuerda a todos los viajeros que saldrán viernes al receptor de busetas. Intermedios antes su pedido en esta hoja.

**E.** Viajeros con dirección al Hospital de Henares deberán cambiar de tren en la estación de Estadio Olímpico.

**F.** Pasaporte Píngua al caso antes de volver en la tarde.

**G.** ¡Atención! Cortada la circulación en la Plaza de Cuzco por obras de alcantarillado.

**H.** El curso de camareros para restauración empieza el próximo lunes a las cinco de la tarde en el CITE Aljubarrota Marroquí.

**I.** Recordamos a todos los padres y madres que los alumnos/as de 3º tienen excursión al Zoo de Madrid el miércoles día 23.

**J.** Las clases de español para extranjeros comienzan el 1 de octubre. Pasen por Secretaría para formalizar la matrícula.

**LUGARES**

1. EDIFICIO EN CONSTRUCCIÓN	<input type="checkbox"/>	5. ESCUELA DE ESPAÑOL	<input type="checkbox"/>
2. LOCUTORIO	<input type="checkbox"/>	6. OFICINA DE EMPLEO	<input type="checkbox"/>
3. CENTRO DE SALUD	<input type="checkbox"/>	7. PORTAL DE UNA VIVIENDA	<input type="checkbox"/>
4. CENTRO DE FORMACIÓN LABORAL	<input type="checkbox"/>	8. COLEGIO	<input type="checkbox"/>

5

**Tarea 1**

- ✓ Este es Rodolfo:



- ✓ En el cuadro 1 están los datos personales de Rodolfo.
- ✓ Rellene el formulario del cuadro 2 con los datos de Rodolfo (cuadro 1).
- ⚠ Hay tres datos que NO debe elegir.
- ✓ Observe el ejemplo del número de teléfono en rojo.

**CUADRO 1**

Argentina	Electricista	16/11/1968
González Suárez	Rodolfo	X-46.530.637-M
91 671 83 52	Hombre	Casado
	Calle Gijón nº 3, Coslada	35 años

**CUADRO 2**

ADMINISTRACIÓN GENERAL DEL ESTADO

EXTRANJEROS  
Unidad de gestión de inmigración dependiente de la Dirección General de Extranjería y Gestión de la Ciudadanía

**DATOS PERSONALES DEL EXTRANJERO**

Apellidos: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

N.I.E.: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Domicilio en España C/P.I.: \_\_\_\_\_

Tel.: **91 671 83 52**

**Tarea 3**

- ✓ Este cartel está en todos los lugares de trabajo. Lea el siguiente cartel y conteste a las preguntas.

**La prevención es la mejor medida**

**Gripe A**

El Gobierno informa actual para prevenir la Gripe A2  
 Antes de empezar con Gripe A2  
 como los síntomas de la Gripe A.  
 Siga estas medidas recomendadas.

Si quiere saber más: [www.informaciongripe.es](http://www.informaciongripe.es)

Consejo Intersectorial del IVA-Archivos de IVA

**GRIPES**  
 LA PREVENCIÓN ES LA MEJOR MEDIDA



# LA ENSEÑANZA DEL PAPEL Y RASGOS DE LA CORTESÍA VALORIZADORA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE CORPUS

M<sup>a</sup> JESÚS BARROS GARCÍA  
*Universidad de Granada*

RESUMEN: La cultura española tiende hacia la proximidad o camaradería, frente a otras culturas donde se prefieren las muestras de respeto hacia la libertad de actuación del otro y la no intromisión en su espacio privado. Por este motivo, en la conversación española son más frecuentes las estrategias corteses relacionadas con la valorización de la imagen de los interlocutores –cortesía valorizadora–, que las estrategias relacionadas con la atenuación y la reparación de los peligros para la imagen –cortesía mitigadora. Debido a estas diferencias interculturales, este trabajo pretende defender la importancia de que los estudiantes de español como lengua extranjera (E/LE) sean instruidos en estos conocimientos, los cuales forman parte del desarrollo de sus competencias comunicativa e intercultural. Como base para la instrucción, utilizaremos un corpus compuesto por transcripciones de conversaciones reales en español.

## 1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que los orígenes de la sociedad española se asientan sobre un régimen fuertemente estamental, en la comunicación actual se emplea un sistema de cortesía y un estilo interactivo basado en la solidaridad. Diversos estudios de pragmática intercultural (Fant: 1989, 1992 y 1995; Grindsted: 1994 y 1995; Haverkate: 1994; Le Pair: 1996; Bravo: 1996 y 1998; Placencia: 1998, 2005 y 2008; Díaz Pérez: 1999 y 2003; Curcó y De Finna: 2002; García: 2003, 2004 y 2008; entre otros muchos), han demostrado que la frecuencia de uso de la cortesía de solidaridad o valorizadora –utilizada para producir beneficios a la imagen– y de la cortesía de distanciamiento o mitigadora –utilizada para evitar y/o para

reparar daños a la imagen—varía de unas sociedades a otras. Por ejemplo, Fant (1989: 247-256) afirma que cualquier escandinavo familiarizado con la cultura hispánica, así como cualquier hispánico con experiencia en el estilo de vida escandinavo y en su forma de comunicarse, podrá dar cuenta de la preferencia de los escandinavos por la cortesía miti-gadora, mientras que los hispanos sienten preferencia por la valorizadora. En palabras del autor (1989: 256):

We expect the individual's need to see him/herself as accepted by others as more pervasive in the Hispanic than in the Nordic cultures, and the corresponding face-work to be more energy craving in Hispanic than in Nordic conversational patterns. A typical Hispanic conversation is likely to contain more overt marks of friendliness and supportiveness, more positive "strokes" than a corresponding Scandinavian conversation, where telling or showing "we are friends" is more often felt as unnecessary or irrelevant<sup>1</sup>.

En su trabajo de 1995, Fant se centra en el contraste de la cultura sueca con la cultura española y llega a conclusiones similares, al verificar que, al hablar, los españoles prestan una mayor atención a la valorización de la imagen del interlocutor que al logro de las metas comunicativas. Curiosamente, Placencia (2005) señala que para los hispano-hablantes andinos y quiteños, los madrileños se preocupan demasiado por el logro de las metas comunicativas. Todas estas discrepancias generan, con frecuencia, el surgimiento de sentimientos de frustración entre los interlocutores, así como actitudes negativas hacia los miembros de la otra comunidad.

## 2. CORTESÍA Y E/LE

La cortesía no resulta relevante en cuanto a la corrección de las formas lingüísticas, sino en cuanto a la socialización, es decir, en cuanto a la adecuación pragmática de los enunciados con respecto a los interlocutores y a los eventos comunicativos. A esta reflexión llegan del Río Urrutia y Sánchez Avendaño (2006: 446) al analizar la adquisición de fórmulas de cortesía en español por parte de niños, lo cual, en nuestra opinión, resulta también aplicable a los estudiantes de español como lengua extranjera. Dado que el lenguaje es una facultad que se adquiere y desarrolla en sociedad, tanto el niño como el estudiante extranjero necesitarán de un proceso de socialización para poder responder de manera adecuada a los patrones de conducta comunicativa esperables en cada cultura. Los

1 Traducción al español: Prevemos que el deseo que siente el individuo de ser aceptado por los demás es más dominante en la cultura hispánica que en las culturas nórdicas, por lo que se emplea una mayor energía en el trabajo de esta imagen, como reflejan los patrones de interacción hispánicos frente a los nórdicos. Una conversación típica hispánica es susceptible de contener más marcas visibles de amistad y apoyo, más "caricias" positivas que una conversación típica escandinava, en la que expresar o mostrar "que somos amigos" tiende a sentirse como innecesario o irrelevante. (La traducción es mía).

refuerzos o estímulos que el aprendiz reciba por parte de sus profesores, padres o cualquier otra persona, incentivarán la adquisición temprana de un comportamiento comunicativo socialmente aceptable.

La metodología que la mayor parte de las investigaciones<sup>2</sup> defiende para el desarrollo de la competencia pragmática se basa en la reflexión, descripción, explicación y discusión de las características de la lengua meta. Para conseguirlo, se utilizan actividades de *input*, tanto orales como escritas, seguidas por ejercicios de integración de la información recibida. Proporcionar a los estudiantes ocasiones en las que reconozcan su necesidad de determinados elementos comunicativos corteses, darles la posibilidad de descubrirlos en situaciones reales, y volver a ponerlos en contextos donde puedan satisfacer esa misma necesidad, es la manera en que Vinther y Jensen (2008: 807) proponen enseñar la pragmática de la cortesía –y que nosotros apoyamos. Para ello, podemos hacer uso de grabaciones de vídeo o de audio, artículos de periódico, publicidad, páginas electrónicas, etc. Defendemos el empleo de estos materiales frente a la observación de ejemplos inventados para un manual de enseñanza de idiomas, puesto que estos últimos se suelen basar en las meras intuiciones, experiencias personales o recuerdos del escritor acerca de cómo se desarrollaría una interacción típica en español, lo que aumenta las posibilidades de que se presente la lengua de una forma estereotipada. En nuestro caso, hemos optado por utilizar un corpus oral como material sobre el que estudiar la cortesía valorizadora. En concreto, vamos a manejar un corpus de conversaciones coloquiales entre hablantes valencianos (Briz y grupo Val.Es.Co: 2002). Esta metodología nos ofrece la oportunidad de obtener datos empíricos reales con los que el alumno podrá analizar cómo se manifiestan los fenómenos corteses en el español según las diferentes situaciones comunicativas, ya que cada texto va precedido por un conjunto de datos informativos como el sexo, edad y nivel de instrucción de los participantes, la distancia social entre los interlocutores, la relación de poder entre los mismos, etc. Es decir, el uso de corpus orales posibilita estudiar la influencia de los factores sociales y contextuales en la comunicación. Asimismo, el empleo de este tipo de recopilatorios de conversaciones permite recuperar información prosódica –vacilaciones al hablar, risas, entonación, intensidad, fuerza de la pronunciación, etc.–, la cual resulta muy relevante para el estudio de la cortesía.

### 3. CORPUS, CORTESÍA Y E/LE

Al utilizar corpus orales en el aula de E/LE, el profesor ha de hacer una selección de las muestras con las que quiere que el alumno trabaje. Esta selección vendrá determinada por los objetivos concretos que se persigan y por el nivel de los alumnos. Una vez escogidos los textos, consideramos importante diferenciar dos fases de actuación para

2 Vid. Kasper y Rose (2002) y Urbina Vargas (2008).

los estudiantes, con actividades que irán desde las más controladas a las más libres. En nuestro caso, la primera fase requiere la localización en los textos de ejemplos corteses orientados a valorizar las imágenes de autonomía y/o de afiliación de los participantes en los intercambios. Para ello, el alumno llevará a cabo una lectura de las transcripciones<sup>3</sup> y una audición de las grabaciones –en los casos en que sea posible–, con el fin de alcanzar una mejor interpretación de cada uno de los textos. Localizados los ejemplos de cortesía valorizadora, se pasa al estudio detallado de las funciones pragmáticas que cumplen, las estructuras que presentan, los esquemas de interacción que siguen y las estrategias y recursos más destacados con los que se expresan. Con esta metodología esperamos alcanzar una imagen lo más completa y real posible de la actuación comunicativa de la cortesía valorizadora en el español peninsular.

Para ilustrar esta primera fase de trabajo y ver su utilidad en el ámbito educativo, hemos seleccionado una muestra procedente de una conversación (L.15.A.2), en la que se encuentran diversas manifestaciones de cortesía valorizadora, entre las que destacamos la realización de ofrecimientos –señalados en cursiva. La duración total de la conversación es de cincuenta minutos y participan tres personas: un hombre (G), con un nivel de estudios secundarios y de profesión albañil; y dos mujeres (L) y (E), con un nivel de estudios superiores y estudiantes. Todos ellos son amigos, menores de veintiséis años. Entre (G) y (L) existe una relación sentimental. La conversación tiene lugar en un entorno familiar para los interlocutores: el domicilio de (E). Los ofrecimientos de (E) muestran su preocupación por la salud y bienestar de su invitada, (L), para lo cual le ofrece tomar un producto –yogur natural– que puede mejorar su dolor de estómago. Ante la negativa de (L) a tomarse el yogur, (E) vuelve a ofrecer una solución a su malestar, iniciándose una nueva serie de intervenciones sobre este otro producto ofrecido: una medicina contra las indigestiones de comida.

1. E: [no soy tan rara]/ no soy tan rara↓ entonces yo qué sé!!! *cómete el yoguurl ahí tienes natural<sup>3</sup>*
2. L: no tía no/ si lo que no quiero es comer/ yo creo que es→/peor
3. E: sí↓ bueno§
4. G: § *cómete el yogur/ que ella lo que quiere ess las tapas paraa los vasos*
5. L: ¿síí?
6. E: si lo hago por las tapas/ no por otra cosa/ no creas que lo hago porque quiera que te comas el yogur↓ [¿¿qué te iba a decir!?!=]
7. G: [¿¿¿por qué te crees que lo iba a decir!?!] (ENTRE RISAS)
8. E: = *yo tengo una cosal es que yo no sé si te duele el estómago o qué tienes/ yo tengo una cosa que va superbiéñl lo tomas con agüita y se te pasa*

3 El profesor deberá informar a sus alumnos sobre las convenciones de transcripción empleadas o, incluso, puede que se vea en la necesidad de simplificar dichas transcripciones para poder trabajarlas con alumnos de niveles iniciales e intermedios.

9. L: mm
10. E: *¿te lo saco?*<sup>§</sup>
11. G: § *¿tú sa- tú sabes lo que le pasa a esta?*
12. E: *eso [no perjudica y es superbueno=]*
13. L: [*¡qué va!/ nada/ no*]
14. E: = *pues come*<sup>§</sup>
15. L: § *¡JO(D)ER! DESDE QUE ME HE COMÍO UNA PALMERA↑ ESTOY LLEVANDO- YA A LAS- A LAS SIETE*
16. E: *lo que te digo es como si fueraal como si fueraa*
17. L: tengo el estómago todo revuelto
18. G: *¿y tú cuándo no tienes el estómago todo [revuelto? explícamelo a mí]*
19. L: [*a veces*]
20. E: *¿no te lo digo!? que lo saco*
21. [...]
22. L: [*¿QUÉ no lo encuentras Enma?*]
23. E: *sii noo↓ son sobrecitos ama[rillos]*
24. L: [*amarillos*] *sí// eso es lo que se toma el padre de Gabriel*

<sup>§</sup>E se dirige a L, la cual, por medio de un gesto, manifiesta su dolor de estómago. Este hecho facilita el cambio de tópico.

Tras la lectura del texto, cabría preguntarse qué tipo de explotación didáctica podemos darle para convertirlo en una herramienta útil para el aprendizaje de las principales funciones y características de la cortesía valorizadora. A continuación, desarrollamos algunas de las cuestiones que podrían plantearseles a alumnos de un nivel B2 (según el Marco Común Europeo de Referencia) en adelante:

1. *¿Qué función cortés valorizadora se persigue con estos ofrecimientos? Ayudar al otro. Se suceden una serie de intervenciones en las que (E) ofrece soluciones a (L) para mejorar su malestar de estómago –como nos indica la nota al pie del texto. La intención primera de (E) es ayudar a su invitada a sentirse mejor, por lo que está cumpliendo con su rol social de anfitriona y está fortaleciendo la alianza entre ambas. De esta manera, la imagen de afiliación<sup>4</sup> de (E) se ve valorizada, como una buena anfitriona que desea atender correctamente a sus invitados y hacerles sentirse a gusto; y también la imagen de afiliación de (L), por recibir la ayuda y generosidad de (E).*

2. *¿De qué estrategias y recursos comunicativos se sirve el hablante para la expresión de cortesía valorizadora?*

4 Entendida como el deseo de percibirse y ser percibido como parte integrante del grupo (Bravo: 1999). Junto a la imagen de autonomía –deseo de percibirse y ser percibido como diferente al grupo–, ambas constituyen los dos componentes básicos de las necesidades de imagen del individuo.

2.1. Para la realización de los ofrecimientos, encontramos dos tipos de recursos lingüísticos:

- 2.1.1. Imperativos: *cómete* –intervención 1– y *pues come* –intervención 14. Los alumnos suelen asociar el uso del modo verbal imperativo con la realización de órdenes, entendidas, generalmente, como actos no corteses; pero, a partir de muestras como ésta, podemos enseñarles que la fuerza ilocutiva del imperativo puede servir a otros fines, como inducir al oyente a que actúe por su propio bien, creando, a su vez, la sensación de que el emisor así lo desea y prefiere. Es decir, las órdenes funcionan aquí como ofrecimientos, sin que el beneficiario se sienta excesivamente coaccionado, puesto que el ambiente distendido y la relación de confianza que une a las interlocutoras permiten estos empleos.
- 2.1.2. Estructuras interrogativas: *¿te lo saco?* –intervención 10. Con esta pregunta, (E) propone a (L) buscarle la medicina de la que está hablando. Una alternativa lingüística, de la que podemos informar al alumno, consiste en realizar la pregunta de una manera más indirecta con verbos como *querer*, *apetecer* o *gustar* –“¿Quieres...?”, “¿Te apetece...?”, “Te gustaría...?”–, con el objetivo de no imponer la propia voluntad al interlocutor y permitirle un margen de actuación.

2.2. Otra estrategia pragmalingüística interesante, observada en el ejemplo, es la intensificación de las razones por las que (L) debe aceptar el ofrecimiento. Así, (L) se queda sin argumentos para rechazar la solución a sus problemas, con lo que (E) habrá conseguido su propósito de ayudarle:

- 2.2.1. *va superbién* –intervención 8: valoración positiva de las cualidades del producto ofrecido por medio del adverbio de modo *bien* intensificado por el prefijo *super-*, que significa ‘en grado sumo’.
- 2.2.2. *no perjudica y es superbueno* –intervención 12: (E) da una serie de razones que aluden a la conveniencia de que (L) acepte el ofrecimiento, entre ellas, que no produce efectos secundarios, algo que podría llevar a (L) a rechazar la medicina.
- 2.2.3. *¿no te lo digo!?* –intervención 20: con este último enunciado, (E) manifiesta intensamente que lleva la razón, lo cual ayuda a que (L) se convenza definitivamente de que debe aceptar el ofrecimiento, dado que la medicina que le está proponiendo es justo lo que necesita. Para ello emplea esta pregunta acompañada por entonación exclamativa, con la que maximiza la idea de que es lógico que (L) tome el medicamento.

2.3. Refuerzo del ofrecimiento por medio de una recomendación: *lo tomas con agüita y se te pasa* –intervención 8. (E) recomienda a (L) que se tome la medicina que le está ofreciendo, puesto que si lo hace va a conseguir aliviar su dolencia estomacal. El sustantivo *agua* está modificado por el sufijo apreciativo *-ita*. El uso del diminutivo es una estrategia verbal muy habitual para minimizar la importancia de lo ofrecido y/o hacer más atractiva la oferta, de manera que se favorezca la aceptación. En este caso, (E) minimiza los inconvenientes o molestias que puede suponer tomarse la medicina. En otros casos, consiste en la disminución del valor del ofrecimiento, haciendo ver que se trata de un acto de poca importancia que se puede llevar a cabo sin grandes complicaciones; es decir, el hablante tiende a reducir el coste de los ofrecimientos y de las invitaciones para evitar que el oyente se sienta en deuda, de modo que le sea menos descortés aceptar la oferta/invitación.

3. *¿Podrías esquematizar el patrón interactivo de este diálogo? ¿Qué conclusiones puedes sacar del tipo de intervenciones que realiza cada interlocutor?*

L: manifestación de malestar estomacal: nota al pie número 5

E: ofrecimiento de una solución: intervención 1

L: rechazo justificado: 2

E: aceptación del rechazo: 3

G: colaboración con el cumplimiento de la oferta: 4 y 7

E: ofrecimiento reforzado: 8

L: respuesta colaboradora fática: 9

E: ofrecimiento reforzado: 10 y 12

L: rechazo: 13

E: ofrecimiento: 14

L: manifestación intensificada de malestar estomacal: 15

E: argumento para favorecer la aceptación del ofrecimiento: 16

L: manifestación de malestar estomacal: 17

E: ejecución del ofrecimiento: 20

L: manifestación de aceptación plena: 22 y 24

Las intervenciones de inicio de (E) consisten en realizar ofrecimientos a (L), mientras que las respuestas de (L) son rechazos a los ofrecimientos de (E). Al observar el patrón interactivo, el alumno comprenderá que son los rechazos de (L) los que provocan nuevas iniciativas de (E), bien tratando de convencerle, bien con otros ofrecimientos. Sin embargo, esta insistencia no ha de entenderse como un deseo de (E) de imponer su propia voluntad sobre la de (L), sino como un acercamiento cortés a ésta, la búsqueda de su bien. Es la relación interpersonal que las interlocutoras mantienen la que permite tal comportamiento, puesto que en situaciones formales, probablemente no aparezca esta insistencia. Nos encontramos aquí con un ejemplo de patrón interactivo insistente cortés valorizador.

#### 4. *Analiza detenidamente la respuesta de (L) en la intervención número 2.*

(L) emplea una serie de estrategias atenuantes para evitar que el rechazo pueda dañar la imagen de su interlocutora y su imagen propia:

4.1. *no tía no*: entre los dos adverbios de negación se intercala el vocativo familiar *tía*, y con este acercamiento afectivo al otro, mitiga el efecto de la oposición al ofrecimiento.

4.2. *si lo que no quiero es comer*: (L) justifica por qué rechaza lo ofrecido. Esta justificación viene intensificada por la conjunción *si*, que utilizada al comienzo de un enunciado, enfatiza las expresiones de duda o aseveración.

4.3. *yo creo que es*→*peor*: (L) termina su intervención empleando un argumento que apoya el rechazo. Dicho rechazo aparece atenuado por una estructura dubitativa con la que (L) trata de expresar inseguridad (*yo creo que*), y evitar así que su afirmación suene demasiado contundente, con lo que perjudicaría la imagen de (E), quien pretendía ayudarla.

#### 5. *¿Cómo colabora el interlocutor (G) en la actividad discursiva?*

(G) colabora con la actividad argumental realizando dos intervenciones humorísticas –números 4 y 7– con las que trata de convencer a (L) de que acepte el ofrecimiento de (E). Evita, así, que (L) se sienta incómoda si decide tomarse el yogur, a la vez que ayuda a (E) a alcanzar sus fines comunicativos. Las risas en la intervención 7 permiten entender que el interlocutor está bromeando y que el ambiente de confianza posibilita este tipo de intervenciones que, lejos de poner en peligro las imágenes, favorecen que la conversación se desarrolle plácidamente<sup>5</sup>.

#### 6. *¿Consigue (E) su propósito de ayudar a (L)?*

Finalmente, ante las quejas que (L) vuelve a lanzar por su dolencia estomacal (intervención 15), (E) ya no atiende a la opinión de ésta –que había rechazado sus ofrecimientos– y se toma la libertad de buscar la medicina para que (L) se la tome<sup>6</sup>. Esta forma de actuar es clave para certificar que el rechazo de (L) no era una oposición rotunda a la oferta y que la propia (E) no la ha interpretado como tal. Por tanto, la no aceptación de los ofrecimientos no supone que (E) desista de su intento de solucionar el problema de (L), sino que, muy por el contrario, (E) decide actuar por su propia cuenta. La imagen de autonomía de (L) no se ve amenazada porque predomina el efecto afiliativo de este enunciado, frente al efecto de intrusión en la libertad de actuación de (L) y en su derecho a decidir por

5 Hemos de aclarar que previamente, en esta misma conversación, (E) hablaba sobre la colección de vasos que ha conseguido gracias a las tapas de los yogures.

6 Quizá sea ésta una demostración de la frase hecha “no aceptar un no por respuesta”.

sí misma. En suma, esta muestra del corpus nos enseña cómo la respuesta negativa a un ofrecimiento no siempre significa un rechazo al mismo y que, en el caso de que realmente queramos rechazarlo, hemos de emplear una serie de maniobras con las que convencer a nuestro interlocutor de que no queremos lo ofrecido, tratando de evitar –si la relación se desea armoniosa– que la imagen de los implicados pueda quedar dañada.

Tras este ciclo de trabajo analítico y reflexivo –en el que también podría preguntársele al alumno si hay algo que le sorprenda especialmente, si él actuaría de la misma manera en su propia cultura, si le parece una forma de comportamiento cortés, no cortés o descortés, etc.–, consideramos importante realizar una segunda fase de trabajo menos controlada que facilite la asimilación de los nuevos conocimientos. Son múltiples las posibilidades que se nos presentan, entre otras: a) esquematizar o resumir la información más importante aprendida; b) redactar una guía de las buenas maneras en España –quizá esto sería interesante tras aprender varias rutinas pragmáticas españolas, como la formulación y respuesta a cumplidos y buenos deseos, la colaboración con la producción del enunciado, etc.–; c) investigar las similitudes y las diferencias de los ofrecimientos españoles con los hábitos interactivos de otras culturas –por ejemplo, de las culturas de procedencia de los alumnos de la clase; d) hacer juegos de rol en los que los alumnos representen un ofrecimiento que podría tener lugar entre españoles y un ofrecimiento en su propia cultura<sup>7</sup>; e) que los alumnos repartan e interpreten tests de hábitos sociales entre otros hispanohablantes, para indagar sobre las percepciones que estos tienen acerca de la realización de ofrecimientos; f) grabar en vídeo interacciones de los estudiantes en las que se simulen situaciones relacionadas con la cortesía valorizadora –esta actividad permite la retroalimentación, al ser evaluadas posteriormente por el alumnado y el profesor; etc.

En definitiva, consideramos que este tipo de material es fácilmente utilizable en el aula de E/LE y son muchas las posibilidades y ventajas que ofrece. En el caso de la muestra analizada, podría servir de texto sobre el que trabajar los patrones comunicativos españoles en ocasiones de visita a una casa, tema éste incluido en la mayor parte de los manuales de enseñanza y adaptable cómodamente al nivel de los estudiantes.

#### 4. CONCLUSIONES

Kasper (1997) considera que las competencias en una segunda lengua o en una lengua extranjera no son enseñables, sino que se desarrollan, adquieren o pierden. El papel del profesor será el de brindar la oportunidad a los alumnos de desarrollarlas. Para Urbina Vargas (2008), la instrucción metapragmática explícita es el mejor instrumento pedagógico para conseguir el progreso en dicha competencia, entendida esta instrucción

7 Sería interesante que el profesor proporcionara al estudiante una serie de situaciones contextuales diferentes para cada juego de rol, de manera que se trabaje también la adecuación a las características sociológicas de los hablantes, al lugar en el que éste tiene lugar, etc.

como la combinación de actividades destinadas a despertar la conciencia pragmática del estudiante junto a actividades de práctica comunicativa.

Utilizar corpus orales de conversaciones es una herramienta pedagógica que permite un amplio abanico de posibilidades para su uso en el aula y presenta el gran aliciente de reflejar la lengua en su estado natural. La lengua es un fenómeno social y parte de una cultura de la que se nutre y a la que contribuye a realimentar. “De ahí que una conversación refleje los patrones y las normas sociales vigentes en cada comunidad lingüística, más aún cuando también los rasgos que definen a los interlocutores se encuentran determinados por la comunidad de habla a la que pertenecen” (Contreras Fernández, 2008: 642).

Como indica Márquez Reiter (2002: 89-90), la cortesía no es algo con lo que el ser humano nazca, sino un conocimiento que se adquiere a través de un proceso de socialización. Está ubicada en el mundo social, donde se evalúan los comportamientos y las relaciones interpersonales dentro de un contexto de normatividad establecido por la historia y adoptado por el grupo. Por todo ello, la cortesía forma parte del aprendizaje de una cultura, un aprendizaje que ha de presentarse de forma explícita en los programas educativos. No pretendemos que los alumnos extranjeros cambien su forma de actuar o de entender la realidad, pero sí que sepan que existen otras normas o hábitos en la cultura meta y que estos forman parte de la lengua que están aprendiendo. De esta manera podremos evitar que los aprendices adquieran una percepción negativa del español y de sus hablantes, con lo que estaremos formando a alumnos competentes desde el punto de vista intercultural.

Terminamos esta comunicación con la esperanza de que, tal y como enunciaran Ferrer y Sánchez Lanza (2002: 7), “[u]n conocimiento cabal del lenguaje en su uso interpersonal pued[a] redundar a favor no sólo de su enseñanza sino, lo que es más importante, en alcanzar una comunicación más comprensiva y cordial en beneficio de las relaciones humanas”.

## BIBLIOGRAFÍA

- BRAVO, D. (1996): *La risa en el regateo. Estudio sobre el estilo comunicativo de negociadores españoles y suEcos*, Universidad de Estocolmo: Edsbruck, Academitryck.
- BRAVO, D. (1998): “¿Reirse juntos?: un estudio de las imágenes sociales de hablantes españoles, mexicanos y suecos”, *Diálogos Hispánicos* 22, 315-364.
- BRAVO, D. (1999): “¿Imagen positiva vs. imagen negativa?: Pragmática social y componentes del face”, *Oralia* 2, 155-184.
- BRIZ GÓMEZ, A. y Grupo VAL.ES.CO. (eds.) (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco/Libros (Anejo de *Oralia*).
- CONTRERAS FERNÁNDEZ, J. (2008): “Test de hábitos sociales en un análisis contrastivo sobre el uso y la interpretación de la cortesía lingüística”, en A. BRIZ *et al.* (eds.), *Actas*

*del III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*, Universidad de Valencia y Universidad Politécnica de Valencia: Libro-e, 642-656.

- CURCÓ, C. y A. DE FINA (2002): “Modo imperativo, negación y diminutivos en la expresión de la cortesía en español: el contraste entre México y España”, en M. E. PLACENCIA y D. BRAVO (eds.), *Actos de habla y cortesía en español*, Munich: Lincom Europa, 107-140.
- DEL RÍO URRUTIA, X. y C. SÁNCHEZ AVENDAÑO (2006): “Observaciones preliminares sobre la adquisición de fórmulas de cortesía en español”, en J. MURILLO MEDRANO (ed.), *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE: Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas*, Universidad de Costa Rica: Libro-e, 435-448.
- DÍAZ PÉREZ, F. J. (1999): “Requesting in British English and Peninsular Spanish: a comparative analysis of politeness strategies”, en G. ÁLVAREZ BENITO *et al.* (eds.), *Lenguas en contacto*, Sevilla: Mergablum, 171-180.
- DÍAZ PÉREZ, F. J. (2003): *La cortesía verbal en inglés y en español: actos de habla y pragmática intercultural*, Jaén: Universidad de Jaén.
- FANT, L. (1989): “Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behaviour in negotiation settings”, *Hermes* 3, 247-265.
- FANT, L. (1992): “Scandinavians and Spaniards in negotiation”, en A. SJÖRGREN y L. JANSSON (eds.), *Culture and management in the field of ethnology and business administration*, Estocolmo: Stockholm School of Economics, 125-153.
- FANT, L. (1995): “Negotiation Discourse and Interaction in a Cross-cultural Perspective: The Case of Sweden and Spain”, en K. EHLICH y J. WAGNER (eds.), *The Discourse of Business Negotiation*, Berlín: Mouton de Gruyter, 177-201.
- FERRER, M.<sup>a</sup> C. y C. SÁNCHEZ LANZA (2002): *Interacción verbal. Los actos de habla*, Rosario: UNR Editora.
- GARCÍA, C. (2003): “Estudio comparativo del discurso oral de peruanos y venezolanos: reprendiendo y respondiendo a una reprimenda. Poder y solidaridad”, en D. BRAVO (ed.), *Actas del Primer Coloquio EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Universidad de Estocolmo: Libro-e, 257-297.
- GARCÍA, C. (2004): “Reprendiendo y respondiendo a una reprimenda. Similitudes y diferencias entre peruanos y venezolanos”, *Spanish in Context* 1, 113-147.
- GARCÍA, C. (2008): “Different realizations of solidarity politeness: Comparing Venezuelan and Argentinian invitations”, en K. P. SCHNEIDER y A. BARRON (eds.), *Variational Pragmatics*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 269- 305.

- GRINDSTED, A. (1994): "La organización del espacio interactivo en negociaciones mexicanas, españolas y danesas", *Discurso*, 17-50.
- GRINDSTED, A. (1995): "Dyadic and Polyadic Sequencing Patterns in Spanish and Danish Negotiations Interactions", en K. EHLICH y J. WAGNER (eds.), *The Discourse of Business Negotiation*, Berlín: Mouton de Gruyter, 203-221.
- HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid: Gredos.
- KASPER, G. (1997): "Can pragmatic competence be taught?", [en línea]: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks>
- KASPER, G. y K. R. ROSE (eds.) (2002): *Pragmatic development in a second language*, Oxford: Blackwell.
- LE PAIR, R. (1996): "Spanish request strategies: a cross-cultural analysis from an intercultural perspective", *Language Sciences* 18, 651-670.
- MÁRQUEZ REITER, R. (2002): "Estrategias de cortesía en el español hablado en Montevideo", en M.<sup>a</sup> E. PLACENCIA y D. BRAVO (eds.), *Actos de habla y cortesía en español*, Munich: Lincom Europa, 89-106.
- PLACENCIA, M.<sup>a</sup> E. (1998): "Pragmatic variation: Ecuadorian Spanish vs Peninsular Spanish", *Spanish Applied Linguistics* 2/1, 71-106.
- PLACENCIA, M.<sup>a</sup> E. (2005): "Pragmatic Variation in Corner Store Interactions in Quito and Madrid", *Hispania* 88, 583-598.
- PLACENCIA, M.<sup>a</sup> E. (2008): "Requests in corner shop transactions in Ecuadorian Andean and Coastal Spanish", en K. P. SCHNEIDER y A. BARRON (eds.), *Variational Pragmatics*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 307-332.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001, 22<sup>a</sup>): *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- URBINA VARGAS, S. (2008): "Aceptar y rechazar una invitación: estudio comparativo de la competencia pragmática de estudiantes de español como segunda lengua", en A. BRIZ et al. (eds.), *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*, Universidad de Valencia y Universidad Politécnica de Valencia: Libro-e, 773-797.
- VINTHER, T. y E. D. JENSEN (2008): "El aprendizaje de la cortesía verbal a través de input audiovisual o escrito", en A. BRIZ et al. (eds.), *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*, Universidad de Valencia y Universidad Politécnica de Valencia: Libro-e, 798-809.

# EL USO DE HISTORIETAS PARA TRATAR LA CULTURA ARGENTINA EN LA CLASE DE ELE

HANNE BONGAERTS  
*Universidad de Salamanca*

**RESUMEN:** En esta comunicación se abogará primero por no perder de vista la pertenencia de la enseñanza de cultura, en particular de los referentes culturales, para alcanzar la meta del hablante intercultural. Si se aplica esta meta a los estudiantes que se quedarán por un tiempo en un determinado país, es razonable ir más allá que trabajar las competencias generales de descubrimiento, relevamiento y comparación de elementos culturales, competencias válidas para el aprendizaje de cualquier idioma extranjero.

Segundo, se evidenciará que el mercado de ELE en la Argentina justifica la preparación de material cultural específico. Por último, se demostrará por qué las historietas son consideradas un medio adecuado para hablar de referentes culturales argentinos.

Actualmente, en la clase de ELE se pretende armonizar la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la cultura, sacando de la cultura la etiqueta de “telón de fondo”, o “información adicional” para incluirla abiertamente en la clase de lengua y destacar también los elementos de cultura ya presentes en la lengua (Byram 1991, 17-30). Por ejemplo, al hablar de costumbres, como determinadas fiestas o la organización del tiempo, no es necesario abordarlas en clases separadas, porque el léxico relacionado con estos temas puede aparecer, de forma no forzada, en diálogos que el profesor en principio seleccionó por las estructuras gramaticales. Al hablar de lenguaje verbal y proxémica, es posible visualizar un video que tenga que ver con la temática que el profesor haya elegido tratar y que muestre, al mismo tiempo, los comportamientos de hablantes nativos en interacción, la distancia que existe entre ellos y los gestos que utilizan. Así, el profesor profundiza el tema elegido y, al ordenar que los estudiantes releven lo “típico” de los comportamientos expuestos, también se dedica a elementos culturales. Considerando

esos ejemplos, uno puede llegar a entender que la integración de la cultura en la clase de lengua no debe ser un obstáculo insuperable.

Sin embargo, también se puede pensar en los estudiantes que se han propuesto conocer a fondo un país hispanohablante específico, porque están cursando allí un curso intensivo de español que promete tales conocimientos<sup>1</sup>, o porque les hace falta, ya que piensan permanecer durante mucho tiempo en ese país. En esos casos es menester ofrecer más información a los estudiantes y la integración de esa cantidad de *input* en la clase de lengua podría volverse más difícil de realizar. Es decir, el estudiante sentirá la necesidad de saber mucho más sobre el país pero incluir tantos datos culturales en la clase de ELE provocaría un desequilibrio de lengua-cultura. En tales casos, se puede defender la creación de clases destinadas a hacer conocer esos elementos de cultura que no tienen un vínculo muy estrecho con la lengua, y por ello, pueden ser tratados por separado.

La importancia de esos conocimientos culturales se señala en estudios de Duff (2001,2002) cuyos resultados son mencionados en un artículo de Norton y Vanderheyden (2003: 205-206):

(...) she found that references to such TV shows as *Ally McBeal*, *The Simpsons*, *Seinfeld*, and *Friends* were common and that English language learners were unable to enter into discussions that assumed such cultural knowledge. (...) noting that if language learners wish to become active members of the classroom discourse community, their cultural knowledge may be as important as their academic proficiency.

Aquí hay que subrayar, empero, que el objetivo de esas clases de cultura sería ofrecer datos prácticos y útiles para el estudiante, como un “plus” importante, y no volver atrás, concibiéndolas como “telón de fondo” curioso y a menudo demasiado erudito, como se solía hacer en el pasado (Byram y Risager 1997, 59-60).

Este tipo de cursos dedicados a la cultura argentina resultan tener mucho sentido, dado que justamente (Pozzo, 2010: 1): “La profunda crisis económica que atravesara la República Argentina en el año 2001 ha tenido, entre sus nefastas consecuencias, una positiva: el aumento en la llegada de extranjeros que ante una moneda devaluada, encuentran al país muy accesible económicamente”.

Es lo que se desprende también de los datos siguientes (Flores Maio y Carrera Troyano, 2009: 133 y 139):

1 Véase por ejemplo la propuesta de Libertad Valverde Merlo, para clases de cultura española en los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca. <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/LibertadValverde.shtml>>.

(...) se observa claramente que Argentina es una competidora directa de España en el mercado global de ELE, puesto que los menores costes de los cursos alcanzan a compensar el mayor coste de desplazamiento para los europeos.

En el año 2007, el 49% de los estudiantes de ELE en Argentina se quedaban al menos 2 meses en el país mientras que los estudiantes inscritos en cursos de menos de un mes, solían acudir a cursos intensivos con una carga horaria alta (Flores Maio y Carretera Troyano, 2009: 138).

Ahora bien, cuando se plantea la necesidad de cursos de cultura, es necesario también identificar bien el contenido y los métodos empleados en tales cursos.

El contenido presenta inmediatamente un gran problema, visto que el concepto de cultura es tan amplio que ha engendrado cuantiosas definiciones que dificultan elegir una definitiva. Además, mucho depende del enfoque y del propósito que uno tiene al acercarse al concepto, no es lo mismo ser un antropólogo o un sociólogo ni tampoco es lo mismo ser un periodista o un político.

Una definición que puede ser un punto de partida es la del antropólogo Goode-nough (1957:167 en Iglesias Casal, 2003: 4):

(...) la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas [miembros de esta sociedad] necesitan saber o creer para poder operar en una forma aceptable para sus miembros. (...) lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos: todos son producto o resultado de su cultura en la medida que la aplican a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias.

Desde esta definición hay que intentar encontrar respuestas a las siguientes preguntas (Pozzo, 2010: 6): “¿Qué es lo más importante que debe saber sobre nuestro país, sus manifestaciones culturales, de nuestros hábitos?”.

Para ello, es posible recurrir al extensivo Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007, 2008) que provee un inventario muy elaborado de *Referentes culturales* y *Saberes y comportamientos socioculturales*. Este repertorio del Instituto Cervantes es fruto de un extensivo y minucioso trabajo y por tanto puede constituir una fuente de material para seleccionar los ítems de clases de cultura. Por ejemplo, en los *Referentes culturales* se proponen *Conocimientos generales* (la geografía, la economía, la política, la educación, el sistema sanitario, los medios de comunicación etc.), el conocimiento de *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* y de *Productos y creaciones culturales*. En el repertorio de *Saberes y comportamientos socioculturales* figuran *Condiciones de vida y organización social* (la familia, las comidas y bebidas, las fiestas, etc.), *Relaciones interpersonales e Identidad colectiva y estilo de vida*.

Sin embargo, teniendo en cuenta la magnitud del mundo hispanohablante, incluso utilizar el Plan Curricular tiene sus limitaciones porque carece de información más detallada para cada país de esa comunidad. De ahí que pueda ser de interés completarlo con materiales específicos sobre la cultura argentina. Gracias a la celebración del Bicentenario de Argentina, abundan las publicaciones recientes dedicadas a la historia argentina y a la argentinidad.

Por ese Bicentenario, el periódico argentino *Clarín* encargó una encuesta sobre la argentinidad al estudio Graciela Römer y Asociados<sup>2</sup>, que indagó por el país entre argentinos de 18 a 70 años y publicó sus resultados en un especial el 23 de mayo de 2010, dos días antes del 25 de mayo, cuando se conmemoró la Revolución de Mayo que marcó el fin del Virreinato del Río de la Plata y el inicio de la independencia de Argentina.

Los resultados de esta encuesta ofrecen algunas pistas concretas para trabajar en clase, como se verá a continuación.

Acerca de la imagen que tienen de sí, se ve que la identidad argentina concebida como tal por los argentinos, contiene varias facetas, incluso discordantes entre sí:

los argentinos sí nos reconocemos de manera contradictoria como verseros, chantas<sup>3</sup> y vivos criollos pero a la vez conmovedoramente solidarios. Trabajadores, e inmediatamente después haraganes y perezosos. (Miguel Wiñazki, Secretario de Redacción de Clarín)



Luego, con respecto a las preocupaciones de los argentinos, los tres principales problemas son la delincuencia, la desocupación y la economía. Como los argentinos sufren bastantes actos de delincuencia, no sorprende que le tengan mucho miedo aunque otros temores afectan más a sus seres queridos: a que un ser querido se enferme o que sus hijos no tengan futuro. Relacionados con la desocupación y la situación económica, caer en la pobreza y perder el trabajo son otros miedos importantes.

2 <<http://www.romer.com.ar>>

3 Versero: charlatán// mentiroso// persona que habla de un tema que no conoce.

Chanta: descarado, desvergonzado// informal, incumplidor// insolvente moral, persona que contrae deudas con las que no cumple <<http://www.todotango.com/spanish/biblioteca/lexicon/lexicon.asp>>.

Después del estallido de la crisis económica en el 2001, muchos argentinos no quisieron quedarse en la Argentina y decidieron emigrar en busca de un futuro mejor. Hoy en día, el 78% prefiere quedarse en la Argentina, a pesar de que este porcentaje disminuye cuando piensan en lo que sería lo mejor para sus hijos.

Así interpreta los datos Miguel Wiñazki en el suplemento del 23 de mayo de 2010:

Los argentinos hemos hecho de la queja una práctica cotidiana. Eso nos ha llevado en distintos ciclos históricos, al compás del lamento de las letras de los viejos tangos, a mostrarnos pesimistas respecto del futuro. Sin embargo, el Bicentenario nos encuentra con cierto optimismo. (...)

Tanto lo creemos que bajó el deseo de irse del país (...) Pero hay cierta decepción por cómo evolucionó la vida en la Argentina: el 65% cree que la generación de sus padres vivía mejor que la actual, y son menos los que piensan que sus hijos tendrán un mejor pasar que ellos.

Otro aspecto interesante en la encuesta de Clarín toca las costumbres argentinas, en particular sus consumos culturales. El internet gana en adeptos, pero la televisión sigue ocupando un lugar privilegiado como fuente de información, y el 84% de los argentinos mira la tele entre 1 y 5 horas por día. En contraste con lo anterior, a los argentinos no les gusta leer, visto que el 51% no ha leído ningún libro en el último año.

El papel de la televisión incide con las respuestas a la pregunta *¿Quién es la personalidad pública que más nos representa?*, dado que aparecen 3 presentadores entre los 12 personalidades elegida, a sabers: Marcelo Tinelli, que presenta ya la vigésima primera edición de su programa de entretenimiento *Showmatch*; Susana Giménez, ex modelo que comenzó en 1987 con su propio programa; y Mirtha Legrand, que lleva presentando 42 años el programa *Almorzando con Mirtha Legrand*. Los demás son deportistas (dos futbolistas, Diego Maradona y Lionel Messi, y un tenista, Juan Martín del Potro), y políticos (como el presidente Perón y su esposa Eva Perón, y la actual presidenta, Cristina Fernández de Kirchner). En la lista aparecen también dos personalidades con fama internacional, el cirujano que inventó la técnica del bypass, René Favaloro, y un compositor de tangos, Carlos Gardel. Al analizar las respuestas, el Secretario de Redacción de Clarín comenta en el suplemento en el que se presentó el sondeo: “Llama la atención por su notoria ausencia el Che Guevara: o no es concebido como representativo de los argentinos hoy o es concebido más como un sujeto global”.

Examinando el sondeo realizado, es posible resaltar algunos ítems de interés.

En primer lugar, con respecto a la identidad argentina, salta a la vista la representación heterogénea que ha surgido en el sondeo: los argentinos se creen mentirosos y desvergonzados pero a la vez solidarios y generosos.

En segundo lugar, se desprende de las cuestiones relativas a los miedos y a las pasiones que la delincuencia y el estado de la economía son dos temas primordiales para los argentinos y que se preocupan por su familia, en particular por el futuro de sus hijos. A diferencia de hace 10 años, cuando solamente un 53% se quería quedar en el país, ahora hay más optimismo y hay más argentinos que prefieren permanecer en Argentina, aunque estiman que para sus hijos podría ser mejor emigrar. Si se combina este dato con la comparación de la calidad de vida de generaciones anteriores y futuras, se ve que tampoco hay tanto optimismo entre los argentinos. En otras palabras, y tal vez como consecuencia de la delincuencia y la situación económica, un futuro precario y la emigración como posible forma de escape son elementos muy presentes en la mente argentina.

Otro ítem llamativo es la preponderancia de la televisión en los consumos culturales de los argentinos, frente al 51% de los encuestados que no usan Internet y al 51% que no ha leído nada en el último año. De ahí que se revele fundamental hablar de personalidades de la tele, teniendo en cuenta la importancia que tiene la televisión en la vida cotidiana.

Para finalizar, habría que estudiar también las otras figuras notorias destacadas como representantes de la argentinidad o como próceres admirables.

Ahora que se ha ideado una lista de contenidos, hace falta seleccionar un método apropiado. Aquí se plantea que el uso de historietas puede ser ese método ya que últimamente se han producido varios trabajos que abogan por su uso en el aula, aunque no todos acentúan su utilidad para hablar de cultura.

En general, es posible afirmar que (Alonso García, 2005: 125)

El humor ayuda a que la actitud ante las tareas y el proceso de aprendizaje sean más motivadores y eficaces, a que los contenidos se asimilen y retengan mejor pues su procesamiento se ha producido dentro una actividad placentera, que moviliza la creatividad, el pensamiento y las emociones.

En cuanto a conocimientos culturales en particular, también encontramos argumentos a favor del uso de historietas para obtenerlos (Norton y Vanderheyden, 2003: 209):

Children new to North America who are struggling to understand the sociocultural practices of their new society find in comic books like Archie images of popular activities among young people. (...) some of the students felt that Archie comics were appealing because they could help students learn about their new society.

Además, en el caso de la Argentina, las historietas parecen más apropiadas aún debido a la cantidad y la calidad de lo producido en ese país (Martignone y Prunes, 2008:

37): "(...) existe desde principios del siglo XX una gran tradición de historieta y de tira argentina, inclusive reconocida internacionalmente (...)".

Conjuntamente, las tiras cómicas en la contratapa de periódicos nacionales importantes, como Clarín y La Nación, (Martignone y Prunes, 2008: 76)

[toman] como una de sus principales temáticas la vida cotidiana del país, preocupándose por retratar nuestra sociedad [la argentina] y nuestros problemas políticos y económicos de manera más o menos transparente (de acuerdo a lo que permita la censura, cuando la hubiere), e incluso sin pelos en la lengua, como La Nelly o REP.

En definitiva, considerando la utilidad didáctica y el contexto particular de la creación de historietas en Argentina y su contenido, es evidente que se justifica plenamente usar historietas cuando se quiera impartir clases de cultura argentina.

Como verdadera ilustración de esa reflexión, se incluirán algunas muestras de historietas argentinas.

Así, si se quiere insistir de forma bien irónica en facetas negativas de la identidad argentina, como el hecho de ser *verseros*, egocéntricos y poco confiables, valdrían estos ejemplos:



Sendra - 14 03 2010 en Clarin



Sendra - 23 06 2010 en Clarin



Caloi - 06 03 2010 en Clarin

El primer autor seleccionado es (Ricardo) Sendra<sup>4</sup>, es también el creador de *Yo, Matías* [y es] considerado por muchos como el sucesor de Mafalda (De Majo, 2009).

El segundo es de Caloi (Carlos Loiseau) y el personaje dibujado aquí se llama *Clemente*. En Argentina, es muy famoso aunque es (Martignone y Prunes, 2008: 44) “un personaje del que no se puede saber con seguridad qué es, salvo que es argentino. Su peculiar lunfardo, su amor por el fútbol y el tango, o hasta sus complejos psicoanalíticos, lo identifican a las claras como un habitante de este país [la Argentina]”.

Durante el mundial de fútbol de 1978, se convirtió en un símbolo de protesta y de ahí en un símbolo cultural (ibidem).

Para hablar de la delincuencia y la preocupación por la economía, podrán ser muy útiles las siguientes muestras:



Nik – Política  
20 08 2009 en *La Nación*



Nik – Política  
24 11 2009 en *La Nación*

Seguramente Nik (Cristian Dzwonik) es el más conocido de los autores argentinos cuyas tiras se presentan aquí, ya que es el autor del famoso *Gaturro*. Lo que lectores de *Gaturro* tal vez no sepan, es que Nik publica todos los días en el periódico *La Nación* dos críticas a la actualidad llamada *la foto que habla y Política*. En realidad, el personaje de *Gaturro* comenzó a aparecer en los paneles de humor político de Nik, como referencia al milagroso cambio pilar de Menem. “El gato de Menem” fue una caricatura recurrente del humor gráfico de los ’90 que aparecía en la revista *Humor* y en el periódico *Página12* (Martignone y Prunes,

4 De él se conoce también una colaboración con un dibujante español en una historieta sobre una batalla histórica en el País Vasco.

<[http://www.tebeosfera.com/documentos/documentos/mar\\_de\\_plomo\\_entrevista\\_con\\_mikel\\_begona.html](http://www.tebeosfera.com/documentos/documentos/mar_de_plomo_entrevista_con_mikel_begona.html)>

2008: 85). En este artículo no aparecen ejemplos, pero las caricaturas del político Nestor Kirchner, anterior presidente y marido de la presidenta actual suelen ser pingüinos y “Nik fue el primero en verlo como un pingüino patagónico” (Martignone y Prunes, 2008: 146).

La inseguridad y la delincuencia señaladas anteriormente incitan a menudo a los argentinos a emigrar, como en esta viñeta de *Yo, Matías* del ya mencionado Sendra.



*Yo, Matías* – 23 05 2010 en *La Capital*

Finalmente, para tratar a unas personalidades argentinas, tanto a argentinos ilustres como a argentinos más populares y menos prestigiosos, es posible recurrir a historietas críticas, como las de Freddy, un autor no tan conocido o al personaje *La Nelly*:



Freddy - 05 05 2010 en *La Capital*



*La Nelly* - 17 05 2010 en *Clarín*<sup>5</sup>

<sup>5</sup> En un viaje por el tiempo, al Tricentenario, Nelly se encuentra también con la personalidad que, según la encuesta citada, representa mejor a los argentinos, Diego Maradona. Cuando se refiere a lo que

Vale la pena presentar con más detalles a *La Nelly*, dada la frecuencia con la que trata temas de actualidad. *La Nelly* tiene dos autores: Sergio Langer es el dibujante y Rubén Mira es el guionista. En realidad, es curioso que esta tira tenga tanto éxito, porque los dibujos no agradan gráficamente, y, además, Nelly es “una señora gorda, bastante mersa, fanática de Sandro y portavoz de opiniones políticas muy poco intelectualizadas”.

Esos autores también opinan (Martignone y Prunes, 2008: 108) que *La Nelly* adapta “bien a la filosofía argentina del “ir tirando” [a pesar de que] Nelly, una jubilada con pensión trucha que se cree más viva de lo realmente es, vive cayendo (a veces literalmente) de peripecia en peripecia”.

Por lo demás, llama la atención que en 2004, el Wall Street Journal haya afirmado que esta tira cómica (Martignone y Prunes, 2008: 109) “era la mejor manera (y la más divertida) de entender el caos reinante en nuestra sociedad”.

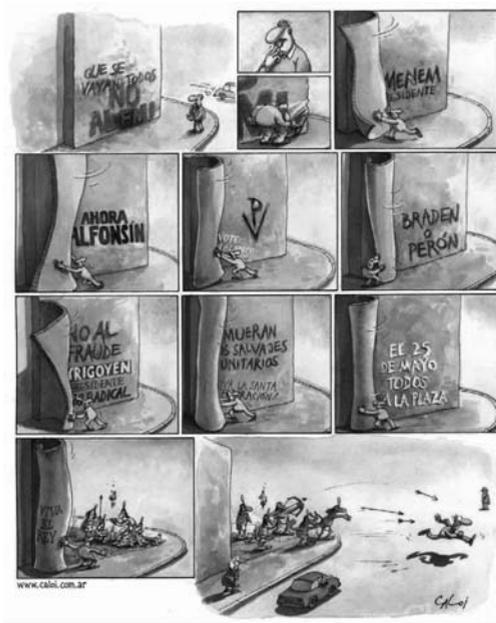
Con estas muestras se ha querido demostrar que ilustrar la cultura argentina con historietas es, aparte de ser un método divertido, una tarea factible. En este trabajo solamente se han integrado publicaciones muy recientes, pero recordamos que en Argentina existe una larga tradición de historietas, por lo cual pueden ser una fuente histórica, como concluyen los autores de *Historietas a diario* (Martignone y Prunes, 2008: 147).

Cabría imaginar un futuro en el que solo quedaran las tiras cómicas publicadas en la Argentina como testimonios para reconstruir el pasado: las tiras como fuente histórica (...) el resultado sería más convincente (o seguro más divertido y a menudo más inteligente) que el de un estudio a través de los programas de televisión, películas y documentales, o novelas y ensayos producidos durante el mismo período.

Un ejemplo histórico podría ser la historieta Bosquivia, publicada en 1982 en la revista HUM®, y que se puede entender como (Vázquez, 2003: 263) “una metáfora zoológica donde se reflejaron muchas de las cosas que pasaban todos los días”.

A la vez, hay autores contemporáneos que ofrecen sus versiones de la historia argentina, como lo hace muy bien aquí Caloi (16 05 2010 en *Clarín*):

dijo “el general”, hace referencia a una frase muy famosa de Perón, Para un argentino no hay nada mejor que otro argentino, cambiada irónicamente para el contexto. Otro detalle, el acompañante de Nelly en este viaje al futuro es Neo, un chorizo que en otras viñetas se proclamó como la representación del Ser Nacional Argentino.



En resumen, se ha podido argumentar que, visto el auge de la enseñanza de ELE en la Argentina y el perfil de los estudiantes que acuden a las clases, hacen falta clases de cultura adicionales. Para determinar lo que se debe entender como “cultura argentina”, se ha evidenciado que es posible apoyarse en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, en libros editados en Argentina y, como se ha hecho concretamente en este trabajo, en una encuesta del periódico *Clarín*, realizada entre los argentinos.

Como método ha resultado muy valioso explotar historietas, dado su carácter motivador y su contenido, a menudo un reflejo lúdico de acontecimientos, costumbres y personajes concretos. Hay que insistir también en la cantidad y la calidad de la producción argentina de historietas que permite descubrir material apropiado de varios dibujantes, abordando varias temáticas.

En definitiva, se espera que la utilidad de historietas para hablar de cultura haya quedado demostrada y que, además, el presente artículo pueda inspirar a otros docentes a considerar utilizarlas en sus clases para ilustrar algunos temas culturales o incluso a considerar crear un especie de guía de la cultura argentina que incorpore historietas de forma sistemática.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO GARCÍA, P. J. (2005): “Riendo se entiende la gente: el humor en la clase de ELE”, en A. ÁLVAREZ *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Actas del XVI Congreso Internacional de ASE-LE)*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 124-132.
- BYRAM, M. (1991): “Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model”, en D. BUTTJENS y M. BYRAM (eds.), *Mediating languages and cultures. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters, 17-30.
- BYRAM, M. y K. RISAGER (1999): *Language Teachers, Politics and Cultures*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- CARRERA TROYANO, M. y F. FLORES MAIO (2009): “La competencia internacional en la enseñanza de ELE. El caso de Argentina”, en M. CARRERA TROYANO y J. J. GÓMEZ ASENCIO (dirs.), *La Economía de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona: Ariel.
- CLARÍN (2010): “Encuesta Bicentenario”, [en línea]: <<http://www.bicentenario.clarin.com/encuesta.php>>
- MAJO, O. de (2009): “Historieta argentina. La segunda mitad del siglo XX”, [en línea]: <[http://www.tebeosfera.com/documentos/documentos/historieta\\_argentina\\_la\\_segunda\\_mitad\\_del\\_s\\_xx.html](http://www.tebeosfera.com/documentos/documentos/historieta_argentina_la_segunda_mitad_del_s_xx.html)>
- DUFF, P. (2001): “Language, literacy, content, and (pop) culture: Challenges for ESL students in mainstream courses”, *Canadian Modern Language Review* 58/1, 103-32 .
- DUFF, P. (2002): “Pop culture and ESL students: Intertextuality, identity, and participation in classroom discussion”, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45/6, 482-7.
- INSTITUTO CERVANTES (2007, 2008): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva (3 volúmenes).
- MARTIGNONE, H. y M. PRUNES (2008): *Historietas a diario. Las tiras cómicas argentinas de Mafalda a nuestros días*, Buenos Aires: Librería
- NORTON, B. y K. VANDERHEYDEN (2003): “Comic book culture and sEcond language learners”, en B. NORTON y K. TOHEY (eds.) *Critical Pedagogies and Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 201-221,
- POZZO, M.<sup>a</sup> I. (2010): *La enseñanza de contenidos socioculturales a extranjeros no hispanohablantes Aportes para una educación intercultural* (inédito).

- 
- PEDROSO, OSVALDO (ed.) (2007): *Debates en la cultura argentina*, Buenos Aires: Emecé Editores.
- VALVERDE MERLO, L. (2006): *Propuesta didáctica para una clase de cultura*, red-ELE: Biblioteca virtual, [en línea]: <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/LibertadValverde.shtml>>
- VÁZQUEZ, L. (2003): “Bosquivia: La historieta en la dictadura militar argentina”, en M. BARRERO (coord.) *Tebeosfera*, Bilbao: Astiberri.



# PROMOVER LA LECTURA INVITANDO A LA CULTURA

ZINEB BOUCHIBA GHLAMALLAH  
*Universidad de Orán*

RESUMEN: Tras su *exilio* de las aulas de lengua por los metodólogos de los años 60-90, por conllevar una complejidad innecesaria para los objetivos de aprendizaje, el texto literario se ha vuelto a rehabilitar, afortunadamente hoy, tanto en las aulas como en los manuales. Sin embargo, cuando examinamos cómo se ha concretado su integración en algunos de los manuales de E/LE, vemos que sigue siendo confinado en espacios muy delimitados. *El punto de vista que aquí se expone opta por una ampliación de estos espacios, y considera que el estudio del texto literario puede usarse, junto con otros documentos auténticos, no sólo para cumplir con fines lingüísticos y estéticos, sino también con fines culturales y emocionales, porque puede verse como una ventanilla abierta hacia la lectura y la cultura, y un incentivo para que el aprendiz vaya leyendo y conociendo más.*

*“Que otros se jacten de las páginas que han escrito,  
a mí me enorgullecen !as que he leído” J. L. Borges*

Como lo deja suponer el título, se trata aquí de defender el uso del texto literario (TL) en el ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera (E/LE) y a través de este uso, incitar a la lectura para ir al encuentro de la cultura extranjera. Nos proponemos explicar por qué se defiende ese uso a partir de las tres preguntas siguientes:

- ¿Por qué buscamos textos literarios en los manuales de E/LE?
- ¿Por qué precisamente textos *literarios* cuando se pueden encontrar muchos y varios textos en estos manuales?
- ¿Para qué la lectura literaria?

## 1. BUSCANDO TEXTOS EN LOS MANUALES DE E/LE

Si lo miramos bien, vemos que la introducción del TL como práctica de enseñanza de las lenguas está fundamentada teóricamente, y es esto lo primero que nos autoriza a buscar textos literarios en los manuales de E/LE.

Todos sabemos que desde el punto de vista metodológico, el recurso al TL se ha vuelto a autorizar (después de haberse prohibido en reacción contra la metodología tradicional) y ha ido introduciéndose en la enseñanza de las lenguas como documento auténtico, en los años ochenta, con el enfoque comunicativo.

Desde el punto de vista teórico, en la didáctica de las lenguas, sabemos que gracias a los trabajos en psicología cognitiva (en la segunda mitad del siglo XIX), el centro de interés de los investigadores puesto primero en el método pasó a fijarse en el aprendiz y su *intervención activa* en su propio aprendizaje.

Igual ocurrió con la didáctica de la literatura: las investigaciones sobre la lectura anteriormente centradas en el autor y el texto se centraron, con las teorías de la recepción (Jauss: 1978; Iser: 1985; Eco 1985), en el *acto de leer* y los procesos cognitivos que se desenvuelven durante la lectura, y pusieron en evidencia el papel decisivo del lector en la construcción de los significados del texto leído. En cuanto al texto literario, se considera como un “*déclencheur, un embrayeur d’attitudes, de comportements, d’idées, d’affects...*” (Cogez, 1984: 4).

También, en el marco del enfoque comunicativo *basado en la acción* que adopta el Consejo de Europa (2002: 58), se considera que “las literaturas nacionales y regionales” constituyen “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”, y que “los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos”.

*En ese mismo marco, podemos ver en las escalas de descriptores de niveles, que para la adquisición de la comprensión de lectura, se introducen “textos breves y sencillos” en el nivel A2; en el nivel B2, el objetivo es llegar a comprender “la prosa literaria contemporánea” en el C1, ya se trata de comprender “textos largos y complejos de carácter literario”; y en el C2, el aprendiz se debe capacitar para comprender “obras literarias” y “escribir resúmenes y reseñas de obras literarias” (Consejo de Europa, 2002: 40; 42).*

Además de todo esto, cabe señalar que hay numerosos trabajos de profesores investigadores que aportan excelentes argumentos a favor del uso del TL como material didáctico: basta citar aquí los de María Naranjo (1999) y Rosana Acquaroni (2007).

Con las orientaciones teóricas actuales, todo nos prepara a que descubramos en los manuales de E/LE algunos textos literarios sugestivos que inciten al aprendiz a buscar más lecturas, y le ofrezcan la ocasión de intervenir cada vez más activamente en su

propio aprendizaje. Pues, teniendo en cuenta lo que se acaba de mencionar, creemos que ya no hay para qué seguir apartando el texto literario, sino que hay que integrarlo y buscar cómo sacarle provecho para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, si echamos una ojeada a algunos de ellos<sup>1</sup>, observamos que esa integración parece inspirar aprensión y sigue siendo bastante cautelosa. Así por ejemplo,

- en *Así me gusta 2* (2005), a pesar de una interesante sección “Textos para...” no hemos encontrado ningún texto del que podamos decir que es literario<sup>2</sup>; esto incluso en “textos para... expresar sentimientos” y “textos para... hacer una descripción”.
- En *Nuevo ELE* (2002; 2003), calculamos que tanto en el de nivel intermedio (que cuenta 160 páginas) como el *avanzado (con 175)*, solo un poco más de una (1) página<sup>3</sup> se consagra a los textos de autores en cada uno de los dos libros.
- En los manuales *En acción 2 y 3*, en cuya introducción se precisa que “se corresponde” a los dos niveles B1 y B2 del MCER, podemos buscar en vano alguna referencia a la “prosa literaria contemporánea”. Es verdad que los textos son muy numerosos y diversos (artículos, entrevistas, anuncios, etc.), y los temas no menos varios, e incluso a veces algo inesperados (posturas de yoga, conocimientos sobre el pelo, vida en otros planetas; tatuajes, ayurveda, etc.); pero los textos literarios resultan prácticamente inexistentes. Mejor buscar una aguja en un pajar. ¡Dichosos son los escasos autores elegidos y citados en microtextos!
- En *Prisma* podemos leer:
  - 1 página de textos en A2 (163 pp.);
  - 1 página en B1 (159 pp.);
  - un poco más de 3 páginas en B2 (187 pp.);
  - 5 páginas en C1 (230 pp.).

Este ligero incremento cuantitativo que se puede observar parece relacionarse más con el número de páginas que con el nivel de los alumnos. En estos cuatro manuales, se hace explícitamente referencia a la literatura en la portadilla de las diferentes unidades que los mismos cuentan, y en la que se especifica el contenido de cada una de ellas: en la cuarta sección de “contenidos”, la de “contenidos culturales” propuestos, se citan

1 Entre los manuales que tenemos a nuestra disposición, hemos consultado exclusivamente los libros del alumno (niveles intermedio y avanzado) para ver qué textos se ponen a su disposición.

2 Hemos excluido del cómputo los textos literarios adaptados, por haber sido modificados y los que se han propuesto como ejercicios con vacíos para rellenar.

3 Ya que son pocos, lo que nos interesa aquí en prioridad, es la cantidad de los textos seleccionados; así, una página puede reunir todos los microtextos propuestos en varias páginas de un manual, según el espacio que ocupan en la página.

*muchos nombres de autores*; pero la mayoría de estos autores no aparecen en el libro del alumno, sino están en el libro del profesor: ¿qué puede hacer entonces el aprendiz con un texto que no está a su disposición? Por ejemplo, en *Prisma A2*, se citan quince autores, pero los fragmentos originales que se pueden leer son excepciones; y a Mario Benedetti que se anuncia en la unidad 4 (p. 9), solo se le puede leer un microdiálogo, sin el nombre de los personajes que dialogan, en la UD 8.

- En *Gente 2 y 3* ((2004; 2005) los textos propuestos totalizan ocho páginas.
- En *Aula Internacional 2, 3 y 4* (2005; 2006; 2007), observamos una progresión interesante: los textos literarios ocupan:
  - 1 página y media entre las 192 páginas del primero;
  - 5 páginas entre las 192 páginas del segundo;
  - 11 páginas entre las 208 páginas del tercero.

Es en este último manual que hemos encontrado el mayor número de textos, y la mayoría de ellos se complementan, en la misma página, con una breve biografía del autor. Merece señalarse aquí la página consagrada a cuatro poemas sobre árboles, con la foto de los mismos y la biografía de sus autores. ¡Es un auténtico placer abrir y volver a abrirla! Pero, tenemos que observar que muchos de estos textos no están incluidos en las unidades, sino en una sección (“más cultura”) intercalada al final del libro, entre dos otras secciones, y que solo se pueden utilizar “a veces... como material complementario”. Esta sección (que no propone solo textos literarios) cuenta con 21 páginas, mientras que además de las 108 páginas dedicadas a las unidades, se consagran 45 páginas a los ejercicios y otras 31 más a la gramática.

Resumiendo, sobre un total de 2433 páginas, 39 páginas se dedican a la voluminosa producción literaria española e hispanoamericana: ¿Cómo el aprendiz va a ser capaz de hacer resúmenes de obras si no ha tenido la oportunidad de leer ninguna?

## 2. ¿POR QUÉ TEXTOS EN LOS MANUALES DE E/LE?

Porque desde la perspectiva de la enseñanza, cualquier práctica didáctica necesita que se tenga en cuenta el contexto en el que se realiza esa práctica, porque el conjunto de aspectos espacio-temporales, como las condiciones de trabajo, los conocimientos previos del aprendiz y sus representaciones, así como las personas que lo rodean, constituyen un “marco” de significados que influyen en su comportamiento de aprendiz y en *la eficiencia de su aprendizaje*.

Ese contexto nos obliga a no olvidar que nuestros estudiantes no tienen la posibilidad de practicar la lengua fuera de clase (excepto, por supuesto para las tareas que

tienen que hacer en casa). También, todos sabemos que con los nuevos medios tecnológicos, con el mundo de la imagen (televisión, vídeo, DVD e internet), la lectura se va perdiendo; se lee cada vez menos e incluso algunos no leen nunca nada<sup>4</sup>.

Tampoco tenemos que olvidar que el profesor de lengua no nativo no está siempre en situación de saber cuáles son las últimas obras premiadas, o las que alcanzan el mayor número de ventas; y aunque lo sepa, no las puede tener sistemáticamente a su disposición. Si estos últimos años los manuales se han publicado unos tras otros, cada uno proporcionando más conocimientos a través de textos y situaciones de comunicación muy diversas, ¿por qué no se podría esperar que alguno de ellos proporcionara ese tipo de información y ofreciera al profesor mismo una posibilidad de no estancarse en sus conocimientos adquiridos?

Por otra parte, si consideramos que la lengua es a la vez un producto de la cultura y su medio de expresión, no podemos separar la lengua de la cultura: el conocimiento de la cultura es condicionado por el de la lengua, y el dominio de la lengua lo determina el conocimiento y la comprensión de la cultura. En cualquier contexto de enseñanza-aprendizaje, un buen conocimiento de la cultura puede ser muy provechoso para el conocimiento de la lengua, porque ayuda a comprender y motiva para ir aprendiendo más. Cuando la lengua-cultura extranjera es muy diferente de la lengua-cultura materna del aprendiz, comprenderla no es siempre evidente para él, porque en cualquier situación de comunicación, detrás de cualquier mensaje lingüístico, está todo un código cultural (las representaciones y las convenciones socioculturales de los dos interlocutores) que se debe conocer para captar el verdadero sentido del mensaje. Las percepciones de los valores culturales pueden llegar a oponerse y ocasionar un malentendido o una incompreensión que hace que se llegue a ver al Otro más que extranjero, como muy lejano o extraño, y que se ponga fin a la comunicación. Si “comunicar es entrar en relación con el Otro”, como nos lo afirman Abdallah-Preteceille y Porcher (2001: 5), ¿cómo se puede comunicar con el Otro si no se comprende lo que dice o si se no se acepta?

### 3. ¿POR QUÉ PRECISAMENTE EL TEXTO LITERARIO?

Porque puede ser, en contexto de enseñanza-aprendizaje no nativo, un medio idóneo para que se practique la lengua *fuera* de casa.

Si hojeamos el manual *En acción 3* (p. 43) por ejemplo, vemos que en el apartado “hablar de sentimientos”, pone: “preocupa, inquieta, agobia, estresa, desespera, angustia, molesta”: parece que el español se pasa el tiempo quejándose. Y ¿quién mejor que

4 Según una encuesta (Mario: 2009), 36.17 % de los jóvenes (de entre 13 a 30 años de edad) encuestados confiesan que no leen nunca.

un escritor español podría hablar de sentimientos, para que el aprendiz pudiera sentirlos por dentro? Para que la emoción vivida lo llevara a hacer más preguntas sobre el texto, o le diera ganas de buscar la obra y leerla. Esta profusión de sinónimos recuerda desgraciadamente los manuales del siglo XIX que proponían listas de vocabulario; y esa lista no dice *cómo* se pueden expresar los sentimientos, sino solo *qué* expresar.

¿La carga emocional transmitida por un texto ameno y expresivo no es un buen medio para captar y *mantener* la atención del aprendiz? ¿Por qué el TL no se aprovecha como cualquier otro documento auténtico? Es verdad que se suele definir prioritariamente por su función estética, pero como lenguaje, puede también cumplir con las demás funciones (Jakobson, 1963: 213-20): “metalingüística” (cuando el lector reflexiona sobre el código utilizado por el autor); “expresiva” (a través de los personajes que cada lectura resucita); “conativa” (porque aunque no esté presente, lo que le interesa al autor es la reacción del que lo lee: suscitando interés y preguntas, lleva u obliga al lector a seguir leyéndolo); y también “referencial” (porque el texto produce su propio referente, y aunque éste sea de naturaleza simbólica, a menudo tiene que ver con la realidad, y no impide la identificación con personajes o eventos reales).

También, el TL presenta la ventaja de reunir una muestra muy amplia de usos de lengua que se pueden aprovechar desde un punto de vista lingüístico. No es ni sistemáticamente complejo, ni siempre estético. Antonio Mendoza (2004) muestra con ejemplos muy concretos que todos los textos no presentan una forma específicamente literaria, sino que pueden proponer también usos de lengua a los que cualquier aprendiz de nivel intermedio (B1) puede recurrir perfectamente en una situación normal de comunicación. En estos casos, ¿por qué proponer sistemáticamente un texto elaborado específicamente para un fin gramatical o sacado de un periódico? Además, ofrece la posibilidad de encontrarse dentro o cerca de la diversidad de contextos socioculturales que el autor brinda y de variar las situaciones de comunicación y expresarse también sobre temas extralingüísticos en función de estos contextos.

El TL se distingue por su modo de comunicación: el autor comunica a través de sus escritos cuando lo leen; cuando no se comprende, más se leen, mejor contestan. En definitiva, el TL es una ventana directamente abierta sobre la fantástica diversidad lingüística y cultural española e hispanica; puede servir de cebo (por las emociones que suscita y las aspiraciones que despierta) y hacer que el estudiante de pasivo pase a ser activo, y que el lector de textos pase a ser lector aficionado a la literatura y la cultura española e hispanica. De simple ejercicio al principio, la actividad de lectura pasa a ser un trabajo de exploración de las posibilidades de la lengua y el TL se transforma en un auténtico caudal para su observación.

#### 4. ¿PARA QUÉ LA LECTURA LITERARIA?

Para contestar, bastaría citar este magnífico argumento de José Luis Sampedro (citado por Castán *et al.* (1996: 75)<sup>5</sup>:

Leer nos enriquece la vida. Con el libro volamos a otras épocas y a otros paisajes; aprendemos el mundo, vivimos la pasión o la melancolía. La palabra fomenta nuestra imaginación: leyendo inventamos lo que no vemos, nos hacemos creadores. [...] Frente a las imágenes impuestas necesitamos más que nunca el ejercicio de la palabra, siempre a nuestro alcance. El libro, que enseña y conmueve, es además ahora el mensajero de nuestra voz y la defensa para pensar con libertad.

Efectivamente, el éxito consiguiente a una lectura amena y asequible puede facilitar la interiorización de nuevos usos y servir de eslabón a otros éxitos que asentarían la construcción de una relación enriquecedora con la lengua-cultura extranjera. Haremos aquí nuestra, esta brillante definición de Vandendorpe (1996): “La lectura literaria es ante todo el lugar en que se da al lenguaje su máxima potencia poniéndolo en resonancia con el silencio interior”. El texto literario, cuidadosamente seleccionado, no es sino el espacio en el que la lengua toma su autenticidad y fuerza expresiva máxima; es también, la chispa que promueve ese *proceso reflexivo interior* tan necesario para apropiarse las reglas lingüísticas, pragmáticas y culturales de la lengua. Es este silencio el que ofrece un espacio para hacerse preguntas y hacérselas al texto; también para resolver, *fuera* del aula, un problema suscitado por una reacción provocada por el texto *dentro* del aula (interpretación, puesta en cuestión –de qué ha entendido o cómo lo ha entendido–, hipótesis, contrastes LM/LE, comparación, etc.): se lee “para iluminarse uno mismo” (Bloom, 2000: 8).

Más numerosas serán las lecturas, más fecundo será el silencio; estos momentos de encuentro consigo mismo, de reflexión personal, son momentos que favorecen el desarrollo del proceso de elaboración del sentido; sin esta elaboración, no se acaba la asimilación, y sin la asimilación, no se hace efectivo el aprendizaje. Y sabemos todos que esa asimilación no es siempre evidente, porque necesita tiempo y espacio: hay que vivir por ejemplo durante cierto tiempo en una sociedad para percibir ciertos matices sutiles de las convenciones socioculturales. Es verdad que en el aula, está en primera línea el resultado que se pide al aprendiz; pero detrás, está todo lo que queda por hacer y es allí donde se construyen las competencias: para citar un ejemplo muy sencillo, se puede aprender a conjugar perfectamente, pero ¿cuándo, cómo y por qué *tutear* a los otros, cuando al hablar francés, uno ha internalizado desde niño que el tuteo es también sinónimo de desprecio?

5 Se trata de un “mensaje escrito con motivo del día del libro”; una parte de este mensaje se propone como actividad para reflexionar sobre los beneficios de la lectura en Nuevo ELE intermedio (2002: 53).

Como lo dicen Martine Abdallah-Pretceille y Louis Porcher (2001: 138), “la literatura es la humanidad del hombre, su espacio personal. Da cuenta a la vez de la realidad, del sueño del pasado y del presente, de lo material y de lo vivido...”

El uso del texto literario (con actividades adaptadas) nos parece absolutamente necesario en el área de la enseñanza de la lengua. No estamos diciendo que el TL es la solución ideal para todos los problemas que encontramos, tampoco pensamos que los documentos auténticos que se proponen no valen para la enseñanza; pero creemos que el TL puede y tiene que contribuir eficazmente al aprendizaje de la lengua-cultura. Entonces, quizás tengamos que enseñarlo bajo otras formas que correspondan mejor a las necesidades de nuestros alumnos y a los nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje. Y nos queda por reflexionar sobre el qué y el cómo, sobre los criterios de su selección, la pertinencia de las actividades y la definición de objetivos precisos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. y L. PORCHER (2001): *Education et communication interculturelle*, Paris: PUF.
- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*, Madrid: Santillana, Universidad de Salamanca.
- BLOOM, H. (2000): “¿Por qué leer?”, *Letra internacional* 67, 4-8, [en línea]: <<http://www.educared.org.ar/Biblioteca/>>.
- CASTÁN, G., R. CUESTA y M. FERNÁNDEZ (1996): *Proyecto Cronos. Ciencias sociales historia y geografía. Segundo ciclo de la E.S.O. VIII. Nuevos hábitos culturales: el poder de la información*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- COGEZ, G. (1984): “Premier bilan d’une théorie de la réception”, *Degrés* 39-40, 1-16.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>
- ECO, U. (1985): *Lector in fabula*, Paris: Grasset.
- ISER, W. (1985): *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles: Pierre Mardaga.
- JAKOBSON, R. (1963): *Essais de linguistique générale*, Paris: Les Editions de Minuit.
- JAUSS, H. R. (1978): *Pour une esthétique de la réception*, Paris: Gallimard.

- MARIO (2009): “Lecture et culture délaissées: les jeunes accros à la télé”, [en línea]: <<http://www.actualite.com/edition/société/monde>>
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *redELE* 1, [en línea]: <<http://www.educacion.es/redele/revista.shtml>>
- NARANJO PITA, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
- VANDENDORPE, Chr. (1996): “La lecture littéraire, lieu de rEconfiguration personnelle et d’approvisionnement du sens”, en J. L. DUFAYS, L. GEMENNE y D. LEDUR (eds.), *Actes du colloque “Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations”*, Louvain-la-Neuve, Bruxelles: De Boeck, Duculot, 159-175.

## MANUALES DE E/LE

- BOROBIO, V. y R. PALENCIA (2002): *Curso de español para extranjeros. Nuevo ELE intermedio*. Libro del alumno, Madrid: SM.
- (2003): *Curso de español para extranjeros. Nuevo ELE avanzado*. Libro del alumno, Madrid: SM.
- CORPAS, J., A. GARMENDIA y C. SORIANO (2005): *Aula Internacional 2. Curso de español. A2*, Barcelona: Difusión.
- (2006): *Aula Internacional 3. Curso de español. B1*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J. et al. (2007): *Aula Internacional 4. Curso de español. B2*, Barcelona: Difusión.
- EQUIPO PRAGMA (2007): *Prisma. Método de español para extranjeros. Nivel A2. Continúa*. Prisma del alumno, Madrid: Edinumen.
- (2007): *Prisma. Método de español para extranjeros. Nivel B1. Progresar*. Prisma del alumno, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO PRISMA (2007): *Prisma. Método de español para extranjeros. Nivel B2. Avanza*. Prisma del alumno, Madrid: Edinumen.
- (2005): *Prisma. Método de español para extranjeros. Nivel C1. Consolida*. Prisma del alumno, Madrid: Edinumen.
- GONZÁLEZ, V. et al. (2005): *Así me gusta 2. Curso de español*. Libro del alumno, S.l.: en CLAVE-ELE / SEJER.

MARTÍN PERIS, E. y N. SANS BAULENAS (2004): *Gente 2. Curso de español para extranjeros*. Libro del alumno. Barcelona: Difusión.

— (2005): *Gente 3. Curso de español para extranjeros*. Libro del alumno, Barcelona: Difusión.

VERDÍA, E. (coord.) (2007): *En acción 3. Curso de español. B2*. Libro del alumno, S.l.: en CLAVE-ELE.

— (2008): *En acción 2. Curso de español. B1*. Libro del alumno, S.l.: en CLAVE-ELE.

# BREVE ESTUDIO CONTRASTIVO SOBRE LOS VOCATIVOS EN EL ESPAÑOL Y EL ITALIANO ACTUAL

GIOVANNI BRANDIMONTE  
*Università degli Studi di Messina*

**RESUMEN:** En el presente trabajo se expondrán, en primer lugar, las características morfológicas y las funciones de los vocativos, ofreciendo una panorámica sobre el estado de la cuestión y haciendo hincapié en uno de los aspectos, estrechamente ligado a éstas, relativo a la posición que esta pieza lingüística ocupa dentro del enunciado. En la segunda parte, teniendo como objetivo la teoría y la práctica de la traducción literaria, se va a analizar un corpus de expresiones vocativas procedentes de algunas novelas que se caracterizan por la autenticidad de los diálogos; entre ellas, se extrapolarán las más usuales y especialmente conflictivas en el proceso de traducción con el fin de averiguar si ambas culturas adoptan los mismos criterios de selección en contextos parecidos.

## 1. INTRODUCCIÓN

Gracias a la evolución de las investigaciones sobre el análisis del discurso oral, el lenguaje hablado ha logrado ese papel privilegiado que le compete en cuanto instrumento de comunicación por excelencia. A tal propósito, los estudios sobre los rasgos característicos de la oralidad han permitido evidenciar la importancia que asumen todas aquellas señales metadiscursivas que ayudan al interlocutor en la construcción e interpretación del mensaje recibido. En este contexto, entre las distintas unidades que desempeñan un papel metadiscursivo, los vocativos representan una categoría de gran interés para la lingüística contrastiva en virtud de sus características idiosincrásicas. La selección de estas expresiones deriva del deseo de estimular la atención del interlocutor, enmarcando la relación entre emisor y receptor, su respectivo distanciamiento social, mostrando actitud negativa o positiva; todo ello, condicionado por factores sociológicos

relativos a la edad, al sexo, a la posición social, a la profesión y al eventual parentesco entre ambos. Por otra parte, las funciones prioritarias que se le reconocen (apelativa, enfática, de control de contacto y con finalidad social), pueden depender de su colocación inicial, intermedia y final, lo cual llega a plantear interesantes consideraciones de tipo semántico-pragmático. Al tratarse de estructuras habituales de la lengua hablada, su abundancia, unida a la dificultad de catalogación, ha creado a menudo entre los lingüistas no pocas dificultades a la hora de describirlas<sup>1</sup> y, por otro lado, la interpretación y la traducción de estos elementos suele suponer un reto que difícilmente se puede resolver con el uso de los clásicos recursos lexicográficos actualmente en circulación. En este sentido, el presente estudio deriva de la constatación de la dificultad, para la lengua italiana, de encontrar equivalencias a la gran variedad de vocativos empleados por los hispanohablantes, lo cual, supuestamente, parece indicar una frecuencia de uso superior con respecto a los vocativos italianos. En el ámbito de los estudios contrastivos inherentes a este tema, podemos contar con el trabajo de A.B. Stenström y A. M. Jørgensen relativo al lenguaje juvenil de Madrid y de Londres, donde se llega a la conclusión de que “la tendencia a usar vocativos en español es cinco veces mayor que en inglés[...]. Esto parece indicar que el estilo entre los adolescentes españoles es más personal, más comprometido e íntimo que el inglés” (200: 364). A.M. Jørgensen, además, ha elaborado un estudio sobre los vocativos del lenguaje de los jóvenes de Madrid y de Oslo, en el que, aparte de confirmar la frecuencia elevada en el habla de los madrileños y la casi inexistencia de estas piezas lingüísticas en el noruego, sostiene que los primeros privilegian las formas vocativas, elementos fundamentales en la interacción juvenil, en detrimento de los marcadores discursivos del lenguaje estándar. En el presente trabajo se expondrán, en primer lugar, las características morfológicas y las funciones de los vocativos, ofreciendo una panorámica actual sobre el estado de la cuestión y haciendo hincapié en uno de los aspectos, estrechamente ligado a éstas, relativo a la posición que el apelativo ocupa dentro del enunciado. En la segunda parte, teniendo como objetivo la teoría y la práctica de la traducción literaria, se va a analizar un corpus de expresiones vocativas procedentes de algunas novelas que se caracterizan por la autenticidad de los diálogos<sup>2</sup>, extrapolando las más usuales y especialmente conflictivas en el proceso de traducción, con el fin de averiguar si ambas culturas adoptan los mismos criterios de selección en contextos parecidos.

1 En realidad, exceptuando el libro de Bañón *El vocativo en español*, en ámbito español, y un capítulo de Mazzoleni en la *Grande grammatica di consultazione* en ámbito italiano, no disponemos de monografías al respecto sino de artículos y estudios que, de todos modos, afrontan los argumentos principales del tema.

2 Se trata de *El disputado voto del señor Cayo* y su versión italiana *Per chi voterà il signor Cayo*, y las últimas cuatro novelas de Federico Moccia con sus respectivas versiones españolas: *Tre metri sopra il cielo* (A tres metros del cielo), *Ho voglia di te* (Tengo ganas de ti), *Scusa ma ti chiamo amore* (Perdona si te llamo amor) y *Scusa ma ti voglio sposare* (Perdona pero me quiero casar).

## 2. CARACTERÍSTICAS MORFOLÓGICAS Y FUNCIONES DE LOS VOCATIVOS: ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 2.1. MORFOLOGÍA

Como la misma palabra indica, vocativo procede del latín *vocativus*, a su vez derivado de *vocar*, es decir, *invocar, llamar, nombrar a una persona o cosa personificada*, lo que evidencia su estrecha relación etimológica con una de sus funciones prioritarias, o sea, la de llamar la atención del interlocutor identificándolo entre otros y dirigiéndole la palabra de una forma directa. El mecanismo de selección por parte del hablante deriva de la sustitución de las formas de tratamiento pronominal (tú-vosotros, informal, usted-ustedes, formal) por un sustantivo o un adjetivo sustantivado con el fin de interpelar a su receptor. Bañón (1993:22) subraya su autosuficiencia sintáctica, semántica y pragmática en el discurso cotidiano y propone encasillarlo como enunciado independiente, puesto que se le considera como un elemento lingüístico extraoracional, marginal, periférico a la oración y, por lo tanto, no desempeña ninguna de las funciones sintácticas básicas en la oración o enunciado. Se trata de palabras aisladas del resto mediante pausas, que en el lenguaje escrito están marcadas a través de las comas. Estructuralmente, el vocativo puede estar formado por una sola palabra o por varias<sup>3</sup>, cuyo núcleo puede ser un sustantivo común, de persona, de cosa u objeto, de animal, un sustantivo o un adjetivo gentilicio, un sustantivo propio antropónimo (nombre de pila, apellido, apodo, alias, hipocorístico) topónimo, patronímico, y adjetivos recategorizados en sustantivos. En el caso de vocativos unimembres, pueden modificarse a través de distintos procedimientos: con morfemas apreciativos sufijales (diminutivos, aumentativos y peyorativos), formando expresiones como *abuelito, perrito, chavalitos, pequeñín, grandullón, cabezón, machote, chavalotes, monicaco, cabroncete, gentuza, nonnino, tesoruccio, testone, stronzetto, scemotto, gentaglia*, etc.; con morfemas de superlativo (*guapisimola, bellissimola*); mediante truncamientos léxicos: *tron, profe* (en italiano, *prof*), típicos del lenguaje coloquial, que, aparte de responder a un deseo de economía verbal (Mitkova, 2009), “tienen en general un propósito afectivo, manifiestan familiaridad y proximidad entre los interlocutores, la pertenencia a un grupo” (Hernández Toribio, Vigara Tauste 2007: 155); a través de hipocorísticos: *Igná, Cris, Juli, Nacho, Pepe, Paco, Antoñito, Juanín, Giovannino, Mariuccia, Peppe, Lori, Simo*, etc. Los vocativos plurimembres están formados por dos o más palabras, cuyo sintagma puede llegar a expandirse hasta formas muy complejas<sup>4</sup>, puesto que, aparte de los actualizadores, pueden modificarse a través de complementos nominales. El actualizador no suele ser un artículo determinado sino un posesivo, pero mientras

3 Bañón habla de vocativos unimembres, bimembres y plurimembres. Los bimembres serían aquellos constituidos por dos palabras, pero, en este trabajo, los asignamos al grupo de los plurimembres.

4 A este propósito, Leech (1999: 107) comenta: “[...] sometimes quite an elaborate NP, such as Those of you who want to bring your pets along”.

que en español los posesivos pueden ocupar tanto una posición prenominal como una posnominal (*mi niñaola, mi vida, mi alma, amigo mío, hijo mío*), en italiano es posible solo la segunda: *bambinola miola, vita mia,, anima mia, amico mio, figlio mio*. Sin embargo, en los sintagmas más elaborados, suelen aparecer al principio de la unidad, con algunas excepciones: *mia cara signora, mio illustre amico, povera signora mia, caro amico mio/mio caro amico*, etc. Relativamente a los complementos nominales, los vocativos pueden modificarse mediante un adjetivo (*mal hijo, buen hombre, cara guapa, reverenda madre, faccia tosta*), mediante un sintagma preposicional (*boquita de rosaboccuccia di rosa, cara de culolfaccia di culo*) y a través de estructuras complejas. A tal propósito, Mazzoleni (1995: 390) señala que el vocativo se puede modificar mediante oraciones relativas apositivas o simples aposiciones. Otras construcciones vocativas son introducidas por el adverbio de marca coloquial *so* antepuesto a un adjetivo normalmente despectivo, con intención ponderativa<sup>5</sup> como *so bobo, so mocoso*, para cuya traducción al italiano Laura Tam propone el intensificador superlativo *grandissimo*: *grandissimo scemo, grandissimo moccioso*. Sobre la base de los distintos estudios contrastivos y del corpus analizado en el presente trabajo, podemos afirmar que la mayoría de los vocativos empleados pertenecen a la categoría unimembre.

## 2.2. FUNCIONES

Además de la función puramente vocativa de llamada de atención, en los trabajos realizados en torno a este aspecto se han individuado otras, relacionadas principalmente con el ámbito semántico-pragmático. Bañón (1993: 27), a quien remitimos para un análisis sistemático y exhaustivo del vocativo, afirma que “[...] además de llamar la atención de alguien, sirve también para llamar la atención sobre algo de lo dicho o sobre el acto mismo de decir”. En su obra, el autor destaca siete *usos*, es decir, funciones o intenciones en el momento de la enunciación: el uso *salutatorio* y *honorativo*, el uso *de llamada o apelativo puro, exclamativo, de mandato, de ruego, de delimitación de turno conversacional* y el uso *axiológico*. Mazzoleni (1995) señala dos modalidades de la función del vocativo, el *appello*, cuando el interlocutor es aún externo a la comunicación, y el *richiamo*, cuando ya es interno. En el primer caso, el vocativo se usa para llamar la atención de alguien con el objeto de decirle o hacerle notar algo y, normalmente, no acompaña un enunciado, puesto que el emisor queda a la espera de una señal de respuesta del interlocutor; en el segundo caso, el interlocutor ya está insertado en la situación comunicativa y su uso deriva de la necesidad de reactivar su atención, ocupando una posición inicial, final, o mediana, a modo de inciso. Precisamente por su característica de reavivar la comunicación, el autor sostiene que la función prioritaria para ambos casos es la fática y, en efecto, Laver, ya en 1975, afirmaba que las dos funciones principales de la comunión fática son el establecimiento y la consolidación de la relación interpersonal (1975: 232),

5 Definición del *Diccionario del español actual* de M. Seco.

las cuales tienen lugar principalmente en las fases iniciales y de cierre de las interacciones y se consiguen mediante modelos estereotipados de comportamiento (1975: 232-233). De todos modos, es indudable la importancia de la función fática de los vocativos puesto que actúa como reguladora del flujo de la comunicación. En su trabajo “Algo más sobre el vocativo”, García Dini (1998) subraya dos funciones prioritarias de los vocativos, la apelativa y la enfática, donde la primera mantiene “la función de mero llamamiento o llamada de atención de alguien”, mientras que la segunda le confiere al enunciado connotaciones de alegría, tristeza, rabia, ira, etc., desde una perspectiva semántico-pragmática. Por su parte, Leech (1999) insiste en las funciones eminentemente pragmáticas de los vocativos, detectando tres funciones prioritarias: llamada de atención, identificación entre varios interlocutores y una tercera función de tipo social para mantener y consolidar las relaciones interpersonales. Por último, cabe señalar el estudio de Verónica Edeso Nataliás “Usos discursivos del vocativo en español” (2005), en el que la autora aporta algunas interesantes conclusiones integrándolas al campo de la teoría de la cortesía y proponiendo otros usos hasta ahora no considerados: “A nuestro juicio, el vocativo se emplea en el discurso, básicamente, para indicar cortesía, ya positiva, ya negativa; para expresar autorreflexión por parte del hablante; y para tratar de implicar al alocutario en las palabras del emisor” (2005:126). Partiendo del enfoque de Kerbrat Orecchioni, inspirado a su vez en la teoría de Brown y Levinson, sostiene que cualquier acto de habla se puede describir como un acto amenazador de imagen (FTA, *Face Threatening Act*) o un acto agradador de imagen (FFA, *Face Flattering Act*), así que el vocativo sirve de refuerzo en el caso de cortesía positiva enmarcada en un acto agradador, o para mitigar o atenuar, en el caso de cortesía negativa dentro de un acto amenazador.

### 2.3. POSICIÓN DE LOS VOCATIVOS

Son varios los estudios dedicados a la posición de los vocativos, pero ya en el Esbozo de la RAE de 1987 se ponía de relieve su función marcadora y focalizadora relacionada con su localización:

Desempeña la función apelativa del lenguaje. Puede colocarse en principio, en medio o al fin de la oración. Al principio llama la atención del interlocutor hacia lo que va a decirse; es la posición más frecuente en el habla coloquial. En medio o al fin de la oración es casi siempre enfático; su papel suele limitarse a reforzar la expresión o a suavizarla según los matices que la entonación refleje. En la lengua literaria, como de ordinario el lector no es la persona a quien se refiere el vocativo, es mucho más frecuente que en el habla ordinaria la colocación en medio o al fin, y a veces no tiene el vocativo más objeto que dar a conocer al lector o recordarle anafóricamente la persona o cosa a quien la frase va dirigida.

Por su parte, Leech (1999) sugiere la combinación de las funciones, que podríamos sintetizar en la siguiente tabla:

INICIAL	MEDIA	FINAL
Llamar la atención	Identificar al interlocutor	Identificar al interlocutor
Identificar al interlocutor	Mantener y reforzar las relaciones sociales	Mantener y reforzar las relaciones sociales

Sin embargo, a las tres posiciones básicas se han ido añadiendo otras, llegando a elaborarse un nuevo criterio posicional que responde principalmente a la dificultad de delimitar con exactitud los contornos del vocativo dentro del enunciado. A tal propósito, en su monografía de 1993, Bañón ya señalaba la “extraordinaria movilidad” de estas piezas lingüísticas estrechamente relacionadas con sus funciones y proponía una tipología posicional más articulada (central, marginal final y marginal inicial, no-marginal posmarginal y no marginal, no central precentral y no central poscentral) teniendo en cuenta principalmente su uso *intensivo* o *distensivo*. García Dini (1998: 59) asocia a los vocativos iniciales un valor que tiende más a la reacción del alocutario mientras que los vocativos finales “se instalan en los llamados apéndices conversacionales”, o “en algunas rutinas lingüísticas” tales como saludos, despedidas, disculpas, agradecimientos, etc.

### 3. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS VOCATIVOS ESPAÑOLES E ITALIANOS

Desde un punto de vista puramente traductológico, las expresiones vocativas que plantean mayores dificultades se refieren principalmente a la esfera afectiva, donde familiares, amigos y seres queridos, privilegian un léxico repleto de metáforas, metonimias, coloquialismos y expresiones jergales. En este sentido, todo parece indicar que, a mayor distancia social, menores problemas de traducción y viceversa. Ello se debe, a mi modo de ver, a la carencia de términos equivalentes en la lengua italiana<sup>6</sup> y a una distinta actitud a la hora de interpelar al interlocutor para manifestar las diferentes funciones de los apelativos. El criterio de sistematización de los datos recopilados se basa esencialmente en la constatación de que las tipologías de apelación más usuales en un contexto de familiaridad son tres: los vocativos-fáticos de control de contacto, las fórmulas de tratamiento nominal de cariño, también llamados vocativos cariñosos, y los vocativos insultantes de afecto y desafecto.

#### 3.1. VOCATIVOS FÁTICOS DE CONTROL DE CONTACTO

Entre todos los apelativos, quizás esta categoría represente las piezas léxicas más complejas durante el proceso de traducción a la lengua italiana y, con mucha probabilidad, a las otras lenguas europeas. Pertenece al grupo de marcadores de control de contacto que, según Briz

6 Especialmente en el registro coloquial y jergal.

[...] manifiestan la relación entre los participantes de la conversación, sujeto y objetivo de la enunciación, y de éstos con sus enunciados (...); refuerzan o justifican los razonamientos de los hablantes ante su(s) interlocutor(es), sean argumentos o conclusiones; bien como retardos en la comunicación; como llamadas de atención para mantener o comprobar el contacto; o como fórmulas exhortativas y apelativas que implican activamente al interlocutor” (1998: 224-230).

Tales marcadores abundan especialmente en el lenguaje juvenil, en detrimento de los restantes operadores discursivos (Jørgensen y Martínez 2007: 8), puesto que, como sostiene Herrero (2002:89) “la general inseguridad, que caracteriza la etapa entre la niñez y la madurez, lleva a los jóvenes hispanohablantes a tomar la palabra, en ocasiones, sin saber qué decir, y acuden a los vocativos”. Relativamente a los adultos, Fuentes (1990: 165) afirma que son como un recurso meramente social para establecer y mantener el contacto y, a veces, para expresar afecto. En definitiva, sirven, sobre todo, para reforzar el contacto social y las relaciones interpersonales existentes (Herrero, 2002: 69). Gracias a una serie de estudios empíricos<sup>7</sup>, corroborados por la general correspondencia en los diálogos de ficción procedentes de novelas, series televisivas y cómics<sup>8</sup>, los vocativos-fáticos más corrientes en el español peninsular son *hombre, mujer, hijola, tíola, troncola, chavalla, machola*. La variable relativa a la edad incide en la selección del término por parte del emisor, con lo cual las expresiones *hombre, mujer, hijola*, pertenecen principalmente al léxico de los adultos, mientras que los términos coloquiales *tíola, chavalla, macho, nano (valenciano)* y jergales *troncola, colega*, son empleados mayoritariamente por la población juvenil. Un primer indicio de la dificultad de traducir estos términos queda patente a la hora de consultar los diccionarios bilingües, en los que las informaciones proporcionadas no satisfacen plenamente los aspectos semántico-pragmáticos, dando lugar a evidentes pérdidas:

ESPAÑOL	ITALIANO
hombre	salve, dai, ma va, su
mujer	bambola, ragazzetta, moglie, pupa, ragazza, metà
hijo/a	dai, su,
tío	tu, amico
macho	?
chaval	ragazzo, giovane,
tronco	amico, fratello
colega	amico, compagno, collega

Esta situación ha comportado que los traductores hayan dado hasta ahora soluciones subjetivas y necesariamente arbitrarias, cuyos resultados siguen siendo poco

7 Señalamos los de Annette MYRE, mencionados anteriormente.

8 Además de las citadas novelas, se han analizado algunos episodios de Los Serrano, Física y Química, Aquí no hay quién Viva, Lalola, tiras de El jueves y, cómo no, Historias del Kronen de José Ángel Mañas.

convincentes; a tal propósito, resulta interesante y especialmente revelador el análisis de la versión italiana de la novela de Delibes *El disputado voto del señor Cayo* (*Per chi voterà il signor Cayo*) que hemos llevado a cabo para nuestros propósitos. Pese a haberse publicado en 1978, el lenguaje de los jóvenes protagonistas presenta todas las características del habla coloquial actual, como lo demuestran los vocativos fáticos más empleados, que son, en orden de frecuencia, *macho(s)*, *tíola*, *hombre*, *hijo*. El término *macho* se encuentra en posición final casi en todas sus apariciones mientras que *tío* se alterna entre la media y la final. El traductor opta por omitir el vocativo en el 60% de los casos relativos al término *macho* y en el 50% de los restantes apelativos fáticos, dando soluciones traductorales que podemos resumir en la siguiente tabla:

*EL DISPUTADO VOTO DEL SEÑOR CAYO PER CHI VOTERÀ IL SIGNOR CAYO?*

macho	caro mio, ragazzo, ragazzi, amico, capo,
machos	ragazzi
tío	ragazzo, ragazzi, caro mio, giovanotto, amico
tía	bimba, la tipa, cara, ragazza
hombre	ragazzo
hijo	figlio mio

Es evidente que el enfoque traductológico tiende principalmente a eliminar el término original a falta de recursos o a generalizarlo, emulando un fenómeno que, por otra parte, se produce también para la lengua inglesa (*hombre*, *tío*, *macho* = *man*). Al contrario, se traducen todos los apelativos nominales donde aparece el nombre de pila. De todos modos, cabe señalar que la traducción resulta a menudo menos eficaz que la misma omisión, y el único caso en el que se altera de un modo considerable el sentido del original es cuando se produce la agresión verbal al señor Cayo por parte de unos jóvenes propagandistas, un grave acto de descortesía, y de gran relieve en el desarrollo de la novela, que no queda reflejado en la versión italiana:

Éstos le han malmetido, ¿verdad, tío?  
*Questi qua l'hanno corrotta, non è vero?*

Le han hablado de paz, tío, ¿no es cierto?  
*È vero che le hanno anche parlato di pace?*

Mire, tío, –añadió–, si quiere usted orden y justicia, vote a esta candidatura.  
*Guardi –aggiunse– che se lei vuole ordine e giustizia, deve votare per candidatura.*

Te guste o no, tío, esto te lo tendrás que tragar.  
*Che ti piaccia o no, dovrai mandarlo giù.*

Otros datos especialmente interesantes proceden del análisis de las versiones españolas de las novelas del escritor italiano Federico Moccia, publicadas entre 2008 y 2010. Sin entrar en el mérito de su valor artístico, se han seleccionado los textos por los

abundantes diálogos entre adolescentes, caracterizados por su autenticidad, y se han extrapolado los vocativos-fáticos de control de contacto, tal como se resumen en la siguiente tabla:

<i>Perdona pero quiero casarme</i>	<i>Perdona si te llamo amor</i>	<i>Tres metros sobre el cielo</i>	<i>Tengo ganas de ti</i>
chicos (19)	chicos (24)	muchachos (8)	chicas (11)
chicas (10)	chicas (22)	muchachas (4)	chicos (6)
tío (2)	hombre (4)	muchacho (4)	chico (1)
macho (2)	tío (3)	chicas (1)	hombre (1)
colega (1)	chica (2)		
hombre (1)	tronco (2)		
mujeres (1)	macho (2)		
	hijo mío (1)		

Como se puede apreciar, pese a tratarse de conversaciones juveniles, apenas hay ocurrencias relativas a los apelativos españoles más usuales, lo cual, aparte de subvertir los datos objetivos y la naturalidad del coloquio, demuestra que la traductora se aferra excesivamente al texto de partida, privilegiando los limitados vocativos italianos (*ragazzoli, ragazzale, chicols, chicals, muchachols, muchachals*). No obstante, las escasas apariciones en las versiones españolas de los apelativos habituales nos permiten reflexionar sobre su reinterpretación, confirmando nuestra hipótesis de solución tendente a sustituirlos por otros marcadores de control de contacto. A tal propósito, se exponen a continuación en la versión *Perdona si te llamo amor*:

- (1) *Ahò, è una vita che me lo scarozzo dietro.*  
*Tío*, llevo arrastrándolo toda la vida
- (2) *Dai, t'ho trovato pure il soprannome*  
Venga, *tío*. Si hasta te he encontrado un mote.
- (3) *A bello, ma troppa strada devi fa per riuscire[...]*  
Mira, *tío*, te queda un largo camino por delante [...]
- (4) *Che culo, che culo!*  
Qué potra, *macho*, qué potra.
- (5) *[...] è che c'hai un culo!*  
[...] qué potra tienes, *macho*!
- (6) *A bello, che fai in giro?*  
Hola, *tronco*, qué haces por aquí?
- (7) *A bello, ma che c'hai?*  
Pero, que te pasa, *tronco*?
- (8) *Dai, l'avrai visto mille volte*  
Sí, *hombre*, tienes que haberlo visto mil veces.
- (9) *Dai, lui ce l'ha messa tutta ma [...]*  
*Hombre*, lo ha intentado, pero [...]

- (10) *Guido io? Sì, così andiamo direttamente all'ospedale*  
 Conduzco yo?, Sí, *hombre*, y así vamos directamente al hospital.
- (11) *Bella fratè, ci voleva una notte strana come questa per fasse una birra [...]*  
 Hola, *colega*, en una noche como ésta apetece una birra, ¿eh?

Ante todo, es necesario recordar que los textos de Moccia están ambientados en Roma, de ahí que el autor introduzca el dialecto romano en numerosos diálogos, vocativos incluidos (*a bello, bella fratè*), creando no pocos problemas a la traductora que, no obstante, produce un texto de llegada lo suficientemente plausible. Una vez más, al igual que en la versión del *señor Cayo*, cabe destacar la disconformidad de criterio al traducirse de modo diferente el mismo significante y viceversa, amén de la omisión en diferentes casos. A la luz de todo lo expuesto, la dificultad de encontrar un equivalente deriva principalmente del proceso de desemantización que han sufrido estos términos en el coloquio, convirtiéndose en muletillas conversacionales y perdiendo su significado originario. Esta consideración justifica en parte su posible omisión en el texto de llegada, aunque siempre se produciría cierta pérdida inherente a la complicidad y familiaridad que su uso comporta. En este sentido, sería recomendable optar por una equivalencia funcional más que semántica y fijar la mirada hacia los diferentes recursos apelativos-fáticos de que dispone la lengua italiana (*oh<sup>9</sup>, bello, fratello, raga, senti, guarda<sup>10</sup>*) hasta llegar a los numerosos localismos jergales como *bella zio, bella fratè, ahò, a bello, a bella, compare, compa', zio* que, sin embargo, resultarían poco compatibles en un contexto madrileño como el de la cervecería *Kronen*.

### 3.2. LOS VOCATIVOS CARIÑOSOS

Las fórmulas de tratamiento nominal de cariño suelen utilizarse, al igual que los apelativos anteriores, con el fin de consolidar las relaciones interpersonales, pero añadiéndole un matiz afectivo con función principalmente mitigadora. Pese a su desgaste, no han experimentado un proceso completo de desemantización, lo cual facilita parcialmente el proceso de traducción. Abundan en las relaciones de amistad y de pareja y ambas lenguas disponen de una amplia gama de términos, a partir de los nombres de pila y de parentesco que, como hemos visto anteriormente, se modifican mediante hipocorísticos (acortamientos y uso de diminutivos). No obstante, también en este caso la lengua italiana parece no disponer de la gran variedad española, como lo evidencian las traducciones de los términos castellanos más usuales que proponen los diccionarios bilingües:

9 En este caso no se trata de una función interjectiva (admiración, sorpresa, etc.) sino de un marcador fático: "Oh, che facciamo stasera?".

10 Subrayamos, una vez más, la necesidad de un estudio sistemático de los marcadores apelativos-fáticos italianos.

cariño, querido/a	<i>caro, tesoro</i>
corazón/corazoncito	<i>caro, tesoro</i>
guapo/a, guapito/a	<i>bellola, bellezza, bellinola</i>
reina	<i>gioia, tesoro</i>
majo/a, majete	?
amor, Mi amor, mi alma, mi vida, mi bien	<i>amore, amore mio, anima mia, vita mia,</i>
bonito/a	<i>tesoruccio</i>
cielo, cielito	<i>amore, tesoro, tesoruccio</i>
chato/a, chati	<i>tesoro, carinola, dolcezza</i>
preciosa	?
rico/a	?
tesoro	<i>tesoro, dolcezza</i>
cara guapa	<i>bel faccino</i>
nene/a	<i>pupa, bambola, bambolina</i>
niño/a	<i>bambinola,</i>

Una vez más, asistimos al proceso de generalización, en detrimento de la originalidad y creatividad, seguramente por falta de recursos léxicos. Los espacios vacíos muestran una carencia total de equivalentes, donde el apelativo *majola, majete* es el que plantea diversos problemas de interpretación, debido quizás a su significado parcialmente desdibujado. Buena prueba de ello es la variedad de soluciones que presenta la versión italiana del *señor Cayo* y su total ausencia en las versiones españolas de las cuatro novelas de Moccia. En la obra de Delibes aparece en diez ocasiones, traducándose en tres casos, de los cuales sólo el primero mantiene una equivalencia semántico-pragmática con el original:

Oye, Diputado, majo, échanos una mano.	<i>Senti, Deputato, da bravo, dacci una mano</i>
Oye, Laly, maja, ¿te importa decirle...	<i>Senti Laly, bella, ti dispiace dire a ...</i>
Déjalo ya, majo, ¿te importa?	<i>Lascia perdere, bello, dai, ti spiace?</i>

Por último, cabe señalar que los vocativos cariñosos más empleados en los textos originales de Moccia son *amore* y *tesoro*, lo cual no hace sino corroborar nuestra tesis.

### 3.3. VOCATIVOS INSULTANTES

Los procedimientos léxicos utilizados en el lenguaje coloquial con el fin de operar una agresión lingüística al interpelado son extraordinariamente varios en los dos países, gracias a la especial creatividad que caracteriza a los pueblos mediterráneos<sup>11</sup>. Este

11 A tal propósito, existen varias publicaciones al respecto, entre las que señalamos P. CELDRÁN GOMÁRIZ, *El gran libro de los insultos*, Plaza, 2008 y B. COTTAFANI, *Il piccolo libro degli insulti*, Mondadori, 2000.

ámbito es el que, quizás, muestra menores discrepancias entre las dos lenguas puesto que la gran variedad a disposición permite cubrir, en la mayoría de los casos, el espectro semántico de estas palabras. En este breve apartado cabe destacar el uso común de los insultos empleados como vocativos cariñosos (*bobín, capullo, jodio, mamón, mona, monigote, tontorrón*) que en italiano suelen modificarse con el uso mitigador del diminutivo (*scemino, scemotto, testina*), mientras que para ofender se suelen adoptar expresiones relacionadas con las características físicas (*enano, tapón, cuatro ojos, gafotas, nano, tappo, quattrocchi*), con la discriminación (*negro, maricón, ricchione, frocio*) y con las minusvalías (*subnormallmongoloide, inútilinetto*). Curiosamente, los insultos italianos más comunes (*cretino, deficiente*) no tienen exacta correspondencia con sus homónimos españoles, privilegiándose expresiones como *idiota* o *imbécil*.

## CONCLUSIONES

A la luz de este breve estudio, todo parece indicar que los datos procedentes de otros trabajos contrastivos confirman la especial vitalidad de la lengua española en este ámbito. Por otra parte, cabe destacar que quizás haga falta un análisis sistemático de los vocativos italianos, a través de datos empíricos recopilados mediante cuestionarios, grabaciones directas y ulteriores análisis de diálogos ficticios, para arrojar luz sobre un argumento que, sin duda alguna, despierta un gran interés entre lingüistas y traductores. Asimismo, es necesario colmar las carencias evidenciadas en los diccionarios bilíngües, que se debe especialmente a la falta de informaciones de las que se dispone en la actualidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAÑÓN HERNÁNDEZ, A. M. (1993): *El vocativo en español. Propuesta para su análisis lingüístico*, Barcelona: Octaedro.
- (2004): “Muestra del sistema de tratamiento apelativo seguido por jóvenes de murcia”, en J. M. JIMÉNEZ CANO (ed.), *Actitudes lingüística en Dialectología. Estudios sociolingüísticos del dialecto murciano*, Murcia: Universidad de Murcia, 91-101.
- BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona: Ariel.
- CARRICABURO, N. (1997): *Las fórmulas de tratamiento en español actual*, Madrid: Arco Libros.
- DÍAZ PÉREZ, J. C. (1997): “Sobre la gramaticalización en el tratamiento nominal”, *Revista de Filología Románica* 14/1, 193-210.

- EDESÓ NATALÍAS, V. (2005): “Usos discursivos del vocativo en español”, *Español actual* 84, 123-142.
- ENAJAS, R. (2004): “El vocativo amoroso en el lenguaje juvenil almeriense”, *Tonos Digital* 7, [en línea]: <<http://www.um.es/tonosdigital/znum7/estudios/eelvocativo.htm>>.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1990): “Algunos operadores de función fática”, *Sociolingüística andaluza* 5, 137-170.
- GARCÍA DINI, E. (1998): “Algo más sobre el vocativo”, en *Lo spagnolo d'oggi: Forme della comunicazione (Atti del XVII Convegno AISPI)*, Roma: Bulzoni, vol. 2, 57-62.
- GÓMEZ MONTOYA, J. J. (2009): “El vocativo en la interacción escritor-lector”, *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción* 2/2, 313-326.
- HERRERO, G., (2002): “Aspectos sintácticos del lenguaje juvenil”, en F. RODRÍGUEZ (coord.), *El lenguaje de los jóvenes*, Barcelona: Ariel, 67-96.
- LAVER, J. (1975): “Communicative Functions of Phatic communion”, en A. KENDON et al. (eds.), *The Organization of Behaviour in Face-to-Face Communication*, The Hague: Mouton, 215-238.
- LEECH, G. (1999): “The Distribution and Functions of Vocatives in American and British English Conversation”, en H. HASSELGÅRD y S. OKSEFJELL (eds.), *Out of corpora*, Amsterdam: Rodopi, 107-118.
- MARTÍNEZ ALBARRACÍN, C. A. (1992): “Los apelativos coloquiales en cuatro novelas españolas de postguerra”, en M. ARIZA VIGUERA (coord.), *Actas II congreso internacional de Historia de la lengua española*, Sevilla: PaBellón de España, vol. 2, 739-752.
- MARTÍNEZ LARA, J. A. (2009): “Los insultos y palabras tabúes en las interacciones juveniles. Un estudio sociopragmático funcional”, *Boletín de Lingüística*, XXI/31, 59-85.
- MAZZOLENI, M. (1995): “Il vocativo”, en L. RENZI, G. SALVI, A. CARDINALETTI (eds.), *Grande grammatica di consultazione. Vol. 3: Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, Bologna: Il Mulino, 377-402.
- MAZZOLENI, M. (1998): “Vocativo diretto e inverso: i termini di parentela fra enunciato e enunciazione”, en F. BIZZONI y M. LAMBERTI (eds.), *Palabras, poetas e imágenes de Italia (Atti delle II Jornadas de Estudios Italianos, organizzate dalla Cátedra Extraordinaria Italo Calvino, 24-26 maggio 1995)*, México, D.F.: Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional Autónoma de México, 115-129.

- MITKOVA, A. (2009): “El estilo comunicativo de los jóvenes”, *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 37, 21-44.
- MYRE JØRGENSEN, A. (2008): “Tío y tía como marcadores en el lenguaje juvenil de Madrid”, en I. OLZA MORENO, M. CASADO VELARDE y R. GONZÁLEZ RUIZ (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 387-396.
- (2010): “Usos de expresiones vocativas de saludo y despedida en el lenguaje juvenil de Madrid y de Oslo”, en *Traducción e interculturalidad*, [en línea]: <<http://www.colam.org/Usos%20de%20expresiones%20vocativas.pdf>>.
- MYRE JØRGENSEN, A. y J. A. MARTÍNEZ (2009): “Los marcadores *tronco* y *tronca* en el lenguaje juvenil de Madrid”, en *Actas del III Congreso Nórdico de Hispanistas y Lusitanistas*, [en línea]: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:207594/FULLTEXT03>>.
- PEDROVIEJO ESTERUELAS, J. M. (2006) “Un estudio sociolingüístico. Sistemas de tratamiento de la juventud de Valladolid”, *Tonos digital* 11, [en línea]: <<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/20/27>>
- STENSTRÖM, A.-B. y MYRE JØRGENSEN, A. (2006): “La función fática de los vocativos en la conversación juvenil de Madrid y Londres”, en A. BRIZ *et al.* (eds.), *Actas del III Congreso EDICE*, Valencia/Estocolmo: Universidad de Valencia-Programa EDICE, 355-365.
- (2008): “¿Una cuestión de cortesía? Estudio contrastivo del lenguaje fático en la conversación juvenil”, *Pragmatics* 18, [en línea]: <<http://www.colam.org/584-927-1-PB.pdf>>

# MÉTODOS DE ANÁLISIS APLICADOS A LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

JOSÉ M. BUSTOS GISBERT  
*Universidad de Salamanca*

**RESUMEN:** Los trabajos en adquisición de ELE despiertan dudas que tienen que ver entre otras cosas con el número de aprendices considerados en el estudio y la valoración del grado de conocimiento de nuestra lengua por parte de los estudiantes. Hemos de dotarnos de un procedimiento científico en el sentido estricto del término sustentado en la existencia de una base conceptual sólida y en la puesta en marcha de un análisis consistente de los datos recabados. Buena parte del método podemos adoptarlo desde las ciencias sociales: la base para la construcción de muestras de trabajo fiables se encuentra en la estadística inferencial, fundada en la realización de generalizaciones sobre una población a partir del estudio de una muestra.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los esfuerzos de la investigación vinculada a la adquisición del sistema verbal en el marco del español como lengua extranjera (ELE) se han orientado al menos en dos grandes direcciones. En primer lugar están los trabajos que han focalizado su interés en el planteamiento de estudios contrastivos entre los paradigmas verbales de diferentes lenguas; en segundo lugar se encuentran los estudios de quienes han concentrado su atención en interpretar la adquisición del sistema verbal del español. Dentro de la segunda dirección cabe distinguir los estudios generales centrados en la adquisición de aquellos que organizan el análisis desde un grupo de aprendices que comparten, aunque no siempre, la misma lengua materna<sup>1</sup>. Estos últimos son los más numerosos.

1 Por lo que toca a los primeros, es necesario apuntar los trabajos de Baralo (2006 y 2007).

Estos estudios relativos a la adquisición del sistema verbal se caracterizan por su enorme heterogeneidad en el proceso de análisis y por la escasez de consenso en los resultados alcanzados por los diferentes investigadores que se han dedicado a la cuestión. Se detecta una enorme variedad de métodos de análisis que dificulta a su vez la integración de las conclusiones a las que unos y otros llegan. Es nuestro objetivo en este trabajo realizar una revisión crítica en lo que tiene que ver con los planteamientos metodológicos que a ellos subyacen.<sup>2</sup>

Un análisis a fondo de los trabajos que hemos seleccionado nos permite destacar debilidades que afectan en buena medida a la validez de muchos de los esfuerzos realizados. Y es que cualquier investigación científica que se precie debe sustentarse en dos grandes pilares: la existencia de una base conceptual sólida y la puesta en marcha de un procedimiento de análisis coherente y consistente. Nos centraremos en el segundo. Y lo hacemos por una razón: más allá del propio punto de partida epistemológico, la investigación se nos resiente en su credibilidad si la metodología aplicada no se apoya en bases consistentes. Los trabajos elegidos para este estudio nos despiertan dudas. Dudas que tienen que ver con, al menos, las siguientes consideraciones: el número de aprendices de ELE que configuran la base del estudio, la valoración del grado de conocimiento de nuestra lengua por parte de los estudiantes que sirven de base para el estudio, y la muestra de lengua y el tipo de prueba empleada para evaluar el uso del contenido en cuestión. Queremos dedicar este trabajo a las dos primeras cuestiones.

## 2. EL TAMAÑO DE LA MUESTRA

Nuestro punto de partida descansa en las reflexiones de Ellis (1994) a la hora de proponer condiciones de fiabilidad y validez para los estudios realizados en el campo del Análisis de Errores. Allí dedica un capítulo importante a la delicada cuestión de cómo seleccionar el corpus de estudio: propone construir la muestra sobre la base de una serie de factores que, sin ser exhaustivos, han de tomarse en consideración. Los reproducimos en el cuadro siguiente:

2 Son los siguientes trabajos: Ti Chau (1975), Barnwell (1987), Stokes (1988), Ramsey (1990), Collentine (1995), Hasbún (1995), Lafford (1996), Güell (1998), Salaberry (1999), Montrul y Slabakova (1999), Cadierno (2000), Camps (2000 y 2002), Díaz y Bekiou (2006), Gudmestad (2006), Di Franco (2007), Sánchez Castro (2008), Cuza Blanco (2008) y Mao, P. (2009).

FACTORS	DESCRIPTION
<b>A) LANGUAGE</b>	
Medium	Learner production can be oral or written
Genre	Learner production may take the form of a conversation, a lecture, an essay, a letter, etc.
Content	The topic the learner is communicating about
<b>B) LEARNER</b>	
Level	Elementary, intermediate or advanced
Mother tongue	The learner's L1
Language learning experience	This may be classroom or naturalistic or a mixture of the two

Los trabajos sobre adquisición que hemos analizado realizan su investigación a partir de muestras de estudiantes que quieren ser representativas de los aprendices de ELE con el fin de realizar algún tipo de extrapolación sobre la base de los resultados alcanzados. Sin embargo, son extraordinariamente heterogéneos en lo que se refiere al número de informantes que se consideran en el estudio. ¿Son esas muestras lo suficientemente fiables? En el cuadro siguiente resumimos los datos con los que contamos:

ESTUDIO	MUESTRA	DETALLES DE LA MUESTRA
Ti Chau (1975)	149	Estudiantes de secundaria
Barnwell (1987)	85	Universitarios
Stokes (1988)	27	17 han estudiado el extranjero y 10 no
Ramsey (1990)	30	Estudiantes de diversa procedencia
Collentine (1995)	38	Universitarios
Hasbún (1995)	80	Universitarios
Lafford (1996)	13	Universitarios
Güell (1998)	86	Universitarios
Salaberry (1999)	16	16 universitarios. De ellos 4 "casi nativos"
Montrul y Slabakova (1999)	71	Aporta datos sobre la edad media de uso y otros
Cadierno (2000)	10	Universitarios
Camps (2000 y 2002)	30	
Díaz y Bekiou (2006)	31	Universitarios
Gudmestad (2006)	37	Universitarios
Di Franco (2007)	16	Universitarios
Sánchez Castro (2008)	35	Universitarios
Cuza Blanco (2008)	20	Estudiantes avanzados e inmigrantes de larga estancia en Canadá
Mao, P. (2009)	93	Universitarios

La base científica para la construcción de muestras fiables se encuentra en la estadística inferencial<sup>3</sup>. Este modelo de análisis persigue obtener generalizaciones sobre una población determinada a partir del estudio de una muestra de dicha población. La validez de las estimaciones alcanzadas se sustenta esencialmente en la teoría de las probabilidades. El sentido del estudio basado en muestras es evidente: reduce costes materiales, los datos se obtienen a mayor velocidad y los resultados resultan más comprensibles. Los estudios de estadística inferencial ponen especial atención en cómo seleccionar una muestra que proporcione un grado elevado de fiabilidad al estudio del que se trate. Para decidir la muestra, y con el objetivo de que no resulte sesgada, se hace necesario tomar en consideración una serie de cuestiones esenciales.

La primera tiene que ver con que toda muestra ha de ser representativa de un universo o población objeto del estudio. Evidentemente, aquí empiezan nuestros problemas. En principio nuestro universo de estudio estaría compuesto por los aprendices de ELE. Pero claro, ¿cómo determinamos sus componentes? ¿Sobre qué variables podremos tomar nuestras decisiones? La respuesta no es en absoluto sencilla, aunque sí crucial para establecer puntos de partida científicos que resulten consistentes. Y no lo es, entre otras cosas, porque nos encontramos con dificultades en la contabilización misma de nuestro universo de trabajo. ¿Cuántos estudiantes de ELE podemos reunir? ¿Cómo lo hacemos? ¿Por lenguas? ¿Por nacionalidades? ¿Por niveles de aprendizaje? Los datos que podemos manejar al respecto no son en absoluto homogéneos ni fiables.

Podríamos entonces optar por realizar nuestra labor sobre la base de muestreos no aleatorios, que no necesitan de una identificación del universo de trabajo ni una selección basada en el cálculo de probabilidades<sup>4</sup>. De hecho, los trabajos que hemos utilizado como punto de partida son de esta naturaleza<sup>5</sup>. El problema fundamental es que no se puede saber si en términos de investigación son representativos de la realidad. En palabras de García Ferrando (2000), no permiten estimar los márgenes de error, razón por la cual se debe evitar su uso.

En nuestro universo general de trabajo, la población teórica que deberíamos estudiar no es accesible porque no está cuantificada y censada. Pero ello no significa que no podamos realizar investigaciones estadísticamente convincentes, sino que debemos concretar ese total en lo que se denomina un universo de trabajo accesible y aprehensible.

3 Seguimos en lo esencial a García Ferrando (2000) y a Rodríguez Osuna (2003).

4 Nos estamos refiriendo a los modelos basados en muestras accidentales, muestras de cuota o en muestras intencionadas. Las primeras utilizan individuos elegidos por simple proximidad con el investigador; las segundas, muy utilizadas por los analistas de los medios de comunicación, se basan en que se construye el perfil del individuo buscado y el investigador lo elige libremente de entre los miembros del grupo; en las terceras se asume que el sentido común del investigador le permite incluir adecuadamente la muestras sobre la base normalmente de criterios subjetivos.

5 Se trata de muestreos no probabilísticos efectuados sobre la base de la imposibilidad de fijar adecuadamente el universo de trabajo.

¿Cómo? Buscando áreas donde los aprendices de ELE estén adecuadamente cuantificados. ¿Dónde? En las pruebas de evaluación de lenguas existentes en la actualidad basadas en escalas de niveles que cuenten con un alto grado de fiabilidad.

Para concluir y solo por apuntar ahora algunos datos relevantes, recordemos que en los estudios estadísticos inferenciales se asume que, cuanto mayor sea el número de individuos que se incluyan en la muestra, más seguro se estará de los resultados. Las estimaciones realizadas sobre muestras muy pequeñas, tal y como ocurre en los trabajos que justifican nuestra investigación, tienen un grado de desviación muy elevado. Los estudios parten de poblaciones de al menos 500 individuos como universo completo; además, en términos absolutos, como mínimo exigen casi 100 individuos de muestra. Ese número apenas se alcanza en una de las investigaciones que nos han servido como punto de partida. Los datos recogidos nos permiten, pues, concluir que los estudios con los que hasta ahora contamos nos pueden apuntar tendencias o despertar hipótesis enormemente sugerentes, pero en términos estadísticos las muestras no son lo suficientemente representativas como para proporcionar resultados científicamente fiables.

### 3. EL NIVEL DE LOS INFORMANTES: ESCALAS DE NIVELES Y PRUEBAS DE EVALUACIÓN COMO BASE DE LOS ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN

De nuevo hemos de recordar los datos que podemos deducir de las investigaciones que nos sirven como punto de partida. Una vez más las posturas son muy divergentes y las diferencias se establecen en dos grandes direcciones: la primera se refiere al nivel de los individuos que configuran la muestra; la segunda tiene que ver con cómo se ha acreditado tal nivel.

Desde la primera perspectiva se plantean dos grandes posibilidades: utilizar aprendices de un mismo nivel para el análisis o bien mezclar a individuos correspondientes a varios niveles<sup>6</sup>. Así pues, el panorama no es sencillo. Debemos tomar decisiones sobre si el nivel de los aprendices que configuran la muestra debe o no ser homogéneo. En cualquier caso, no resulta aceptable no tomar en consideración el nivel puesto que este es correlativo, ya lo hemos dicho antes, con diferentes estados de IL.

Más discutible resulta el procedimiento de asignación de nivel a los componentes de la muestra. Obviando los casos en lo que no se indica el nivel<sup>7</sup>, se observa una tendencia a utilizar las nivelaciones de naturaleza administrativa: se presupone que el hecho de que los aprendices estén matriculados en un curso académico, los unifica en un nivel de

6 En algunos casos, no se nos proporcionan datos acerca del nivel de ELE de la muestra. Así sucede en los trabajos de de Ti Chau (1975), Cadierno (2000) y Camps (2000 y 2005).

7 Interesa a hora añadir el estudio de Cuza Blanco (2008), quien reconoce de modo explícito que no hizo ninguna prueba de nivel a los individuos de su muestra.

ELE determinado. De esta discutible percepción parten los trabajos de Barnwell (1987), Stokes (1988), Hasbún (1995), Collentine (1995), Salaberry (1999), Gudmestad (2006), Di Franco (2007) y Sánchez Castro (2008).

En nuestra opinión es decisivo considerar el grado de dominio de ELE por parte de los individuos analizados en los estudios de adquisición. Si asumimos como cierto que en el proceso el aprendiz pasa por sucesivos estados de IL, no tiene sentido mezclar a individuos correspondientes a los diferentes estadios en el análisis o no tener en cuenta la IL en la que se encuentran en el momento en el que se lleva a cabo la investigación. Al mismo tiempo, el estudio por niveles nos va a permitir estratificar la muestra de estudio. Desde esa división sí podremos establecer y emitir juicios consistentes en relación con el proceso mismo de adquisición de ELE.

Existe abundante bibliografía en la que se establecen espacios comunes de análisis entre las investigaciones vinculadas a adquisición de segundas lenguas (ASL) y las que tienen que ver con la evaluación de lenguas. Cabe citar entre otros los trabajos de Cohen (1998), Brindley (1998), Sohamy (2000) y Douglas (2001)<sup>8</sup>.

Brindley (1998) centra su interés en estudiar la aplicación de las escalas de niveles de conocimiento al campo de la ASL, específicamente de aquellas configuradas desde la perspectiva del comportamiento lingüístico de los aprendices ya que reflejarían etapas del comportamiento lingüístico en una o varias áreas. Estarían, al fin y al cabo, indicando niveles de IL desde cero hasta una expresión cuasi nativa. Son gradaciones destinadas a medir la actuación global sobre la base de una serie de competencias subyacentes. Se trata, pues, de evaluar la competencia comunicativa global de los aprendices desde su competencia lingüística, su competencia expresiva y su competencia comprensiva.

El problema, en opinión de Brindley, puede estar en cómo se construyan las escalas de niveles, en tanto que muchas de ellas, en sus palabras, carecen de fundamentación teórica. En la medida en que sean fiables, también serán aplicables a ASL, como apuntan Griffin y Nix (1991). Debemos, pues, fiarnos, de aquellas que se hayan construido de forma muy consistente y sobre la base de información perfectamente detallada.

En nuestro caso, entendemos que contamos con una escala de niveles perfectamente fiable, como es la que emana del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, publicado en 2001 por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa.

El *Marco* propone una escala de niveles basada en tres grandes criterios: libre del contexto, en tanto que la escala sea aplicable a cualquier itinerario de acceso a la lengua, y adecuado al contexto en la medida en que las categorías de clasificación respondan a

8 Se sugiere la lectura del imprescindible trabajo de Bachman y Cohen (1998).

lo que efectivamente hacen los aprendices con la lengua; basada en una fundamentación teórica; y libre de conceptos inconsistentes y de cálculos aproximados. Para ello se ha aplicado una metodología que ha incluido procesos intuitivos, cuantitativos y cualitativos.

Cabe recordar ahora que el *Marco* propone una escala de 6 niveles, esencialmente basados en trabajos previos auspiciados desde el Consejo de Europa y establecidos sobre la base de puntos de referencia comunes y descritos a partir de tres grandes categorías: las actividades comunicativas (lo que puede hacer el usuario de la lengua), las estrategias empleadas para llevar a cabo tales actividades y las competencias comunicativas, entendidas desde la triple realidad de competencia lingüística, competencia pragmática y competencia sociolingüística.

Brindley (1998) defiende como una prueba de validez de las escalas de niveles la relación que pueda establecerse entre su construcción y los resultados en las pruebas de evaluación y acreditación que las reconocen. No hay duda en que las pruebas de aptitud de lenguas nos proporcionan la información más fiable para la realización de muestras con las que estudiar la adquisición de lenguas extranjeras. En primer lugar porque suponen en términos cuantitativos el corpus de aprendices perfectamente identificado más amplio con el que podemos contar. En segundo lugar porque incluye aprendices que acceden al idioma por cualquiera de los caminos posibles, estén estos o no vinculados a algún tipo de enseñanza reglada. En tercer término porque nos permite incluir en la misma muestra a estudiantes que en diferentes momentos del tiempo han exhibido un grado de dominio similar de ELE. En cuarto lugar porque nos permite estratificar la muestra desde al menos dos perspectivas, como son la lengua materna y el nivel de dominio en el que los aprendices se encuentran; esto es, desde el tipo de transferencia al que han estado y están sometidos, y desde la IL que en ese momento dominan.

En el caso que nos ocupa, disfrutamos de una correlación muy fuerte entre las escalas de nivel de las que disponemos y los modelos de examen con los que contamos. Así, el *Marco* dedica un capítulo completo a la cuestión de la evaluación. De hecho, los responsables de su redacción establecen una vinculación evidente entre los contenidos asignados a la escala de niveles y las pruebas de evaluación de lenguas. Así, el *Marco* recoge en su anejo D sus puntos de comparación con los sistemas evaluativos vinculados a la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE). El trabajo de ALTE parte de la definición de los llamados *Can Do Statements*, desde los que se crea un marco de niveles basado en la actuación lingüística de los usuarios de las L2. En la actualidad el trabajo beneficia ya a 13 lenguas y los resultados se han validado con un procedimiento de autoinformes a los que han respondido en torno a 10.000 aprendices de idiomas de toda Europa.

En el caso de la acreditación del español como lengua extranjera contamos con un panorama de pruebas bastante completo en el marco de ALTE. Se trata de los *Diplomas*

*de Español como lengua Extranjera* (DELE), otorgados por el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España. La Universidad de Salamanca elabora los modelos de examen y evalúa las pruebas para la obtención de los diplomas de español<sup>9</sup>. En la actualidad, los esfuerzos del Instituto Cervantes y de la Universidad de Salamanca se dirigen a que estas correspondencias sean perfectamente válidas. Con todo y con eso, podemos afirmar que contamos con un marco perfectamente fiable para establecer muestras de análisis orientadas a la realización de estudios de adquisición.

Evidentemente nuestra propuesta va por la línea de utilizar exámenes de acreditación de grado de dominio, entendidos desde los diferentes niveles que se reconocen. Hoy por hoy y para el caso del español, solo los DELE garantizan un nivel de fiabilidad mínimo para la investigación, a la vez que están estructurados de modo que facilitan ese estudio estratificado. Pero además los resultados obtenidos por los individuos analizados en las pruebas para la obtención de los DELE han de ser analizados rigurosamente con el objeto de garantizar su pertenencia a un mismo grupo. Habrá que considerar no solamente si los aprendices han obtenido alguno de los DELE, sino también habrá que considerar la calificación obtenida. Solo calificaciones básicamente iguales nos garantizarán que los aprendices pertenecen efectivamente a un mismo nivel de IL. Para obtener cualquiera de los diplomas se ha de obtener al menos un 70% de acierto en cada uno de los tres grupos que componen la calificación. Solo en ese caso se suman las tres calificaciones y se obtiene el apto global.

## 5. CONCLUSIÓN

Los estudios de ASL deben sustentarse en una metodología consistente en lo que toca a la muestra de aprendices seleccionada para realizarla,. Y lo debe ser en dos grandes direcciones: en lo que afecta al tamaño mismo de la misma y en lo que toca al nivel de los informantes seleccionados

Las elecciones muestrales en la investigación precedente se realizan sin consistencia estadística. Se tiene a elegir a los aprendices que se tiene más a mano. En consecuencia, son grupos cuya representatividad no se puede garantizar ni en términos cuantitativos ni en términos cualitativos. Asimismo, La consideración de la L1 de los aprendices no siempre es una variable tenida en cuenta a la hora de establecer diferencias en la selección de informantes. Sin embargo, parece que la lengua materna puede ser una herramienta perfectamente adecuada para la estratificación de la muestra, toda vez que la mayoría de los estudios de adquisición asume la importancia de los procesos de transferencia. En tercer lugar, con mucha frecuencia se mezclan aprendices correspondientes a diferentes estados de IL. El nivel de dominio de ELE es la segunda variable clave en los procesos de

9 El lector interesado encontrará más información en <http://diplomas.cervantes.es/index.jsp>.

estratificación y, por ello, de organización de los estudios de adquisición. De hecho, así lo demuestran los avances alcanzados en el ámbito de los trabajos dedicados al análisis de los distintos niveles de IL de los aprendices. Por todo ello, los resultados alcanzados han de ser relativizados en la medida en que difícilmente resultan generalizables. Son aportaciones valiosas que nos indican la dirección por la que se pueden mover nuestras intuiciones, pero no pueden ser interpretados como definitivos.

Por su parte, en lo que toca a al nivel de los aprendices estudiados, buena parte de los estudios realizados nivela a los estudiantes a partir de argumentos administrativos. Pertenecer a un mismo grupo de estudiantes es uno de los parámetros más utilizados. Pero esta variable no nos garantiza que tengan un grado de conocimiento similar. De hecho, algunas pruebas de los propios investigadores así lo indican. Lo mismo ocurre cuando complementamos el dato administrativo en el número de horas de clase que han recibido, que es otro de los que habitualmente aparecen. En pocas ocasiones se realizan pruebas para garantizar el nivel, o se usan procedimientos de nivelación poco fiables basados. Con frecuencia se hacen presuposiciones no muy consistentes acerca de la instrucción previa que han recibido las personas que componen la muestra. Además, no importa solo el modelo instructivo sino también los contenidos que han configurado el input. No se utiliza de manera explícita el Marco de Referencia para establecer el nivel de dominio de ELE por parte de los aprendices estudiados.

Ante estas circunstancias, proponemos la realización de estudios de adquisición de ELE sobre la base de muestras construidas de forma fiable sobre la base del universo de aprendices que nos proporcionan las pruebas para la obtención de los DELE. Defendemos, además, que la muestra se estratifique sobre la base de dos grandes variables, como son la lengua materna y el nivel de los aprendices.

El número de candidatos que se han presentado a las pruebas de los DELE entre 1989 y 2006 es de 286.005, lo cual configura un universo de partida realmente amplio. No obstante, necesitamos depurar estos datos para que reflejen un universo de estudio fiable. Para ello nos detendremos en los datos correspondientes a los candidatos presentados a las pruebas para la obtención del Diploma Básico de Español, equivalente al actual (Intermedio) entre 1992 y 1999, a los que hemos tenido acceso y que nos servirán como ejemplo para valorar la consistencia del corpus propuesto.

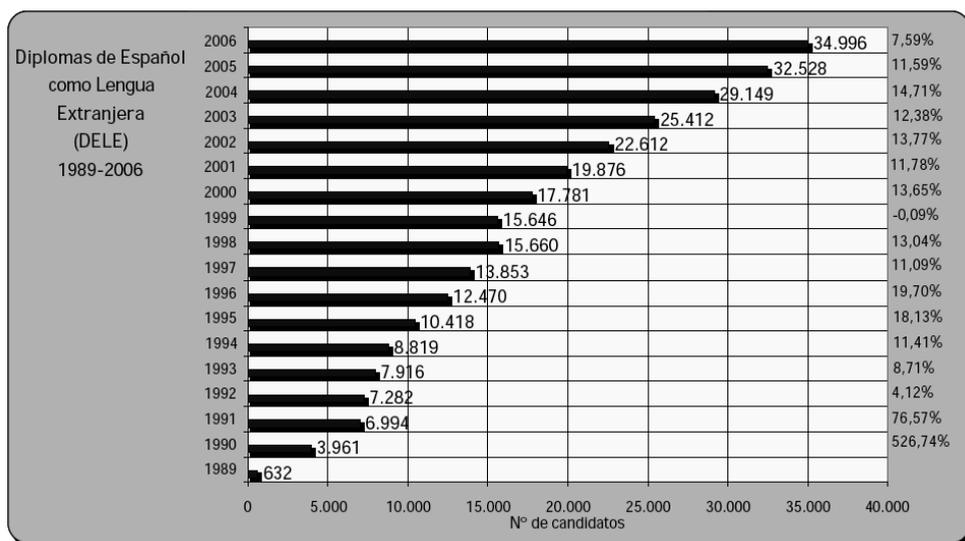
El número total de candidatos presentados a las pruebas es de 55.792, distribuidos de la siguiente manera:

	92	93	94	95	96	97	98	99
CONVOCATORIA DE MAYO	2311	3107	3037	3453	3833	4165	4861	4651
CONVOCATORIA DE NOVIEMBRE	2082	2177	2526	3029	3893	4211	4573	3883
TOTAL	4393	5284	5563	6482	7726	8376	9434	8534

De ellos, se consideraron aptos 40.491; esto es, un 72,5% de los candidatos que se presentaron:

	92	93	94	95	96	97	98	99
APTOS EN MAYO	1526	2403	2378	2670	2815	3191	3399	3397
APTOS EN NOVIEMBRE	1595	1753	1926	2214	2675	2640	3234	2675
TOTAL	3121	4156	4304	4884	5490	5831	6633	6072

Por último, en lo que afecta a la L1 de los aprendices, no disponemos de datos absolutamente exactos, y sería necesario revisar las pruebas. No obstante, en la actualidad, los candidatos a los DELE indican explícitamente su lengua materna, por lo que sería fácil hacer la distribución correspondiente. En cualquier caso, podría hacerse un análisis basado en el lugar de nacimiento indicado por las personas que hicieron las pruebas y en la ciudad en la que éstas tuvieron lugar. En cualquier caso, nuestro corpus de partida hipotético sería de más de 40.000 informantes; considerando el crecimiento de los DELE en los últimos 10 años, ese corpus se multiplicaría por dos o por tres. Las cifras se pueden valorar conforme al gráfico siguiente<sup>10</sup>:



<sup>10</sup> Tomado de la Descripción general del sistema de evaluación DELE publicado por el I. Cervantes en 2006. El documento se puede consultar en <http://diplomas.cervantes.es/general/folleto.jspc>

## BIBLIOGRAFÍA

- BACHMAN, L. F. y A. COHEN (eds.) (1998): *Interfaces between sEcond language acquisition and Language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARALO, M. (2006): “La adquisición del subjuntivo en el español nativo y no nativo”, en M. VILLAYANDRE (ed.), *Actas del XXXV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidad de León, 307-318
- (2007): “La alternancia imperfecto-indefinido en el español no nativo”, en P. CANO (coord.): *Actas del VI Congreso de Lingüística General, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004*. Madrid: Arco, p. 339-346.
- BARNWELL, D. (1987): *Syntactic and morphological errors of English speakers on the Spanish past tenses*, Columbia University, Research report.
- BRINDLEY, G. (1998): “Describing language development? Rating scales and SLA”, en L. F. BACHMAN y A. COHEN (eds.), *Interfaces between sEcond language acquisition and Language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press, 112-140.
- BUSTOS GISBERT, J. M. y J. J. SÁNCHEZ IGLESIAS (coords.) (2006): *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Salamanca: Luso Española de Ediciones.
- CADIerno, T. (2000): “The acquisition of Spanish aspectual grammatical aspect by Danish advanced language learners”, *Spanish Applied Linguistics* 4/1, 1-53.
- CAMPS, J. (2000): “Preterit and imperfect in Spanish: The early stages of development”, en R. P. LEOW y C. SANZ (eds.), *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 1-19.
- (2002): “Aspectual distinctions in Spanish as a foreign language: The early stages of oral production”, *International Review of Applied Linguistics* 40, 179-210.
- COHEN, A. (1998): “Strategies and processes in test taking and SLA”, en L. F. BACHMAN y A. COHEN (eds.), *Interfaces between sEcond language acquisition and Language testing research*, Cambridge: Cambridge University Press, 90-111.
- COLLENTINE, J. (1995): “The development of complex syntax and mood selection abilities by intermediate level learners of Spanish”, *Hispania* 78/1, 122-135.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>

- CUZA BLANCO, A. (2008): *The L2 Acquisition and L1 Attrition of the Interpretation and Use of Aspectual Properties in Spanish among English-speaking L2 Learners and Long-term Spanish Immigrants*. University of Toronto (Tesis Doctoral).
- DI FRANCO, C. (2007): "Adquisición de la selección modal indicativo/subjuntivo por estudiantes italianófonos de español: análisis de los errores más habituales", *Revista Nebrija* 1/1, 127-135
- DÍAZ, L. y K. BEKIOU (2006): "Lo que las reformulaciones y repeticiones halladas en los relatos orales de los aprendices de español L2 pueden decirnos acerca de la adquisición del aspecto verbal del español", en M. VILLAYANDRE (ed.), *Actas del XXXV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*, León: Universidad de León, 400-418.
- DOUGLAS, D. (2001): "Performance consistency in sEcond language acquisition and language testing research: a conceptual gap", *SEcond language research* 17/4, 442-456.
- ELLIS, R. (1994): *The study of sEcond language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- ESTAPÁ, R. y B. MOTT (1989): "Algunas consideraciones sobre el futuro en inglés y en español", *BELLS* 1, 71-86.
- GARCÍA FERRANDO, M. (2000): *Socioestadística*, Madrid: Alianza.
- GRIFFIN, P y P. Nix (1991): *Educational assessment and reporting*, Sydney: Harcourt Brace Jovanovich.
- GUDMESTAD, A. (2006): "L2 Variation and the Spanish Subjunctive: Linguistic Features Predicting Mood Selection", en C. A. KLEE y T. L. FACE (eds.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and SEcond Languages*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, p. 170-184.
- GÜELL, L. (1998): *La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Universidad Autónoma de Barcelona (Tesis doctoral).
- HASBÚN, L. (1995): *The role of lexical aspect in the acquisition of the tense/aspect system in L2 Spanish*. Indiana University (Tesis doctoral).
- LAFFORD, B. (1996): "The development of tense/aspect relations in L2 Spanish narratives: evidence to test competing theories", comunicación leída en el SLRF 96 (Tucson, Arizona).

- MAO, E. P. (2009): "La aspectualidad en la Interlengua de estudiantes taiwaneses de ELE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 5/3, 87-103
- MONTRUL, S. y SLABAKOVA, R. (1999): "The L2 Acquisition of Morphosyntactic and Semantic Properties of the Aspectual Tenses Preterite and Imperfect", en A. T. PÉREZ-LEROUX y J. LICERAS (eds.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax*. Dordrecht: Kluwe.
- RAMSEY, V. (1990): *Developmental stages in the acquisition of the perfective and the imperfective aspects by classroom L2 learners of Spanish*. University of Oregon (Tesis doctoral).
- RODRÍGUEZ OSUNA, J. (2003): "La muestra: teoría y aplicación", en M. GARCÍA FERRANDO, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza p. 446-482.
- SALABERRY, R. (1999): "The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish", *Applied Linguistics*, 20 (2), p. 151-178.
- SÁNCHEZ CASTRO, M. (2007): *Contrastes. Español para hablantes de alemán*. Madrid: SGEL.
- SOHAMY, E. (2000): "The relationship between language testing and second language acquisition revisited", *System* 28, 541-553.
- STOKES, J. D. (1988): "Some factors in the acquisition of the present subjunctive in Spanish", *Hispania* 7, 705-710.
- TI CHAU, T. (1975): "Error Analysis, Contrastive Analysis and student perception", *IRAL* 13, 119-144.



# ¿QUÉ CORPUS EN LÍNEA UTILIZAR PARA QUÉ FINES EN LA CLASE DE ELE?

KRIS BUYSE

*Katholieke Universiteit Leuven / Lessius Hogeschool*

**RESUMEN:** En el boletín de ASELE n° 37 (2007), Elena Alonso Pérez-Ávila ya presentó las ventajas del uso del corpus lingüístico como instrumento en la clase de ELE. En este artículo completaremos estas informaciones con el objetivo de ofrecer a los profesores de español una herramienta que les permita elegir el corpus más adecuado para el propósito elegido. Para estos fines, completaremos el artículo mencionado de tres maneras, a saber: que añadiremos otros corpus, los compararemos todos a partir de quince parámetros, y finalmente formularemos sugerencias para el uso de cada uno de los corpus en los niveles del Marco Común Europeo de Referencia, para que se enseñen gradualmente sus posibilidades respectivas.

## 1. INTRODUCCIÓN

En este artículo nos proponemos ofrecer a los profesores de español una herramienta que les permita elegir el corpus más adecuado para el propósito elegido. Nuestras preguntas de investigación son las siguientes: ¿Qué corpus pueden servir para la clase de ELE? ¿Cuáles son las diferencias entre ellos? ¿Para qué pueden servir y en qué nivel de enseñanza? Después de definir el concepto de corpus (1), compararemos una selección de corpus del español a partir de quince parámetros (2). Finalmente, formularemos sugerencias para el uso de cada uno de los corpus y otras herramientas técnicas para cada uno de los niveles del Marco Común Europeo de Referencia, para que se enseñen gradualmente sus posibilidades respectivas (3).

## 2. ¿CORPUS? ¿QUÉ CORPUS?

Un corpus lingüístico es un conjunto de *textos informatizados* producidos en *situaciones reales*, que se han *seleccionado* siguiendo una serie de *criterios lingüísticos* explícitos que garantizan que dicho corpus pueda ser usado como *muestra representativa* de la lengua. Para Pérez-Ávila (2007: 11) las ventajas para el alumno y el profesor son numerosas. Para el alumno: constituye (1) una base sólida para elegir las *estructuras lingüísticas más frecuentes en las producciones reales* de los hablantes nativos de una lengua; (2) una herramienta que les otorga a los estudiantes la *autonomía* de elegir por sí mismos qué aprender, cómo aprenderlo y en qué orden; (3) un instrumento para *encontrar respuestas* a una tipología muy variada de dudas concretas y de profundizar en ellas por medio del acceso a amplios contextos reales. Para el profesor (no nativo), el corpus permite, además de ello, (1) basarse no exclusivamente en su intuición y en ejemplos elaborados ad hoc, sino en una *fuentes amplia y fiable de recursos lingüísticos*; y (2) seleccionar un *input suficiente y de calidad* al que enfrentar a sus alumnos de forma que tenga lugar el *intake*, es decir, la adquisición de cualquier tipo de contenido.

Existen diferentes tipos de corpus. Para nuestros fines, los más importantes son los siguientes:

- corpus propios
  - corpus de español general o para fines específicos (económicos, médicos, jurídicos, etc.; véase, para unos ejemplos, Buyse 2003, 2010)
  - caso especial: “corpus de aprendices” (*learner corpus*; véase, para un ejemplo, Buyse 2009)
- corpus que se pueden adquirir (p.ej. <http://www.elda.org/> )
- corpus de acceso libre disponibles en internet:
  - Google, [www.google.es](http://www.google.es)
  - Webcorp, <http://www.webcorp.org.uk/>
  - Wortschatz, <http://wortschatz.uni-leipzig.de>
  - Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), <http://www.rae.es> > <http://corpus.rae.es/creanet.html> (incluye pequeña guía bajo “Ayuda”)
  - Corpus del Español, [www.corpusdelespanol.org](http://www.corpusdelespanol.org) (toma el “Tour de 5 minutos” bajo “Más información” a la derecha en la pantalla)
  - corpus paralelos (p. ej. <http://www.euro-parl.eu.int/>).

### 3. ¿QUÉ CORPUS ELEGIR Y PARA QUÉ?

#### 3.1. GOOGLE

El corpus más conocido es el de Google ([www.google.es](http://www.google.es)). A pesar de su uso frecuente, constatamos que no suelen agotarse las posibilidades del instrumento, tales como las comillas (“”) para buscar una combinación de palabras (hasta colocaciones lingüísticas), la añadidura de “site” seguida del dominio de un país para limitar la búsqueda en términos geográficos (p.ej. *corpus site:es*), el uso de operadores como AND (para buscar contextos donde aparezcan al mismo tiempo las palabras a la izquierda y a la derecha del operador) y NO (para excluir contextos donde aparezcan las palabras a la derecha del operador); en particular las “búsquedas avanzadas” de Google son poco utilizadas, de modo que no siempre se aprovechan los parámetros de “idioma”, “región”, “dominio” (que equivale a la añadidura de *site*), “formato”, “fecha”, “con todas las palabras” (equivale a *AND*), “sin las palabras” (equivale a *NO*), “con la frase exacta” (equivale a las comillas), etc. Por ejemplo, al leer en una redacción una frase como *Renunciado a eso, fue uno de los mejores conciertos que he visto* (donde “renunciado” concuerda con el sujeto de “he”, lo cual es posible en neerlandés), se puede recurrir a una “búsqueda avanzada” de Google como se aprecia en la fig. 1: se limita al idioma español, se busca la frase exacta “renunciado a eso” y se excluye la coocurrencia de palabras como “he”, “has”, “ha”. El resultado es que Google nos devuelve sólo cuatro casos, donde “renunciado a eso” coocurre con “había(s/n)”, así que se puede concluir que tal estructura sin auxiliar probablemente no es posible en español.

The image shows the Google Advanced Search interface. At the top, the Google logo is on the left, and 'Búsqueda avanzada' is in the center. On the right, there are links for 'Sugerencias de búsqueda' and 'Todo acerca de Google'. Below this is a search bar with the text 'renunciado a eso' and a dropdown menu showing '10 resultados'. A 'Buscar con Google' button is to the right of the search bar.

The main search area is divided into several sections:

- Mostrar resultados:** Options include 'con todas las palabras', 'con la frase exacta' (selected), 'con alguna de las palabras', and 'sin las palabras'. The search bar contains 'renunciado a eso'.
- Idioma:** 'Mostrar páginas escritas en' dropdown set to 'español'.
- Región:** 'Buscar páginas ubicadas en:' dropdown set to 'cualquier región'.
- Formato de archivo:** 'Solamente' dropdown, 'mostrar resultados en formato' dropdown set to 'cualquier formato'.
- Fecha:** 'Mostrar las páginas web vistas por primera vez en' dropdown set to 'en cualquier momento'.
- Presencia:** 'Mostrar resultados en los que mis criterios estén presentes' dropdown set to 'en cualquier parte de la página'.
- Domínios:** 'Solamente' dropdown, 'mostrar resultados del dominio o sitio Web' dropdown set to 'Ejemplos: .org, google.com Más información'.
- Derechos de uso:** 'Mostrar resultados que' dropdown set to 'no estén filtrados por licencia'.
- SafeSearch:** Radio buttons for 'Sin filtro' (selected) and 'Filtrar usando SafeSearch'.

Below the main search area, there are two sections for relative searches:

- Búsqueda relativa a una página:**
  - Similares:** 'Encontrar páginas similares a la página' with a search bar containing 'Ejemplo: www.google.com/help.html' and a 'Buscar' button.
  - Enlaces:** 'Encontrar páginas con enlaces a la página' with a search bar and a 'Buscar' button.
- Búsquedas relativas a un tema:** A search bar with the text '¡Nuevo! Google Code Search - Búsqueda de código fuente público'.

Fig. 1. Búsqueda “avanzada” en Google.

He aquí unas características de Google:

1. es fácil de usar
2. es multilingüe
3. se mezclan textos diacrónicos y sincrónicos (-)
4. no hay selección: se busca en todo lo que se encuentra en Internet, inclusive “textos” de no nativos, textos menos “cuidados” de nativos, etc.; la cantidad de textos es alta, la calidad mediocre, la actualización rápida
5. se trata de un corpus NO lematizado (si buscas “trabajar”, el sistema sólo devolverá ocurrencias de “trabajar”, pero no de todas las demás formas del verbo, como “trabajo”, “trabajé”, etc.)
6. NO hay POS tagging (“Parts Of Speech”, es decir: categorías gramaticales): e.g. el sistema no establece ninguna diferencia entre la forma verbal y la forma sustantiva *duda*)
7. NO hay etiquetado semántico: e.g. no se pueden buscar los sinónimos de “limpio”
8. NO se toman en cuenta las mayúsculas, los acentos (“está” frente a “esta”) y la puntuación (e.g. no puedes comprobar si “Para seguir,” se puede emplear como conector aditivo, porque no se toma en cuenta la coma)
9. se puede buscar con comodines y operadores (AND, NO...)
10. hay una herramienta básica para buscar combinaciones de palabras (“frase exacta” o las comillas)
11. no se puede limitar la búsqueda a ciertas áreas temáticas (como “medicina”), tampoco a ciertos tipos de textos (como “orales”, “académicos”, etc.), pero sí a ciertas áreas geográficas (países)
12. no se pueden comparar distintos subcorpus (e.g. “sin papeles” en textos académicos y orales)
13. no se pueden sacar concordancias (para el concepto de “concordancias”, véase el apartado siguiente)
14. por lo tanto, tampoco se pueden reordenar las concordancias
15. las informaciones sobre frecuencias y distribución de lo que se busca son muy limitadas

### 3.2. WEBCORP

Una herramienta que permite paliar algunas de las desventajas de Google (y que por lo tanto se puede enseñar a los alumnos como alternativa recomendable) es Webcorp (<http://www.webcorp.org.uk/>), donde es posible *sacar concordancias*, limitar la búsqueda a ciertas *áreas temáticas* y tomar en cuenta las mayúsculas, los acentos y la puntuación.

Para ello hace falta abrir las “advanced search options”, cambiar el “output format” a “plain text (KWIC)” y limitar si necesario a la extensión de un país (“country”) y un área temática (“textual domain”). Por ejemplo, si buscamos el verbo o los verbos que entran en una colocación con “anamnesis”, rellenamos el formulario como en la fig. 2 y aparecerán gradualmente una serie de concordancias (es decir, líneas de texto con la palabra buscada en el medio, como en la fig. 3), que nos permiten encontrar inmediatamente verbos como “realizar”, “ejecutar” y “hacer”.

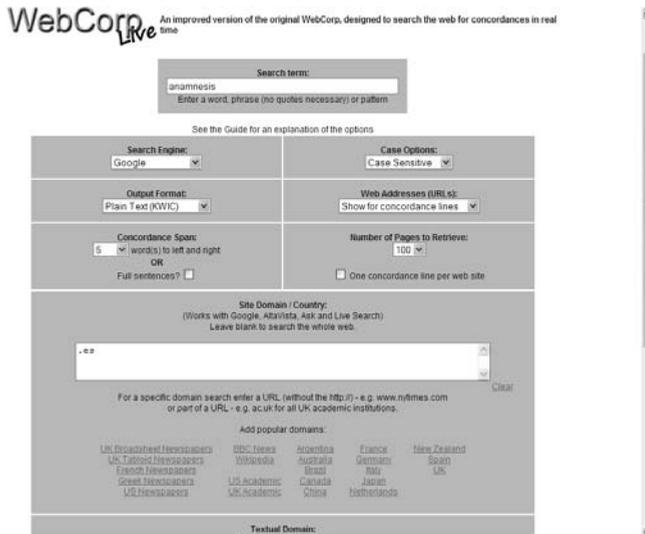


Fig. 2. Búsqueda con Webcorp.



Fig. 3. Parte de unas concordancias sacadas de Webcorp.

De ahí que Webcorp ofrezca unas ventajas con respecto a Google (las diferencias van en *italicas*):

1. es fácil de usar
2. es multilingüe
3. se mezclan textos diacrónicos y sincrónicos
4. no hay selección, la cantidad de textos es alta, la calidad mediocre, la actualización rápida
5. se trata de un corpus NO lematizado
6. NO hay POS tagging
7. NO hay etiquetado semántico
8. *se toman en cuenta las mayúsculas, los acentos y la puntuación*
9. se puede buscar con comodines y operadores (AND, NO...)
10. *hay varias herramientas para buscar combinaciones de palabras (“phrase” y “collocations”)*
11. *se puede limitar la búsqueda a ciertas áreas temáticas y a ciertas áreas geográficas (países), pero no a ciertos tipos de textos*
12. no se pueden comparar distintos subcorpus (e.g. “sin papeles” en textos académicos y orales)
13. *se pueden sacar concordancias*
14. no se pueden reordenar las concordancias
15. las informaciones sobre frecuencias y distribución de lo que se busca son muy limitadas

### 3.3. WORTSCHATZ

Otras desventajas de Google se pueden evitar recurriendo a pequeños corpus fácilmente manejables como los de Wortschatz de la Universidad de Leipzig (<http://wortschatz.uni-leipzig.de>: selecciona “corpora”, luego “Spanish” y teclea la forma en la ventana a la derecha de “Word”, por ejemplo “matrimonio”, con el objetivo de encontrar el verbo con el que se suele emplear). A continuación el sistema devuelve una página como en la fig. 4, con el número de ocurrencias, un *grado de frecuencia*, unos *ejemplos contextualizados*, las *formas coocurrentes a la izquierda y a la derecha*, ambas en orden de frecuencia decreciente, y una visualización gráfica (*mapa semántico*). En este caso se ve entre los “vecinos significativos” a la izquierda de *matrimonio* que el verbo que buscamos es “contraer”. Por otro lado, nos permite constatar que se trata de un corpus no lematizado, puesto que se listan aparte las formas “contraer”, “contrajo”, “Contrajo”, “contraen”, etc. Tampoco se puede limitar a ni comparar entre varias áreas geográficas, ámbitos temáticos o géneros textuales.

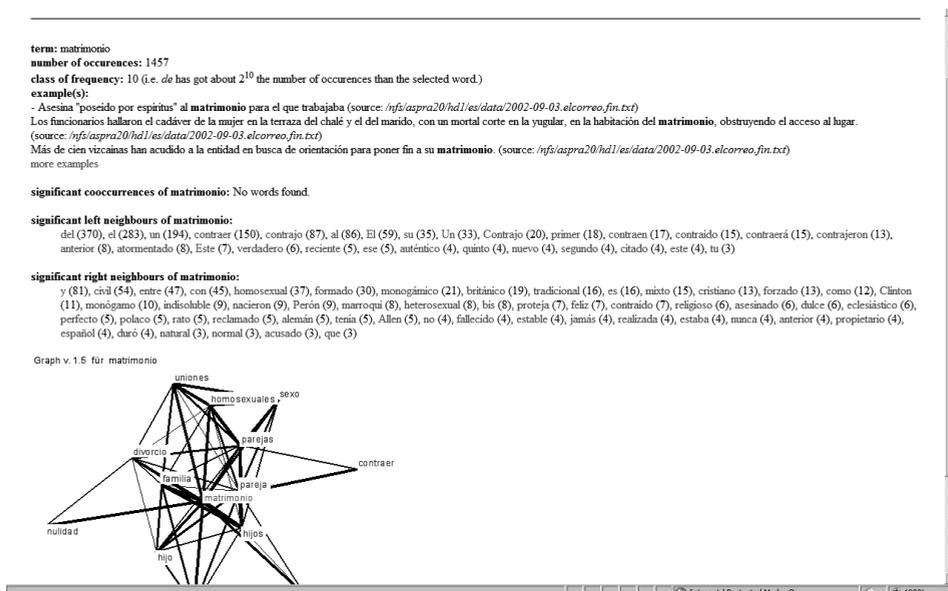


Fig 4. Ejemplo de una búsqueda en el corpus español de Wortschatz.

De ahí que Wortschatz ofrezca las ventajas siguientes con respecto a Google (las diferencias van en *italicas*):

1. es fácil de usar
2. es multilingüe
3. *se trata de textos sincrónicos*
4. *se trata de una selección (más bien limitada) de textos, la cantidad de textos es limitada* (de modo que esta herramienta es menos útil para buscar palabras menos frecuentes), *la calidad más alta que la de Google, la actualización menos rápida*
5. se trata de un corpus NO lematizado
6. NO hay POS tagging
7. NO hay etiquetado semántico
8. *se toman en cuenta las mayúsculas, los acentos y la puntuación*
9. *NO se puede buscar con comodines y operadores*
10. *hay varias herramientas para buscar combinaciones de palabras (“significant left neighbour” y “significant right neighbour”)*
11. no se puede limitar la búsqueda a ciertas áreas temáticas, tampoco a ciertos tipos de textos *o a ciertas áreas geográficas*
12. no se pueden comparar distintos subcorpus

13. no se pueden sacar concordancias
14. por lo tanto tampoco se pueden reordenar las concordancias
15. las informaciones sobre frecuencias y distribución de lo que se busca son más bien limitadas

### 3.4. CREA

Para paliar ciertas deficiencias como la cantidad limitada de textos y la falta de comparación de géneros, ámbitos y países, hace falta buscar en corpus más grandes como el CREA de la Real Academia Española (<http://corpus.rae.es/creanet.html>; también hay una colección de textos diacrónicos, denominado *CORDE*). En la primera pantalla de búsqueda se pueden elegir géneros (“medio”), países (“geográfico”) y ámbitos (“tema”), hasta el año de publicación (véase la fig. 5):

Consulta:		clase	
Criterios de selección:			
Autor:		Obra:	
Cronológico:		Medio:	(Todos)
			Geográfico:
			Argentina
		Libros	Bolivia
		Periódicos	Chile
		Revistas	Colombia
		Miscelánea	Costa Rica
		Oral	
Tema:	213.- Antropología. 214.- Mitología. 215.- Folclore. 216.- Educación. 217.- Mujer. 218.- Arqueología.		

Fig. 5. Búsqueda en el CREA

A continuación, el sistema permite *sacar concordancias* (pulse “recuperar concordancias”), pero muchos usuarios parecen desconocer la posibilidad de *reordenar las concordancias* alfabéticamente según la primera hasta la quinta palabra a la izquierda o a la derecha, aparte de la posibilidad de “agrupar” según el autor, el año, el país, el tema y el título. Por ejemplo, para encontrar la diferencia entre “(dar) una clase de” y “(dar) una clase sobre”, reordenamos alfabéticamente según la primera palabra a la derecha, de modo que se listen juntos los casos con “de” y los de “sobre” (fig. 6):

Concordancias (RAE)

Consulta: **clase, en todos los medios, en CREA, en Educación**  
 Resultado: **1996 Casos en 269 documentos.**

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Recuperar:  Concordancias:  Normal:  Clasificación:   
 Agregación:  Dcha (1):  Marcas:

Cómo citar el CORPUS **Concordancias.**  
 Pantalla: 12 de 28. Siguiente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 Ver párrafos

Nº	CONCORDANCIA	Año	AUTOR
276	el año siguiente. Nuestra opinión en cuanto a la clase de personal que debe trabajar en las escuelas e	** 1975	Lemus, Luis Arturo
277	en obligados a trasladarse a otra diferente; esta clase de personas casi siempre llega con deseos de pr	** 1975	Lemus, Luis Arturo
278	o plazo hacia el año 2000. La elaboración de esta clase de planes coincide con los cambios de Rector: qu	** 2000	PRENSA
279	de los estudiantes de la FEU, quienes oyeron toda clase de proclamas y consignas para luego abandonar l	** 1986	PRENSA
280	las exigencias reales del trabajo diario de esta clase de profesionales de la educación. En términos g	** 1975	Lemus, Luis Arturo
281	e de los niños y el trabajo de los docentes. Esta clase de programa, de procedimiento y de docente no s	** 1975	Lemus, Luis Arturo
282	es la oportunidad de vivenciar el montaje de esta clase de programas vacacionales en los sistemas educa	** 2000	PRENSA
283	iciar los maestros? Promotores del progreso, ¿qué clase de progreso será su meta? Las respuestas, de ac	** 1997	PRENSA
284	la comunidad educativa sobre la alternativa a la clase de religión. Asimismo, anunció la implantación	** 1994	PRENSA
285	ece que "tenían más interés en que se implantase la clase de religión islámicos que en la consolidación de	** 2004	PRENSA
286	ividades de carácter formativo, alternativas a la clase de religión, no serán objeto de evaluación. El	** 1994	PRENSA
287	trición o de supervisión; de todos modos, en esta clase de reuniones queremos clasificar aquellas que t	** 1975	Lemus, Luis Arturo
288	ambán por el número de citas registradas en esta clase de revistas. Con ello pretende medir el impacto	** 2004	vv. AA.
289	a escuela contemporánea emplea cada vez más esta clase de sesiones, ya que las actividades educacional	** 1975	Lemus, Luis Arturo
290	ambas son fundantes para la sociedad y definen la clase de sociedad del futuro. Las dos están en peligr	** 2004	PRENSA
291	enga el día un registro de cada maestro y de cada clase de su establecimiento, así lo debe hacer el sup	** 1975	Lemus, Luis Arturo
292	más bien, la forma de ejecutarla. En efecto, toda clase de supervisión es correctiva, pero hay muchos m	** 1975	Lemus, Luis Arturo
293	. El personal docente orientado por medio de esta clase de supervisión es más libre, presta una mayor c	** 1975	Lemus, Luis Arturo
294	ante. b) Supervisión preventiva El objeto de esta clase de supervisión es prevenir antes que curar, o s	** 1975	Lemus, Luis Arturo
295	El docente se beneficiará en gran medida con esta clase de supervisión, pues así se evitarán muchos pro	** 1975	Lemus, Luis Arturo
296	de aprobar o reprobar la labor del maestro. Esta clase de supervisión se propone no mencionar las falc	** 1975	Lemus, Luis Arturo
297	clasificación de tradicional o autoritaria. Esta clase de supervisión sólo trata de localizar defectos	** 1975	Lemus, Luis Arturo
298	la mejor lo que ya se practica bien. Además, esta clase de supervisión supone que un maestro o profesor	** 1975	Lemus, Luis Arturo
299	señalen los errores. d) Supervisión creadora Esta clase de supervisión trata de estimular al personal p	** 1975	Lemus, Luis Arturo
300	ierto que gran parte del personal escolar, por la clase de tareas que realiza, está muy hábil en su salu	** 1975	Lemus, Luis Arturo

Ir arriba Pantalla: 12 de 28. Siguiente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 Ver párrafos

Nueva consulta: CREA CORDE Nómina de autores y obras Ayuda.

Fig. 6. Búsquedas en el CREA: reordenar las concordancias según la primera palabra a la derecha ("Dcha (1)").

A pesar de estas posibilidades, la mayor desventaja es que el CREA sigue (hasta el momento) sin lematizar. Globalmente, entre las ventajas y desventajas del CREA se destacan las siguientes:

1. *es menos fácil de usar*
2. *NO es multilingüe*
3. *se trata de textos sincrónicos y diacrónicos aparte (CREA y CORDE)*
4. *se trata de una selección de textos, la cantidad de textos es alta, la calidad mucho más alta que la de Google, la actualización mucho menos rápida*
5. *se trata de un corpus NO lematizado*
6. *NO hay POS tagging*
7. *NO hay etiquetado semántico*
8. *se toman en cuenta las mayúsculas, los acentos y la puntuación*
9. *se puede buscar con comodines y operadores (Y, O, NO)*
10. *hay varias herramientas para buscar combinaciones de palabras (comillas / reordenar las concordancias)*
11. *se puede limitar la búsqueda a ciertas áreas temáticas, tipos de textos y áreas geográficas*
12. *no se pueden comparar distintos subcorpus*
13. *se pueden sacar concordancias*

14. *se pueden reordenar las concordancias*

15. las informaciones sobre frecuencias y distribución de lo que se busca son más bien limitadas

### 3.5. CORPUS DEL ESPAÑOL

El corpus que más posibilidades ofrece (y por lo tanto más habilidad y conocimientos requiere del usuario) es el Corpus del Español, de Mark Davies ([www.corpusdelespanol.org](http://www.corpusdelespanol.org)). Es imposible describirlas todas aquí, pero para tener una idea basta tomar el “Tour de 5 minutos” bajo “Más información” a la derecha en la pantalla. Entre ellas destacamos las siguientes: *buscar palabras exactas, frases, colocaciones, etiquetas semánticas, lemas, categorías gramaticales (POS), períodos, géneros textuales o cualquier combinación de estos, además de comparar varias formas, colocaciones, períodos*: e.g. los adjetivos que aparecen cerca de “mujer” en textos académicos y orales; los verbos que comienzan con “des\*” frente a los que empiezan por “in\*”; las formas de “hacer” en el siglo XIII frente a las del siglo XX; adjetivos que van con “mujeres” frente a los que van con “hombres”; los sustantivos más frecuentes que ocurren con “limpio” frente a los que van con “puro”; todos los sinónimos o antónimos de “limpio”.

No obstante, como se puede apreciar en la fig. 7, este corpus no permite limitar a ciertas áreas geográficas (a pesar de lo que se anuncia en la leyenda) y tampoco permite reordenar las concordancias. En comparación con los corpus anteriores, las características del Corpus del Español son las siguientes:

	Google	Webcorp	Wortschatz	CREA	Corpus del Español
1. facilidad de uso	+	+	+	+/-	+/-
2. multilingüe	+	+	+	-	-
3. histórico / sincrónico	-	-	-	+	+
4. selección / calidad / cantidad	-/-/+	-/-/+	+/+/-	+	+
5. lematizado	-	-	-	-	+
6. POS-tagging	-	-	-	-	+
7. etiquetado semántico	-	-	-	-	+
8. mayúsculas / acentos / puntuación	-/+/-	+/+/-	+/+/-	+	+
9. comodines y operadores	+	+	-	+	++
10. combinaciones de palabras	+/-	+/-	+/-	+/-	+
11. selección temática / geográfica / textual	-/+/-	+/+/-	-/-	+	+/-/+
12. comparar subcorpus	-	-	-	+/-	+
13. sacar concordancias	-	+	-	+	+
14. reordenar concordancias	-	-	-	+	-
15. frecuencia y distribución	+/-	-	-	+/-	+

Fig. 7. Comparación de Google, Webcorp, Wortschatz, CREA y Corpus del Español.

#### 4. TRADUCCIÓN A LA CLASE DE ELE

En conclusión, cada corpus tiene ciertos puntos a favor y en contra, pero el que más se acerca al “corpus ideal” es el Corpus del Español, por lo que no debe sorprender que también es el más complejo para manejar. De ahí que aconsejemos introducir y enseñar gradualmente el uso de herramientas indispensables en los distintos niveles del Marco Común de Referencia Europea, además de usarlas tomando en cuenta los criterios expuestos anteriormente:

- A1: enseñar uso frecuente y *correcto* de los diccionarios uni y bilingües / uso de un verificador ortográfico
- A2: integrar instrumentos como *Wordreference*, *Google*, etc.
- B1: instrumentos como *Wortschatz* y *Webcorp*
- B2: instrumentos como el *CREA*
- C1-2: instrumentos como *Corpus del Español*

Nuestra experiencia demuestra que el uso de estas herramientas da lugar a una mejora sustancial de la calidad de la expresión de los aprendices; por otro lado, también demuestra que el uso de las herramientas sigue siendo insuficiente (y el progreso lingüístico también) si no enseñamos su uso al aprendiz y le “invitamos” a manejarlos. Un instrumento muy eficaz para hacerlo es la lista de control en un portafolio, donde el alumno debe contestar, en el marco de una tarea de redacción, a preguntas como las siguientes:

- ¿Has utilizado diccionarios monolingües? (para controlar traducciones literales, colocaciones, preposiciones fijas, género de palabras, falsos amigos...) ¿Para qué?
- ¿Has utilizado diccionarios multilingües? (mismos objetivos) ¿Para qué?
- ¿Has mirado toda la información en las entradas de los diccionarios (el género, la morfología, los distintos significados, las preposiciones fijas, las colocaciones, los modos, los ejemplos...)? ¿Para qué?
- ¿Has utilizado ciertos corpus (*Wortschatz*, *CREA*, *Webcorp*, *Corpus del Español*, *Google*...)? ¿Para qué?
- ¿Has utilizado un verificador ortográfico (en Word o en internet, como <http://lomastv.com/free-online-spanish-spelling-grammar-checker.php>)?

En otra ocasión aportaremos datos empíricos que demuestran que el uso de estas herramientas permite bajar sustancialmente el número de problemas (o “errores”) formales en las redacciones de los alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BUYSE, K. (2003): “Plataforma electrónica del español Económico dentro del proyecto ElektraVoc-II”, en S. POSTEGUILLO GÓMEZ (ed.), *Internet and Language*, Castellón: Universidad de Castellón, 101-115.
- BUYSE, K., N. DELBECQUE y D. SPEELMAN (2009): *Trampas y pistas para la expresión escrita de los neerlandófonos*, Averbode/Madrid: Averbode/Edelsa.
- BUYSE, K., A. LAFFUT, E. SAVER y L. VEKEMANS (en prensa): “Urgentias, a lexical database for medical students in clinical placements: architecture, use and evaluation”, en *Researching specialized languages*, Amsterdam: Benjamins [24 páginas].
- ALONSO PÉREZ-ÁVILA, E. (2007): “El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE”, *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* 37, 11-27.

# EL CORREO ELECTRÓNICO COMO RECURSO EN ELE: ANÁLISIS DEL DISCURSO Y PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL NIVEL INTERMEDIO (B1-B2)

Alazne Ciarra Tejada  
*Universidad de Salamanca*

**RESUMEN:** En este trabajo, se define y caracteriza el correo electrónico como texto conversacional (interactivo y social) y de dimensión social (interacción) cuya enseñanza en clase puede aprovecharse en relación con cuestiones lingüísticas, pragmáticas y estratégicas y no sólo para la lectura y escritura. También se observa y comenta su producción en un breve corpus de alumnos extranjeros de nivel intermedio (B1-B2) y se incluye además una propuesta didáctica de diversas actividades dirigidas a alumnos de nivel B1-B2.

Todo ello con el fin de extraer conclusiones que nos lleven a reflexionar sobre una propuesta metodológica que permita optimizar las posibilidades didácticas de enseñanza/ aprendizaje (lingüísticas, sociales, estratégicas, pragmáticas...) del correo electrónico en la clase de ELE.

## 1. EL CORREO ELECTRÓNICO

### 1.1. DEFINICIÓN

Si preguntamos a cualquier persona que utilice ordenador y, hoy en día esto es lo habitual, puede decirnos que envía y recibe correos electrónicos a diario y que se trata de un breve texto similar a la carta o a la nota que se sirve del canal de Internet.

Si recurrimos a las fuentes consultadas, encontramos, por ejemplo, las siguientes definiciones:

a) || (correo) - *electrónico*. M. Sistema de comunicación personal por ordenador a través de redes informáticas.

*Diccionario RAE* (2001: 665)

b) Variedad de comunicación asincrónica. (...) una de las posibilidades comunicativas de Internet más utilizadas en la actualidad.

YUS (2001: 153)

En ambas, se hace hincapié en el canal: la red informática y, en la segunda, se añade que se trata de una forma de comunicación asincrónica, es decir, una comunicación donde ambos interlocutores (emisor y destinatario) no se encuentran cara a cara, físicamente y por tanto no se pueden ver. Como consecuencia de ello, además, la respuesta no suele ser inmediata. Puede tardar incluso varios días.

A partir de estas definiciones, podemos concluir que el correo electrónico es un texto escrito que, como comunicación personal privada, comparte algunos rasgos con la comunicación oral. Se trata de un tipo de conversación y presenta una estructura y unas características concretas que se citan a continuación.

## 1.2. CARACTERÍSTICAS

El correo electrónico se caracteriza por ser (YUS, 2001:155):

- a) asincrónico (sin verse cara a cara los interlocutores)
- b) personal (carácter privado de la comunicación, de una persona a otra)
- c) rápido, aunque no inmediato (similar al teléfono)
- d) de bajo coste
- e) facilitador de comunicación (menor intimidación por falta de presencia de los interlocutores)
- f) relacionado con el foro de debate y las listas de distribución (los usuarios registran su dirección de correo electrónico en diferentes páginas web para recibir mensajes)
- g) breve (normalmente se trata de un mensaje breve, más corto que la carta postal y más extenso que una nota)
- h) permite añadir archivos adjuntos (video, audio, imagen, texto)
- i) espontáneo (no suele estar planificado y, aunque permite revisión tanto en su lectura como en su escritura, se acerca a la espontaneidad de la conversación oral)
- j) de registro formal o informal según el contexto y especialmente el destinatario
- k) ¿efímero? (normalmente el correo electrónico es eliminado cuando el receptor lo lee)
- l) solventa la separación espacio-temporal entre los interlocutores
- m) social

- n) interactivo
- ñ) conversacional
- o) escrito (canal visual)

### 1.3. ESTRUCTURA: SUPERESTRUCTURA, MACROESTRUCTURA Y MICROESTRUCTURA

El usuario normalmente se encuentra ante la pantalla del ordenador en un contexto privado (su casa) o público (el cibercafé...), teclea su texto y dispone de un tiempo relativamente reducido para leer y escribir correos electrónicos.

El marco presenta dos casos: uno, en que el texto se envía a través de un programa tipo Outlook; y otro, en que dicho marco viene determinado por la empresa que ofrece el servicio. En ambos el usuario encuentra un espacio fijado para el destinatario, el emisor, el asunto, el mensaje así como una tabla de herramientas para utilizar emoticones, tipos de letra, adjuntar archivos, guardar mensajes en carpetas, borrar mensajes... Sin embargo, es en el segundo caso donde es importante subrayar que en este contexto, además, el usuario está expuesto a mucha información cambiante y en su mayoría de carácter publicitario.

Por último, el mensaje presenta unas partes o secuencias concretas similares a las de la carta: un encabezamiento o saludo; un cuerpo o desarrollo del mensaje, una despedida o cierre del mismo; y, por último, la firma. Puede aparecer también una postdata (P.D.).

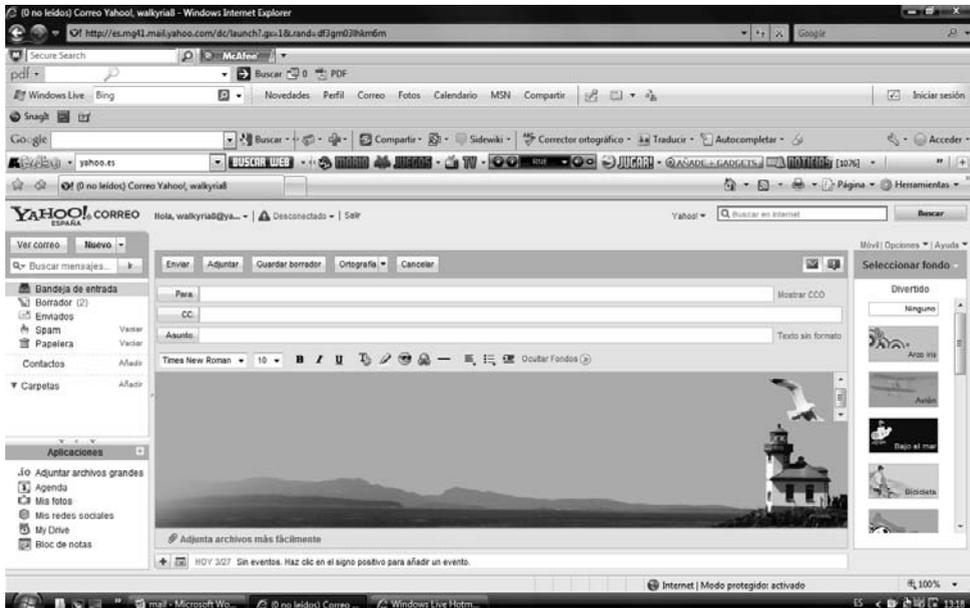


Figura 1

#### 1.4. LA PRESENCIA DE LO ORAL EN EL CORREO ELECTRÓNICO

El correo electrónico está muy cercano, por un lado, a la conversación oral y, por otro, al utilizar como canal un medio visual, al texto escrito, por ejemplo, la carta. Por tanto, reúne características de uno y otro texto. También comparte similitudes con el chat que es un híbrido textual como el correo electrónico: es una conversación que utiliza un medio escrito, pero la interacción es inmediata, a diferencia del correo electrónico, cuya respuesta puede demorar días. Respecto al uso de marcadores discursivos, puede decirse que aparecerán marcadores del texto escrito (conectores...) junto con los que son más frecuentes en la conversación oral.

Es por tanto, un texto muy útil en el aula para enseñar este tipo de elementos del lenguaje cuyo uso es continuo y cuya interpretación es imprescindible para comprender correctamente un mensaje.

#### 1.5. ESTRATEGIAS DEL CORREO ELECTRÓNICO PARA RESOLVER LA AUSENCIA DE LO NO VERBAL

En el correo electrónico resulta difícil expresar la información no verbal típica de la conversación espontánea. A pesar de los recursos cibernéticos como el emoticón y otros símbolos o bien la posibilidad de poder expresarse de forma muy coloquial, se pierde gran cantidad de información de carácter no verbal que en muchas ocasiones resulta imprescindible (según *Birdwhistell*: 1970, el 65% de la información en un acto comunicativo es no verbal). Para ello, se han desarrollado distintos modos y estrategias de solventar esta dificultad, por ejemplo, escribir todo un enunciado en mayúsculas quiere decir que el emisor está gritando (Danet: 1996).

## 2. ANÁLISIS DEL DISCURSO

### 2.1. MUESTRA DE 10 CORREOS ELECTRÓNICOS DE ALUMNOS EXTRANJEROS (B1-B2)

Los siguientes correos electrónicos son contestaciones de alumnos extranjeros de nivel B1-B2 y de las nacionalidades de Corea del sur, Italia, Japón y Rusia. Se realizaron entre febrero y mayo de 2010. Los temas de los mensajes son cotidianos o académicos y variados. A continuación se expone uno de ellos como ejemplo de dicho corpus:

Mensaje 10 (febrero de 2010)

Estimado Profesora Alazne:

Muchisima gracias por tu trabajo muy rapido!

Voy a comparar con mio tranquilamente luego, y si hay algo que no entienda, te pregunto el lunes!

Muchas gracias, y buen fin de semana, también !  
Un beso!  
Nami

## 2.2. REFLEXIONES SOBRE EL BREVE CORPUS

En la selección de los correos de la muestra se puede ver que los alumnos extranjeros sí utilizan, en la mayoría, el registro adecuado: informal-coloquial en cuanto a la forma de dirigirse a su interlocutor o recurrir al vocabulario necesario aunque el uso de marcadores discursivos conversacionales es escaso. Por ello el texto se aleja del registro oral-conversacional. Además hay errores de gramática, adecuación, puntuación, ortografía, etc.

Por otra parte, se puede ver que, en su mayoría, los alumnos reconocen bien el formato y texto del correo electrónico y encabezan y terminan correctamente. En el cuerpo del texto se aprecian algunos errores de cohesión sintáctica de oración o párrafo puesto que utilizan más las fórmulas del registro escrito formal.

A través de una metodología que enseñe a los alumnos a reflexionar sobre estos puntos que hemos señalado se consigue que los estudiantes sean más conscientes de cómo se escribe un correo electrónico en español correctamente.

## 3. INTERÉS E IMPORTANCIA DEL CORREO ELECTRÓNICO EN EL AULA DE ELE: PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (2006) Y MCER (2001)

Como se ha apuntado más arriba, el correo electrónico es un medio de comunicación muy recurrido. El alumno puede utilizarlo en cualquier momento y, por ello, debe saber y aprender a escribir este tipo de mensajes electrónicos en español. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) y el *MCER* (2001) constituyen los textos más significativos como referencia en la didáctica de ELE. En el primero se incluye el correo electrónico como texto escrito (Tomo II (B2) Cap. 1.3. Géneros de transmisión escrita, 2006: 334):

Cartas y mensajes electrónicos personales de extensión media (experiencias, sentimientos, anécdotas...) (R) (P)

Cartas y mensajes electrónicos personales extensos (noticias, puntos de vista...) (R) (P)

En el *Marco Común Europeo de Referencia* no aparece citado el correo electrónico como texto objetivo de aprendizaje. En 4.4.1.2. *Actividades de expresión escrita: expresión escrita en general (64 y 65)*, se cita para el nivel B1:

Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.

Y, respecto al nivel B2:

Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.

Como se ha comentado más arriba, no se cita concretamente el texto del correo electrónico pero sí el conocimiento de textos escritos relativamente breves y de tema y uso cotidianos. Por lo que podemos interpretar que el correo electrónico es un tipo de texto que se considera uno de los objetivos de aprendizaje en el nivel intermedio.

#### 4. PROPUESTA DIDÁCTICA. METODOLOGÍA

La presente propuesta didáctica se divide en cinco partes teniendo en cuenta el criterio del tipo de actividad: a) actividad de introducción o familiarización con el texto; b) actividad de interpretación o ensayo donde el alumno prueba los conocimientos que acaba de conocer; c) actividad de práctica en que se ejercita el uso de los mismos; d) actividad de recuerdo, donde el alumno repasa dichos conocimientos; e) actividad de interacción, donde el alumno utiliza y usa sus conocimientos para establecer contacto e interaccionar con otros compañeros o personas haciendo posible la puesta en práctica “real” de lo aprendido.

Cada actividad consta de más de un ejercicio y en ellos se enseñan, por un lado, los conocimientos específicos del texto que se trabaja, el correo electrónico: tipo de texto, estructura, vocabulario, canal, registro formal o informal; y, por otro lado, otros conocimientos gramaticales, sintácticos, morfológicos, semánticos, pragmáticos... De este modo, se trabaja cada cuestión (gramática, sintáctica...) relacionada con otras y no de forma independiente. El alumno también aprende de forma global relacionando los conocimientos nuevos con los ya adquiridos.

La unidad didáctica puede llevarse al aula tal y como se presenta en este texto pero también puede seleccionarse tan sólo un ejercicio y puede modificarse tal y como sea necesario ya que pretende constituir un modelo de enseñanza y no un único modelo. Por

supuesto, puede adaptarse a los niveles iniciales (A1-A2) o superiores (C1-C2) aunque se advierte que la unidad diseñada se ha pensado para el nivel intermedio (B1-B2) independientemente de la lengua materna (LM) del estudiante. A continuación se presenta un esquema de la unidad:

TÍTULO	<u>Texto@.es</u>
ESTRUCTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Actividad de introducción</li> <li>b) Actividad de interpretación</li> <li>c) Actividad de práctica</li> <li>d) Actividad de recuerdo</li> <li>e) Actividad de interacción</li> </ul>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir y comprender el correo electrónico en español</li> <li>- Interpretar y producir correos electrónicos</li> <li>- Conocer y utilizar el vocabulario propio del correo electrónico</li> <li>- Reflexionar sobre la dimensión social del correo electrónico</li> <li>- Utilizar correctamente los registros formal/informal en el mail</li> <li>- Conocer la estructura del texto y las fórmulas de encabezamiento y despedida</li> <li>- Adquirir conocimientos lingüísticos, pragmáticos, estrategias de aprendizaje... a partir del correo electrónico</li> </ul>
CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de la dimensión social del correo electrónico tanto por profesores como alumnos</li> <li>- Reflexión de su importancia y posibilidades, por parte del docente, como recurso didáctico en el aula</li> <li>- Conciencia de los distintos registros en el correo electrónico: formal-informal/ oral-escrito</li> </ul>

## 5. CONCLUSIONES: HACIA UN NUEVO ENFOQUE DIDÁCTICO EN ELE

El correo electrónico resulta un texto conversacional escrito de gran dimensión social que se usa continuamente y debe aprovecharse como recurso de aprendizaje en la clase de ELE. Además, y desde un punto de vista didáctico, puede servir para trabajar diferentes aspectos ya sean lingüísticos o de otro ámbito relacionados con los objetivos que deben alcanzar los estudiantes de ELE en el nivel intermedio.

Si tomamos como referencia el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), tanto los objetivos generales (alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo); como los de lengua (gramaticales, fonéticos, ortográficos, funcionales, estratégicos, pragmáticos, textuales, culturales, sociales, actitudinales...) pueden aprenderse asociados al texto del correo electrónico. De este modo, la metodología didáctica del correo electrónico se amplía y no queda relegada a la lectura y escritura del mismo.

En la propuesta didáctica que se expone en este trabajo se han seleccionado varios de estos objetivos que se trabajan a partir del texto del correo electrónico.

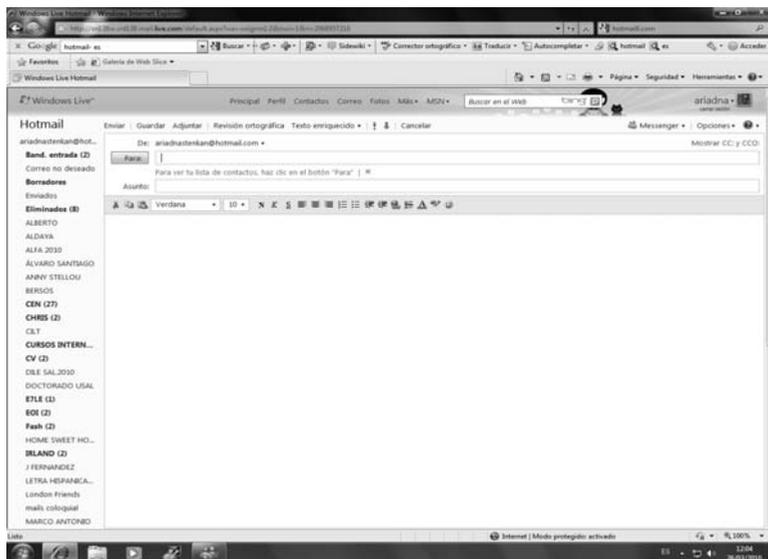
## 6. PROPUESTA DIDÁCTICA. EJEMPLO DE EJERCICIOS

Debido a la limitación del espacio para la presentación del trabajo, en este apartado me limito a citar y exponer cuatro de los ejercicios de la propuesta didáctica que corresponden al apartado de *Actividades de Interpretación*.

### ACTIVIDADES DE INTERPRETACIÓN:

*Ejercicio 1 (reconocimiento/interpretación de la macroestructura del texto):*

Fíjate en la siguiente imagen: ¿qué es?



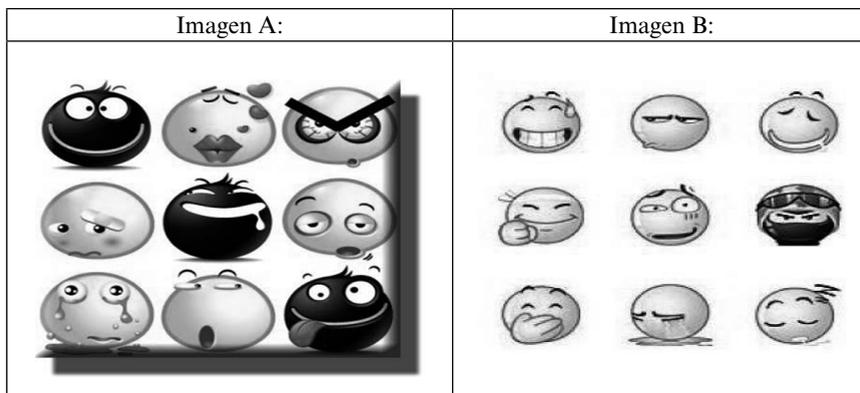
*Ejercicio 2 (vocabulario específico):*

Relaciona con la imagen las siguientes palabras:

fondo de pantalla	bandeja de entrada	mensaje o texto	emoticones
carpetas	destinatario	tipo de letra	herramientas
enviados	emisor	eliminados	borradores
dirección de mail	adjuntar	cerrar sesión	asunto
salir	correo no deseado	borradores	tipo de letra

Ejercicio 3 (otro vocabulario):

- a) ¿Sabes qué son los emoticones? Explica en español qué son. Mira las imágenes que tienes debajo. Elige la A o la B y, en parejas, comenta con tu compañero los dibujos y emoticones que hay en la imagen que has elegido.



- b) En España coloquialmente se le denomina al correo electrónico de otro modo. ¿Sabes cómo? Pregunta a alguien de España si no lo sabes y comenta en clase por qué crees que se usa esa palabra. (Respuesta: *emilio* > e-mail) También se usan los anglicismos *e-mail* y *mail* para referirse a la dirección de correo electrónico. Y en tu lengua materna, ¿se usa también la palabra inglesa?

Ejercicio 4. Escritura en el correo electrónico:

¿Cómo representas en un mensaje de correo electrónico las expresiones? Piensa en ellas y añade un ejemplo.

a) la risa	Ej.:
b) el grito	Ej.:
c) el enfado	Ej.:
d) el guiño	Ej.:

Como ves, en los correos electrónicos los emisores no pueden expresar toda la información del mismo modo en que un interlocutor lo hace durante una conversación cara a cara. A continuación tienes un cuadro en que se recogen más casos junto con los anteriores (Danet, 1996):

Estrategia	Ejemplo
Puntuación múltiple	<i>Te escribiré pronto!!!!!!</i>
Ortografía excéntrica	<i>Te escribiré prontoooooooooo</i>

Mayúsculas (gritar)	<i>ESTOY REALMENTE ENFADADO!!!!</i>
Asteriscos para enfatizar	<i>Estoy realmente *enfadado* contigo</i>
Risa escrita	<i>Jajaja!!!</i> (en inglés: “hahaha”)
Descripción de acciones	<i>&lt;Tony&gt; mira con cara de perplejidad</i>
Emoticonos o emoticones	:-) ☺ (sonrisa) :-( ☹ (tristeza) ;-) (guiño)
Espacio inusual de letras	<i>J E N N Y</i>
Juegos de palabras	<i>Skoob</i> (“books al revés”)

## BIBLIOGRAFÍA

- BRIZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE un rEcorrido a través de los textos*, Madrid: SGEL.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>
- CRYTAL, D. (2002): *El lenguaje en Internet*, Madrid: Cambridge.
- GALÁN RODRÍGUEZ, C. y J. MONTERO MELCHOR (2002): *El discurso tecnocientífico: la caja de herramientas del lenguaje*, Madrid: Arco/Libros.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- LÓPEZ ALONSO, C. y A. SÉRÉ (2003): *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- LÓPEZ BOBO, M.<sup>a</sup> J. (2002): *La interjección. Aspectos gramaticales*, Madrid: Arco/Libros.
- MOLINER, M. (1996-1997): *Diccionario del uso del español*, Madrid: Gredos.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002): *Producción, expresión e interacción oral*, Madrid: Arco/Libros.
- MATTE BON, F. (2008): *Gramática Comunicativa del español*, Madrid: EDELSA (2 volúmenes).
- SANMARTÍN SÁEZ, J. (2007): *El chat. La conversación tecnológica*, Madrid: Arco/Libros.
- YUS, F. (2001): *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Ariel: Barcelona.

## ¿CÓMO ENSEÑAN A PRODUCIR TEXTOS LOS MANUALES DE ELE?

ALBA LILIANA CORREDOR ROMERO  
*Alba Languages*

**RESUMEN:** La presente comunicación muestra un panorama crítico de la manera como los manuales de ELE, de los niveles superiores, proponen actividades de escritura en el aula, llevándonos progresivamente a cuestionar el tratamiento de los textos, la efectividad de dichas actividades y el papel del docente como mediador del proceso. Con ello se busca reflexionar para proponer una mejor explotación y aprovechamiento de la diversidad de textos que son publicados en los manuales, y de esta manera posibilitar la cualificación de la habilidad de la escritura de los estudiantes de ELE.

La enseñanza de una segunda lengua implica que los estudiantes aprendan a utilizar de manera efectiva todas las habilidades lingüísticas cuando lo requieran además de los aspectos relacionados con la cultura de la lengua meta, sin embargo, esto no siempre es así. En esta comunicación se hablará específicamente de la escritura, habilidad a la cual se le dedica menos tiempo e interés en el aula, puesto que a diferencia de las otras demanda recursos o estrategias, que precisan mayor tiempo y complejidad para desarrollar los procesos superiores e inferiores que están implicados en su enseñanza y aprendizaje (ver cuadro 1). De igual manera existe una tendencia a creer que en los estudiantes hay un mayor interés por hablar y comprender lo que el lenguaje oral les transmite; puesto que éste les resulta *más útil* que el escrito en el ámbito cotidiano. Esta falsa creencia genera en el grupo de docentes un marcado afán por satisfacer dicha *necesidad*, creándose el mito de que hablar es *más necesario* o *más importante* que escribir.

¿Qué decir?	¿Cómo decirlo?	¿A quién va dirigido?
CONTENIDO	FORMA	DESTINATARIO
<b>Procesos superiores de la escritura</b>		
Caligrafía	Mecanografía	Ortografía
<b>Procesos inferiores de la escritura</b> <i>(Procesos automáticos. Memoria operativa a largo plazo)</i>		

Cuadro 1. Procesos superiores e inferiores en la producción textual escrita.

Los motivos que llevan a un estudiante a aprender una lengua son tan variados y diversos como ellos mismos: viajar para interactuar con la cultura de un país determinado, entender las letras de un cantante o escritor, estudiar, trabajar o realizar negocios. Ahora bien, cualquiera que sea la situación, al éste no le será suficiente con inscribirse a un curso donde se haga prioritariamente énfasis para hablar o entender lo que sus interlocutores le transmiten oralmente. Además de lo anterior; el estudiante deberá, por una parte, adquirir herramientas que le permitan interpretar de manera eficaz los textos que circulan en la cotidianidad y, por otra, expresarse de forma escrita para redactar un informe, un contrato; escribir su currículum, responder un examen, un e-mail, la hoja de reclamación o de solicitud de un servicio, etc.

Para acercarnos de manera más puntual a la realidad de la escritura, hemos realizado el análisis de algunos de los manuales de ELE (libro del alumno, cuaderno de ejercicios y guía didáctica) que circulan en nuestras aulas y que siguen enfoques ecléctico y comunicativo, dirigidos a estudiantes de los niveles superiores: intermedio y avanzado que, de acuerdo con los planteamientos del Marco común europeo de referencia, serían usuarios independientes en relación con la lengua escrita. Fernández López (2004:720) define los manuales de enseñanza de ELE como:

“instrumentos de trabajo (en el aula o fuera de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas; y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua”

Los manuales, además de ser instrumentos de trabajo para los estudiantes lo son también para los profesores; quienes orientan gran parte de la clase a través de ellos, por lo tanto, su contenido permea la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. En ellos quisimos ver cómo son planteadas las actividades de escritura, qué relevancia tienen los textos que son presentados en ellos, con qué frecuencia se plantean actividades escriturales y qué instrucciones se proporcionan a estudiantes y docentes para llevarlas a cabo. De igual manera, al considerar en este trabajo la habilidad de la escritura como el “ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras

personas” (Cassany, 2002:13), nos hemos centrado en el análisis de las actividades que buscan que los estudiantes se expresen con sus propias palabras para configurar un texto; y no aquellas en las que la escritura se emplea para ejercitar conceptos gramaticales.

Para llevar a cabo el análisis se ha elaborado una parrilla, (ver anexo 1) que como lo definen Bojacá y Pinilla (1996:8), es una: “Herramienta de configuración gráfica que facilita transformar la visión lineal, enumerada del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de las mismas. La rejilla<sup>1</sup> condensa la información necesaria, heterogénea pero correlacionada para interrogar los textos”. A su vez, ésta incluye los elementos que consideramos necesarios para diseñar estrategias pedagógicas –teniendo en cuenta *situaciones de la vida real*–, que posibiliten a los estudiantes por una parte, expresarse a través de la escritura interrelacionándose con los diferentes tipos de textos que circulan en la cotidianidad, y por otra parte, les permita progresivamente actuar de manera independiente cuando tengan la necesidad de producirlos. La parrilla como instrumento de trabajo en el aula, nos permitirá a los docentes, tener una guía para evaluar, ya sea de forma individual o colectiva, las producciones textuales.

## 1. ¿QUÉ NOS CONTARON LOS MANUALES?

Los manuales nos hablaron de la necesidad de incorporar e integrar más actividades dedicadas a la producción escrita y al trabajo específico con las tipologías textuales, puesto que, en ellos sólo se incluyen algunos apartados al final de algunas de las unidades para que el estudiante *escriba*. Los textos a su vez, siguen empleándose como refuerzo gramatical obviando su función comunicativa y desconociendo que: “vivimos en una sociedad alfabetizada donde no solo resulta temerario pretender sobrevivir sin escritura, sino que nuestra propia mente piensa con signos gráficos y nuestra comunidad se mueve por impulsos discursivos visuales” (Cassany, 1999: 12). En general, hay una tendencia a relegar la escritura como herramienta de aprendizaje que permite la construcción de conocimientos nuevos, y a su vez, como medio para transmitir mensajes, comunicar o registrar datos y pensamientos de forma más duradera.

Éstos son algunos ejemplos de las instrucciones que se dan a los estudiantes para que escriban:

- “Redacta un texto explicando cómo conociste a una persona”.

*Nuevo ele intermedio*

- Argumenta por escrito la siguiente idea: “Los políticos a menudo no se corresponden con los propósitos de los ciudadanos”.

*Sueña 4*

1 Léase parrilla.

– Tu compañero y tú vais a redactar el texto expositivo de una de estas situaciones:

1. Has estado un mes estudiando fuera de casa y a la vuelta tienes que contar al director de tu centro de estudios los hechos más importantes que te han ocurrido.
2. El sábado pasado fuiste por primera vez a casa de tus suegros”
3. Has ido al banco a solicitar un préstamo para comprarte un coche.
4. Tus vecinos son muy escandalosos y tienes que exponer los hechos ante la comunidad de vecinos.

*Sueña 3*

¿A quién van a dirigidos esos escritos? ¿Con qué propósito se escribe? ¿Cuál es mi relación con el destinatario del texto? ¿Es lo mismo escribir a un amigo que al director de la escuela? Preguntas como estas no son tenidas en cuenta al momento de proponer actividades de expresión escrita, lo cual lleva a que los estudiantes muchas veces desconozcan o no tengan en cuenta las reglas de cada contexto comunicativo, y respondan a la actividad sin emplear el registro correspondiente con la adecuación pragmática. Así mismo, el libro del profesor, cuando presenta indicaciones, le pide al maestro que “*se asegure de que los estudiantes han comprendido las instrucciones*” o “*que reparta una hoja a cada grupo para que empiecen la actividad*”. La orientación del profesor a sus estudiantes durante la producción textual es fundamental, porque aunque el libro no lo diga o no lo proponga, él debe llevarlos a que reflexionen sobre éstos aspectos siempre que vayan a escribir.

¿Es lo mismo un texto narrativo que uno instructivo? ¿Para contar lo que se hizo un mes fuera de casa, lo más adecuado es redactar un texto expositivo? Otra cuestión muy importante que pudimos encontrar es que algunos manuales como *Sueña*, incluyen lo largo de la unidad apuntes o pistas teóricas sobre el texto que se espera que escriban al final en el apartado llamado *Toma Nota*. Esto posibilita que los estudiantes conozcan o *refresquen* sus conocimientos sobre determinada tipología textual; sobre todo cuando como docentes partimos del supuesto de que los estudiantes dominan las tipologías, cosa que no es del todo cierta, y de la cual nos convertimos en cómplices cuando les pedimos que escriban una carta y validamos que se llame carta a unas cuantas líneas contenidas en un papel. No debemos desconocer que “La necesidad de establecer tipologías claras y concisas obedece, a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en un determinado entorno social”. (Kaufman, Rodríguez, 1993: 21)

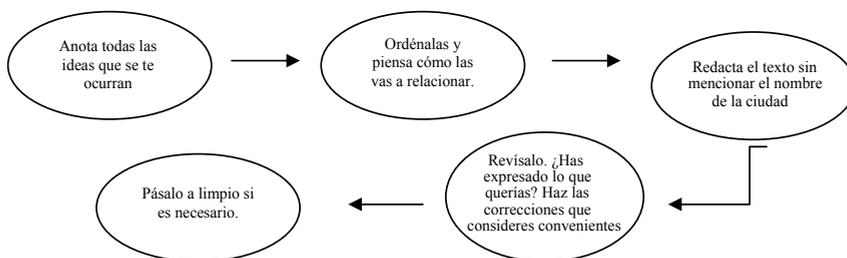
Los manuales incluyen una gran variedad de textos: narrativos, descriptivos, instructivos, argumentativos, etc., que de ser más explotados e integrados a las actividades de escritura permitirían que el estudiante se familiarizara de manera más consciente con modelos del texto que queremos que escriba. La familiarización con éstos contribuye, en primer lugar, a reconocer con mayor facilidad los elementos y organización del mismo

no sólo a nivel gráfico, y, en segundo lugar, a calibrar muchos aspectos del propio escrito. “Es útil tener un modelo, no necesariamente para que lo copiemos, sino para utilizarlo como medida de comparación” (Serafini, 2007:24). Lo ideal es tener en el aula o a la mano modelos reales, o en el caso de los manuales, incluir siempre textos fotografiados o modelos reproducidos con fidelidad, ya que muchas veces los gráficos y las ilustraciones no corresponden fielmente con la realidad.

## 2. PLANEANDO EL ESCRITO, ESCRIBIENDO Y REVISANDO. VUELVO A ESCRIBIR Y SOCIALIZO.

No se conoce por el momento un sortilegio que mágicamente nos lleve a convertirnos en escritores, ni tampoco un solo camino para lograrlo. Sin embargo, llevar a cabo ciertas pautas o rutinas cada vez que se redacta un escrito, permite paulatinamente que los estudiantes y nosotros mismos, si nos consideramos escritores inexpertos, vayamos encontrando nuestros propios atajos para hacer más fácil la labor. En el siguiente ejemplo podemos observar la manera como se orienta a los estudiantes para que planifiquen, escriban un borrador, evalúen su escrito y lo pasen a limpio *si es necesario*. Me pregunto si para un estudiante de un nivel intermedio le será suficiente con leer las instrucciones para realizar lo que se pide y si contará con todas las herramientas de escritura y criterios de evaluación de su texto para cumplir con lo solicitado.

a. Elige una ciudad que conozcas bien para escribir tus opiniones sobre ella (no puede ser la ciudad en la que estás viviendo ahora). Sigue estos pasos:



b. Intercambia tu texto con un compañero (...)

c. Corrige los errores del texto de tu compañero y coméntalos con él.

*Nuevo ele intermedio 2002: 102.*

Las actividades de expresión escrita también deben estar acompañadas de una revisión o evaluación de lo producido, pero cuando se presentan instrucciones para evaluar como: *realicen las modificaciones que estimen oportunas. O -Enseñadlo a los miembros de otro grupo, leed el suyo y valoradlo. ¿Le sugerís algún cambio lingüístico?*- estamos, por

una parte, dejando que los estudiantes formulen sus propios criterios de evaluación que puede que no sean los apropiados, y por otra, enfocando la corrección únicamente en los aspectos gramaticales. La evaluación y la puesta en común de los textos en el aula, no siempre son tenidas en cuenta y los manuales no propician una revisión adecuada de las producciones textuales. Es como si el ejercicio de escritura hubiese finalizado cuando se pone el punto final o cuando sólo dos o tres estudiantes lo leen y el docente hace un par de observaciones al vocabulario o a la pronunciación o a un tiempo verbal no adecuado.

Para evaluar o socializar un texto podemos recurrir a diversas estrategias siempre y cuando nos hayamos fijado objetivos claros de lo que buscamos trabajar en determinada actividad. Podemos por ejemplo, involucrar a los estudiantes en ello brindándoles pautas precisas de los aspectos que queremos que evalúen, ya sea de su propio texto cuando elaboran un borrador, o del texto final de sus compañeros. La evaluación es una herramienta fundamental para favorecer la construcción de aprendizajes, por eso, cuando nuestros estudiantes escriben y no son leídos ni evaluados estamos perdiendo junto con ellos una oportunidad de progreso.

Puede ser –como lo dije anteriormente– que no existan fórmulas secretas para aprender a escribir, y que como docentes o editores sigamos teniendo dudas sobre los límites que debemos marcar con nuestros estudiantes cuando les pedimos que redacten un determinado escrito, sin embargo:

1. Los manuales como herramientas de trabajo en el aula pese a que no pueden reemplazar las situaciones comunicativas de escritura, sí pueden simularlas o estimularlas.
2. Los estudiantes de ELE, como escritores inexpertos, requieren de un maestro tutor, que además de enseñarles los aspectos específicos de la escritura, como la ortografía, los elementos de coherencia y cohesión, les ayude a hacer co-revisión de sus escritos siguiendo pautas de borrador 1. Revisión con docente-borrador 2. autorrevisión –versión final y circulación de un texto real.
3. Y por último, es fundamental que como docentes al proponer actividades de producción textual, nos cuestionemos sobre ¿Cuál es la idea tenemos de escritura? ¿Qué clase de actividades proponemos? ¿Qué tipo de textos les pedimos que escriban? y, ¿Qué hacemos con esas pequeñas producciones textuales?

Si a la producción textual le damos más sentido y surge a través de proyectos, tareas, o situaciones que lleven a los estudiantes a escribir realmente porque una situación comunicativa lo requiere; y a trazar en ella pautas claras del proceso escritor, donde se reflexione sobre las propiedades de los textos, los interlocutores, la gramática, y posteriormente sea evaluada y socializada de manera consciente, se posibilitarán siempre mejores logros que escribir por escribir.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.<sup>a</sup> A. *et al.* (2007): *Sueña 3*, Madrid: Anaya ELE.
- BLANCO CANALES, A. *et al.* (2001): *Sueña 4*, Madrid: Anaya ELE.
- BOJACÁ, B. y R. PINILLA (1996): *Talleres para la producción y evaluación de textos. Cartilla N<sup>o</sup> 1*, Bogotá: Universidad Distrital – Colciencias.
- BOROBIO, V. (1992): *ELE Curso de español para extranjeros. Libro del alumno*, Madrid: SM.
- BOROBIO, V. y R. PALENCIA (2002): *Nuevo ELE Intermedio*, Madrid: SM.
- BOROBIO, V. y R. PALENCIA (2003): *Nuevo EL, Avanzado*, Madrid: SM.
- CASSANY, D. (1999): *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2002): *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.<sup>a</sup> del C. (2004): “Principios y criterios para el análisis de los materiales didácticos”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 715-735.
- KAUFMAN, A. M.<sup>a</sup> y M.<sup>a</sup> E. RODRÍGUEZ (1993): *La escuela y los textos*, Buenos Aires: Aula XXI.
- SERAFINI, M.<sup>a</sup> T. (2007): *Cómo se escribe*, Barcelona: Paidós.

Descripción externa del manual		
<b>Título</b>		
<b>Nivel</b>		
<b>Datos bibliográficos</b>	<b>Autores</b>	
	<b>Editorial</b>	
	<b>Ciudad/ Año</b>	
<b>Texto que se producirá</b>		
<b>Unidad/Lección</b>		
<b>Número de la Actividad</b>		
<b>Planificación adecuación</b>	¿Se plantea una situación específica para producir el texto?	
	¿Hay un propósito comunicativo establecido? (informar, convencer, solicitar, etc.)	
	¿Hay un destinatario del texto a producir?	
	¿Se presentan modelos del texto a producir?	
	¿En los modelos de textos presentados se incluyen textos reales?	
	¿Se realizan sugerencias o se reflexiona frente al léxico que se debe/ puede emplear?	
<b>Coherencia</b>	¿Se realizan reflexiones o sugerencias de la segmentación por párrafos?	
	¿Se sugiere plantear ideas centrales o principales para desarrollar en párrafos?	
<b>Cohesión</b>	¿Se sugieren conectores o elementos gramaticales para enlazar oraciones?	
	¿Se sugieren palabras nuevas que lleven al estudiante a consultarlas?	
	¿Se realizan reflexiones o sugerencias relacionadas con la concordancia entre las partes de la oración (sujeto / verbo)?	
	¿Se hace referencia al empleo de signos de puntuación?	
	¿Se hace mención a normas ortográficas?	
<b>Revisión</b>	¿Se sugieren actividades que permitan que el texto sea socializado (leerlo por parejas, o al grupo, pegarlo en la pared, etc.) y confrontado?	
	¿Se sugiere reescribir el texto para corregir posibles fallos?	
<b>¿Qué nos dice el libro del profesor?</b>		
<b>¿Qué nos dice el libro de ejercicios?</b>		
<b>Comentarios a la actividad</b>		
<b>Otros textos que presenta la unidad</b>		

# TEXTOS Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN GABÓN

EUGÉNIE EYEANG

*Ecole Normale Supérieure / CRAAL*

**RESUMEN:** Los textos escritos representan la base de la enseñanza del español lengua extranjera en Gabón, desde la formación docente hasta la aplicación pedagógica en la secundaria. El texto escrito queda el soporte didáctico más solicitado y explotado en clase, a pesar de la evolución metodológica. Queda, para unos, un instrumento para acceder a la lengua desde el punto de vista léxico, gramatical y cultural. Pero, conviene explotar cada texto según su especificidad explorando con los discentes todas las facetas que ofrece organizando las actividades de clase considerando todos los objetivos de enseñanza e integrando las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer, escribir).

Los textos escritos son los documentos más usados en clases de lengua extranjera. En efecto, a pesar de la aparición de otros soportes didácticos en las aulas, iconográficos o sonoros, el texto escrito ocupa un lugar privilegiado en el tiempo consagrado al estudio de lenguas extranjeras en el mundo escolar. Desde los inicios de la enseñanza de idiomas (siglos XVI-XVII), se ha insistido más bien en el texto literario que en otros tipos de textos por varias razones, esencialmente por la tradición clásica de la enseñanza (Luis Alfonso Hernández Miguel, 2008).

Tradición que se puede notar en la didáctica del español en Francia que se fundamentó a partir del “todo literario” y eso desde las clases de iniciación teniendo como objetivo docente de ayudar a los discentes a expresar ellos-mismos la “literalidad” del texto (Christian Puren, 1993: 180-181). En México, con la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés, “se reporta un marcado interés en la integración de textos literarios adaptados para fortalecer tanto habilidades de lectura como para propiciar un acceso a las culturas extranjeras” (Zoreda y Vivaldo Lima, 2006: 33). Pero esa tradición

literaria marca cierto paso con la aparición de métodos orientados hacia la comunicación acarrea la promoción de otros tipos de textos en clase lengua (Aquilino Sánchez Pérez, 1997; Pilar Melero Abadía, 2000; Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers, 2003). Se trata de “desacralizar” el texto literario. El contenido de los manuales escolares sirve de testimonio a esa afirmación (Denis Rodrigues, 2005).

En la enseñanza del español lengua extranjera en Gabón<sup>1</sup>, en todos los institutos, el texto o el documento escrito es el soporte más usado por los docentes desde el primer año de aprendizaje hasta el quinto de la secundaria. Los diferentes trabajos realizados en la enseñanza del español en Gabón atestiguan el poderío de la explicación de textos (Eugénie Eyeang, 1992, 1993, 1997; Jean-Hilaire Nguema Ella, 2010) como actividad principal respecto con otras. En efecto, el estudio de textos ocupa casi la mitad del panel ofrecido a los docentes (imágenes, debates, juegos,...). Se estudia varios textos: de los más convencionales (textos literarios, artículos de prensa, diálogos, cuentos, poemas,...) a los menos convencionales (cartas formal e informal, CV, SMS,...). Es mayoritariamente a través de estos textos, fotocopiados en gran parte, que se desarrolla la tarea docente. Los textos sirven de pretexto para desarrollar las actividades de recepción y de producción (Michelle Pendanx, 1998). Sirven de pretexto también para alcanzar los objetivos institucionales que son lingüísticos, culturales y comunicativos (cf. *Espagnol. Instructions et Programmes des classes 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> révisé*, IGN/IPN, 2004). De ahí, es de afirmar que los discentes de español en Gabón aprenden español más a partir de textos escritos que de otro soporte didáctico, tanto para los principiantes como los avanzados. Lo que justifica por una parte la elección de la explicación de texto como ejercicio idóneo en la mayoría de las lecciones ante tribunal presentadas por los alumnos profesores de español de la Escuela Normal Superior de Libreville. Por otra parte, la formación docente da mucho protagonismo a talleres relativos a la literatura (cf. Plan curricular Español, ENS, 2007). El objetivo de esta comunicación es de mostrar la predominancia del texto escrito en el aprendizaje del español en Gabón respecto a otros soportes didácticos. De este modo, presentaremos unos aspectos teóricos relativos al uso de textos en clase de lengua; sin olvidar el contexto institucional y metodológico. Po fin, analizaremos los resultados de estudio.

## 1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

En el dominio de la enseñanza de idiomas, el texto ha sido y queda objeto de estudio, particularmente en el mundo escolar. Nos apoyaremos en varios escritos relativos al uso de textos en la enseñanza de idiomas. Es imprescindible saber lo que es un texto.

1 Hace falta precisar que la enseñanza del español en Gabón es, en muchos aspectos, tributaria del modelo francés (cf. Eugénie EYEANG, 1992, 1993, 1997).

## 1.1 ¿QUÉ ES UN TEXTO?

Varios autores nos presentan lo que es un texto. Según Jean-Paul Bronckart (1997: 78), “un texto es toda unidad de producción verbal en situación, terminada y autosuficiente (desde el punto de vista de la acción o de la comunicación)”. De otra forma, se puede decir con el mismo autor que la noción de texto designa toda *unidad de producción verbal* vinculando un mensaje lingüísticamente organizado cuya tendencia es de ser coherente para el destinatario. Y esta unidad de producción verbal puede desde luego considerarse como la unidad comunicativa de mayor alcance (Ídem: 74). La noción de texto que es toda producción verbal en situación, puede ser oral o escrita. O sea un texto es toda *secuencia discursiva oral o escrita* que los usuarios/discentes reciben, producen o intercambian. Por ende, no hay comunicación lingüística sin texto (CECRL, CNDP, 2001: 75).

Hace falta precisar que estos textos con formas variadas pueden ser novelas, ensayos, cuentos, artículos de prensa, diálogos, informes, cartas, currículum vitae, sms, correos electrónicos, etc. Así, podemos notar y concretar que “todo texto es un acto de comunicación y para interpretarlo correctamente es preciso tener en cuenta las condiciones de la interacción lingüística, la situación real en que enmarca, el rol y el estatus sociológico de los interlocutores” (Jean Franco, Rosa Parra Valiente, 1995: XI). Se trata aquí de reglas de cohesión textual, de coherencia interna, de adecuación y de corrección gramatical (Daniel Cassany, 2005). Cada vez, es importante estudiar la organización interna y externa del texto, es decir el carácter funcional del texto pero también el mensaje cultural y estético que vincula. Una característica que se reconoce a los textos literarios.

## 1.2. EL TEXTO LITERARIO EN LA TRADICIÓN DOCENTE

En efecto, la enseñanza de todas las lenguas extranjeras se ha forjado a partir del modelo del latín, teniendo así como soporte de predilección el texto literario (Aquilino Sánchez Pérez, 1997). Desde los tiempos remotos, el texto literario representa, para los pedagogos, el soporte didáctico más completo. Se lo presenta como el documento con más actividades se puede realizar en clase de lengua. El texto literario aparece como el representante de la norma, la manifestación de la cultura de un país (Paulina Sperkova, 2009) y la vía real para acceder a cierta civilización (Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, 2005). Se afirmaba que el reto perseguido, en el aprendizaje del francés es de

cultiver et orner les esprits des apprenants par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées (Gaston Mauger, 1953).

Por eso, Christian Puren (1993) habla de la filosofía humanista de referencia que considera el texto literario como una obra de arte<sup>2</sup> y por lo tanto es algo que provoca el placer estético, defiende los valores universales y transmite la verdad más honda de su sociedad y de su identidad cultural. Tres nociones presiden esta filosofía: *le Beau, le Vrai y le Bien*, bajo la forma de tres objetivos educativos que son la formación estética, la formación intelectual (desarrollo de capacidades de análisis, de síntesis, etc.) y la formación moral (desarrollo del gusto del esfuerzo, de la tolerancia y de la alteridad, etc.). En los objetivos fundamentales de la enseñanza escolar de las lenguas, se trata más bien de objetivos formativo, lingüístico y cultural. Estos objetivos iniciales son de mucha actualidad y están presentes en la organización de la enseñanza del español lengua extranjera de muchos países. Los alumnos debían manejar el estudio de estos textos como verdaderas obras de arte usando un lenguaje culto para una élite o clase privilegiada. Un lenguaje casi inusitado en la vida cotidiana<sup>3</sup>.

Los objetivos cardinales de enseñanza de las lenguas que son lingüísticos, culturales y comunicativos se pueden alcanzar a través el estudio de textos literarios. En Francia<sup>4</sup>, tanto en la traducción del Marco común europeo de referencia para las lenguas (CNDP, 2001<sup>5</sup>) como en las instrucciones oficiales posteriores (2004 y años siguientes) apuntan que:

Desde la clase de “seconde” hasta el bachillerato, los contenidos siguen una progresión que va de la iniciación al lenguaje y a géneros literarios al estudio selectivo de la literatura española, en primer lugar a través del comentario de extractos de obras literarias y luego a través del análisis de obras completas (Arrêté du 15-7-2004, MEN, DESCO).

Se nota de cierta manera que la filosofía inherente al estudio de textos literarios sigue vigente y es de mucha actualidad en el mundo escolar (Marie-Claude Albert, Marc Souchon, 2000). Esta larga tradición de textos literarios en las clases de lengua extranjera, se justifica, sin duda, por esa posibilidad que ofrece al docente de lengua “de acompañar el estudio de ciertos aspectos gramaticales con ejercicios prácticos de

2 Marie-Claude Albert y Marc Souchon (2000: 18) reconocen que la literatura es un arte porque utiliza las palabras, que preexisten tanto como los colores y los sonidos que preexisten a la pintura y a la música.

3 Se ha presentado la literatura durante mucho tiempo como el lugar ideal para ejercitar la “bella lengua”, diferenciando con otras prácticas de escritura. Se ha considerado como el dominio reservado de la elegancia y de la fineza de la escritura: un vocabulario rebuscado y una sintaxis rigurosa garantizaban la calidad y la exclusividad (Marie-Claude Albert, Marc Souchon, 2000: 17).

4 En los siete objetivos generales de enseñanza del español, cuatro están en relación con la literatura, la lectura de obras literarias, la reflexión crítica de textos, etc. (cf. Arrêté du 15-7-2004, MEN, DESCO).

5 El MCER aunque orientado a la acción, recomienda también la lectura y el estudio de textos. “Con respecto a los aprendizajes, la lectura autónoma de textos enriquece y consolida los conocimientos léxicos y gramaticales hasta desarrollar la capacidad de producción oral y escrita; asimismo como si se trata de una obra en relación con el programa cultural, esta actividad va a consolidar los lazos entre los objetivos lingüísticos y culturales” (cf. CNDP, 2001: 75).

lectura, análisis, conversación, reflexión y escritura, permite potenciar el aprendizaje de la lengua en distintos niveles. Así, los estudiantes mejoran su comprensión de lectura, su conocimiento de gramática, su nivel de conversación y su nivel de redacción” (Jouini, Khermais, 2008: 146). Se reporta también un marcado interés en la integración de textos literarios adaptados para fortalecer tanto habilidades de lectura como para propiciar un acceso a las culturas extranjeras (Margaret Lee Zoreda, Javier Vivaldo Lima, 2006: 33). Pero, la evolución de métodos de enseñanza de idiomas y de la sociedad ha aportado otras prácticas de clase y por consiguiente, otros soportes didácticos que conducen, en cierta medida, a la debilitación del texto literario.

### 1.3. OTROS TEXTOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Es de subrayar de nuevo que la enseñanza del español lengua extranjera ha sido sinónimo de enseñanza de la cultura teniendo como soporte de predilección el texto literario. Se puede comprobarlo en el contenido de manuales utilizados especialmente en Francia desde 1911, fecha de publicación de *Primeros pinitos* (Jacques Terrasa, 1999). Hasta finales de los años setenta, se estudiaba más extractos orientados a la literatura y a la civilización (novela, poemas/canciones, ensayos, obras de teatro, biografías, etc.) en los manuales como *Por el Mundo Hispánico* (1965, Hatier), *La pratique de l'espagnol en seconde* (1971, Hatier), *Pueblo* (1972, Armand Colin), etc. Pero, a partir de los años 80, en los manuales como *Sol y Sombra* (1979-80, Bordas) et *Lengua y Vida* (1979-80, Hachette) y otros, se introducen diálogos prefabricados similares a los de los métodos audiovisuales precursores tales como *¿Qué tal Carmen?* (1968, Armand Colin), etc. El advenimiento de los métodos comunicativos y el cambio de la organización de la prueba del bachillerato francés (CNDP, 1986) promueven otros tipos de textos en los manuales tales como *Caminos del Idioma* (1987-88, Didier), *¡Claro que sí!* (Bordas 1988-89), *Español, sí señor* (Hachette, 1988-89), etc. Así, podemos encontrar en esos manuales artículos de prensa, diálogos, cartas formales e informales, recetas de cocina, informes turísticos, etc. Analizando las características de la enseñanza del español lengua extranjera, se nota que nuevos textos aparecen en el escenario de la enseñanza de idiomas, lo que da a entender que “el texto literario ya no es el vehículo de una lengua “modelo”, fruto de autores famosos y objeto de admiración por parte de los estudiantes” (Jacques Terrasa, 1999: 5). En una sociedad llena de imágenes y multimedia, el mundo está en contacto con diferentes textos: panfletos, anuarios, diarios, cartulinas, informes turísticos, “mailing” publicitarios, cartas, etc.

Esos textos pueden ser de carácter narrativo (empleo de ciertas formas verbales, léxico particular), descriptivo (otras formas, otro vocabulario) y argumentativo (uso de marcadores lógico-argumentativos del discurso como conectores, modalizadores, etc.) (Bernard Combettes, 1992). Otra clasificación propuesta por Singer y Donlan (1989) trata de textos expositivos o de contenidos (artículos, informes, sumarios y libros de

textos), textos expresivos o de autor (periódicos, diarios, narrativas personales, manifiestos), textos persuasivos o de lecturas (publicidad, documentos políticos, opiniones legales, editoriales, propaganda) (citado por J. Cabero Almenara, A. Duarte Hueros y R. Romero Tena, 2002).

## 2. DISCURSO INSTITUCIONAL SOBRE EL ESTUDIO DE TEXTOS EN GABÓN

En las recomendaciones oficiales sobre la enseñanza del español en Gabón, existen varios discursos sobre el estudio de textos.

### 2.1. SEGÚN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL (IPN)

En las instrucciones oficiales gabonesas, se estudia más textos en clase porque “mejoran la competencia lingüística, amplían el horizonte cultural, capacitan al análisis, a la síntesis y a la expresión de un juicio personal”. Por otra parte, se puede leer que a pesar del aporte provechoso de los sonidos y las imágenes, los textos de autores, quedan la llave de la mano de la enseñanza, tanto en el colegio como en el liceo. Los textos deben ser a la vez simples, concretos, vivos, cortos y llamativos. Se trata de extractos de novela, de cuentos, obras de teatro, poemas, artículos de prensa, cantos, canciones infantiles, proverbios, adivinanzas, eslóganes publicitarios (cf. *Espagnol. Instructions et Programmes des classes 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>*, IPN, 1990 : 9). El IPN insiste con los textos literarios, y con tonalidad cultural:

Siendo una lengua de cultura el español, los textos culturales no sufrirán ninguna negligencia bajo el pretexto que no gustan a los alumnos. El docente deberá encontrar alguna sutileza para su estudio en clase (*Lettre d'orientation*, IPN, 1995: 6).

En la *Lettre d'orientation* de 1995, se precisa que se debe añadir a los textos literarios<sup>6</sup> de autores españoles e hispanoamericanos, textos de autores ecuatoguineanos, saharauis, etc. o textos históricos, civilizacionales, periodísticos tratando del tema de Gabón. Lo que requiere la Inspección de español gabonesa, manteniendo el uso de textos literarios, es cierta contextualización o más bien africanización de los contenidos. Se anhela que los alumnos conozcan también su propia cultura. Además, el estudio de textos científicos, técnicos, tecnológicos y económicos es recomendado.

6 Hasta el año académico 2009-2010, la formación docente en la ENS se desarrollaba de esa manera. Las reformas en gestación darán ciertamente otro rumbo a esa formación.

La tonalidad de esas instrucciones ha variado poco (cf. *Espagnol. Instructions et Programmes des classes 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> révisés*, IGN/IPN, 2004: 18). Los textos de autores siguen siendo la base de la enseñanza del español en la secundaria con el estudio de textos extractos de diferentes géneros: textos en prosa, textos poéticos, diálogos, artículos de prensa, etc.

## 2.2. TEXTOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ENS

La diversidad textual exigida por la Inspección general de español (cf. 2.1.) se repercute en la formación docente. A pesar de la variación de los módulos seguidos por los alumnos profesores de la Escuela Normal Superior (ENS), el estudio de textos en diferentes literaturas hispánicas ocupa un lugar magno en el plan de estudios de los alumnos profesores de español. Según vamos viendo en los cuadros siguientes, desde los profesores adjuntos (*CAPC* → dos o tres años en la facultad + dos años en la ENS) hasta los profesores de liceo (*CAPES* → cuatro años en la facultad + dos años en la ENS), cada grupo, después de la formación general en la Universidad, va a profundizar el estudio de textos, durante los dos años de profesionalización en la ENS.

### 2.2.1. Los textos en la formación de los profesores adjuntos (*CAPC*)

Los futuros profesores adjuntos (*CAPC* 1 & 2) de español lengua extranjera que van a impartir clases en los niveles de iniciación (4<sup>e</sup> y 3<sup>e</sup>) y los grandes principiantes (2<sup>nde</sup> LV3 = tercera lengua extranjera), deben familiarizarse durante su formación con todos tipos de literatura en relación con el mundo hispánico (cf. cuadro n°1) y diferentes géneros literarios (cf. cuadro n° 2).

Cuadro n°1: Módulos de literatura para los *CAPC* 1 Externos<sup>7</sup>

<i>Unidades de enseñanza</i>	<i>Módulos</i>	<i>Horario anual</i>	<i>Coficiente</i>
LITERATURA	- Literatura española	25 h	1
	- Literatura hispanoamericana	25 h	1
	- Literatura hispano-africana	25 h	1

Fuente: Sección española, ENS, 2007-2008.

La meta principal, para la Sección española, es de procurar a los alumnos profesores elementos teóricos y prácticos indispensables para el manejo adecuado de los

7 En la ENS, los Externos son los estudiantes procedentes de facultades que acaban de lograr el concurso de entrada de la ENS (formación inicial). Y los Internos representan los que ya tienen cierta experiencia profesional (perfeccionamiento o formación continua).

textos literarios en situación de enseñanza/aprendizaje. En el primer año, estudian los diferentes géneros literarios dentro de los conjuntos que ofrecen cada literatura y en el segundo año, profundizan el estudio de cada género en talleres como lo señala el cuadro siguiente.

Cuadro n°2: Talleres de literatura para los *CAPC II*

<i>Unidades de enseñanza</i>	<i>Módulos</i>	<i>Horario anual</i>	<i>Coeficiente</i>
LITERATURA	- Taller de novela	25 h	1
	- Taller de poesía	25 h	1
	- Taller de teatro	25 h	1
	- Taller de relatos cortos	25 h	1

Fuente: Sección española, ENS, 2007-2008.

A través de esta organización, se vislumbra, como ya lo hemos dicho, la orientación institucional y el contenido de los manuales utilizados (cf. 1.3.). El texto literario sirve de canal de acceso a la civilización española.

### 2.2.2. *Los textos en la formación de los profesores de liceo (CAPES)*

Tanto para los niveles inferiores como para los niveles superiores, el esquema queda el mismo. Los futuros profesores de instituto (liceo) desarrollan sus diferentes competencias en el aprendizaje del español lengua extranjera, muy a menudo, a través del estudio de diferentes textos literarios.

Cuadro n°3: Módulos de literatura para los *CAPES 1 Externos*

<i>Unidades de enseñanza</i>	<i>Módulos</i>	<i>Horario anual</i>	<i>Coeficiente</i>
LITERATURA	- Literatura española	25 h	1
	- Literatura hispanoamericana	25 h	1
	- Literatura hispano-africana	25 h	1

Fuente: Sección española, ENS, 2007-2008.

Los *CAPES 1 Internos* que son profesores adjuntos (*CAPC*) que vienen a completar su formación después de un mínimo de cinco años de experiencia profesional. Tienen un horario más importante en literatura y coeficientes más elevados que los *Externos*. Necesitan un calentamiento más importante de los prerrequisitos respecto a los *Externos* que proceden directamente de la facultad.

Cuadro n°4: Módulos de literatura para los *CAPES I Internos*

<i>Unidades de enseñanza</i>	<i>Módulos</i>	<i>Horario anual</i>	<i>Coeficiente</i>
LITERATURA	- Literatura española	30 h	1,5
	- Literatura hispanoamericana	30 h	1,5
	- Literatura hispano-africana	30 h	1,5

Fuente: Sección española, ENS, 2007-2008.

Para ese público (CAPES 1 internos), la observación empírica de los formadores de la ENS permite de observar la baja de su nivel cuando reanudan las clases en la ENS después de años en el terreno. Lo que crea cierta desnivelación con los CAPES 1 externos. Pero, después de los reajustes del primer año, los dos grupos asistir juntos a los talleres de literatura del segundo año de CAPES.

Cuadro n°5: Talleres de literatura para los *CAPES II*

<i>Unidades de enseñanza</i>	<i>Módulos</i>	<i>Horario anual</i>	<i>Coeficiente</i>
LITERATURA	- Taller de novela	25 h	1
	- Taller de poesía	25 h	1
	- Taller de teatro	25 h	1
	- Taller de relatos cortos	25 h	1

Fuente: Sección española, ENS, 2007-2008.

Los talleres de novela, de poesía, de teatro y de relatos cortos son actividades preconizadas en la formación docente para capacitar al futuro docente de español lengua extranjera en estrategias de análisis de textos. Los alumnos profesores son los actores des esos talleres ya que presentan no sólo ponencias en grupo, sino también ejercicios de enseñanza a partir de fichas pedagógicas. Cada formador, especialista en un género literario, concreta con los discentes profesores las particularidades del soporte en cuestión, como útil de clase; relevando así las dificultades de explotación del mismo en una clase de secundaria.

### 3. CONTEXTO DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Después de la parte teórica en la ENS, los alumnos profesores de segundo año (CAPC II o CAPES II) pasan luego unos cuatro meses de prácticas en los establecimientos secundarios públicos o confesionales (conocidos de utilidad pública).

### 3.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO

Después de un periodo de dos semanas de observación que les permite familiarizarse con la clase (entorno pedagógico y administrativo + alumnado) y el estilo del profesor tutor<sup>8</sup>, empiezan a impartir clases en realidad. En esta situación, ya no se trata de ejercicios de enseñanza sino de aportar verdaderamente respuestas a las necesidades del alumnado, según la planificación de actividades previa del profesor tutor y del programa del IPN. Durante este periodo de responsabilidad, el alumno profesor se sustituye casi al titular en cuanto a la toma de palabra en clase, a las propuestas de actividades y a la evaluación. El alumno profesor explota una variedad de actividades orales y escritas: explotación de imágenes, de documentos sonoros, de textos escritos, de juegos, etc. Está evaluado por formadores pero también se autoevalúa a través de sus propias fichas de evaluación y de las reacciones de los alumnos en clase. Al final de los cuatro meses de práctica, normalmente está listo para presentar la lección ante tribunal.

### 3.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación es de base cualitativa (Marie-Fabienne Fortin y al., 2010). Además de la observación y de nuestra participación individual como miembro del tribunal de diferentes lecciones de CAPC y CAPES en la ENS durante más de diez años, hemos examinado, para esta comunicación, catorce fichas pedagógicas de lecciones efectivamente realizadas ante tribunal: nueve (9) de CAPC y seis (5) de CAPES.

Vamos a proceder a un análisis de los documentos explotados por los alumnos profesores durante la lección ante tribunal, los objetivos a alcanzar y las actividades realizadas a partir de este documento. Se trata de las fichas pedagógicas entregadas a los miembros del tribunal antes del inicio de la lección.

Lamentamos no haber registrado las respuestas de los alumnos profesores relativas a la elección de tal o tal soporte didáctico para la lección ante tribunal. Este detalle nos hubiera permitido comprobar unas informaciones teóricas mencionadas más arriba (cf. 1.2. et 2.1.).

Vamos a clasificar las ocurrencias de los CAPC (primer ciclo: clases de iniciación), las de los CAPES (segundo ciclo: nivel avanzado) y luego veremos si hay una diferencia entre los dos niveles.

8 El profesor tutor es el profesor responsable (titular) de la (o las) clase (s) en la (s) que el cursillista (alumno profesor) de la ENS va a realizar sus prácticas. Va a acompañar al cursillista, con otros formadores (didácticos, psicopedagógicos, consejeros pedagógicos, etc.) , en la adquisición de las competencias profesionales

#### 4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados colectados en las diferentes fichas pedagógicas.

##### 4.1. TIPOS DE TEXTOS PRESENTADOS POR LOS CAPC EN LAS LECCIONES PRÁCTICAS

La mayor parte de las lecciones ante tribunal se desarrollan en clases de 4<sup>e</sup> (clase de iniciación). Generalmente, se evita confiar clases de examen a cursillistas (3<sup>e</sup>: *Brevet de collège*).

Cuadro n° 6: Textos de CAPC y objetivos de aprendizaje

Ficha pedagógica 1	Ficha pedagógica 2	Ficha pedagógica 3	Ficha pedagógica 4	Ficha Pedagógica 5	Ficha pedagógica 6	Ficha pedagógica 7	Ficha pedagógica 8	Ficha pedagógica 9
Nivel: 4 <sup>e</sup>	Nivel: 4 <sup>e</sup>	Nivel: 4 <sup>e</sup>	Nivel: 4 <sup>e</sup>	Nivel: 4 <sup>e</sup>	Nivel: 4 <sup>e</sup>	Nivel: 4 <sup>e</sup>	Nivel: 4 <sup>e</sup>	Nivel: 3 <sup>e</sup>
Texto: <i>La cena</i>	Texto: <i>El agua es oro</i>	Texto: <i>Practicar un deporte</i>	Texto: <i>El tiempo</i>	Texto: <i>La enfermedad del adelgazamiento</i>	Texto: <i>La cena</i>	Texto: <i>Vaqueros, Jeans o Tejanos...</i>	Texto: <i>Una casa maya</i>	<i>Publicidad Un tablero de fibras</i>
Manual: <i>Horizontes</i>	Manual: <i>Chispa</i>	Manual: <i>Horizontes</i>	Manual: <i>Horizontes</i>	Revista: <i>Mundo Negro</i>	Manual: <i>Horizontes</i>	Manual: <i>Horizontes</i>	Manual: <i>Horizontes</i>	Manual: <i>Así es el mundo</i>
Género: dialogo pre-fabricado	Género: artículo de prensa	Género: dialogo pre-fabricado	Género: carta	Género: artículo de prensa	Género: dialogo pre-fabricado	Género: anuncio publicitario	Género: texto literario	Género: Documento iconográfico
Tipo: descriptivo	Tipo: expositivo	Tipo: narrativo	Tipo: narrativo	Tipo: expositivo	Tipo: descriptivo	Tipo: persuasivo	Tipo: narrativo	Tipo: persuasivo
Objetivos: lingüístico cultural	Objetivos: lingüístico educativo	Objetivos: lingüístico cultural	Objetivos: lingüístico cultural educativo	Objetivos: lingüístico cultural comunicativo educativo	Objetivos: lingüístico cultural	Objetivos: lingüístico cultural comunicativo	Objetivos: lingüístico cultural	Objetivos: lingüístico cultural comunicativo

Se nota aquí, a primera vista, la fuerza de la tradición. La orientación que se da a la explotación del texto no dependerá tanto del tipo de texto, sino del modelo que se tiene de cómo explotar o explicar un texto literario. Notamos que el objetivo lingüístico (léxico y gramática) está presente en todos los textos estudiados. Ningún profesor va a dar una lista de palabras sueltas a estudiar sin partir de un texto. Ni siquiera podrá aquel profesor dar así un apunte gramatical que no tenga nada que ver con el texto a estudiar. Esa constatación nos parece válida tanto para los CAPC que para los CAPES cuyo cuadro recapitulativo analizaremos a continuación. Se observa que en el primer ciclo, que puede corresponder a A1 y A2, el uso de textos en clase va a dar la oportunidad a los discentes de manipular mayoritariamente materiales lingüísticos y culturales nuevos. El texto aparece como la manifestación de la norma lingüística y de la cultura.

El cuestionamiento que realiza el profesor gira en torno a esa meta (vocabulario, gramática, cultura). Comunicar por comunicar en clase, en ese contexto escolar aparece como un ejercicio secundario.

#### 4.2. TIPOS DE TEXTOS EXPLOTADOS POR LOS CAPES EN LOS EXÁMENES PRÁCTICOS

El análisis de los textos explotados por los CAPES durante las lecciones prácticas muestra la elección de un número elevado de textos narrativos y expositivos (textos literarios y artículos de prensa). Lo que da a pensar que el segundo ciclo de la secundaria los textos más usados son de autores. Por otra parte, los objetivos fijados por los alumnos profesores no privilegian tanto la comunicación, o más bien el objetivo comunicativo no parece relevante. En el aula, los docentes se preocupan por los objetivos lingüísticos (léxico y gramática), culturales y educativos (formativos).

Cuadro n° 7: Textos de CAPES y objetivos de aprendizaje

<i>Ficha pedagógica</i> 10	<i>Ficha pedagógica</i> 11	<i>Ficha pedagógica</i> 12	<i>Ficha pedagógica</i> 13	<i>Ficha pedagógica</i> 14	<i>Ficha pedagógica</i> 14
Nivel: 1 <sup>ère</sup>	Nivel: 1 <sup>ère</sup>	Nivel: 1 <sup>ère</sup>	Nivel: 1 <sup>ère</sup>	Nivel: 1 <sup>ère</sup>	Nivel: 2 <sup>nde</sup>
Texto: <i>El teléfono celular, estrella indiscutible....</i>	Texto: <i>El último bofetón</i>	Texto: <i>Elegir su vida futura</i>	Poema: <i>Sudor y látigo</i>	Cuadro: <i>El 3 de mayo de 1808</i>	Texto: <i>La inocencia perdida en la frontera</i>
Manual: <i>Horizontes</i>	Manual: <i>Horizontes</i>	Manual: <i>¡Anda!</i>	Manual: <i>Horizontes</i>	Manual: <i>Gran vía</i>	Manual: <i>Nuevos Rumbos</i>
Género: artículo de prensa	Género: texto literario	Género: texto literario	Género: texto literario	Género: imagen	Género: artículo de prensa
Tipo: expositivo	Tipo: narrativo	Tipo: narrativo	Tipo: narrativo	Tipo: persuasivo	Tipo: expositivo
Objetivos: lingüístico cultural comunicativo	Objetivos: lingüístico cultural comunicativo	Objetivos: lingüístico cultural educativo	Objetivos: lingüístico cultural histórico	Objetivos: lingüístico cultural comunicativo educativo	Objetivos: lingüístico cultural educativo

## 5. VALORACIÓN Y CONCLUSIÓN

El examen de esas fichas pedagógicas de lección ante tribunal (CAPC y CAPES) permite mostrar que hay modo de valorar de otra forma todos estos textos estudiados en clase de español lengua extranjera en Gabón.

Al utilizar un enfoque orientado a la comunicación, es posible para todos estos textos de CAPC organizar actividades comunicativas: juegos de rol (a partir del diálogo de

*La cena*), organización de una tarea (proyecto) en torno al tema del agua (*El agua es oro*) que es un tema transversal (interdisciplinar), preparación de un dossier por los alumnos sobre el tema del VIH-SIDA (*La enfermedad del adelgazamiento*), etc.

En cuanto a los CAPES, diversas actividades orientadas a la acción y a la comunicación pueden desarrollarse. El tema del impacto del teléfono celular en la sociedad contemporánea puede debatirse (*El teléfono celular, estrella indiscutible...*). Se puede organizar la clase a partir del enfoque por proyecto. El docente puede decidir premiar el mejor proyecto presentado (en español) a partir del texto *Elegir su vida futura*. Tanto *El último bofetón*, *Sudor y látigo* como *La inocencia perdida en la frontera* pueden ampliarse sobre problemas existenciales y de actualidad.

En *conclusión*, diremos que el texto es seguramente, el documento más asequible por los miembros del grupo-clase de lengua española en Gabón. El estudio de todo texto ha sido ligado, de cierta manera con la explicación de un texto literario. Aún así, hace falta recordar que explotar un texto no debería limitarse al estudio del léxico, de la gramática y de la cultura. Por eso, conviene por una parte explotar cada texto según su especificidad explorando con los discentes todas las facetas que ofrece. Por otra parte, sería interesante seleccionar y organizar las actividades de clase según los objetivos cardinales de enseñanza de las lenguas en el contexto escolar (lingüístico, cultural y comunicativo) y según las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer, escribir). Salir del esquema unidireccional de la explotación de textos coincidiría con abrirse a otras perspectivas en función de la evolución del tiempo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J.-M. (2005): *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, París: Armand Colin.
- (2005a): “La “translinguistique des textes” à l'œuvre”, En P. LANE (dir.), *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Rouen: Publications des universités de Rouen et du Havre, 11-30.
- ALBERT, M. C. y M. SOUCHON (2000): *Les textes littéraires en classe de langue*, París :Hachette.
- BOIX, C. (1987): *Théories et pratiques de l'explication de texte*, Dijon: Hispanistica XX.
- BRONCKART, J. P. (1997): *Activité langagière, textes et discours*, Neuchâtel-París: Delachaux-Niestlé.

- CABERO ALMENARA, J., A. DUARTE HUEROS y R. ROMERO TENA (2002): “Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje”, [en línea]: <<http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/public5.htm> 09/06/02>.
- CAMARERO, M. (1998): *Introducción al comentario de textos*, Madrid: Ediciones Alcalá.
- CASSANY, D., M. LUNA y G. SANZ (1998, 4ª): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2005, 13ª): *Describir el escribir*, Barcelona, Paídos Ibérica.
- COMBETTES, B. (1992): *L'organisation du texte*, Metz: Université de Metz (Coll. Didactique des textes).
- EYEANG, E. (1993): “De quelques pratiques de classe dans l’enseignement de l’espagnol au Gabon”, en *Actes du 3e Colloque international Les pratiques de classe en langues étrangères: discours descriptifs, outils d’analyse, normes et évolutions, facteurs de variation*, París: ENS Fontenay - St Cloud.
- (1997): *L’enseignement/l’apprentissage de l’espagnol au Gabon. Eléments de recherche pour une adaptation socio-didactique*, Université Stendhal Grenoble III, Thèse à la carte, Villeneuve-d’Ascq: Presses du Septentrion, vol.1.
- FRANCO, J. y R. PARRA VALIENTE (1995): *Comprender, comparar, expresar*, París: Masson.
- GEITNER, C. (1996): “Le paradoxe de l’explication de texte”, *Les langues modernes* 3, 20-27.
- GOLDENSTEIN, J. P. (1990): *Entrées en littérature*, París: Hachette.
- GUERRERO SALAZAR, J. (2007): *Análisis gramatical didáctico*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- JEANDILLOU, J.-F. (1997): *L’Analyse textuelle*, Paris : Armand Colin.
- JOUINI, K. (2008): “El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso”, *Íkala* 20.
- MAINGUENEAU, D. (1994, 3ª): *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, París: Dunod.
- (1998): *Analyser les textes de communication*, París: Dunod.
- MERLO-MORAT, P. (2009): *Littérature espagnole contemporaine*, París: PUF (Licence).
- MOIRAND, S. (1990): *Une grammaire des textes et des dialogues*, París: Hachette.
- PENDANX, M. (1998): *Les activités d’apprentissage en classe de langue*, Paris : Hachette.

- 
- PUREN, C. (1993): "Ambiguïté et ambivalence dans le traitement didactique du texte littéraire dans l'enseignement scolaire de l'espagnol en France", *Les Cahiers du CRIAR* 14, 179-192.
- RODRIGUES, D. (2005): "La littérature dans les manuels d'espagnol. Etude diachronique d'un instrument au service de l'enseignement (1950-2001)", *Les langues modernes* 2, 34-44.
- VILLANUEVA, D. (2006): *El comentario del texto narrativo: cuento y novela*, Madrid: Marenostrum.



# EL USO DE LOS CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS. UN ESTUDIO COMPARATIVO DE MONOGRAFÍAS ESCRITAS POR HABLANTES NATIVOS Y NO NATIVOS DE ESPAÑOL

CLAUDIA FERNÁNDEZ SILVA  
*Universidad Antonio de Nebrija*

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como objetivo analizar el uso de los conectores contraargumentativos en la escritura de monografías por parte de hablantes no nativos, y en qué medida difiere su uso en hablantes nativos de español. Para ello, analizaremos un corpus formado por 10 monografías escritas por estudiantes alemanes y 8 monografías escritas por estudiantes españoles. En ambos casos son estudiantes universitarios y provienen de cursos donde se han utilizado los materiales didácticos del proyecto ADIEU (*Akademischer Diskurs in der Europäischen Union*).

Se presentará un breve marco teórico donde se definirá la monografía como género arquetípico de la comunicación académica, se sintetizará el modelo multi-nivel utilizado para el análisis textual y se caracterizarán los recursos lingüísticos para lograr la cohesión, prestando especial atención a los conectores contraargumentativos.

Se seguirá la metodología de análisis de los estudios de interlengua y análisis del error desde un enfoque pragmático discursivo. Se comparará la ocurrencia y uso de los conectores discursivos en las producciones de hablantes nativos y no nativos y se discutirán los resultados.

## 1. INTRODUCCIÓN

El interés creciente en los últimos años por el aprendizaje del español con fines académicos es una de las consecuencias más tangibles de las acciones emprendidas por la Unión Europea para la unificación de titulaciones en la Educación Superior porque

supone un aumento de la movilidad de los estudiantes europeos que quieren cumplir un periodo de estudios o investigación en España.

Este tipo de estudiantes tendrá que interactuar satisfactoriamente en contextos académicos y profesionales y prepararse para ello. Como recuerda Vázquez (2004: 1129) el estudiantado que desea cursar una parte de sus estudios en una universidad española deberá prepararse para funcionar temporalmente en una situación académica monocultural y cumplir con los requisitos que dicha situación impone. Su competencia comunicativa deberá ampliarse para la correcta recepción de textos orales (clases magistrales) y la producción aceptable de textos escritos (trabajos monográficos y exámenes, entre otros).

Cabe mencionar, además, que las Universidades de América Latina se han convertido en un foco de atracción para estudiantes europeos, norteamericanos y asiáticos gracias a la estabilidad sociopolítica alcanzada en la región en los últimos años, trayendo como consecuencia el aumento de estudiantes de niveles avanzados que demandan una atención pedagógica especial y una formación especializada en ámbitos de comunicación académica.

La comunicación que aquí presentamos es parte de una investigación mayor en la que pretendemos determinar si los hablantes no nativos de español tienen las mismas dificultades para escribir textos académicos que los hablantes nativos en similares condiciones de producción aunque en este trabajo sólo pretendemos analizar el uso de los conectores contraargumentativos. Para ello, analizaremos un corpus formado por 10 monografías escritas por estudiantes alemanes y 8 monografías escritas por estudiantes españoles. En ambos casos son estudiantes universitarios y provienen de cursos donde se han utilizado los materiales didácticos del proyecto ADIEU<sup>1</sup> (*Akademischer Diskurs in der Europäischen Union*).

Se presentará un breve marco teórico donde se definirá la monografía como género arquetípico de la comunicación académica y se caracterizarán los recursos lingüísticos para lograr la cohesión, prestando especial atención a los conectores contraargumentativos.

Se seguirá la metodología de análisis de los estudios de interlengua y análisis del error desde un enfoque pragmático discursivo. Se comparará la ocurrencia y uso de los conectores discursivos en las producciones de hablantes nativos y no nativos y se discutirán los resultados.

1 ADIEU: Akademischer Diskurs in der Europäischen Union /Sócrates, Lingua D, proyecto financiado por la UE y en el que participaron tres universidades alemanas (Freie Universität Berlin, Postdam y Technische Universität Chemnitz), dos universidades españolas (Alcalá y de Granada), una universidad belga (Katholieke Universiteit Leuven) y una universidad francesa (Paris 8 á Saint Denis).

## 2. MARCO TEÓRICO

Este trabajo se enmarca en una zona de cruce de la investigación en lingüística aplicada: el campo de la enseñanza del español con fines académicos, los modelos de análisis textuales (el modelo multinivel) y el análisis de la interlengua.

### 2.1. ESPAÑOL CON FINES ACADÉMICOS

Los estudios sobre el texto académico para lenguas como el inglés y el francés son abundantes y han generado un cuerpo teórico de suma importancia, pero, lamentablemente, los resultados no resultan siempre extrapolables al español (Vázquez, 2001). En lo que respecta al español como lengua segunda o extranjera, la producción era relativamente escasa y poco sistemática hasta la publicación del Proyecto ADIEU que abrió el camino para las investigaciones del español académico así como para su aplicación didáctica en el aula.

El Proyecto ADIEU realiza un análisis explicativo de textos escritos por el profesorado universitario que sirven de material de lectura a los estudiantes. Esta investigación identifica la aparición, frecuencia y función de formas gramaticales y segmentos discursivos (Swales, 1990) o partes constitutivas del discurso académico. Se distingue también las situaciones y tipos de textos en los que aparecen dichas formas o segmentos discursivos, como, por ejemplo, las diferencias existentes entre un artículo que presenta una discusión sobre un problema, el estado de la cuestión o las partes que componen una monografía (Vázquez, 2004: 1133).

### 2.2. LA MONOGRAFÍA UNIVERSITARIA

Dentro de los tipos de texto que conforman la comunicación académica, encontramos la clase magistral, la conferencia, los artículos de investigación, los exámenes, las monografías, etc. Hemos elegido la monografía por considerarlo el tipo textual prototípico dentro de la comunicación académica, el que probablemente sea producido en mayor cantidad de contextos universitarios. La última razón que nos llevó a elegir este tipo textual es que la monografía puede considerarse como un entrenamiento en la escritura de artículos científicos dado que comparte con ellos rasgos textuales y lingüísticos (Gallardo, 2005).

A pesar de que algunos autores hablan de la polisemia del término “monografía” y la consecuente dificultad para definirla (Ciapuscio 2000), existe un consenso en aceptar que es un tipo de texto que pertenece a los géneros académico-científicos que comparte algunas características textuales y estilísticas con el artículo de investigación, con la tesis, con la ponencia, etc. aunque difieran en el propósito, el alcance y la extensión. Una

monografía puede ser un ensayo, una recopilación bibliográfica o un verdadero trabajo de investigación empírico.

Por otra parte, no podemos dejar de lado que, en el ámbito universitario, la monografía es una instancia de evaluación en la que el alumno tiene que demostrar que ha aprendido a resumir, a seleccionar y comentar bibliografía pertinente a un tema, a exponer información y a argumentar (Gallardo, 2005: 15).

Consideramos, entonces, la monografía universitaria como tipo textual informativo/ expositivo-argumentativo, entendiendo que los ejemplares textuales podrán variar en cuanto a la extensión, los temas y los propósitos comunicativos en función del contexto educativo concreto donde se produzcan.

En tanto texto de información científica, la monografía es un texto expositivo de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que la información recogida de fuentes distintas se estructura de forma analítica y crítica. Se exige una selección rigurosa y una organización coherente de los datos recogidos. Dicha selección y organización sirve de orientador de los objetivos que originaron la lectura, desde este punto de vista textual, responde a la estructura retórica expositiva: introducción, cuerpo o desarrollo y conclusión. Y, además, debe presentar los elementos paratextuales: Título, autor, referencias, apéndices y anexos.

### 2.3. EL MODELO MULTINIVEL

En primer lugar, se considera el texto como un objeto lingüístico complejo en el que interactúan distintos tipos de conocimiento. Producir y comprender un texto implica movilizar una serie de conocimientos relacionados entre sí, a saber, el conocimiento enciclopédico, el conocimiento lingüístico, el conocimiento interaccional-situacional y el conocimiento textual. Así, el texto se puede describir como un sistema de múltiples niveles o como un sistema modular (Ciapuscio, 2003; Adelstein y Kuguel, 2004; Ciapuscio y Kuguel 2002, Gallardo 2005). Los trabajos que se inscriben en esta tradición tienen como objetivo la tipologización de textos para poder caracterizar criterios lingüísticos que permitan diferenciar géneros entre sí. Para este trabajo, adoptamos el modelo multinivel de Heinemann (2000) y de Heinemann y Viehweger (1991), adaptado por Adelstein y Kuguel (2004) que las autoras han diseñado para el análisis de textos académicos universitarios. Los niveles adoptados son los siguientes:

- Nivel situacional: son los conocimientos que un hablante tiene de la situación comunicativa en la que los textos se producen y circulan. Contiene el conocimiento sobre los participantes de la comunicación, el tipo de relación establecida, las coordenadas espacio-temporales, y el conocimiento del contexto social (institucional) en el que se inserta la comunicación.

- Nivel funcional: son los conocimientos sobre el rol de los textos en la interacción y la comunicación académica. En el artículo de investigación y en las monografías, las funciones principales son las de informar y dirigir. Para la organización de estas metas, los textos organizan las ilocuciones en tres partes o segmentos textuales: introducción, desarrollo y conclusión.
- Nivel semántico: son los conocimientos sobre la selección y organización de la información. Nos encontramos así con el tema, el objeto de estudio, el alcance de la investigación, la hipótesis y la secuencia en la que se desarrolla en despliegue temático.
- Nivel formal: es el conocimiento de los recursos lingüísticos y no lingüísticos que se usan en la construcción de un texto. Se consideran no lingüísticos, el paratexto y los gráficos que se usan en un texto. Y son lingüísticos, el dominio de la gramática, la sintaxis y el léxico, pero también incluye los conocimientos sobre retórica y estilo, propios del discurso científico.

Este modelo multinivel proporciona herramientas para realizar, de manera rigurosa, un tipo de análisis holístico, que privilegie la eficacia comunicativa y que dé cuenta, además, de la interfaz pragmático-discursiva permitiendo explicar los grados de adecuación al género de las monografías escritas por hablantes no nativos de español.

#### 2.4. LOS CONECTORES COMO ELEMENTOS DE COHESIÓN Y COHERENCIA

Para este trabajo, nos centraremos en el nivel formal y dentro del mismo, en el uso de los conectores como recursos lingüísticos usados para la construcción del texto.

M.<sup>a</sup> A. Martín Zorraquino y J. Portolés (1999) definen los conectores textuales como un grupo dentro de los denominados *marcadores del discurso*. El término *marcador* es empleado por estos autores como un hiperónimo de *conector*. Otros investigadores, en cambio, utilizan los términos *marcador* y *conector* prácticamente como sinónimos. Por último, hay quienes entienden que el conector textual es una función o propiedad según la cual algunas conjunciones y adverbios indican relaciones lógico-semánticas entre las oraciones de un texto.

Estos autores diferencian cinco grupos de marcadores discursivos:

- *Estructuradores de la información*. Señalan la organización informativa de los discursos. (*en primer lugar, por último*, etc.); y los *digresores*, que introducen un comentario lateral en relación al tópico principal del discurso (*por cierto*).
- *Conectores*. Vinculan un miembro del discurso con otro anterior, o con una suposición contextual. Se distinguen tres tipos: los *aditivos* (*incluso, ade-*

más, etc.); los conectores *consecutivos* o *ilativos* (*pues, entonces, etc.*); y los *contraargumentativos* (*en cambio, ahora bien, etc.*).

- *Reformuladores*. Presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como nueva formulación de lo que se quiere decir con un miembro anterior. Se distingue entre reformuladores *explicativos* (*es decir, o sea, etc.*), *de rectificación* (*mejor dicho, más bien, etc.*), *de distanciamiento* (*en cualquier caso, de todos modos, etc.*) y *recapitulativos* (*en suma, en conclusión, etc.*).
- *Operadores argumentativos*. Condicionan de alguna forma las posibilidades discursivas del segmento en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con otro elemento anterior. Se diferencia entre operadores de *refuerzo argumentativo* (*en realidad, de hecho, etc.*) y operadores *de concreción* (*por ejemplo, en particular, etc.*). Portolés (1998) y Martín Zorraquino y Portolés (1999).

Para mayor precisión, adoptamos la siguiente definición para el tipo de conector que nos interesa en este trabajo:

- *Conectores contraargumentativos*: eliminan o atenúan alguna de las conclusiones que pudiera inferirse de una unidad anterior. Pueden introducir distintos valores semánticos: presentar un contraste o contradicción entre las unidades vinculadas (*en cambio, por el contrario*), comentar el mismo tópico que la unidad anterior (*antes bien*), introducir conclusiones contrarias a las esperadas de un primer elemento (*sin embargo, no obstante, ahora bien, etc.*) o atenuar la fuerza argumentativa de la unidad discursiva anterior (*eso sí*). (Zorraquino y Portolés, 1999).

Aunque la mera presencia de conectores no garantizan, a nivel superficial, ni la conexión ni la coherencia de un texto si entre los elementos conectados no es posible establecer una relación lógica, en este trabajo nos centraremos en la presencia de los conectores contraargumentativos, por un lado, porque la presencia de los mismos, contribuye a la cohesión textual; y por otro lado, porque entendemos que este tipo de conectores son propios de un texto expositivo-argumentativo dado que está marcando la presencia de la dimensión dialógica del texto.

Para el análisis, recurriremos a la siguiente clasificación de conectores o expresiones conectivas, que divide a los conectores en integrados y parentéticos. Son parentéticos los conectores que, estando entre comas, puede quedar fuera de la oración, y son integrados los que conectan ideas dentro de una oración. Los tipos de conectores contraargumentativos son:

Expresiones conectivas: *aunque, a pesar de (que), pese a (que), si bien (que)*. *Aunque* es el conector prototípico, estos elementos están integradas entonativa y sintácticamente en la oración.

Conectores como *pero, sin embargo, no obstante, ahora bien, con todo, aun así, a pesar de todo*, donde *pero* es el prototípico, el único que no tiene carácter parentético.

Conectores integrados como *mientras que, en tanto que y sino que* y parentéticos como *en cambio, por el contrario y antes bien*. Todos comparten el significado de “corregir” en el segundo miembro de la oración, algo formulado en el primer miembro.

Conectores como *de todas formas, de todas maneras y de todos modos*. A pesar de no ser propiamente contraargumentativos, aparecen en muchas ocasiones con este valor. Todos coinciden en minimizar o cancelar la relevancia discursiva del segmento informativo anterior y proseguir el discurso (Montolío, 2001: 49).

### 3. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

El corpus de monografías se compone de 8 trabajos de estudiantes nativos y 10 trabajos de estudiantes alemanes. Cada monografía tiene una extensión de entre 12 y 14 páginas por lo que el corpus contiene unas 38.975 palabras en el caso de los nativos y 43.495 en el de los alumnos alemanes. Esto da un promedio de 4.872 palabras por monografía en español nativo y 4.349,5 para las monografías de los estudiantes alemanes.

Alemanes	43.495 palabras: 4.349,5 palabras por monografía
Españoles	38.975 palabras: 4.872 palabras por monografía

Las monografías de los hablantes nativos tienen como tema la didáctica ELE, en muchos casos tratan sobre el estudio de las estrategias que era central en el curso, mientras que las de los estudiantes alemanes incluyen trabajos de tipo filológico en general, con algunas excepciones que tratan temas de interés cultural o de actualidad.

Ambos cursos se realizaron durante el segundo semestre del año académico 2009-2010 y el trabajo final tenía como vencimiento una fecha de unos 40-50 días respecto a la última clase del curso. Todos los trabajos se entregaron usando el buzón electrónico de la docente. En ambos casos los alumnos provienen de cursos donde se han utilizado los mismos libros de referencia, sobre las características que debía tener la monografía<sup>2</sup>. Consideraremos, como protocolo de aprendizaje para ambos grupos, el material del proyecto ADIEU, donde se recuerda la importancia de los conectores como elementos de cohesión. Los alumnos provienen de sendos cursos de estudiantes de máster en dis-

2 VÁZQUEZ, Graciela (2001) (Coord.). Guía didáctica del discurso académico escrito. Madrid: Edinumen. y VÁZQUEZ, Graciela (2001) (Coord.). Actividades para la escritura académica. Madrid: Edinumen.

ciplinas filológico-lingüísticas de las Universidades de Vigo (España) y Libre de Berlín (Alemania)<sup>3</sup>.

Seguimos la metodología usada en el análisis discursivo de la interlengua que es deudora de los trabajos de Vázquez (2001; 2004) y Gallardo (2005). La metodología consiste en los siguientes pasos:

1. Identificar los tipos de conectores contraargumentativos.
2. Clasificar la presencia/ausencia de dichos requisitos.
3. Buscar una explicación a las ocurrencias encontradas.

#### 4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Para empezar, cabe mencionar que todas las monografías que conforman el corpus cumplen con los requisitos de la estructura canónica de la monografía: Título, autor, índice, bibliografía y fuentes, introducción, cuerpo del mensaje o desarrollo y conclusiones.

A continuación, presentamos dos tablas, la primera presenta los resultados del análisis cuantitativo de las monografías de los estudiantes alemanes, y la segunda, la de los españoles, cada monografía lleva la siguiente notación: TX (texto) 1 (número de orden) A (alemanes) o E (españoles).

Por otra, parte, dividimos los tipos de conectores contrargumentativos señalándolos según la forma prototípica. Para terminar, la segunda fila indica, con abreviaturas, el tema de la monografía y el género predominante según el tema. Como las monografías de los españoles son, casi todas, sobre el mismo tema, hemos señalado el tipo de trabajo bajo el título de TIPO: Analit: trabajo de análisis de manuales; y Experi: trabajo experimental.

En las monografías de los estudiantes alemanes, encontramos mayor variedad dentro de los estudios filológicos y los clasificamos así: Lit: literatura, Ling: lingüística, Cul: cultura y Fil: filología. Y agregamos una precisión sobre el tipo textual que se puede encontrar en las monografías según el enfoque dado al tema, un enfoque ensayístico, donde el autor, al querer demostrar una hipótesis de trabajo, produce un texto de mayor peso argumentativo; y otro tipo de trabajos más centrados en el relevamiento bibliográfico que produce un tipo textual más expositivo. Lo anotamos, igual que antes, bajo el título TIPO: en: ensayo, y ex: expositivo.

3 En ambos casos las monografías constituyen el trabajo final de un curso de la Dra. Graciela Vázquez (Universidad Libre de Berlín, Alemania) sobre didáctica ELE.

En la tabla 1 se presenta el análisis cuantitativo de los conectores contraargumentativos en los textos de los estudiantes alemanes, y en la tabla 2, la de estudiantes españoles, se consigna el tipo de monografía así como la cantidad de palabras de cada texto:

TX	TX1A	TX2A	TX3A	TX4A	TX5A	TX6A	TX7A	TX8A	TX9A	TX10A
Cantidad	2650	3542	3396	4117	5065	3464	4571	4742	5809	6139
TIPO	Lit.en	Ling.ex	Cul.arg.	Cul.ex	Lit.ex	Cult.ex	Ling.ex	Ling.en	Lit.ex	Fil.en
Pero	8	7	12	4	6 (10)	7	7	15	18 (1)	12
Aunque	6	2	1	5	2 (5)	-	4	-	-	1
Contrario	1	-	5	-	-	1	-	2	-	1
Modos	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
TOTALES C.	15	9	19	9	8	8	11	17	18	14

Tabla 1

TX	TX1E	TX2E	TX3E	TX4E	TX5E	TX6E	TX7E	TX8E
Cantidad	3805	5701	2554	5270	4416	4109	7084	6036
TIPO	Experi	Analit	Cine	Analit	Experi	Analit	Analit	Ex
Pero	3	11	12	6 (2)	6	5	20 (2)	8
Aunque	5	3	-	1	1	2	11	-
Contrario	3	-	1	1	5	-	-	-
Modos	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTALES	11	14	13	8	12	7	31	8

Tabla 2

Organizamos, entonces, la discusión de los resultados, en forma de preguntas:

1. ¿Existe una relación entre la presencia de los conectores y tipos de monografías?

Como mencionamos más arriba, una monografía puede ser un ensayo, una recopilación bibliográfica o un verdadero trabajo de investigación, por ello, pensamos que una monografía de tipo ensayística tendrá mayor cantidad de conectores contraargumentativos integrados que otro tipo de monografías.

Todas las monografías españolas se hicieron sobre el tema de estrategias en la enseñanza de español como lengua extranjera (excepto TX3E). El texto que más conectores contraargumentativos tiene es TX7E (31) y el que menos presenta es TX4E (8), en ambos casos, se trata de análisis de un manual de ELE, lo que hace descartar la hipótesis de que el tipo textual preponderante dentro de una monografía determine las ocurrencias de los conectores contraargumentativos.

En estudiantes alemanes: el que más tiene es TX3A (19 conectores) es un texto argumentativo, pero el TX9A (18 conectores) es expositivo por lo que, nuevamente,

contradice la hipótesis. Por lo tanto, a priori, no parece que el tipo textual preponderante en una monografía incida en la mayor presencia de conectores contraargumentativo, ni en nativos ni en no nativos.

2. ¿Existe una relación entre la presencia de los conectores con el largo de las monografías (cantidad de palabras)?

En contra de lo que se podría pensar, que a mayor cantidad de palabras, mayor presencia de conectores, los ejemplos no nos permiten afirmar esta hipótesis dados los contraejemplos que se presentan en este corpus, tanto en las monografías alemanas como las españolas: TX7E (7084) tiene 31 conectores; pero TX8E (6036), tiene 8; mientras que TX9A (5809) tiene 18 conectores; TX3A (3396) tiene 19. Este dato podría reforzar una premisa teórica: que la presencia de conectores no garantiza que existan relaciones lógicas entre las oraciones.

3. ¿Existe una relación entre la aparición de conectores prototípicos y sus “sinónimos”?

Podríamos pensar que usar los conectores no prototípicos (sinónimos) pertenecen a un registro más alto, más cuidado, ya que revela que el autor sustituye una palabra o locución por otra palabra o locución para no repetir siempre el mismo conector. Los textos de estudiantes alemanes son los que usan más los conectores prototípicos: *aunque, pero, sin embargo*. Los hablantes nativos, en cambio, usan los conectores no prototípicos: *si bien, ahora bien, no obstante, mientras que, en cambio, por el contrario*. Excepto TX3E y TX7E (casos en los que aparecen muchos “peros”). Estas ocurrencias se podrían explicarse, como hemos comentado antes, por la percepción de registro alto, cuidado, algo difícil de percibir en los hablantes no nativos.

En cuanto a la selección del tipo de conectores no prototípicos en los textos de los hablantes nativos, en ocasiones, parece percibirse un efecto “contagio”: se repite el conector elegido en la primera vez que quieren marcar la relación y no hay variación.

Los textos de estudiantes alemanes no presentan ninguna ocurrencia de conectores del tipo 4 (*de todas maneras*). Como se explica en la definición, no son propiamente “conectores” y su uso como tal parece responder a una marca de estilo más que de tipo de texto, por lo que formaría parte del nivel formal y el situacional.

5. En general en todo el corpus, hay mayor ocurrencia de conectores parentéticos que de integrados, la explicación puede ser el predominio de la dimensión expositiva frente a la dimensión argumentativa de los textos, dado que son mayoría las monografías no ensayísticas sino de recopilación de información. Justamente, falta el nivel dialógico del texto, propio de la argumentación y por lo tanto, no son necesarios los conectores de este tipo. Habría que contrastar este dato con el análisis de conectores de otro tipo.

## 5. CONCLUSIONES

Queremos aclarar que, dado que se trata de un corpus pequeño, los resultados del análisis nos llevan a plantear preguntas en lugar de ofrecer respuestas y nos abren nuevos caminos para profundizar en esta investigación.

Aunque el corpus de monografías parece diferente a primera vista, no se revelan diferencias sustanciales en las monografías escritas por los estudiantes alemanes y los estudiantes españoles en los aspectos formales: respeto por la estructura canónica de la monografía, el tipo de monografía y la extensión. Por otra parte, las ocurrencias de conectores contraargumentativos observadas en este estudio no parecen ofrecer datos muy distintos en el uso de dichos conectores en las monografías de hablantes nativos o no nativos de español. Una de las razones que se podrían esgrimir es que los estudiantes universitarios no suelen estar acostumbrados a producir géneros académicos de cierta complejidad como una monografía y que hace falta un entrenamiento específico en este campo para que los estudiantes dominen las características de este tipo textual específico.

Para concluir, nos interesa resaltar la necesidad de la investigación en EFA dado que conocer las características lingüísticas y retóricas fundamentales que identifican a tipos de textos con los cuales el alumnado universitario se ve confrontado, tanto en su carácter receptivo como productivo de textos, es la base que nos permitirá la creación de los materiales didácticos que demandan estudiantes y profesores. Una toma de conciencia sobre las diferencias textuales y lingüísticas producto de diferentes tradiciones académicas y un entrenamiento adecuado será la única garantía de éxito para los programas de movilidad europea.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADELSTEIN, A. e I. KUGUEL (2004): *Los textos académicos en el nivel universitario*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento (Colección Textos básicos).
- BLUM-KULKA, S., J. HOUSE y G. KASPER (eds.) (1989): *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood: N. Ablex.
- CIAPUSCIO, G. (2000): "La monografía en la universidad: ¿una clase textual?", *Humanitas* 30-31, 237-253.
- (2003): *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Instituto Universitario de Lingüística Aplicada. Universidad Pompeu Fabra.

- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GALLARDO, S. (2005) “La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos”, en VÁZQUEZ (2005) (Coord): 13-28.
- (2009) “La estructura ilocutiva y la distinción entre géneros discursivos”, en G. CIAPUSCIO (ed.) *De la palabra al texto. Estudios lingüísticos del español*. Buenos Aires. Eudeba. pp. 131-164.
- HEINEMANN, W. y D. VIEHWEGER (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Neimeyer. HEINEMANN, W. (2000): “Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick”, en K. ADAMZIK (ed.), *Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.<sup>a</sup> A. y J. PORTOLÉS (1999): “Los marcadores del discurso”, en I. BOSQUE y V. DEMONTE (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, capítulo 63.
- MONTOLÍO DURÁN, E. (2001) *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.
- PORTOLÉS, J. (1998) *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- SWALES, J. (1990): *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VÁZQUEZ, G. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de españolll lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- (coord.) (2001): *Guía didáctica del discurso académico escrito*. Madrid. Edinumen.
- (coord.) (2001): *Actividades para la escritura académica*. Madrid. Edinumen.
- (2004): “La enseñanza del español con fines académicos”, en J. SÁNCHEZ LOBATO y I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): 1.129-1.147
- (coord.) (2005): *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid. Edinumen.

# LOS MECANISMOS DE COHERENCIA Y COHESIÓN EN LAS LECTURAS CREADAS *AD HOC* PARA LA ENSE- ÑANZA DE ELE (1): UNA PERSPECTIVA INTRATEXTUAL

ANA MARÍA FERNÁNDEZ SONEIRA  
*Universidad de Vigo*

RESUMEN: En este trabajo nos proponemos analizar las lecturas graduadas creadas para la enseñanza de ELE, centrándonos en los mecanismos de coherencia y cohesión presentes en ellas, tras habernos formulado una serie de preguntas para enfocar dicho análisis.

¿Respetan los autores de las lecturas graduadas destinadas a aprendientes de ELE los mecanismos de coherencia y cohesión propios de este tipo de textos orientados a nativos? ¿Los contenidos que aparecen en ellas se corresponden con los ofrecidos por los manuales de ELE para los mismos niveles de enseñanza? ¿Las lecturas graduadas quebrantan ciertas convenciones lingüísticas en pro de una mayor y mejor comprensión de los textos? Estas son algunas de las cuestiones que abordaremos a lo largo de este trabajo apoyándonos en muestras de lengua tomadas de las mencionadas lecturas.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existen numerosos materiales complementarios creados para completar a los manuales de enseñanza de español para extranjeros tanto dentro como fuera del aula y para potenciar alguna de las cuatro destrezas lingüísticas que se trabajan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

A pesar del aumento de la presencia de materiales audiovisuales en este campo de la enseñanza, el texto escrito de ficción, destinado a un receptor específico, concebido

para fomentar la lectura por placer, sigue siendo uno de los materiales más usados por el alumno y más generados por las editoriales.

En este volumen presentamos dos trabajos, complementarios, en los que se va a trabajar con un tipo de textos creado ad hoc para la enseñanza de ELE, las lecturas graduadas, desde dos perspectivas diferentes: interna y externa. En este trabajo analizaremos estas lecturas desde la perspectiva interna, centrándonos en cuestiones relativas a la lingüística textual.

En primer lugar haremos un recorrido por los diferentes materiales complementarios de ELE elaborados por diferentes editoriales y por las lecturas graduadas que aquellas publican; en segundo lugar, haremos un breve análisis de los mecanismos de coherencia y cohesión, desde una perspectiva lingüística; en tercer lugar, aplicaremos ese análisis a las lecturas graduadas seleccionadas para comprobar si dichos mecanismos son respetados en los textos y si son trabajados en las prácticas que suelen incorporarse al final de estas lecturas; a modo de conclusión, apuntaremos unas breves reflexiones finales.

## 2. EL USO DE MATERIALES COMPLEMENTARIOS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LE/L2

Con el auge de los enfoques comunicativos se ha observado un relegamiento de la lectura en los cursos y manuales de ELE debido al énfasis puesto en la expresión oral [...] Sin embargo, si el objetivo de nuestros cursos es que el estudiante sea capaz de comunicarse efectivamente y de desenvolverse de manera autónoma en español, no le será suficiente la expresión oral (Lerner 1999: 401)

En nuestro ámbito de actuación, el universitario, esta afirmación de Lerner cobra pleno sentido, puesto que nuestros estudiantes, en un porcentaje elevado, no estudian español solo para aprender una lengua más de comunicación sino para ampliar su formación y sus salidas profesionales y, en estos casos, el conocimiento del español no pasa solo por saber hablarlo sino por tener un buen dominio de todas las destrezas. Hoy día el proceso de adquisición de una lengua se vincula al dominio de tres grandes competencias: la comprensión, la expresión y la interacción, en los planos de la lengua escrita y oral. Dominar una lengua supone, pues, desarrollar las destrezas de comprensión escrita y oral, expresión escrita y oral e interacción escrita y oral, siendo capaces de utilizar todas ellas en cualquier situación comunicativa. Por ello, se hace imprescindible el uso no solo de los manuales de enseñanza o de materiales específicos que se centren en la gramática, el vocabulario o la expresión oral, sino también de materiales de lectura tanto para la comprensión de los textos escritos como para la posterior construcción

lingüística de textos. Partiremos para nuestro análisis de la definición de texto dada por Bernárdez (1982: 85):

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

En líneas posteriores abordaremos algunas de las cuestiones que se plantean en esta definición, sobre todo las que tienen que ver con la coherencia y con la estructuración de los textos.

## 2.1. LOS MATERIALES COMPLEMENTARIOS EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Las necesidades arriba descritas se reflejan en los materiales que las editoriales publican cada año. Así, junto a los métodos de enseñanza generales, que estamos acostumbrados a ver desde hace unos años, se van sumando materiales más específicos orientados tanto a un público clasificado tanto por edades, como por tipos de estudiantes o por nacionalidades, por poner algunos ejemplos. Estos materiales suelen englobarse en apartados tales como “Métodos de enseñanza”, “Material complementario”, “Fines específicos”, “Cultura y civilización”, “Gramática, ejercicios y verbos”, “Juegos y actividades”, “Lecturas”, etc.

En el caso de las lecturas, las editoriales han optado por diferentes materiales de lectura concebidos con diferentes fines y para diferentes usuarios: lecturas graduadas, lecturas adaptadas, lecturas destinadas a jóvenes o a adultos, material escrito o material multimedia, etc. En este último año hemos observado un aumento de este tipo de materiales complementarios. A continuación citaremos algunas de las series de lecturas graduadas a modo de ilustración:

- Editorial Anaya: *El crimen de la Ñ* (Nivel Inicial), *Desconcierto en el hospital* (Nivel medio), *Un empleado ejemplar* (Nivel avanzado), *Simple coincidencia* (Nivel superior).
- Editorial Sgel: *Nuevas narraciones españolas* (niveles elemental, medio, avanzado y superior); *Historias breves para leer* (Lectura + ejercicios); *Cuentos, cuentos, cuentos* (lecturas para alumnos con dificultades de comprensión lectora; niveles intermedio, avanzado y superior); *Colección Lee y disfruta* (lecturas + aclaraciones culturales, ejercicios para reforzar la gramática y el vocabulario, diccionario multilingüe y solucionario). En este último año han publicado algunas series de lecturas adaptadas al MCERL, algunas de divulgación como

la colección *Saber.es* que cuenta, por el momento, con dos títulos *El chocolate* (B1) y *F. C. Barcelona* (A2), y tras de lecturas originales, como la colección *Lector.es*, que presenta títulos de los niveles A2 y B1.

- Editorial Difusión: *Lola Lago, detective*, (niveles A1, A2 y B1), que es la serie que analizaremos en este trabajo; presentan además algunas colecciones ya clásicas de la editorial (*Aires de fiesta*, *Hotel Veramar*, *América latina*) y otras más novedosas tanto para jóvenes como para adultos (serie *Descubre*). La mayoría están adaptadas al MCERL.
- Editorial Edelsa: Colección *Para que leas*, lecturas graduadas en cinco niveles de dificultad; tiene además una colección de lecturas clásicas graduadas, en tres niveles (establecidos según el número de palabras que contengan las lecturas). LA editorial ha publicado una nueva colección de lecturas para jóvenes que sí está adaptada al Marco, *Aventuras para 3*, y que con tiene títulos de los niveles A1 y A2..
- Editorial Santillana: Colección *Leer en español* que contiene lecturas graduadas con audio en seis niveles, con un aumento progresivo de las palabras empleadas (con explotación didáctica de las lecturas, actividades con solucionario y notas aclaratorias sobre el léxico).
- Editorial Edinumen: Colección *Gominola*, cuentos para niños; Colección *Alejo y su pandilla*, lecturas para adolescentes; lecturas para adultos graduadas según seis niveles de dificultad (elemental I, elemental II, intermedio I, intermedio II, superior I y superior II).

## 2.2. LAS LECTURAS GRADUADAS

Las lecturas graduadas son textos ficcionales que han sido escritos para su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Suelen tener una extensión similar, una historia generalmente de tipo policiaca, de intriga. Muchos de ellos presentan, además del texto, ayudas para la lectura: notas explicativas, preguntas de comprobación de la comprensión lectora de los alumnos, etc.

En este trabajo no haremos una valoración de si estas lecturas son las mejores para los estudiantes de ELE. Es cierto que en algunos ámbitos de enseñanza, especialmente en el universitario, se prefiere trabajar con textos auténticos, si bien en los niveles más bajos a veces resulta complicado<sup>1</sup>. Es en estos niveles en los que nos detendremos puesto que las lecturas analizadas pertenecen a los niveles A1 y A2. La serie analizada contiene historias que se encuadran también en subniveles como el A2+.

<sup>1</sup> VARELA NAVARRO (2006) analiza el proceso de la lectura en la clase de español en los niveles más bajos.

La elección de esta serie entre todas las que hemos citado en líneas anteriores, responde a varios criterios: en primer lugar, queríamos una serie de lecturas orientadas a alumnos adultos; en segundo lugar, se trata de una serie muy prestigiada y con una estructura y unos temas que permitían realizar el análisis que nos habíamos propuesto; por último, hay pocas lecturas graduadas adaptadas al MCERL. En realidad, si uno hace una revisión de los materiales que aparecen en los catálogos de las editoriales tiene la impresión de que no es así, de que prácticamente todas las publicaciones están adaptadas, pero en realidad en el caso de las series de lecturas, muchas ya estaban publicadas antes del Marco y lo único que se ha hecho, como por ejemplo en la serie *Hotel Veramar* cuya primera edición es del año 1989, es hacer una reimpresión de los títulos cambiando las etiquetas nivel inicial, medio, superior,... por las etiquetas A1, A2, B1. Lo realmente importante de este cambio es saber si los contenidos de las lecturas se corresponden con los contenidos que el Marco común europeo de referencia para las lenguas establece para cada nivel de aprendizaje.<sup>2</sup>

Los títulos en los que nosotros nos hemos centrado para realizar este estudio sobre los mecanismos textuales han sido los siguientes:

Miquel y Sans (2003): Serie “Lola Lago, detective”

- *Vacaciones al sol* (A1)
- *Una nota falsa* (A2)
- *La llamada de la Habana* (A2+)

Algunas de estas lecturas cuentan además con un CD con radionovela, cuyo objetivo es dotar a los textos de una mayor autenticidad y facilitar su comprensión. Además de los textos hemos trabajado con el manual de enseñanza AULA (Corpas, Garmendia y Soriano, 2003, 2004 y 2008), por pertenecer a la misma editorial de las lecturas analizadas, con el objetivo de saber si los contenidos de ambos materiales se corresponden en cada nivel de aprendizaje.

Lo que nos planteamos comprobar es, por una parte, si los manuales dan pistas para que los alumnos sepan identificar los mecanismos de coherencia y cohesión en las lecturas y, por otra parte, si los recursos que sirven para cohesionar el discurso son tratados en las actividades complementarias que acompañan a las lecturas.

2 Ver, en este mismo volumen, SUÁREZ RODRÍGUEZ, B. “La adecuación al Marco en las lecturas creadas *ad hoc* para la enseñanza de ELE (2): Una perspectiva intertextual”, trabajo en el que se analiza si los niveles de competencia de ELE con los que las lecturas de ficción aparecen clasificadas se ajustan o no a lo que el MCER determina.

### 3. LOS MECANISMOS DE COHERENCIA Y COHESIÓN

La razón por la que nos hemos centrado en este aspecto de análisis y no en otro está motivada por nuestra propia experiencia docente tanto en la enseñanza de español L1 como de español L2. A la hora de trabajar la expresión escrita y la comprensión lectora uno de los aspectos menos tratados en los manuales suele ser el proceso de escritura y este se revela fundamental para un buen dominio de la lengua; esta carencia ha sido ya resaltada por diferentes autores, como por ejemplo Fernández (1991: 18): “Los valores de cohesión, economía y precisión que cumplen los anafóricos en el discurso apenas se consideran en las clases de ELE y con ello se pierden las ventajas de captación de la globalidad del texto que ofrecen estas formas”.

La experiencia nos ha demostrado que incluso alumnos con un buen nivel de la lengua construyen mal; en ocasiones componen textos con una gran riqueza de vocabulario, con una buena competencia gramatical pero con una mala construcción textual.

El estudio y posterior tratamiento de los mecanismos de coherencia y cohesión es reciente y se ha visto impulsado por la Pragmática y sobre todo, ya desde los años 70, por la Lingüística textual. Siguiendo a Beaugrande y Dressler (1997) hablaremos de siete normas de textualidad que todo buen texto debe cumplir y sin cuya presencia este no constituirá un elemento comunicativo: *cohesión*, *coherencia*, *intencionalidad*, *aceptabilidad*, *situacionalidad*, *intertextualidad* e *informatividad*. Las dos primeras están relacionadas con las conexiones que se producen dentro y fuera del texto; en ellas nos detendremos en líneas posteriores. Las demás se vinculan a la necesidad existente para crear o recibir los textos (intencionalidad), a la aceptabilidad de las secuencias de oraciones que los forman, a la aportación constante de información nueva que debe ser relevante en una situación comunicativa determinada y a la relación entre diferentes secuencias de oraciones (intertextualidad).

Estas normas a las que se ha de sujetar el texto se sustentan en tres principios que regulan la comunicación textual: la *eficacia*, la *efectividad* y la *adecuación*. Este último principio hace referencia al buen cumplimiento de las normas relacionadas con el emisor, receptor, el tema y la situación, y que afecta a la constitución de un texto, es decir, que este sea adecuado para el destinatario para el que está pensado, que sea oportuno o inoportuno, etc.

La eficacia y la efectividad están relacionadas con la organización e interrelación de los elementos verbales que contribuyen a la concreción de la realidad que estamos estudiando y se apoyan en dos de las normas que vimos en líneas anteriores; la coherencia y la cohesión. Tal y como apunta Bernárdez (1982: 162) el concepto coherencia “hace referencia al proceso de estructuración del texto por el hablante, mientras que “cohesión” se refiere a la interpretación del texto por el oyente, es decir, al “descubrimiento” de la coherencia por el oyente”. Tradicionalmente se ha interpretado la coherencia como las relaciones en lo subyacente y la cohesión como las relaciones en un nivel superficial;

sin embargo, la distinción no resulta tan simple, puesto que se trata de dos aspectos del mismo fenómeno, tal y como se refleja en la siguiente cita de Marcus (1980: 106)<sup>3</sup>:

Coherencia significa... una cierta capacidad de actuar como unidad, mientras que cohesión se refiere a la existencia de conexión entre las diferentes partes. La coherencia es de naturaleza más bien semántica, nos remite a un cierto significado global del texto; la cohesión parece dominada por aspectos sintácticos y relacionales entre los componentes. Sin embargo, sería imprudente y simplista considerar la coherencia como fenómeno exclusivamente semántico y la cohesión como exclusivamente sintáctico.

Cuando analizamos la coherencia de un texto, nos centramos en las propiedades que permiten que sea comprendido por el oyente como una unidad, en la que sus partes están relacionadas entre sí y con el contexto en el que se produce la comunicación (Bernández, 1982: 290). Para ello, se observan unas reglas básicas de repetición, de progresión, de no-contradicción y de relación que permiten a) construir un texto encadenado a partir de la repetición de algunos de sus elementos; b) construir un texto en el que la historia avance gracias a la constante aportación de información nueva; c) construir un texto sin contradicciones en la información dada y d) construir un texto cuyos hechos estén relacionados en el mundo representado.

La cohesión es intratextual y se refiere al conjunto de procedimientos que permiten organizar las ideas del texto para que su desarrollo lingüístico no presente repeticiones innecesarias y no resulte confuso para el receptor. La cohesión léxica se consigue con procedimientos como el uso de sinónimos, las repeticiones exactas o parciales de palabras, la sustitución por metáforas, etc. La cohesión gramatical se logra, sobre todo, gracias al mantenimiento del referente en el texto a través, por ejemplo, de la deixis personal (uso de pronombres personales y posesivos y los morfemas verbales de persona). La cohesión discursiva se consigue también gracias al buen uso de los marcadores discursivos, los cuales nos permitirán relacionar de forma explícita segmentos textuales, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas.

En estos procedimientos nos detendremos a continuación para analizar su tratamiento en las lecturas graduadas.

#### 4. LOS MECANISMOS DE COHERENCIA Y COHESIÓN EN LA SERIE DE LECTURAS GRADUADAS LOLA LAGO, DETECTIVE

La serie *Lola Lago, detective* tiene como protagonista a una mujer responsable de una agencia de detectives privados que, en cada una de las lecturas de la colección, hace

3 Tomado de Bernández (1982: 157).

frente a un caso de temática policíaca. La sede de la agencia está en Madrid, aunque en algunas de las historias los protagonistas suelen desplazarse a otros lugares de España, o hablan de ellos, para incluir en las lecturas informaciones culturales relativas a la realidad española.

Los textos analizados cumplen las reglas básicas de la coherencia: se repiten temas y motivos (sobre todo relacionados con las relaciones personales y laborales de los protagonistas), se aporta información nueva a lo largo de cada historia, no hemos encontrado elementos que contradigan informaciones ya dadas y los hechos relatados están relacionados en el mundo representado.

La cohesión se logra con procedimientos como las repeticiones (de nombres, de estructuras), el mantenimiento del referente (a través de la deixis), etc.

Los textos son adecuados pues se adaptan al receptor al que van dirigidos, el registro usado es correcto, etc.

En las distintas lecturas de la serie:

1. Los primeros párrafos en cada libro repiten la misma información: quienes son los trabajadores de la agencia de detectives y algunas de sus características.

*En el centro de Madrid, en la calle Alcalá, hay una pequeña agencia de detectives privados. LA directora es una mujer, Lola Lago. Lola tiene dos socios, Paco y Miguel, una secretaria, Margarita, y un chico para todo, Feliciano. La agencia está en un piso viejo, en un edificio antiguo.*

Vacaciones al sol, pág. 6

*Hoy es 15 de julio y en Madrid hace mucho calor: 38° de temperatura. Lola entra en su oficina a las nueve y media de la mañana [...] Lola tiene una agencia de detectives privados [...] Lola tiene dos socios, Paco y Miguel. En su oficina de la calle Alcalá trabaja también Margarita, la secretaria, y Feliciano, que hace un poco de todo.*

Una nota falsa, pág. 6

2. En cada nuevo nivel, la historia va dando información más precisa de los personajes, sin dejar de repetir alguna de la información ya dada.

4 En el libro aparece, junto a esta palabra, una nota que dice: “La calle Alcalá es una céntrica calle madrileña. Allí se encuentran muchos bancos y edificios oficiales (el Banco de España, el Ministerio de Educación, etc.), oficinas, hoteles y comercios. Cruza Madrid de Este a Oeste” (pág. 35). En todas las lecturas de la serie aparecen estas notas, sobre todo para explicar temas geográficos, sociales y culturales. En algunas ocasiones se basan excesivamente en tópicos españoles, como en el caso de la caracterización de personas de diferentes puntos geográficos de España (vascos, gallegos, etc.).

*Paco y Miguel son muy buenos detectives y muy buenos amigos de Lola. Pero llegan siempre tarde.*

Vacaciones al sol, pág. 6

*Paco y Miguel son dos chicos maravillosos pero siempre llegan tarde. Miguel es muy tímido y se pone enfermo cada vez que sale con una chica [.....] El problema de Paco es diferente: se enamora todas las semanas de una chica nueva, siempre de chicas extranjeras. Es bajito, gordito y un poco calvo.*

Una nota falsa, pág. 7

*Paco y Miguel son mis socios. Paco es un gordito simpático al que le gustan sobre todo dos cosas: el chocolate y las chicas guapas. Por este orden. Miguel, en cambio, es un tímido terrible. Es un hombre muy atractivo pero él no lo sabe. Y, cada vez que va a salir con una chica, se pone enfermo, o eso dice él. En el fondo, son dos chicos estupendos.*

La llamada de La Habana, pág. 7

3. En cada lectura se repiten algunos motivos que ayudan a que el lector afiance su conocimiento, sobre todo, de los personajes. Por ejemplo, uno de los socios de Lola, Paco, siempre la llama “nena” y a ella no le gusta; este hecho se repite en todas las lecturas:

—*Buenos días, queridos colegas –dice Lola desde su despacho.*

—*Buenos días, nena.*

—*No me llames “nena”<sup>5</sup> Paco, no me gusta.*

Vacaciones al sol, pág. 7-8

—*Venga nena, no te pongas así [...]*

—*Primero, no me llames “nena”.*

La llamada de La Habana, pág. 16

Este tipo de recursos ayudan sobre todo a la coherencia global de las lecturas, aportan unidad a los temas de la serie y permiten a los alumnos comprender los textos y la historia como una unidad.

5 En el texto original aparece una nota explicando las connotaciones de la palabra nena, en nuestra opinión poco afortunada: “es una manera familiar y afectiva, pero un poco paternalista, de dirigirse a una mujer joven en situaciones de mucha confianza. Significa literalmente niña” (pág. 35).

## 5. PROPUESTAS DE ACTIVIDADES

Algunos de los recursos que sirven para cohesionar el discurso y que son más relevantes para el alumno son los conectores e índices del discurso y los anafóricos. A modo de propuesta, Lerner (1999: 405) apunta lo siguiente: “Un trabajo que se puede realizar con todo el grupo al comenzar el proyecto de las lecturas graduadas consiste en el reconocimiento de las marcas lingüísticas de cohesión, cuya identificación agiliza la captación del sentido del texto”. En las lecturas graduadas que hemos analizado (y también en las consultadas) las actividades que acompañan al texto suelen centrarse en la comprensión de la historia y en la práctica de la gramática y el léxico utilizando el texto como pretexto para elaborar las diferentes prácticas; se incluyen, en ocasiones también, ejercicios de contenidos culturales.

En *Vacaciones al sol*, por ejemplo, las actividades finales se engloban bajo el título “¿Lo has entendido bien?” (pág. 41), pregunta que deja claro que se trata de actividades de comprensión lectora. A veces se incluyen prácticas que se centran en la expresión escrita, siempre desde el punto de vista de la expresión más que de la comprensión. En *Una nota falsa*, por ejemplo, encontramos la siguiente práctica: “Explica en pocas líneas quién es Carmela y cómo es la relación que tiene con Lola” (pág. 43). Rara vez encontramos actividades que utilicen el texto para trabajar los mecanismos de construcción del propio texto.

Un ejemplo de este tipo de actividades lo encontramos en la obra de Marimón Llorca (2008, 142-143):

- a. Señala en el siguiente texto los mecanismos de cohesión léxica:

*La guardia civil halla flotando en el mar el cadáver de una mujer.*

*La guardia civil de Ceuta localizó ayer el cadáver de una inmigrante, cuya nacionalidad no ha sido concretada, que se encontraba flotando a escasos metros de la costa de Ceuta. El hallazgo del cuerpo se produjo alrededor de las 18 horas en la playa de la Ribera, en la bahía sur de la ciudad.*

Este texto nos sirve para practicar algunos de los mecanismos de cohesión que hemos citado en líneas anteriores: el uso de sinónimos, la reiteración del significado, etc. Así, por ejemplo, trabajamos mecanismos como la sustitución de unas unidades por otras relacionadas semánticamente: cadáver / cuerpo; mar / costa / playa; Ceuta / ciudad.

¿Se pueden realizar este tipo de prácticas con las lecturas graduadas? La respuesta, evidentemente, es sí. Veamos un ejemplo<sup>6</sup>:

<sup>6</sup> En cursiva se han marcado algunos de los elementos que resaltaríamos para explicar los diferentes mecanismos de cohesión que aparecen en el texto.

*Lola tiene dos socios, Paco y Miguel. En su oficina de la calle Alcalá trabajan también Margarita, la secretaria, y Feliciano, que hace un poco de todo: va a buscar los cafés, va a correos y al banco... Feliciano es muy delgado y un poco bizco. Y tiene dos hobbies: escribir poemas, poemas de amor para Margarita, la secretaria, y comer bocadillos. A todas horas come bocadillos, por la mañana, al mediodía, por la tarde... Margarita no sabe que Feliciano está enamorado de ella. Margarita es muy buena chica pero tiene un defecto: le encanta hablar por teléfono horas y horas con Tony, su novio. Para ella, Tony es mucho más guapo que Robert Redford.*

Una nota falsa, pp. 6-7

A pesar de tratarse de un texto bastante simple podemos utilizarlo para detectar los mecanismos de cohesión léxica (repetición de palabras) y de cohesión gramatical (mantenimiento del referente a través de posesivos y pronombres personales) que permiten que sea un texto coherente y cohesionado.

b. Busca sinónimos funcionales para los siguientes lexemas y escribe dos textos que se correspondan con cada uno de los niveles que has señalado: coche, ropa, chica...

Esta práctica nos permite trabajar la expresión escrita y, al mismo tiempo, los distintos niveles de lengua, ya que no todos los sinónimos que puedan tener estas palabras pueden usarse en los mismos registros lingüísticos. Tomando como ejemplo un término visto con anterioridad (nena) podríamos trabajar con los alumnos el significado y los contextos en los que podemos usar las palabras *chica* y *nena*.

De la misma manera podríamos tomar fragmentos de las obras en las que aparezcan marcadores del discurso y analizar las relaciones semánticas que establecen entre las partes del texto y crear nuevos contextos en los que puedan ser usados.

## 6. REFLEXIONES FINALES

Hoy día el proceso de adquisición de una lengua se vincula al dominio de tres grandes competencias: la comprensión, la expresión y la interacción, en los planos de la lengua escrita y oral. Dominar una lengua supone desarrollar esas seis destrezas siendo capaz de utilizar todas ellas en cualquier situación comunicativa. Sin embargo, en la actualidad, en el aula de ELE parece haber primado la enseñanza de la competencia oral por encima de la de la escrita (y de la lectura).

En el caso de la competencia textual, su estudio es también bastante reciente en la lengua española y es escaso su tratamiento en los manuales de ELE, así como en los materiales complementarios (cuadernos de autoaprendizaje, lecturas, etc.) destinados al mismo fin. Si retomásemos, en este momento, algunas de las cuestiones planteadas al principio de este trabajo, obtendríamos las siguientes respuestas:

a. ¿Los manuales<sup>7</sup> dan pistas para que los alumnos sepan identificar los mecanismos de coherencia y cohesión citados a lo largo de este trabajo?

Se trabajan las conjunciones, algunos marcadores del discurso, algunos de los elementos lingüísticos que permiten cohesionar un texto (los pronombres, los sinónimos) pero pocas veces desde una perspectiva textual.

b. ¿Los recursos que sirven para cohesionar el discurso son tratados en los ejercicios que acompañan a las lecturas?

No, en términos generales. Las lecturas suelen ir acompañadas de ejercicios de comprensión de la historia, de gramática y de léxico. En ocasiones hay también prácticas de escritura, por ejemplo, redactar un final alternativo para la historia. Sin embargo, su tratamiento y análisis se convierte en imprescindible en niveles superiores, puesto que, por ejemplo, en las pruebas del DELE las pruebas de expresión escrita contienen preguntas relativas a la coherencia y a la cohesión de los textos escritos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BEAUGRANDE, R. de y W. U. DRESSLER (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa-Calpe.
- CORPAS, J., E. GARCÍA y A. GARMENDIA (2003): *AULA 2. Curso de español*, Barcelona: Difusión.
- (2004): *AULA 1. Curso de español*, Barcelona: Difusión.
- (2008): *AULA 3. Curso de español*, Barcelona: Difusión.
- LERNER, I. (1999): “El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de E/LE”, en Mariano Franco *et al.* (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, vol. I, 401-408.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1991): “Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”, *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera* 7, 14-20.

7 Hemos consultado el manual AULA en sus niveles 1 (A1), 2 (A2) y 3 (B1) y otros materiales que se centran en la práctica de la escritura (Siles Artés, 1999a, 1999b y 2000).

- MARCUS, S. (1980): “Textual cohesion and textual coherence”, *Revue roumaine de linguistique* XXV/2, 101-112.
- MARIMÓN LLORCA, C. (2008): *Análisis de textos en español. Teoría y práctica*, Alicante: Universidad de Alicante.
- MIQUEL, L. y N. SANS (2009 [2003]): *La llamada de La Habana*, Barcelona: Difusión.
- (2010 [2003]): *Una nota falsa*, Barcelona: Difusión.
- (2010 [2003]): *Vacaciones al sol*, Barcelona: Difusión.
- SILES ARTÉS, J. (1999a): *Curso de lectura, conversación y redacción: nivel elemental medio*, Madrid: Sgel.
- (1999b): *Curso de lectura, conversación y redacción: nivel intermedio*, Madrid: SGEL.
- (2000): *Curso de lectura, conversación y redacción: nivel superior*, Madrid: SGEL.
- SUÁREZ RODRÍGUEZ, B. P. (2010): “La adecuación al Marco en las lecturas creadas *ad hoc* para la enseñanza de ELE (2): Una perspectiva intertextual”, comunicación presentada en el XXI Congreso Internacional de ASELE *DEL TEXTO A LA LENGUA*, celebrado en Salamanca del 29 de septiembre al 2 de octubre de 2010.
- VARELA NAVARRO, M. (2006): “La lectura en la clase de español en los niveles principiante-intermedio: ¿misión imposible?”, taller presentado en el “IZ München”, Max Hueber Verlag.



# LA IMPORTANCIA DE LA TRADUCCIÓN EN LA ESTRUCTURACIÓN Y COHESIÓN DE TEXTOS<sup>1</sup>

EMMA GARCÍA SANZ

*Universidad de Duisburgo-Essen*

**RESUMEN:** Debido al desarrollo de los enfoques comunicativos, la traducción en el aula de segundas lenguas ha quedado relegada a un segundo plano. Pese a ello, ha permanecido presente en el currículo en muchos contextos, por lo que tanto el profesor como el alumno se ven obligados a compartir el aula de traducción, en la cual se presta cada vez más atención a la mediación.

El objetivo de este trabajo es demostrar cómo la enseñanza de la traducción ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en español y, más específicamente, mejorar la coherencia discursiva mediante el uso de conectores del discurso.

La didáctica de segundas lenguas ha otorgado un papel muy dispar a la traducción a lo largo de la historia<sup>2</sup>. Partiendo de los métodos comunicativos y la noción de competencia comunicativa, hemos de señalar que para nosotros la traducción es un proceso<sup>3</sup> comunicativo en el cual el aprendiente ha de ser capaz de comprender y producir actos de habla adecuados a la intención y a la situación comunicativa. Asimismo, consideramos que la traducción es la mediación<sup>4</sup> entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas.

1 Agradezco sinceramente a Antonio Gallardo su aportación en este estudio.

2 No consideramos oportuno explayarnos en este aspecto, pero de todos es bien sabido, entre otros, que el Método Tradicional basaba su enseñanza en la traducción y el Método Directo la rechazaba por completo.

3 Entendemos por traducción, siguiendo a García Yebra (1982: 31) tanto proceso como producto.

4 Al fin y al cabo, la mediación, según el MCER (2002: 61), es uno de los distintos tipos de actividad comunicativa junto con la comprensión, la expresión y la interacción.

Ya sea entendida como proceso comunicativo o como mediación, la traducción presupone la competencia en ambas lenguas. Por otra parte, la traducción es un recurso tanto para el profesor como para el alumno de segundas lenguas. En este sentido, y siempre teniendo presentes las necesidades de nuestros estudiantes, expondremos la importancia del papel que juega la traducción en el desarrollo de la competencia discursiva y, dentro de ésta, en el uso de conectores discursivos. Para ello, propondremos un nuevo acercamiento a los cursos de traducción y presentaremos los resultados prácticos del mismo en relación con el tema que acabamos de abordar.

## 1. EL AULA DE TRADUCCIÓN: DEL MÉTODO TRADICIONAL AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

### 1.1. LA RELACIÓN ENTRE LA TRADUCCIÓN Y LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, consideramos tres relaciones diferentes entre la traducción y la enseñanza de segundas lenguas. Primero, hay que considerar el papel que se otorga a la traducción en un curso general de segundas lenguas, cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 en la formación de traductores<sup>5</sup> en segundo lugar y, por último, qué objetivos tiene un curso de traducción dirigido a estudiantes de Filología Hispánica en una universidad de habla no hispana.

La traducción como práctica en un curso general de LE dependerá, en nuestra opinión, de las necesidades del alumnado y los diferentes tipos de aprendizaje. Teniendo en cuenta que a cada alumno hay que proporcionarle las herramientas necesarias que faciliten su aprendizaje y que le den autonomía en el mismo, el docente se verá en la obligación de negociar con su alumnado sobre el valor que éste otorga a la traducción.

No obstante, la negociación con los alumnos de las facultades de traducción e interpretación adquirirá una dimensión diferente en cuanto a que en estos estudios se presupone un alto grado de competencia en la L2 y lo que se trabajará será, en palabras de Hurtado Albir (1996: 34), la competencia traductora<sup>6</sup>.

El último caso, que es el que a nosotros nos compete, es quizá el más difícil de llevar a cabo al estar trabajando con estudiantes de filología que van a ser profesores de E/

5 Algunos estudiosos, entre ellos Berenguer (1996), incluso consideran esta enseñanza un campo más de los fines específicos.

6 La competencia traductora (Hurtado Albir, 1996: 34) está formada por una competencia comunicativa en las dos lenguas, una competencia extralingüística, una competencia relacionada con la comprensión y expresión escrita, una competencia "traslatoria", es decir, una competencia que permite el cambio de una lengua a otra sin interferencias y una competencia relacionada con el mundo de la traducción profesional.

LE (y no traductores) una vez finalizados sus estudios. Por tanto, a la hora de programar estas asignaturas obligatorias de traducción inversa hay que partir de dicha premisa y ofrecer al alumno un curso en el que pueda mejorar su competencia comunicativa<sup>7</sup> a través de la traducción. Para ello, trabajaremos la competencia lingüística de manera específica no solo mediante la traducción general de textos, sino también a través de materiales que refuercen ciertos contenidos gramaticales, léxicos y ortotipográficos. Asimismo, la traducción nos permite desarrollar la competencia sociolingüística mediante el contraste entre ambas lenguas y ambas culturas, ya que en el proceso de traducción entran en juego tanto elementos lingüísticos como elementos extralingüísticos<sup>8</sup>. Partiendo de que el proceso de traducción implica crear un texto en la lengua de llegada, también se trabajarán las habilidades y estrategias correspondientes a la competencia discursiva haciendo hincapié en la cohesión del texto traducido<sup>9</sup>. Por último, el perfeccionamiento de la competencia estratégica viene dado por el hecho de que se intenta a lo largo de todo el curso no usar el diccionario a la hora de hacer las tareas propuestas para favorecer la efectividad en la lengua meta y resolver problemas en la comunicación.

Nuestro objetivo es, en resumen, desarrollar la competencia comunicativa y para ello, en palabras de Nord<sup>10</sup> (2001: 1), a la hora de programar el temario habrá que tener en cuenta que:

De un texto que se haya de traducir en clase o como forma de autoaprendizaje no interesará el aspecto individual de dicho texto particular, sino lo general, aquello que se pueda generalizar. Esto es debido a que el trabajo con un texto ejemplar no debe causar una sensación de éxito tal que solamente lleve a los estudiantes a archivar la traducción en una carpeta, sino que ha de aportarles más para que traduzcan el siguiente texto más fácilmente, mejor o más rápido al poder reconocer en él determinados problemas de traducción cuyas posibles soluciones ya las han aprendido.

O bien, dicho de otra manera, hemos de proporcionar al alumno aquellas herramientas que le permitan mejorar su competencia en E/LE haciendo uso de la traducción.

7 Seguimos la propuesta de Hymes y la división en subcompetencias de Canale: la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

8 A este respecto podemos señalar problemas de traducción de elementos culturales como el ratoncito Pérez, cuyo equivalente alemán sería la Zahnfee o en el mundo anglosajón la Tooth fairy (literalmente el “hada de los dientes”).

9 Partimos de la base que la coherencia viene dada por el autor del texto de partida.

10 Traducción propia del original alemán: “An einem Text, der im Unterricht oder im Selbststudium übersetzt wird, interessiert nicht das Individuelle dieses speziellen Texts, sondern vielmehr das Allgemeine, das Verallgemeinerbare. Denn aus der Beschäftigung mit einem solchen Beispieltext soll für die Lernenden nicht so sehr das Erfolgserlebnis erwachsen, dass sie nun einen übersetzten Text mehr in ihrem Aktenordner abheften können, sie sollen vielmehr dazu kommen, dass sie den nächsten Text leichter oder besser oder schneller übersetzen können, weil sie bestimmte Übersetzungsprobleme wieder erkennen und bereits Möglichkeiten zu ihrer Lösung gelernt haben”.

## 1.2. EL MÉTODO TRADICIONAL FRENTE A LA TRADUCCIÓN COMO DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Partiendo de lo anterior, consideramos necesario presentar las diferencias en la metodología usada en ambos casos, es decir, en el Método Tradicional y en las clases de traducción anteriormente descritas.

Tipología de actividades	
Método Tradicional (Ribas y D'Aquino, 2004: 10)	Clases de traducción de Filología Hispánica (UDE)
1. Presentación de reglas gramaticales mediante ejemplos	1. Repaso de las reglas gramaticales aprendidas en cursos anteriores desde el punto de vista de la lingüística contrastiva y desde un enfoque funcional <sup>11</sup>
2. Léxico en listas bilingües	2. Léxico organizado en campos semánticos e integrado en los textos que han de traducirse
3. Lectura de textos centrados en las reglas gramaticales anteriormente presentadas	3. Refuerzo mediante la traducción de dificultades específicas del ELE para hablantes de alemán <sup>12</sup>
4. Ejercicios de refuerzo, lectura, traducción de L1 a L2 y viceversa	4. Corrección la identificación de errores en una traducción dada o, entre otros, la proposición de alternativas a una propuesta dada.

Tabla 1. Tipología de actividades

El papel del profesor	
Método Tradicional (Ribas y D'Aquino, 2004: 10)	Clases de traducción de Filología Hispánica (UDE)
1. Central y dominante	1. Secundario: son los alumnos los que valoran y aceptan los contenidos propuestos
2. Lleva a cabo una clase de tipo frontal y casi siempre utiliza la lengua materna de los alumnos	2. No siempre se lleva a cabo una clase de tipo frontal y no se utiliza la lengua de los alumnos en las explicaciones

Tabla 2. El papel del profesor

<sup>11</sup> Anteriormente se han trabajado, por ejemplo, las formas de expresar deseos e influencia, no las oraciones compuestas, subordinadas, sustantivas cuyo verbo subordinado está conjugado en subjuntivo.

<sup>12</sup> Por ejemplo, falsos amigos o diferencias estructurales del tipo: „Nach drei Jahren wurde ihr Sohn Rafael geboren“ traducido como “Después de/Tras/Pasados tres años nació su hijo Rafael“ o „Einige Studenten lesen schon spanische Zeitschriften“ como “Algunos estudiantes ya leen revistas en español”.

El tratamiento del error	
Método Tradicional (Ribas y D'Aquino, 2004: 10)	Clases de traducción de Filología Hispánica (UDE)
El error se considera una clara señal de que el conocimiento lingüístico prefijado es imperfecto y hay que eliminar el problema inmediatamente, corrigiendo la inadecuación de manera explícita.	El error se valora positivamente incitando a los alumnos a que corrijan los cometidos por sus propios compañeros (hemos de recordar que un día serán profesores de E/LE) y haciéndoles reflexionar sobre su propio uso de la lengua. Además, se analiza el tipo de error y su origen. Por último, se propone siempre una alternativa a la traducción dada.

Tabla 3. El tratamiento del error

Como se puede observar en las tablas anteriores, hay una evolución, nosotros pensamos, positiva, en cuanto a las actividades, el papel del profesor y el tratamiento del error. Los alumnos ya no tienen que aprender reglas gramaticales o listas de vocabulario aisladas, sino que la traducción permite que tanto la gramática como el léxico se integren en un texto, viéndose así su contexto. Asimismo, el profesor pasa a ocupar el papel de guía en el aprendizaje, dejando a los alumnos que analicen y comenten sus propias producciones. Por último, el error se considera como un paso necesario en el desarrollo de la competencia comunicativa y un signo de progreso.

## 2. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA EN EL AULA DE TRADUCCIÓN

### 2.1. LA COMPETENCIA DISCURSIVA COMO PARTE DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Partiendo del objetivo del curso, esto es, del desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, nuestro foco de atención en este estudio será la competencia discursiva. Y es que “una de las estrategias importantes en el caso de las competencias sociolingüística, pragmática y *discursiva* puede ser la comparación con la primera lengua” (Cenoz Iragui, 2004: 461) (la cursiva es nuestra). En este aspecto, con el curso de traducción inversa estamos ofreciendo al público discente un estudio contrastivo entre ambas lenguas, la L1 y la L2.

Según Alonso Belmonte (2004: 558) la competencia discursiva es “la capacidad que posee el usuario de crear textos orales o escritos en función de una serie de variables de tipo lingüístico, pragmático y sociolingüístico”. En este contexto, creemos importante recordar que al traducir se va construyendo un texto para el cual se han de tener en cuenta dos sistemas lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos.

En esta creación del texto en la lengua de llegada o, en nuestro caso, la L2, hemos de señalar dos conceptos fundamentales en el texto: cohesión y coherencia. Ésta tiene un carácter semántico-pragmático y la cohesión morfosintáctico y semántico que otorga al texto una “concordancia supraoracional” (Bernárdez Sanchís, 2004: 205-212).

Numerosos estudiosos, como Cuartero Sánchez (2002) y Mederos Martín (1988) entre otros, han trabajado los mecanismos que proporcionan cohesión a un texto. Dado que nuestro campo es la traducción, coincidimos con M. L. Larson (1984: 394) en que:

There are many devices which give *cohesion* to a text. The particular device which is used, and even the ways in which they are used, will vary from language to language. Such *cohesion devices* as pronouns, substitute words, verb affixes, deictics, pro-verbs, conjunctions, special particles, forms of topicalization, and so forth, if translated one-for-one from the source language into the receptor language, will almost certainly distort the meaning intended by the original author.

Así, tendremos que proporcionar a los discentes no solo los mecanismos de cohesión en español, sino también las diferencias entre estos y los de su propia lengua. Citamos, en el primer caso, a Cuartero Sánchez (2002: 15), quien defiende que la referencia, la sustitución, la elipsis, la cohesión léxica y el uso de conectores discursivos conforman los llamados mecanismos de cohesión textual más habituales. No obstante, dentro de dichos procedimientos de cohesión, nos centraremos en los conectores del discurso o discursivos.

## 2.2. LOS CONECTORES DEL DISCURSO

Los conectores del discurso (CD) forman, junto con los operadores pragmáticos y los marcadores conversacionales, los marcadores discursivos o del discurso<sup>13</sup> (en adelante MD). Partiendo de la propuesta de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4080-4082) diremos que: “Los conectores vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, de tal forma que el marcador guía las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos conectados”.

Asimismo, los dividiremos en conectores aditivos, conectores consecutivos y conectores contraargumentativos. Dado el público discente, los CD considerados para este estudio son los indicados por el Instituto Cervantes (2007) y correspondientes al nivel del grupo meta del grupo considerado en el caso práctico.

<sup>13</sup> Consideramos que los MD son unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y cuyo cometido en el discurso es el de guiar la inferencias que se realizan en la comunicación (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4057). También podemos definirlos como unidades lingüísticas que dependen del contexto y contribuyen al proceso de construcción e interpretación de los mensajes (Martí Sánchez, 2008).

### 3. CASO PRÁCTICO

#### 3.1. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO META

Como se ha especificado con anterioridad, nuestro grupo meta es un grupo de alumnos universitarios alemanes que van a ser profesores de E/LE. La asignatura de traducción alemán-español se inscribe en el Primer Ciclo y es un curso preparatorio al examen de paso de ciclo (*Zwischenprüfung*), el cual consta de una parte de gramática y un texto para traducir al español. El nivel que han de alcanzar dentro del MCER es el B2.

#### 3.2. CONECTORES DISCURSIVOS

Tomando como referencia la base lingüística anteriormente expuesta, según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) (en adelante *PCIC*), el discente ha de ser capaz de expresar coherencia en un texto mediante el uso de los CD aditivos, consecutivos y contraargumentativos en el nivel B2<sup>14</sup>. Dado que los alumnos no han hecho aún un curso de expresión escrita, este es el primero que se enfrenta a su enseñanza-aprendizaje.

#### 3.3. ANÁLISIS DE NECESIDADES: ANÁLISIS DE ERRORES DE TEXTO TRABAJADO EN EL AULA

El texto elegido, titulado *In der Parallelwelt* y escrito por Marcel Burkhardt, se extrajo de la revista *Deutsch Perfekt* (01.2010). El número de traducciones analizadas en este caso asciende a nueve. Los conectores aparecidos en el texto son *aber, auch, außerdem, dann, deshalb* y *und*.

A continuación, hemos seleccionado los extractos en los que aparecen los CD que hemos visto anteriormente o en los que consideramos necesario que en la traducción aparezcan para dar mayor cohesión al texto:

14 El nivel B2 supone la competencia en los niveles anteriores, por lo que aquí incluiremos todos los conectores, desde el nivel A1 hasta el B2 según lo descrito en el PCIC (2007):

Aditivos	A1: y, también. B1: además, sobre todo. B2: ni...ni, no solo... sino también, asimismo.
Consecutivos	A2: por eso, entonces. B1: así que, por lo tanto, o sea que, así (es) que. B2: con lo que, por lo que, de modo/ formal manera que; en consecuencia, por (lo) tanto, por consiguiente, (y) así, de este/ a modo/ maneral forma; tan(to)... que, de (un)la modo/ maneral forma, de tal modo/ maneral forma.
Contraargumentativos	A1: pero. B1: aunque, sin embargo; a pesar de, no obstante, sino. B2: mientras que, en cambio; de todas maneras/ formas, de todos modos; incluso si... como si; tanto si... como si; por más, por mucho/ poco, por muchas/ pocas, por pocas/ muchas; y eso que.

Tabla 4. Conectores discursivos aditivos, consecutivos y contraargumentativos para los niveles A1-B2 según el PCIC

(1) Bis zu zehn Stunden pro Tag hat er als Schüler in der Fantasiewelt des Strategiespiels Star Craft gelebt. Heute sieht er darin verlorene Lebenszeit *und* hilft spielsüchtigen Jugendlichen<sup>15</sup>.

Aunque en el primer ejemplo *und* ejerce la función sintáctica de nexos copulativo en el original alemán, contradiciendo, por tanto, la definición de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (véase la nota al pie de página número 13), nos ha llamado la atención la traducción de una alumna en la cual otorga a la oración un valor consecutivo reformulando el español y usando el CD “por lo tanto”. En este caso, se ha puesto en práctica un análisis exhaustivo del TP alemán y a la hora de traducir se han barajado todas las posibilidades hasta elegir el sentido consecutivo en la lengua de llegada.

(2) Seine Spielsucht war stärker. *Außerdem* war er nicht allein<sup>16</sup>.

En este caso, la traducción de *außerdem* es unánime en todas las traducciones analizadas: *además*. Destacamos, sin embargo, el uso correcto de la coma detrás del conector en cuatro de los nueve casos.

(3) *Dann* ist es ihm zu viel geworden<sup>17</sup>.

Hay que tener en cuenta que la partícula alemana *dann* suele plantear dificultades en su traducción. Sus equivalentes en español, siempre dependiendo del contexto, son *entonces*, *después*, *luego*, *más adelante*, *más tarde*, o *en aquel momento* entre otros. Como se puede observar, *dann* pertenece a los problemas de traducción que han de ser tratados específicamente en el aula. En el análisis de errores llevado a cabo observamos la falsa selección en dos traducciones de *\*por fin* y *\*pues*. El 44,44% de las estudiantes seleccionaron *entonces*, *luego* lo seleccionó un 22,22% y una estudiante eligió *después*.

(4) Viele Jugendliche kennen dieses Gefühl: von den Spielwelten fasziniert zu sein – *aber* auch darin verloren zu gehen<sup>18</sup>.

Dentro de los conectores contraargumentativos hay que dejar clara la diferencia entre *pero* y *aunque* (Montolío, 2001: 50-53). En este caso, hemos obtenido que siete de las nueve alumnas han traducido *aber* por *pero*. Cabe sin embargo señalar que en dos

15 Traducción propia del original alemán: “Hoy lo considera tiempo perdido y ayuda a jóvenes ludópatas” u “Hoy lo considera tiempo perdido. Por lo tanto, ayuda a jóvenes ludópatas”.

16 Traducción propia del original alemán: “Su ludopatía era más fuerte. Además, no estaba solo”.

17 Traducción propia del original alemán: “Entonces, se le hizo demasiado”.

18 Traducción propia del original alemán: “Muchos jóvenes conocen esta sensación de estar fascinados por el mundo de los juegos, pero también la de perderse en ellos”.

casos se ha mantenido el guión que precede en el texto alemán<sup>19</sup>. Sin embargo, se ha obtenido un caso en el que *aber* se ha traducido por *y*, lo cual consideramos se aparta del sentido del TP. Por último, el significado se ha mantenido mediante la construcción *no solo... sino también*, propia del nivel B2 y correcta en este caso que nos compete.

(5) Nicht jeder schafft es, mit dem Extremspielen aufzuhören. Claudio von Wiese besucht *deshalb* deutsche Schulen<sup>20</sup>.

Quizá *deshalb* sea, de todos los tratados, el conector que más posibilidades nos brinda de traducción. La forma española elegida para este conector consecutivo es, sin embargo, *por eso* en un 77,77% de los casos, dividiéndose el resto entre *por esto* y *a causa de eso*. Nos interesa destacar la pertenencia de *por eso* a un nivel A2, inferior respecto al del curso. Además, volvemos a notar la ausencia de la coma posterior en el 50% de los casos en los que se seleccionó *por eso*.

(6) Er zeigt *auch*, wie man die Spielsüchtigen aus ihrer Isolation zurückholen kann<sup>21</sup>.

Encontramos en este caso unanimidad en la traducción de *auch* como *también*, observando diferencias en la posición en la que se encuentra en la oración. El 33% pospone *también* al verbo. Consideramos en este caso *también* como MD siguiendo las directrices del PCIC y permutable por *además* o *asimismo*.

(7 y 8) Seine eigene alte Liebe zu Computerspielen ist *auch noch nicht ganz* weg. *Aber* er spielt wenig<sup>22</sup>.

Como en el caso (7) hemos detectado las dificultades con las que los alumnos aún se encuentran a la hora de expresar la negación en español. Ninguna de las traducciones analizadas ha transmitido el sentido del texto original. En una de las traducciones se ha optado simplemente por no traducirlo y en dos casos por traducir solamente una de las partes (*todavía no*) obviando la otra (*además*).

19 A este respecto hemos de añadir la importancia que tiene la ortotipografía en la construcción de textos. En este caso específico estamos ante una falsa selección, ya que su equivalente en español habría de haber sido una coma. Asimismo, también se subrayó, por ejemplo, la necesidad de introducir un elemento de cohesión en el texto español en ciertos casos en los que la lengua alemana lo cohesiona mediante el uso de los dos puntos, como se puede comprobar en (6).

20 Traducción propia del original alemán: “No todos consiguen dejar el juego extremo. Por eso, Claudio von Wiese visita escuelas alemanas”.

21 Traducción propia del original alemán: “También muestra cómo se puede sacar de su aislamiento a los ludópatas” o “Además, muestra cómo se puede sacar de su aislamiento a los ludópatas”.

22 Traducción propia del original alemán: “Además, su viejo amor por los juegos de ordenador aún/todavía no ha desaparecido. Sin embargo, juega poco”.

Por último, atendiendo a la argumentación que hace Montolío (2001: 62) en cuanto a que el uso de la conjunción *pero* como conector textual no resulta “conveniente ni adecuado” pese a que este uso “está cada vez más extendido” consideramos que la traducción más adecuada de *aber* en el ejemplo anterior es *sin embargo*<sup>23</sup> propuesta solamente por una alumna, frente al *pero* propuesto por el 77,77%.

Como se puede observar, en la mayoría de las producciones se ha seleccionado un conector correcto. Sin embargo, hemos de constatar que también en la mayor parte de las traducciones los conectores empleados pertenecen a un nivel inferior al del curso. Por ello, consideramos necesario trabajar de forma específica dichos contenidos desde el punto de vista de la traducción (no hemos de olvidar el tipo de curso ni los objetivos del grupo meta y sin por ello descartar otras posibilidades) y siguiendo las directrices expuestas anteriormente.

#### 3.4. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA TRADUCCIÓN FINAL DEL CURSO

La traducción final consiste en un extracto de la novela de Jostein Gaarder *Sofies Welt*. El número de traducciones analizadas en este caso asciende a 25, de las cuales cuatro no se consideran aprobadas. Los conectores<sup>24</sup> que hemos analizado son *aber*, *dann*, *nicht nur... sondern auch* y *und*. Además, hemos tenido en cuenta aquellos casos en los que se ha hecho uso de los conectores españoles que no aparecen en el TP alemán para dar cohesión al texto. Así, podemos destacar que:

1. de las dos veces que aparece *aber* con valor conector en el texto, cabe señalar que solamente en una ocasión por cada aparición se suprime en la traducción dicho conector;
2. el mayor problema aparecido en las muestras se ha dado con la traducción de la partícula anteriormente comentada *dann*. En este caso, solamente el 52% seleccionó un equivalente correcto en español (*después*, *luego*). Del 48% restante cabe señalar el uso por un 8% de *\*pues* y de *\*entonces* por el 40%;

23 Siguiendo así la propuesta teórica de Montolío (2001: 62-66) en cuanto a la diferencia entre *pero*, más, sin embargo, no obstante y *empero*. También puede consultarse el Diccionario de partículas discursivas del español en línea.

24 Los contextos en los que aparecen son los siguientes:

(9) “Nicht nur Sofie hatte das Gefühl, dass sie gerade dabeigewesen war, (...). Auch sie hatte das Gefühl, (...)”.

(10) “Es war schon halb acht. Aber ihre Mutter würde sicher erst in einer weiteren Stunde mit dem Geburtstagsfrühstück nach oben kommen, zum Glück, denn jetzt war Hilde von Sofie und den philosophischen Fragen voll in Anspruch genommen”.

(11) “Zuerst sollte sich Sofie eine Frage überlegen: “Warum sind Legosteine das genialste Spielzeug der Welt?”. Dann fand sie “einen großen gelben Briefumschlag” im Briefkasten”.

(12) “Da war er also gelandet? Aber wieso konnte ein Schal einfach in eine Geschichte hineingeraten?”.

(13) “Und wenn sich sonst niemand darum kümmerte, dann sollte wenigstens Sofie das tun”.

3. el 80% de los estudiantes tradujeron *nicht nur... sondern auch* correctamente. Encontramos cinco casos en los que no aparece la solución correcta, bien porque no se llega a traducir en una de las muestras, restando significado así al texto de llegada, bien porque se otorga un sentido distinto en la traducción: *\*Sofía era la única... o \*Sofía no era solamente...*, en vez de *No solo Sofía...*;
4. el uso de *y* como conector discursivo lo emplea el 92% de los informantes. Señalar solamente que el otro 8% omite el uso de un conector en dicha posición;
5. se encuentran casos en los que los informantes seleccionan conectores discursivos que no están en el original alemán y que contribuyen a dar cohesión al texto de llegada: *además; por eso; y en Y después y en Y luego; y sin embargo* como selección propia y como alternativa posible a *pero*;
6. solamente hay dos casos en los que la selección de conectores daña la comunicación: el caso de *\*pues*;
7. no hay una relación directa entre las traducciones suspensas y el mal uso de los CD porque:
  - en tres de los cuatro casos solamente hay una falsa selección de los conectores anteriormente señalados: en un caso se omite el conector y en el otro se usa *\*pues*;
  - en una de las traducciones incluso se le da cohesión mediante la selección de otros conectores como *además*;
8. el porcentaje final de la selección correcta de CD, esto es, teniendo en cuenta todos los conectores y todas las muestras analizadas, es del 88,8%, sin incluir los añadidos motu proprio por los estudiantes.

#### 4. CONCLUSIONES

Como hemos podido apreciar a lo largo de este trabajo, al considerar la traducción como una herramienta para desarrollar la competencia comunicativa y llevar al aula propuestas que se adecuen a los objetivos del curso, estamos dejando atrás el Método Tradicional. Con ello, estamos transformando un curso considerado en principio ineficaz en un curso en el que se trabajan todas las subcompetencias: lingüística, mediante el análisis contrastivo previo a la traducción de los TP; sociolingüística, gracias a la consideración de las tareas como actos comunicativos y a la idea de que la traducción es la mediación entre dos personas incapaces de comprenderse en una lengua determinada; discursiva, por todo lo expuesto en este estudio; y estratégica, al considerar que la traducción se basa en el significado y éste puede expresarse de múltiples formas.

Las ventajas que tiene el aula de traducción respecto al uso de conectores es la concienciación de los estudiantes de que cada lengua utiliza mecanismos de cohesión diferentes que pueden coincidir o variar en las lenguas que se están trabajando. Además, la reformulación y las alternativas constantes a una traducción dada permiten aprehender la adecuación de las diferentes propuestas a la situación comunicativa dada.

Siendo conscientes de los límites del análisis del caso práctico, esperamos que haya mostrado el desarrollo de la competencia de los estudiantes en E/LE. A este respecto cabe señalar que este desarrollo se ha venido observando a lo largo de varios cursos de traducción y un análisis exhaustivo de dichas muestras habría excedido las dimensiones de este estudio.

Por último, consideramos que aún quedan muchos aspectos por estudiar sobre cómo desarrollar la competencia comunicativa mediante la traducción, entre otros, la competencia léxica o la competencia estratégica en este tipo de asignaturas. A través de ellos se le quitaría el estigma que aún tiene en la enseñanza de segundas lenguas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO BELMONTE, I. (2004): “La subcompetencia discursiva”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SÁNTOS GARGALLO (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 553-572.
- BERENGUER, L. (1996): “Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción”, en *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 9-29.
- BERNÁRDEZ SANCHÍS, E. (2004): “Aportaciones de la lingüística textual”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 199-218.
- CENOS IRAGUI, J. (2004): “” “El concepto de competencia comunicativa”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 449-465.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>

- CUARTERO SÁNCHEZ, J. M. (2002): *Conectores y conexión aditiva. Los signos incluso, también y además en español actual*, Madrid: Gredos.
- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- GARCÍA YEBRA, V. (1982): *Teoría y práctica de la traducción*, Madrid: Gredos.
- HURTADO ALBIR, A. (1996): “La enseñanza de la traducción directa “general”. Objetivos de aprendizaje y metodología”, en *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 31-55.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- LARSON, M. L. (1984): *Meaning-based Translation: A Guide to Cross-language Equivalence*, Lanham, MD: University Press of America.
- MARTÍ, M. (2003): *Construcción e interpretación de discursos y enunciados: los marcadores*, Madrid: Edinumen.
- MARTÍ, M. (2008): *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*, Madrid: Arco Libros.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y J. PORTOLÉS LÁZARO (1999): “Los marcadores del discurso”, en I. BOSQUE y V. DEMONTE (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, capítulo 63.
- MEDEROS MARTÍN, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*, Santa Cruz de Tenerife: Publicaciones Científicas del Excmo. Cabildo Insular de Tenerife (Lingüística y literatura).
- MONTOLÍO, E. (2001): *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.
- NORD, C. (2001): *Lernziel: Professionelles Übersetzen Spanisch-Deutsch*, Wilhelmsfeld: Egert.
- RIBAS, R. y A. D’AQUINO (2004): *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.
- VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.



# APLICACIÓN DEL TEXTO LITERARIO DE MIGUEL DELIBES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE

AGUSTÍN GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

*Cursos Internacionales - Universidad de Santiago de Compostela*

**RESUMEN:** De la lengua al texto se producen una serie de fenómenos lingüísticos que vertebran la relación del lenguaje con sus hablantes. Para entender las circunstancias y los contextos de comunicación, esta selección de algunos fragmentos de Miguel Delibes será el hilo conductor de una exposición que tiene en cuenta la sintaxis, la semántica, la tipografía, los sobreentendidos, los silencios, o incluso la puntuación, como agentes fundamentales que intervienen en el proceso de comunicación. De igual modo, se proponen algunas actividades relacionadas con la enseñanza de ELE.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el trayecto de la lengua al texto, se establece un proceso en el que intervienen numerosos factores lingüísticos: la sintaxis, el léxico, la ortografía, la disposición de los párrafos, los recursos estilísticos utilizados y todo el conocimiento personal del lector, configuran un microcosmos de actuación tanto en la propia lengua como en el aprendizaje de una lengua extranjera.

La lectura constituye una magnífica herramienta de comunicación y permite el acceso inmediato a todo un universo de historias reales o ficticias, con su componente lingüístico específico.

Los manuales de español como lengua extranjera recogen textos de obras y acercan a nuestros estudiantes a la literatura española. En la mayoría de los casos, se trata de fragmentos de una extensión limitada a los que se aplica una intervención didáctica concreta.

¿Es posible entonces abordar la lectura de una obra en su totalidad?

Lógicamente, dependerá en gran medida de la extensión de la obra, del tiempo disponible, del perfil del alumnado y por supuesto de su nivel de competencia lingüística.

De entre las numerosas manifestaciones literarias de las que disponemos en lengua castellana, y rendido ante mi admiración por Miguel Delibes, permítanme exponerles hoy algunas de las reflexiones surgidas tras la lectura del título del XXI Congreso Internacional Asele: Del texto a la lengua.

Mi propuesta consiste en analizar por un lado qué contenidos aporta *El Camino* en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por otro cuáles son las posibilidades didácticas para su aprovechamiento en la clase de ELE.

## 2. ACERCAMIENTO A LA OBRA DE MIGUEL DELIBES

Miguel Delibes, desde la perspectiva de la observación, refleja sabiamente el habla popular de una zona de Castilla, al haber recogido su esencia en varias de sus novelas. En ellas figuran expresiones, palabras y sentires que, de otra forma, se habrían ido perdiendo en el fluir constante del tiempo.

En palabras de Cesar Alonso de los Ríos, “*Delibes seducía con personajes muy cercanos a los sentimientos de la gente*” y es quizá esa proximidad a nuestra propia realidad vital la que invita a recorrer las páginas de *El Camino*. En él, el autor describe el espacio físico y el alma que se desprende de un pueblo y sus gentes. En la narración se intercalan puntualmente fragmentos dialogados, aportando dosis de frescura a través del habla de sus protagonistas.

Las descripciones están repletas de adjetivos y de otros recursos que facilitan la aproximación del lector al universo que el autor nos presenta.

Semántica, sintaxis y fonética danzan bajo los hilos del autor para perfilar por escrito, la realización concreta del habla popular.

Desde el punto de vista de la fonética, nos encontramos numerosos casos de onomatopeyas como *cluac-cluac, prrr / brrr, cri-cri, chist el contundente siseo*; o de aliteraciones como *esperó oír el estampido del sopapo, silencio sobre cien sollozos, atmósfera queda de roces y susurros o repiqueteo ininterrumpido*. Además de estos recursos, son muchas las alusiones al sonido a través de la propia explicación del autor como en el caso de *El Moñigo acentuó el misterio de la conversación bajando aún más la voz*, o el uso de verbos que llevan implícito el efecto sonoro: *la lluvia tamborileaba en el tejado*.

La ortografía juega también un papel primordial en la captación y expresión por parte del autor, para reflejar diferentes tipos de entonación: *¿Queeeé?, ¿Quéééé?, Tembló, un instante, en el aire, la amedrentada afirmación de Daniel, el Mochuelo: - Siii, Ssssi, no es “pas”, es “paaas”. Así: “Paaas-to-ra Di-vi-na”, ¡¡Marramiauuuuu!!, ¡¡Miauuuuuuuuu!! Los maullidos agudos y lastimeros se diluían, poco a poco, en el fondo del establecimiento. En todos estos casos, la repetición de vocales aporta matices diferentes a la información. En otras ocasiones, es la elección de la vocal la que apunta el contexto: ji, ji, ji...*

La puntuación determina, también, no pocas intenciones del autor, como en el caso de *¡Vivan las...!, ¿Te... te importa enseñarme de cerca el muñón, Manco?, ¿Cómo te llamas? -dijo. Da... Daniel;* expresan los dos últimos ejemplos duda o inseguridad. Incluso a veces, intervienen varios procedimientos como el uso de los puntos suspensivos y la alternancia de pronombres interrogativos: *-¿Qué... quién... cómo demonios está aquí esto?*

En el apartado de recursos sintácticos, encontramos casos de elipsis, que provocan a veces el uso reiterado de los puntos suspensivos; esto se recoge a la perfección en el siguiente fragmento: *-Irene, ¿has...? -He... -¿Dios mío! -Me engañó. -¿Te engañó o te engañaste? -Como quieras, hermana. -¿Era tu marido cuando...? -No... No lo es ahora, siquiera. -¿Dios mío! ¿Esperas...?. En este caso, Delibes se anticipa en su discurso narrativo y, previo a la secuencia mencionada, escribe: *Apenas precisaban de palabras para entenderse. La comprensión brotaba de lo inexpresado.* Se encuentran también en el texto, algunos casos de polisíndeton como en la secuencia *áspera y digna y destemplada*, o también en *encogida y cabizbaja y humillada*.*

Concerniente a la semántica, si es que puede separarse de los anteriores procedimientos lingüísticos, la obra de Delibes está repleta de recursos estilísticos como la antítesis, símiles, metáforas, interrogaciones retóricas, retratos etc. Mención aparte merece el uso de infinitad de adjetivos tanto especificativos como explicativos que aparecen en el texto, casi siempre de dos en dos: *vida absurda y caprichosa; gruñidos ásperos y secos; aromas húmedos y difusos; difusa e impersonal curiosidad;* de tres en tres: *hombre alto, desmedrado y nervioso; voz potente, premiosa y arraigada; orondas, pacientes y saludables vacas;* o incluso más de tres: *personalidad rolliza, pujante, expansiva y físicamente optimista; ángulo humano, simple, sincero, estremecido; gigantesco queso, blando, blanco, pesadote etc.*

También la lectura de *El Camino*, nos acerca a un vocabulario propio del ámbito rural como *la herrada, la encella, o se lanzó corita*, términos recogidos en (GORDALIZA APARICIO, F. Roberto: *Vocabulario Palentino Etimológico*, Palencia 2005).

La obra abarca *temas* como la infancia, la naturaleza, la muerte, la caza, la situación social en la España de los años 50, o la educación.

Pero si hay que destacar algún aspecto metodológico imperante en esta obra es el procedimiento de la *descripción*, tanto de personas como el pueblo o el valle, que aparecen omnipresentes.

La Guindilla mayor tenía la carita redonda y coloradita y tenía el carácter agrio y picante como el aguardiente. Era una cotilla. Era un esperpento y una víbora. La Guindilla mayor, no obstante el tono rojizo de su piel, era alta y seca como una cucaña. No tenía nada, aparte de unas narices muy desarrolladas, un afán inmoderado de meterse en vidas ajenas y un vario y siempre renovado repertorio de escrúpulos de conciencia.

El pueblo asumía a aquella hora una quietud demasiado estática, como si todo él se sintiera recorrido y agarrotado por el tremendo frío de la muerte. Y los árboles estaban como acorchados. Y el quiquiriqui de los gallos resultaba fúnebre, como si cantasen con sordina o no se atreviesen a mancillar el ambiente de duelo y recogimiento que pesaba sobre el valle.

### 3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Si se trata de establecer cuáles son las posibles actividades que se pueden desarrollar en la clase de ELE, habrá que tener en consideración que si pretendemos abordar la obra en su conjunto, las propuestas a las que me voy a referir serían de aplicación para estudiantes con un nivel intermedio-alto o superior B2, C1 o C2.

Una primera propuesta didáctica, no por evidente menos importante, sería un ejercicio de lectura, concebida ésta como fin en sí. Los pasos serían los siguientes: lectura en silencio, lectura objetiva en voz alta, realizando con los estudiantes un trabajo de dicción, de pronunciación; verificando cuándo se trata de una oración exclamativa, cuándo de una interrogativa etc. Cuando se trate de una expresión de sorpresa, pronunciarlo con la fuerza y el ímpetu necesarios. Y una vez que se hayan practicado toda esta serie de ejercicios, llevar a cabo una lectura comprometida, preocupándose de transmitir el contenido con su entonación adecuada, cambios de ritmo cuando sea necesario, fuerza elocutiva etc.

Si lo que pretendemos es trabajar la *descripción*, personaje y autor se funden de tal modo que Miguel Delibes aporta, al final de su discurso en la entrega del premio Cervantes, una clave fundamental: “Yo no he sido tanto yo como los personajes que representé en este carnaval literario. Ellos son, pues, en buena parte, mi biografía” Y esos personajes, quedan reflejados en las numerosas descripciones que hace de todos y cada uno de ellos:

Le gustaba porque era todo un hombre: fuerte, serio y cabal. Fuerte, sin ser un animal como Paco, el herrero; serio, sin llegar al escepticismo, como Pancho, el Sindió, y cabal, sin ser un santo, como Don José, el cura, lo era.

A partir de las descripciones externas o físicas que establece el autor, intenta imaginar sus rasgos morales o internos. Discusión por parejas y puesta en común, para verificarlo posteriormente en el texto.

Para trabajar la *didáctica*, Delibes realiza puntuales aclaraciones que facilitan la comprensión de la lectura a lo largo de no pocos capítulos, encontrándonos con ejemplos como los siguientes:

Con lo de “economías” se refería a “ahorros” y con lo de “pueblo”, concretamente, a su “pequeña aldea”.

El decir ella “ladronzuelo” era lo mismo que si le acariciase las mejillas.

Afirmó / receló de su incredulidad / confirmó / después dijo / es verdad – dijo- / inquirió dubitativo / saltó el Tiñoso airado / dijo con terca insistencia / se miraron atónitos / interesado en el asunto.

Esto puede constituir una excusa para proponer a los estudiantes que extraigan del texto frases o expresiones que conlleven una explicación que aclare lo anteriormente mencionado, sea en palabras del narrador o de algunos de los personajes.

Para trabajar los *sentidos*, bastaría una actividad de investigación y de lectura selectiva, proponiendo a nuestros estudiantes buscar en el texto las expresiones o frases que incluyan referencias a los cinco sentidos; actividad que alcanzarán con éxito debido a las numerosas alusiones a ellos que realiza el autor.

La vida en el campo queda bien patente a lo largo de la obra, salpicada de continuas alusiones a la ciudad como símbolo de progreso. Para trabajar el tema del campo y la ciudad, se puede proponer una actividad que abarca la expresión escrita y la expresión oral, por ejemplo, escribir, por parejas las ventajas e inconvenientes de vivir en un sitio o en otro, por una parte, y preparar un debate dividiendo la clase en dos grupos unos a favor de vivir en un pueblo y otros en contra.

Alguna actividad que potencie la *producción escrita*, podría ser la elaboración de la ficha técnica del libro, indicando el título, autor, protagonista, otros personajes, época, lugar, argumento etc.

También podríamos proponer a los alumnos añadir algún capítulo de cosecha propia al libro.

Es posible también incluir ejercicios de reformulación positiva, aportando a los estudiantes ejemplos del texto que recojan algún aspecto negativo de los personajes e instándoles a que completen la frase como en el siguiente ejemplo: *Paco, el herrero, es un bruto. Es un bruto pero tiene un gran corazón.* Esta actividad se podría completar con el

ejercicio contrario, es decir, a partir de aspectos positivos, los estudiantes tendrían que completar frases aportando aspectos negativos.

Una de las numerosas posibilidades para trabajar la comprensión escrita, una vez leída la obra, sería la realización de un test de elección múltiple. O un ejercicio de persuasión, instando a los estudiantes a que intenten averiguar cuál es el verdadero mensaje que se esconde tras estas frases:

¿Por qué has tardado tanto en dejarle los quesos a la Mica, Mochuelo?  
–inquirió la niña.

¿Por qué te pusiste el traje nuevo para subirle los quesos, Mochuelo? Di  
–insistió ella. Todas iban a comprar sal y todas oían pisadas arriba.

Un pequeño ejercicio de lectura selectiva aprovechando el recurso de la repetición que utiliza Delibes a modo de eco cuando quiere resaltar un aspecto determinado, como por ejemplo las alusiones a los restaurantes de lujo y los barcos de cabotaje (siete veces) o las alusiones al libro de Historia sagrada (cuatro veces) o cuando habla del cura que se rasgó la sotana de arriba abajo (tres veces).

En cuanto al vocabulario, el libro es una excusa perfecta para trabajar el campo semántico de los animales, y tomando como modelo el ejemplo siguiente, el estudiante podría buscar los animales que encuentre en el libro, y aplicar a cada uno dos adjetivos.

Su voz parecía el suave y ondulado acento de un jilguero. Su piel era tersa y tostada. Sus ojos oscuros y sombreados. Los brazos eran delgados y elásticos, y éstos y sus piernas, largas y esbeltas, ofrecían la tonalidad dorada de la pechuga del macho de perdiz.

Del mismo modo, si tenemos en cuenta la variedad cromática a la que somete Delibes a personajes y objetos, se podría trabajar en el aula los colores instando a nuestros estudiantes a elaborar contextos para las expresiones del tipo: verlo todo gris o ver la vida de color de rosa por ejemplo.

Se pueden trabajar las onomatopeyas, aportándoles un listado para que las relacionen con el objeto o tema al que se refieran etc.

Otro de las grandes aportaciones del texto es la profusión de adjetivos, que se podrían trabajar en la clase de ELE indicando a los alumnos que a partir de los ejemplos siguientes, elaboren un listado de adjetivos que cambian de significado según el orden que ocupen en la frase acompañándolo de un ejemplo:

Un pobre hombre (“desgraciado”)	un hombre pobre (“sin dinero”)
Un simple soldado (“sin graduación”)	un soldado simple (“tonto”)

Cierta cosa (“alguna”)	cosa cierta (“verdadera”)
Un gran hombre (“que destaca”)	un hombre grande (“de tamaño”)
Un nuevo coche (“otro coche”)	un coche nuevo (“sin usar”)

(GÓMEZ TORREGO, Leonardo: *Gramática didáctica del español*, SM, Madrid 1997)

Se pueden trabajar también los tiempos verbales si tenemos en cuenta pasajes del tipo:

Crispaba los puños, voceaba, reconvenía, sudaba...  
Aunque el sol brillase y cantasen los pájaros y agujereasen la atmósfera...

Para practicar las *comparaciones* y gracias a la abundancia y riqueza de las que disponen en el libro, podríamos partir de ejemplos como el siguiente: *Tenía la mirada triste y sumisa como un corderillo y la piel azulada y translúcida como la porcelana. Y unos ojos agudos y punzantes como bisturíes*. Una posible ampliación de esta actividad consistiría en buscar el superlativo de alguno de ellos.

El estado de ánimo se refleja en cada vuelta de página: *Si la Mica se ausentaba del pueblo, el valle se ensombrecía a los ojos de Daniel, el Mochuelo...*

Busca en el libro cómo es el valle, cuando los personajes están tristes y cómo es cuando están alegres.

Para trabajar la expresión oral se puede llevar a cabo un ejercicio de representación teatral; se trataría, en este caso, de seleccionar fragmentos de la obra –diálogos fundamentalmente– susceptibles de llegar a formar una secuencia coherente y con sentido.

En definitiva, las actividades que se pueden llevar a cabo son infinitas tanto desde la perspectiva de la práctica de las destrezas lingüísticas, como desde el enfoque del conocimiento y asimilación de cuestiones socio-culturales.

#### 4. CONCLUSIÓN

Si atendemos a la definición de *camino* que establecen algunos diccionarios, encontramos –entre otras–, las siguientes acepciones: “banda de terreno por donde se pasa para ir de un sitio a otro”, “conducta o género de vida” MOLINER, María (1966): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos, 1967. 2 vols., o bien “vía que se construye para transitar” RAE (2007): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa.

Queda claro que Miguel Delibes nos invita a seguir el *itinerario* de su propio proceso de creación a través de las historias de sus personajes, nos tiende una mano para vencer el *trayecto* entre el habla popular y los posibles lectores de su novela. Esboza la *ruta* de acceso entre la sintaxis y el estado emocional de los personajes y nos muestra la

*senda* que conduce al fin último de todo este espacio de génesis textual que es la comunicación. Concepto de libro como útil pedagógico: *El Camino* es el libro, pero el libro es el camino del aprendizaje.

#### FUENTES

DELIBES, Miguel (1950): *El Camino*, Barcelona: Destino 1984

# DE LA PALABRA A LA LETRA: MANANTIAL DE OPORTUNIDADES DE ENSEÑANZA

LOURDES OCOTLÁN GÓMEZ BARRANCO

*Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana*

**RESUMEN:** *De la palabra a la letra*, propuesta metodológica y didáctica que se utiliza para la enseñanza de la expresión escrita, ha pasado por diferentes etapas: primero se diseñó y probó con los estudiantes del curso de Expresión escrita I, luego conformó el material del curso completo. Más adelante se convirtió en un libro-guía para los profesores de la escuela y actualmente se propone como texto base para los participantes del curso de actualización Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Esperamos que pronto sea una segunda edición de propuestas ampliadas o incorporadas en función de la experiencia de los mismos usuarios.

La clase “Expresión escrita I” en la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana fue el origen de una Guía didáctica que lleva por título *De la palabra a la letra. Expresión escrita en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)* [Gómez Barranco, 2007]. Para llegar a ser un texto de apoyo metodológico y didáctico en la enseñanza de la escritura tuvo que pasar por varias etapas que finalmente muestran cómo un conjunto de materiales se integra en un texto utilizable por los profesores de E/LE sin perder vigencia, ya que permite su adaptación a las situaciones particulares de aprendizaje e impulsa la creatividad del asesor.

Todo inicia cuando la clase de escritura se plantea como un apoyo para el desarrollo de esta competencia comunicativa que normalmente se encuentra rezagada en el alumno extranjero en relación con la producción



oral y la comprensión lectora. Además, los aprendientes llegan con diferente nivel de lengua, pero entusiasmados con lo que en la clase puedan realizar. Por esta razón es un reto dar a la escritura un enfoque práctico y divertido.

Siempre hemos visto la expresión escrita como un proceso cognitivo y de comunicación, es decir, por medio de ella, el sujeto se da a conocer y, por ende, se comunica con su lector. El conocimiento también abarca la identificación de las formas de expresión (descripción, narración, exposición y argumentación), los pasos del proceso de escritura y la información lingüística que facilita la producción del escrito. Los contenidos culturales no se quedan atrás, son el motor que genera la escritura al proporcionar temas, situaciones o experiencias que se externalizan y comparten en un ambiente multicultural como suele presentarse en la clase de E/LE. Para que lo anterior reporte resultados agregaremos la importancia de la metodología empleada y del material didáctico (auténtico o diseñado ex profeso), factores que le dan cuerpo tanto a los contenidos previstos como a las actividades que conducen paso a paso a la comunicación escrita con el propósito de cumplir con los objetivos programados.

En general, ante esto reconocemos dos dimensiones en una concepción integradora de la enseñanza de lenguas: a) la adquisición de una L2 como proceso de comunicación, respaldado por el conocimiento y manejo de una L1; b) el aprendiz es un ser biológico-social que piensa, actúa y siente (Acosta, 1996: 44-45). Asimismo, no perdemos de vista que en una clase conviven diversas formas de aprendizaje, pues cada alumno posee una manera particular; el asesor sólo ha de proponer, guiar al estudiante para que se responsabilice de su aprendizaje, conducirlo hacia el aprovechamiento de su autonomía y del trabajo colaborativo que, en este caso, lo lleven a la producción de escritos a partir de la integración de las cuatro destrezas comunicativas: oír, hablar, leer y escribir. Martín Peris (1993:187) propone actitudes y procedimientos para llegar a ser un escritor competente:

- Adaptar el escrito al destinatario.
- Tener confianza en el escrito.
- No quedar satisfecho con el primer borrador.
- Dividir la tarea de escribir en fases sucesivas según los objetivos planteados.
- Sentir placer al escribir.

Bajo esta perspectiva de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita se produce el segundo momento de esta propuesta: empezamos el diseño de un material guiado que cubriera aspectos comunicativos, lingüísticos correspondientes al nivel de lengua de los integrantes de la clase y que propiciara el intercambio cultural a través de la experiencia personal a fin de llevarlos a la escritura placentera, factible de compartir con los demás. Esto nos llevó a pensar en sugerencias didácticas a partir de lo siguiente:

El desarrollo de formas de expresión mediante *modelos de descripción, narración y exposición*.

La selección de *situaciones culturales* relacionadas con la historia de los pueblos, las costumbres y tradiciones, el arte o la experiencia personal.

El establecimiento de un *diálogo* entre asesor y estudiantes por medio de estos *pretextos* culturales.

En un contexto de inmersión, la cultura como generadora de escritos nos proporciona fechas y fiestas populares (cívicas o de carácter religioso), locales, nacionales o internacionales según lo concentra el siguiente cuadro (Gómez Barranco, 2007: 24):

Fechas y acontecimientos

Febrero	Carnaval	15 de Mayo	Día del Maestro
21 de marzo	Inicio de la primavera	15 y 16 de Septiembre	Aniversario del inicio de la Guerra de Independencia
Marzo-abril	Semana Santa	Octubre	Festival Cervantino en Guanajuato
30 de abril	Día del niño	1 y 2 de Noviembre	Día de Muertos
1° de Mayo	Día del trabajo	20 de Noviembre	Aniversario del inicio de la Revolución Mexicana
5 de Mayo	Batalla de Puebla	Diciembre	Fiestas decembrinas: posadas, Navidad
10 de Mayo	Día de la Madre		

Por su parte, los contenidos comunicativos, de expresión escrita y los lingüísticos también los esquematizamos y aparecen correlacionados en la siguiente tabla (Gómez Barranco, 2007: 25-26):

TABLA DE CONTENIDOS		
COMUNICATIVOS	EXPRESIÓN ESCRITA	LINGÜÍSTICOS
<b>Descripción</b> Lugares Objetos Personas	<u>Esquema de predescripción:</u> 1. Observar el objeto. 2. Seleccionar aspectos relevantes (objetivos o subjetivos). 3. Escribir la descripción. <u>Esquema de descripción:</u> 1. Presentación del objeto. 2. Descripción: organización de datos (perspectiva espacial) 3. Final: frase de cierre de la descripción y valoración del objeto descrito.	Ser, estar, tener. Verbos regulares e irregulares en indicativo.  Concordancia entre sustantivo y adjetivos (calificativos, demostrativos, posesivos).  Uso del artículo.  Pronombres. Adverbios. Preposiciones. Puntuación: coma, punto.
<b>Narración</b> Acciones cotidianas, hábitos Costumbres del pasado Biografía Historias ficticias Hechos históricos Autobiografía Experiencias personales Anécdotas	<u>Esquema de narración:</u> 1. Presentación de personajes (descripción), espacio y tiempo de la narración. 2. Desarrollo de las acciones en orden cronológico. 3. Desenlace (acción final) y efecto o enseñanza de esa acción final.	Verbos regulares e irregulares en los pasados de indicativo. Pronombres personales Nexos para la organización cronológica temporal y de orden espacial. Preposiciones. Estilo directo e indirecto. Puntuación: punto, coma, dos puntos, guiones.
<b>Exposición</b> Información sobre temas de interés.	<u>Esquema de exposición:</u> 1. <u>Introducción.</u> Párrafo que inicie el escrito con: <ul style="list-style-type: none"> <li>• una historia o anécdota,</li> <li>• una afirmación, un hecho o una opinión,</li> <li>• una pregunta,</li> <li>• ejemplos,</li> <li>• etc.</li> </ul> 2. <u>Cuerpo.</u> Desarrollo de la exposición por medio de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hechos y datos,</li> <li>• Ejemplos,</li> <li>• Relación causa-efecto, etc.</li> </ul> 3. <u>Conclusión.</u> Idea final que exprese: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumen del tema,</li> <li>• Opinión personal,</li> <li>• Recomendaciones o sugerencias, etc.</li> </ul>	Oraciones coordinadas y subordinadas. Enlaces coordinantes y subordinantes Nexos para ordenar las ideas según su importancia Tratamiento impersonal Puntuación (diversos signos) Formato del escrito: título, subtítulos, tipos de letra, márgenes.

Las propuestas didácticas tomaron forma de *Ficha/Asesor* y *Ficha-Alumno*, pensando en un material ágil que no requiriera más de dos sesiones para realizar el producto escrito, individual o colectivo, de ahí pasar a la lectura y el comentario de cada texto, actividad de gran riqueza cultural y personal hacia el interior de la clase. Veamos la propuesta de las fichas:

## Relación de Fichas - Asesor / Fichas - Alumno

1. Presentación por parejas. Inicio del curso	12. Juegos y sueños
2. Mi ciudad	13. Biografía
3. La descripción	14. Inventando historias
4. Descripción de lugares y ambientes	15. Personajes de la historia
5. Edificios y parques públicos	16. Autobiografía
6. Un día de diversión	17. ¡Escribelo con música!
7. Mirar hacia adentro	18. ¿Sabías que?
8. ¿Cómo es la casa donde vivo?	19. ¿Cómo nos curamos?
9. ¿Cómo es esto?	20. Palabras-tema
10. ¿Cómo es él o ella?	21. Antónimos
11. Un día en la vida de... (narración)	22. Las imágenes dan ideas
	23. Imágenes en secuencia

En esta relación podemos percibir una secuencia de contenidos por grado de dificultad con el fin de encauzar un avance progresivo en la escritura de los estudiantes. También podemos seleccionar aquellas fichas que ayuden a introducir o a practicar alguna modalidad de escritura de acuerdo con la forma de expresión que contiene. Además, no siempre es necesario realizar la totalidad de las actividades, eso lo determinará el avance del grupo. Asimismo, se pueden emplear como apoyo para los alumnos que requieran ejercicios individuales para alcanzar ciertos objetivos de escritura. El diseño de las fichas se presenta a continuación (Gómez Barranco, 2007: 28-29):

<b>Ficha-asesor</b>	<b>Ficha-alumno</b>
a) <u>Título y subtítulo</u> . Anuncia directa o indirectamente la actividad final. Por ejemplo: Mi ciudad, ¿Cómo es él o ella? Biografía, Palabras-tema.	a) <u>Título y subtítulo</u> . Similar al de la ficha-asesor. Abre las expectativas de escritura.
b) <u>Objetivos</u> . Acción final de escritura a partir de contenidos comunicativos lingüísticos y culturales.	b) <u>Presentación del contenido comunicativo</u> con textos modelo o explicaciones que introduzcan la actividad de escritura.
c) <u>Actividades</u> . Indicaciones que guían al asesor en la coordinación y supervisión de las actividades propuestas en la ficha-alumno. Incluye sugerencias para la revisión y corrección de escritos.	c) <u>Instrucciones</u> . Señalan actividades individuales y la interacción grupal. Permiten inferir el tipo de texto de escritura y sus elementos estructurales.
	d) <u>Esquemas</u> . Guías de pre-redacción.
	e) <u>Práctica</u> de escritura controlada o de escritura libre.
	f) Indicaciones para <u>la revisión, corrección o autocorrección</u> de los escritos.

Dentro del proceso, la revisión y corrección son dos momentos continuos, uno para verificar lo que se quiere comunicar y el otro para modificar o adecuar la forma de la escritura, asegurando la comprensión e interpretación del mensaje (Gómez Barranco: 2007, 33). En esta etapa se efectúa una secuencia de acciones: primero, el asesor guía la revisión y corrección de los textos escritos, tomando uno o dos para ejemplificar la manera de proceder ; después se pasa a la revisión y corrección en colaboración , es decir, entre compañeros; por último, se practica la auto revisión y auto corrección. Cassany llama *corrección procesal* a las fases que llevan al mejoramiento de la escritura. El cuadro siguiente lo ilustra (1993:21-22):

- Destaca el proceso y no el producto final, se corrigen borradores.
- Se pone atención en los hábitos del alumno (cómo escribe) y no sólo en sus errores.
- Se explora primero en el contenido y después en la forma: 1) construcción del significado del texto y 2) expresión lingüística.
- Se da la colaboración del maestro con el estudiante para realizar el escrito.
- Predomina la adaptación del maestro al alumno, no a la inversa; el alumno recibe ayuda al escribir.
- Se emplea una forma flexible y no rígida al corregir porque cada estudiante tiene un estilo de composición y los productos son diferentes.
- Se reconoce como parte de la composición y no como reparación de defectos.

Este comportamiento implica una retroalimentación que le informe al estudiante sobre el efecto de su escrito, los errores cometidos y las soluciones posibles para éstos. Así puede modificar y mejorar su escritura a partir del aprendizaje que dejan los errores sin olvidar la valoración general del escrito. Escribir se convierte en un desarrollo de estrategias de composición, un acto consciente apoyado en técnicas de redacción y profundización de los temas trabajados (Cassany, 1993: 30). Hay que recalcar que tanto en el momento de la composición como en el de la corrección se atiende la coherencia, adecuación, gramática y presentación final del escrito.

En la guía didáctica se sugiere una *clave de corrección*, utilizable desde el primer momento cuando el asesor señala los errores o las faltas en la escritura a fin de emplearla posteriormente de modo individual o entre compañeros (ver pág. siguiente). Los indicadores que la integran van en correspondencia con las fases de la composición: a) estructuración del contenido (manejo de ideas), b) corrección lingüística (gramática y ortografía).

Hace tres años, esta propuesta de enseñanza –aprendizaje de la expresión escrita de ELE vive un tercer momento cuando en la Escuela para Estudiantes extranjeros de la Universidad Veracruzana (EEE-UV) presenta los primeros frutos del proyecto editorial *Guías didácticas*, perteneciente a la *Colección Textos Nómadas*. Se trata de una muestra del esfuerzo metodológico y didáctico de los docentes de la institución universitaria. A partir de 2007, *De la palabra a la letra* se encuentra a disposición de los profesores que imparten la clase de Expresión escrita I y II como un material teórico-metodológico y didáctico para seguirlo tal cual o adaptándolo a las necesidades de los alumnos.

## Clave de corrección

I ...	Idea incompleta.
I ?	Idea confusa.
O I	Ordenar ideas.
U	Enlazar ideas.
	Cambiar orden sintáctico.
	Concordancia: sustantivo-adjetivo, artículo-sustantivo, sujeto-verbo.
	Cambiar tiempo verbal.
	Incluir una palabra: artículo, demostrativo, posesivo, preposición, pronombre.
	Cambiar una palabra por otra más adecuada (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.).
	Eliminar palabra.
	Eliminar repeticiones léxicas.
	Ortografía. Falta, sobra o hay que cambiar: acentos, signos de puntuación, letras, mayúsculas/minúsculas.

Este camino no se quedó ahí, pues actualmente se emplea como texto base para la enseñanza de la expresión escrita dentro del curso de actualización “Didáctica del Español como lengua Extranjera”, que la EEE-UV ofrece dentro del Programa de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. En este cuarto momento es importante destacar que a partir de la *Ficha/Asesor* y *Ficha/Alumno*, los participantes del curso tienen la experiencia de resolver algunas de estas propuestas, adoptan el papel de alumnos y constatan el tránsito por el proceso de escritura. Igualmente, las fichas les sirven de punto de partida para derivar otras ampliando el contexto, proponiendo otros materiales o actividades que sean motivadoras, creativas, propositivas para la acción de escribir. La fase de revisión y corrección de los escritos igualmente es vivida por los participantes en formación; así, en la práctica directa guiarán con acierto el proceso de escritura de los alumnos.

Algo que ha resultado satisfactorio y muy grato es la inventiva de los futuros profesores o de aquéllos que se actualizan para reactivar la docencia en lengua extranjera al diseñar nuevas propuestas contextualizadas culturalmente de forma diversa, pues permiten jugar con tiempos y espacios reales en los que el alumno extranjero puede interactuar cuando estudia español en nuestro país, estado, ciudad u otros lugares más, convirtiendo el acto de escribir en una acción completamente vivencial. Por ejemplo, la Ficha 8. “¿Cómo

es la casa donde vivo? Descripción del interior de un lugar”, fue adaptada por un participante del curso de “Didáctica del Español como Lengua Extranjera” para realizar la descripción de una casa católica para retiros espirituales asentada en una comunidad rural, lejana a la zona urbana. Así, traslada el objetivo de descripción de la casa donde cada quien vive (realidad cotidiana a la que tal vez ya no le prestemos atención) a este ambiente distinto con un contexto cultural que rompe la rutina diaria de las personas que están ahí, por lo general, un fin de semana y donde todo resulta novedoso. Este ejercicio va más allá de lo sugerido inicialmente, pues la descripción de la casa propia se puede realizar sin que intervenga ningún acontecimiento importante. Sin embargo, la descripción de un espacio con funciones de recogimiento religioso siempre llama la atención, primero por tener una función específica donde no todos nos podemos reflejar y segundo porque estar allí deja huella y permite la reconstrucción del espacio y de la experiencia vivida.

De esta manera, cada ficha de trabajo presenta posibilidades de ampliación, mejoramiento, traslado; será válida siempre y cuando la estrategia de escritura propicie su desarrollo continuo. Ha resultado interesante constatar que las fichas se vuelven generadoras de ejercicios que retoman la experiencia de profesores y estudiantes, adecuándolas al rescate de las vivencias, en particular y de la cultura en general. Asimismo, los materiales de apoyo se renuevan constantemente según el contexto que entre en acción (fotografías, dibujos, postales, el lugar mismo). A partir de los primeros resultados del uso de esta guía didáctica, ahora nos surge el interés por revisar la edición y trabajar en lo que sea más adelante una guía mucho más completa y con propuestas de ejercicios diseñados a partir de la práctica de los actuales profesores y de los participantes en el curso de formación. Pronto esperamos dar a conocer el siguiente fruto de la actividad didáctica en pro de la expresión escrita.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA PADRÓN, R. y C. A. FERNÁNDEZ DE LARA ARIAS (1996): “Concepción integrada para la enseñanza de lenguas”, *CCERVLE* 10, 44-45.
- CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección del escrito*, Barcelona: Graó.
- GÓMEZ BARRANCO, L. O. (2007): *De la palabra a la letra. Expresión escrita en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE)*, Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana (Serie Guías Didácticas, Colección Textos Nómadas).
- MARTÍN PERIS, E. (1993): “Propuestas de trabajo de la expresión escrita”, en L. MIQUEL y N. SANS (coords.), *Expolingua 1993. Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Actilibre, 181-192.

# LOS LIBROS DE TEXTOS EN MÉXICO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LE-L2.

JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ FREIRE  
IRMA MAGAÑA CARRILLO  
*Universidad de Colima y AHMC*

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad el proceso de aplicación de las tecnologías en la enseñanza de la lengua española, se desarrolla en varias vertientes. En una de ellas presentamos este estudio de investigación para la configuración de un libro para la enseñanza del español de México de uso práctico para los hispanohablantes y los no hispanos que están aprendiendo el español como una Segunda lengua o L2.

No se nos puede ocultar el gran interés que tiene este tipo de trabajos de investigación para el desarrollo de la lengua española. La creación de libros de textos para la enseñanza del español de México está despuntando, se requiere de una mayor presencia de estas publicaciones en el país para la enseñanza del español en México. Existe una serie de editoriales que ya están trabajando en las creaciones de textos a diferentes niveles según el Marco de Referencia Europeo, pero aun no alcanza los valores de imprenta que existen en España. Podríamos estar hablando en México de un lugar de oportunidades de ventas de este tipo de libros.

Este trabajo que está siendo desarrollado por una serie de catedráticos y especialistas en la docencia, investigación, didáctica, traducción y producción de libros de texto en la enseñanza del español como segunda lengua, los cuales proceden de diferentes universidades, tales como el coordinador del proyecto, el doctor José Manuel González Freire y los investigadores de las áreas de Español como L2/LE, Inglés y Francés, así como la egresada Eugenia Cervantes Consejo de la Facultad de Lenguas de la Universidad de

Colima. La doctora Irma Magaña Carrillo de la Facultad de Turismo y los profesores de japonés Akinori Machida Sensei y Rosa María Vargas. Los doctores Francisco A. Laca Arocena y Claudia Yáñez Velasco de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. Los doctores Fermín de los Reyes Gómez y Yolanda Clemente San Román de la Facultad de Ciencias de la Documentación y Filología de la Universidad Complutense de Madrid y la doctora Renad Al-Momani de la Facultad de Lengua de la Universidad de Jordania. El Dr. Alberto Sánchez-Insúa del Departamento de la Memoria, de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid. El Dr. José Miguel Romero de Solís del Archivo Histórico del Municipio de Colima. Así como el lingüística y traductor de la Universidad de Vigo, Francisco López Martínez-Morás. Se está trabajando duro en esta publicación que esperamos vea su luz a finales del año 2011. Varios de estos investigadores son socios de ASELE.

Sus antecedentes debemos tener en cuenta como nace este macro proyecto, viendo sus comienzos en verano del 2002 en Colima, México y saliendo como primer resultado, una presentación de este proyecto en el CELE de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el trabajo, *Léxico México-España*<sup>1</sup>, y el cual tenía algo más de dos mil registros, tesis que culminó en la publicación por parte de la Facultad de Lenguas Extranjeras<sup>2</sup> de la Universidad de Colima<sup>3</sup>. Dos años después se avanzó en la primera traducción al inglés de Norteamérica con el trabajo de investigación, *Léxico México-España-Estados Unidos*<sup>4</sup>. Recientemente se ha avanzado más en la traducción del *Léxico México-Estados Unidos*<sup>5</sup>, además éste último ha sido un proyecto financiado por el Fideicomiso Ramón Álvarez Buylla-Aldana de los años 2006, 2007 y 2010 y parte de un proyecto de la Secretaría de Educación Pública (SEP) 2003-2005. El cual habrá de servir como punto inicial y herramienta de trabajo para un amplio análisis lingüístico y pragmático del corpus ahí registrado.

1 Primer corpus realizado por las alumnas: Eugenia Cervantes Consejo, Samia Jazel Gómez Pérez, Violeta Zulema Larios Valencia, con la asesoría de los doctores, Javier C. Bravo Magaña y José Manuel González Freire de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima, México, 2004

2 Proyecto que en parte estaba financiado desde su investigación hasta su publicación por el fideicomiso PROMEP-SEIC de la SEP (Secretaría de Educación Pública), oficio Promep/103.5/03/2563, diciembre de 2003 a noviembre de 2005, coordinado y dirigido por el Dr. José Manuel González Freire. Con ello se publica el capítulo del mismo autor "El uso cotidiano de la lengua española en México" en *El Español de los jóvenes universitarios*, Universidad de Colima y Publicaciones Cruz O. S.A. 2005, pp. 47-62

3 *Léxico México-España*, base de datos. Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima, México, 2005 (cd-rom).

4 Realizado por la alumna de la Licenciatura en Lengua Inglesa Dora Isela Silva Sánchez con la asesoría de los doctores José Manuel González Freire; Catedrático de Lengua Española por la Universidad de Colima y por Francisco Julián Corros Mazón, Profesor del Instituto Cervantes de España, México, 2006.

5 Realizado por Martha Gabriela Tintos y dirigido por los doctores José Manuel González Freire de la Facultad de Lenguas Extranjeras y por Hammam Al-Rifai de la Facultad de Letras y Comunicación de la misma Universidad de Colima.

El propósito final es configurar un diccionario de uso práctico para cualquier hablante hispanohablante y no del español que pudiera interesarse en él. La ganancia para los investigadores, por supuesto; está en observar similitudes y diferencias entre las listas de mexicanismos, el español peninsular y otras lenguas que componen la base de datos y de esa manera describir el uso y registrar la posible evolución gramatical de ese vocabulario. Creemos que un estudio de esta naturaleza puede ayudarnos a comprender mejor ciertos elementos propios de la comunicación oral cotidiana y establecer los parámetros necesarios para llevar un control evolutivo de formas y valores semánticos del léxico seleccionado. La comparación dialectológica y pragmática queda definitivamente establecido. Gran parte de los mecanismos de traducción del español mexicano al inglés estadounidense se produjeron por interpretación del significado del contenido, ya que no existe una forma léxica igual en el otra lengua para traducir; esto es uno más de los grandes problemas que podemos encontrar al realizar una traducción sistemática y técnica.

Este estudio servirá a hispanohablantes y no hispanohablantes a enfrentarse con éxito, en un lenguaje coloquial, a expresiones y palabras que la lengua española de México o mexicanismo y como se traduce esa palabra, expresión o modismo al inglés, español peninsular, francés, japonés, latín, maya, portugués, gallego y náhuatl<sup>6</sup>. También sirve para hacer un seguimiento del español comunicativo oral y cotidiano, y establecer parámetros de control evolutivo de los modismos y de los valores semánticos de los localismos. En un futuro servirá para analizar los cambios lingüísticos de las expresiones, donde interviene la ciencia de la Sociolingüística.

En la actualidad hay unos pocos estudios de esta envergadura ya publicados, pero ninguno es tan específico como éste que compara la lengua española de México (estado de Colima, Michoacán, sur de Jalisco y Distrito Federal) y otras lenguas, donde además aparece su etimología, forma latina si existe, comentarios, temática específica, que dice el diccionario de la Real Academia Española al respecto y las localizaciones o referencias bibliográficas del vocabulario en la literatura mexicana contemporánea.

La lengua española y la lengua inglesa al igual que las otras lenguas del mundo están presentes en la interacción y comunicación del ser humano. Para el conocimiento de cualquier lengua se requiere de una sólida formación, y se debe fomentar en el salón, ciertas actitudes y habilidades comunicativas. A través de diversas destrezas lingüísticas y literarias se refuerza gradualmente la competencia de la comunicación, ya que en este aprendizaje, consolidándose con la repetición de lecturas, y a través de ejercicios de vocabulario, el lector adquiere gradualmente el conocimiento de la lengua. Por nuestra

6 Estudio realizado en una tesis de La influencia de la lengua Náhuatl en el Español escrito de México, para la enseñanza del español como L2-LE, de Héctor González Barajas y dirigido por el Dr. José Manuel González Freire de la Facultad de Lenguas Extranjeras, proyecto del Fondo Ramón Álvarez Buylla-Aldana, con num. Protocolo 692/10 (2010-2011) de la Universidad de Colima.

experiencia podemos decir que esto no solamente se aplica a los alumnos de lenguas extranjeras, sino también a los hispanohablantes.

Cualquier hablante desarrolla procesos cognitivos que se dan en el aprendizaje de una lengua. Está claro que para un no hispanohablante conocer y hablar el español, requiere de mayor esfuerzo y se realiza más lentamente debido entre otras cosas al vocabulario. Mientras que el hablante de su lengua, realiza este proceso y lo hace más automáticamente es por eso muchos alumnos mexicanos dan por hecho, que ya que es su propia lengua, no tienen que leer porque la dominan, y es aquí cuando empieza el fracaso de la ortografía, la redacción y la creación de nuevas palabras que cubren esa pobreza del léxico (inventar modismos cuando ya existen otros en el diccionario) y creación de alburas. Adquirir conocimiento de las lenguas es difícil, incluso para el propio hablante, por eso se debe ejercitar. Consideramos que el proceso de lectura en una segunda lengua ha evolucionado de ser considerado simplemente como un esfuerzo a la instrucción oral, o como una práctica aislada que mira los textos a una fuente de traducción de la segunda lengua a la primera, para ser visto como unas de las habilidades más importantes en este aprendizaje sobre todo en los contextos académicos. Un buen lector no solamente busca la comprensión del texto cuando lee, sino que también evalúa y compara la información con otras fuentes leídas.

Todos los años se celebra en México el *Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras. Profesionalización de la Enseñanza de Lenguas (FEULE)*<sup>7</sup> aquí especialistas de enseñanza de lenguas de todo el país y del extranjero comparten sus avances científicos en estas cuestiones. En el año pasado se presentó una conferencia del “*Glosario de mexicanismos en autores mexicanos, español-inglés*”<sup>8</sup>. Realmente es un estudio innovador ya que si hay algunos estudios de mexicanismos, no los hay traducidos al inglés o algunos están aun en fase de desarrollo por los distintos departamentos de lenguas de las universidades mexicanas.

Ahora bien, el diccionario de los mexicanismos fue un estudio que se tomó como referencia de tesis y otros estudios de esta índole y que son de gran ayuda para el estudio lexicográfico de una lengua, como son: *Refranero Popular Mexicano*<sup>9</sup>, cuya obra con-

7 XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras. Profesionalización de la Enseñanza de Lenguas, celebrado del 7-10 de Marzo de 2005 en Colima, Universidad de Colima (México), se presentaron los primeros avances en la investigación del léxico, por el Dr. José M. González Freire, siendo muy favorable para el resultado de nuestro estudio. Posteriormente en el XX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE), 14-17 de mayo de 2006, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Costa (Puerto Vallarta), se presentó Glosario del español de México en autores contemporáneos.

8 El Archivo Histórico Municipal de Colima, 29 de junio de 2006, a cargo de los doctores José Manuel González Freire; Hammam Al-Rifai y el Mtro. José Miguel Rodríguez Reyes. Del cual se extrae los primeros avances del proyecto financiado del Fideicomiso Fondo Ramón Álvarez-Buylla de Aldana, con el protocolo 391/06 de febrero de 2006 a enero de 2007.

9 VELASCO VALDÉS, Miguel. *Refranero Popular Mexicano*. 5ª ed. México. Costa-Amic Editor. 1973.

tiene un vasto número de dichos y refranes de México, que reflejan el pensar, el sentir y el decir de quienes constituyen los estratos sociales poco refinados, pero que pese a su humilde origen poco a poco han sobrepasado sus límites revelando siempre su graciosa picardía, sutil ingenio y cierto fondo filosófico. *Palabras, modismos y expresiones del Sur de Jalisco*<sup>10</sup>. Es un libro de recopilación que pretende dar a conocer las expresiones, modismos y palabras del estado de Jalisco, de una forma sencilla, agrupándolas alfabéticamente y transcribiendo una pequeña muestra con frases entresacadas de las obras de Juan Rulfo. De esta manera, los autores tratan de expresar el código popular, desde la prosa y el poema hasta el teatro y el cuento, sin acentuar ni el rigorismo de la métrica ni en el formulismo de la preceptiva literaria en los distintos géneros. *Así habla el mexicano. Diccionario básico de mexicanismo*<sup>11</sup>, incluye una cantidad considerable de palabras originarias del país, las cuales enriquecen el idioma y son parte esencial del patrimonio cultural del pueblo. Son esas palabras autóctonas, y otras que siendo españolas cobran en México un significado y un manejo peculiares, distintos a los que tienen en España, en donde el autor relata la historia del español desde sus orígenes hasta nuestros días, en el cual se presentan dos grandes vertientes de la historia de la lengua: la historia interna, es decir los cambios fonético-fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos así como la historia externa, las circunstancias sociales, políticas y culturales que propician ciertos cambios y la expansión del español más allá de su territorio de origen; el *Diccionario de Mejicanismos*<sup>12</sup>, es un gran compendio muy extenso de más de mil páginas donde se recogen los mexicanismos, su origen y localización de fuentes. *Diccionario de incorrecciones particularidades y curiosidades del lenguaje*<sup>13</sup> y el *Ticús*<sup>14</sup>, que es un diccionario de colimotismos que incluye voces, modos y construcciones del habla regional y sus variantes, tomando en cuenta también palabras gramaticalmente incorrectas por la frecuencia de su uso; palabras que regionalmente tienen un significado distinto al que es común para el resto del país; palabras relacionadas con los oficios, tipos y personajes característicos de la región y los nombres populares de la flora y fauna. *El Léxico México-España*<sup>15</sup> sirvió de estudio lingüístico y práctico en el vocabulario cotidiano del mexicano del habla del sur de Jalisco, Colima y Michoacán. A estos hay que añadir *Diccionario del Español Usual de México*<sup>16</sup> interesante y completo estudio de español más usual y moderno de la

10 Palabras, modismos y expresiones del Sur de Jalisco. 2ª ed. Guadalajara (México). Editorial Agata. Benemérita Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística de Jalisco, Capítulo Sur. 1999.

11 MEJÍA PRIETO, Jorge: Así habla el mexicano. Diccionario básico de mexicanismos. México. Panorama Editorial. 1984.

12 SANTAMARÍA, Francisco J.: Diccionario de Mejicanismos. México. Editorial Porrúa. 2000

13 SANTAMARÍA, Andrés: Diccionario de incorrecciones particularidades y curiosidades del lenguaje. Madrid. Paraninfo. 1993.

14 REYES G., Juan Carlos: Ticús. 4º ed. México. Fondo de Cultura y Gobierno del Estado. 2001.

15 GONZÁLEZ FREIRE, José M.; Javier Bravo Magaña, Eugenia Cervantes Consejo, Samia J Gómez y Violeta Larios Valencia: Léxico México-España. Colima, México. Universidad de Colima. Cd-rom.

16 Diccionario del Español Usual de México. 2ª Ed. México. El Colegio de México. 2002

República Mexicana; *La Lengua Española en México*<sup>17</sup> y *La Pronunciación del español en México*<sup>18</sup>.

La lengua española se extiende hoy por hoy por todo el planeta, siendo la segunda lengua más importante con más de cuatrocientos millones, que la hablan y la usan habitualmente para comunicarse y para vivir. El castellano, tal como hoy lo conocemos es el resultado de un proceso de más de un milenio, a lo largo del cual las diversas lenguas de los habitantes de la Península Ibérica se fueron modificando por influencia de los invasores romanos, griegos, fenicios, celtas, visigodos, árabes y otros. Hacia el final del siglo XV, con la unión de los reinos de Castilla y Aragón, que extendieron su dominio sobre la mayor parte de la península, la lengua de Castilla –el castellano– se fue imponiendo sobre otras lenguas y dialectos y cruzó el Océano Atlántico a espaldas de los descubridores, conquistadores y misioneros. En 1492, cuando Cristóbal Colón llegó a América, el castellano se encontraba consolidado en la península, pero durante los siglos XV-XVI se produjo una verdadera revolución consonántica que afectó especialmente a las llamadas sibilantes, las cuales se redujeron, y ésa fue la variedad que llegó al Nuevo Mundo, generalmente conocida como español de América. En este continente se enriqueció con el aporte de las lenguas indígenas de Hispanoamérica. De hecho, en 1536, es el emperador Carlos I, en presencia del Papa, quien utiliza por primera vez la expresión lengua española, la cual –según el monarca– “era tan noble que merecía ser sabida y entendida de toda la gente cristiana, hecha para hablar con Dios”. El término castellano subsistió como nombre del actual dialecto de Castilla. La primera impresión que produce el español de México es que se trata de un habla conservadora. En efecto, no son pocos los casos en que el habla de México ha conservado modos antiguos de decir o *arcaísmos*, sin dejarse influir por las innovaciones realizadas en otras zonas de la comunidad lingüística hispana. El hecho de que algunas voces o expresiones ya desaparecidas en el habla de España se sigan oyendo en México es la razón por la cual se ha señalado el *arcaísmo* como características del español mexicano, como por ejemplo: *lindo*, *pararse* (ponerse de pie), *prieto*, *liviano*, *bravo* (valiente), *demorase*, *dilatarse* (retrasarse), *recibirse*, *luego* (inmediatamente), *acalenturarse*, *achicopalarsé* (afligirse), *acomodar* (colocar), *jalar* (tirar), *bermello* (rojo).

Parafraseando a Penny<sup>19</sup>, no existe una distinción precisa entre conservadurismo y arcaísmo, ya que ambos términos se refieren a la pervivencia de formas que han desaparecido en otras zonas. Cuando hablamos del conservadurismo del latín hispánico, nos referimos a que aquí se mantuvieron algunas formas del latín clásico que se vieron,

17 MORENO DE ALBA, José G. *La Lengua Española en México*. México. Fondo de Cultura Económica. 2003.

18 MORENO DE ALBA, José G. *La Pronunciación del español de México*. 21 Ed. México. El Colegio de México 2002.

19 PENNY, Ralph: *Gramática histórica del español*. Barcelona. Ariel. 1993.

en cambio, rechazadas en las áreas que constituían el epicentro cultural del Imperio Romano.

El latín y otras Lenguas similares suelen calificarse como sintéticas, por cuanto poseen un gran número de morfemas ligados (morfemas de caso, inflexiones verbales, etc.), en tanto que idiomas como el inglés, en que predominan el español es más sintético que el inglés (particularmente en su sistema verbal), pero menos que su antecesor latino; y es que, en general, la evolución morfosintáctica que llevó desde el latín hasta el español<sup>20</sup>. El cambio fonológico ha originado que la estructura del paradigma pierda coherencia. Sin embargo, por medio de la analogía a menudo se restaura o se mantiene la similitud entre los componentes de mismo paradigma, ya que, a través de este proceso, las formas relacionadas por su función gramatical llegan a asemejarse (la *analogía* también opera entre palabras vinculadas semánticamente).

El *cambio morfológico* puede entenderse (en parte) como el resultado de la lucha competitiva entre el *cambio fonológico* y el ajuste analógico. Es difícil predecir, en un caso dado de evolución morfológica, cuál de estas dos fuerzas ganará la partida; sin embargo, puede aceptarse que el éxito de una sobre la otra guarda alguna relación. La historia del español no excluye otros tipos de cambio morfológico. De hecho, hay palabras que han perdido su estatus independiente, que se han visto limitadas a un papel auxiliar y que han acabado convirtiéndose finalmente en morfemas flexivos. Es aquel que se da en los hábitos de pronunciación de los hablantes. Por ejemplo, en la ciudad de México durante los años sesenta la mayoría de las mujeres tendía a pronunciar el fonema /rr/ –Como en /karro/, /rriko/, etcétera– de forma rehilada, /rr/, como se oye en Buenos Aires; en la actualidad este uso casi se ha abandonado. Entonces hubo dos cambios: primero hacia el rehilamiento y luego el regreso hacia la vibración múltiple. Es todo cambio en el inventario o definición de las unidades fónicas distintivas. Puede tratarse de la incorporación de un nuevo fonema, de la desaparición de otro o de la redefinición de los existentes. En la Edad Media el castellano distinguía entre una /b/ bilabial y una /v/ labiodental o semiconsonántica, a finales del siglo XV esta distinción se perdió, es decir, que el número de fonemas del español se redujo. Es todo el que implica una modificación en las relaciones sintagmáticas de las palabras; es decir, todo tipo de modificación en las interrelaciones existentes entre una palabra y otra dentro de la oración. Una alteración entre el nombre, verbo, los complementos, las conjugaciones y todos los demás elementos que aparecen simultáneamente en una construcción es un *cambio sintáctico*. Uno de los aspectos más inestables de una lengua es el del significado, en el *cambio semántico*. A lo largo de la historia del español se puede encontrar una gran cantidad de modificaciones en el alcance significativo de los componentes lexicales, aparte de la consonante redefinición a la que está sujeta la totalidad de las relaciones de significado del sistema. Toda voz que entra o sale de un sistema lingüístico constituye un *cambio lexical*.

*Cronopio, hodiernamiento, refrigerador, smog, yogurt* y tantas otras voces son ejemplo de este tipo de español. El latín ha recibido muchas voces de las lenguas de los pueblos que los romanos conquistaron, por ejemplo, de los celtas aprendieron *carrus* = “carro”, de los griegas *aphoteca* = “bodega”, de los pueblos prerromanos *arrugis* = “arroyo” y así muchos más casos. Mientras que el *cambio de léxico* tiene una importancia sorprendente si comparamos las variantes del español peninsular y el de México. “*El léxico es, sin duda, el componente más “superficial” y móvil de toda lengua, en el que se refleja la manera como una comunidad aprende y ordena la realidad; ello explica el que sea en este componente donde encontremos las mayores diferencias entre el español americano y el de España, porque el mundo hispanoamericano no es idéntico al europeo*”<sup>21</sup>.

Otra influencia importante son los préstamos del inglés o *anglicismos*. Hasta mediados del siglo XX, casi todos los *anglicismos* introducidos en el español procedían del inglés británico y solían transmitirse mediante la escritura, a menudo por mediación del francés. Desde la década de 1950 en adelante, la fuente principal de este tipo de préstamos ha sido, en cambio, el inglés americano; todavía continúan divulgándose a través de los medios de comunicación escritos. El concepto de *anglicismos*, como otros referidos a préstamos entre lenguas, no carece de ambigüedad. Los *anglicismos* son préstamos cuyo origen inmediato es una palabra o expresión inglesa, con independencia del étimo remoto de esta (que con frecuencia resulta ser una palabra o expresión de una tercera lengua). Ciertamente; se registran *anglicismos* en el vocabulario de casi todas las facetas de la sofisticada vida urbana, pero ha sido el léxico de los medios de comunicación, la moda, los negocios, la ciencia y el deporte el que se ha visto particularmente afectado. El vocabulario de los medios de comunicación, que naturalmente coincide con la terminología del mundo tecnológico, encontramos: *camera, cassette, clip, cómic, playback, monitor, show, pop, póster, video, film, flash, standar, snob, filmar, béisbol, club, hotel, cheque, líder, suéter, short, closet, hobby, lonchería, referi, folder, cloch, computadora, mouse, cd (disc compact)*. etc. Todo esto debido en gran medida a la cercanía de México con los Estados Unidos de América y a la gran cantidad de migración hispana que vive en Norteamérica.

En el año 1713 se fundó la Real Academia Española. Su primera tarea fue la de fijar el idioma y sancionar los cambios que de su idioma habían hecho los hablantes a lo largo de los siglos, siguiendo unos criterios de autoridad. En esta época se había terminado el cambio fonético y morfológico y el sistema verbal de tiempos simples y compuestos era el mismo que ha estado vigente hasta la primera mitad del siglo XX. Una lengua tiene un gran dinamismo y un comportamiento variante que depende de diferentes circunstancias. Ya hemos aclarado que no son iguales la lengua que se habla todos los días y la lengua que se escribe, sobre todo si se escribe con fines literarios

21 OBEDIENTE SOSA, Enrique: *Biografía de una Lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español*. Costa Rica. LUR. 2000.

dentro de la literatura, estilísticamente, no son lo mismo las formas lingüísticas de la poesía que las formas usadas en una prosa como puede ser un discurso demostrativo o un tratado de arquitectura. Cada situación diferente nos obliga a utilizar estilos o registros de habla diferentes, que se caracterizan por aspectos fónicos, morfosintácticos, léxicos, semánticos y textuales propios. Así hay una serie de vocablos que solamente utilizamos en determinadas circunstancias. Por otro lado, nuestra pronunciación se hace cada vez más cuidadosa conforme ascendemos en la formalización del estilo: al hablar con nuestros amigos solemos pronunciar de un modo muy distinto a cuando llegamos a solicitar un trabajo o a cuando leemos o decimos un discurso. Se puede afirmar que el vocabulario del español está formado por tres componentes: además de las palabras heredadas del latín, y de los préstamos de otras lenguas, el léxico español incluye voces creadas mediante procedimientos internos de la lengua, esto es, a través de la formación de palabras, este último término hacemos referencia tanto a la sufijación, como a la derivación y la composición.

Es propio de la lengua de mexicana explicar ciertos fenómenos que se ha producido en la lengua y que son parte de la cultura mexicana, como los albures, modismos, frases hechas, neologismos, el caló mexicano, vulgarismos, arcaísmos, aztequismos, refranero, etcétera. En México existe una manera de expresarse con el español que no todos los mexicanos son capaces de entender. Este fenómeno se conoce como *albur*. Este fenómeno nació entre los hombres de las clases más bajas en la Ciudad de México. Posiblemente se haya creado como una manera de desahogo donde la religión y su ética se reflejaba mucho en la vida cotidiana. El *albur* fue creado para que los hombres pudieran hablar de cosas prohibidas y tacos (groserías) sin que nadie los comprendiera y entonces reclamarlos o reprimirlos. No se sabe cuando comienza exactamente, se sabe que nace con la mezcla de la cultura Náhuatl y Española, ya que ambas tienen antecedentes de picardía, quizás ésta última por la influencia latina, la cual se da en todas las lenguas romances. Pero lo que antes era común entre la gente más pobre, hoy en día se conoce por todo el país desde el hombre menos educado al más intelectual domina estos términos. Por una parte existe el caso de los cantos Nahuas que cantaban en las cortes de los emperadores aztecas. Dice una de las leyendas que una nación recientemente sometida al imperio de Tenochtitlán compuso un canto mofándose del emperador en el que se hacía referencia a la incapacidad del monarca Tenochca para someterla, aludiendo a la nación recientemente conquistada. Sin embargo el canto revelaba que a quien no podía conquistar el emperador azteca era a una mujer anciana. Este fenómeno viene a ser lo que llamamos hoy una sátira, muy común en la España de Don Miguel de Cervantes Saavedra. Volviendo a la cuestión, el canto o *albur* en tiempos prehispánicos era llamado *cuecuechcuicatl* (cantos de cosquilleos, pícaros o satíricos). Esto quiere decir que los pueblos prehispanos de México ya conocían el doble sentido, es más hasta conocían la mentada de madre, a la cual denominaban como *nantenehua*, que quiere decir, literalmente, mencionar a la madre. Por el lado Español, se puede recurrir a lo que se cuenta acerca de Fray Servando Teresa de Mier, quien era un fraile mexicano que el obispo de

la Nueva España desterró a España a finales del siglo XVIII por haber ofendido a la Virgen de Guadalupe, cuando aseguró que los españoles habían inventado las santas apariciones y que los indios, a quien realmente veneraban era a la diosa Tonantzin. Al parecer la combinación del doble sentido azteca con el léxico satírico español, aderezado con la represión sexual y la censura, posiblemente dieron como resultado al *albur* mexicano, el cual se hace cambiando la entonación de las palabras o cambiar su ortografía para darle un doble sentido a una serie de metáforas. Hay que aclarar que el *albur* no es para todos. Antes que nada el *albur* no es para mujeres, se puede habla de mujeres, pero con ellas no se vale y está muy mal visto que una mujer se exprese con *albur*. México es una sociedad donde las virtudes femeninas se basan en el papel de madre, hermana y virgen santa, los albures son demasiado fuertes para los oídos de las respetadas damas. Sin embargo hay muchas mujeres jóvenes hoy en día que conocen los albures, pero pocas veces contestan con uno. La cultura mexicana respeta mucho a las personas mayores y por esa veneración y respeto no está permitido alburear a alguien que es mayor de edad. Solamente se hace cuando el señor mayor rompe primero el hielo y muestra tal estado de confianza que se deja alburear. Entre jóvenes se alburea, pero solamente entre amigos (cuates), porque un *albur* no se considera ofensivo cuando viene de un amigo; mientras que si alguien no es de confianza y alburea de otro, se toma como un insulto o agresión, porque el significado literal de los albures es muy ofensivo. Por último se puede decir que como se usa el *albur* hoy, es una manera con la cual muchos hombres mexicanos expresan su habilidad mental, su sentido del humor, su aprecio por los amigos y confirman a los participantes que están realmente unidos.

Otro fenómeno importante en este diccionario es la presencia del *Caló Mexicano*<sup>22</sup>, uno se puede preguntar como ha sido el cambio tan radical del español mexicano en nuestros días, basado el diccionario de la Real Academia Española. Las lenguas romances y sus hablantes tienen ciertas predisposiciones por la interacción continua y por la ley del mínimo esfuerzo a la hora de hablar. La sociedad latina es cálida, alegre y proclives a los cambios lingüísticos en el lenguaje coloquial y familiar. Por ello los pueblos mestizos de América siempre están en pleno cambio en cuanto al lenguaje coloquial. Podemos encontrar ejemplos como: *a güevo, achicoparse, al chile, batanear, caldo, cholo, fayuca, fletar, fusca, güey, cuate, gabacho, la neta, la rola, marro, mordida, molleja, ñero, pachuco, pastel, pinta, pomo, prángana, qué onda, qué gacho, qué pedo, qué suerte tan chaparra, regar el tepache, sacar boleto, se lo cargó la chingada, subirse al guayabo, tacuche, talacha, te cayó el veinte, toma chango tu banana, tragar camote, tronárselas, vientos huracanados, ya lo tronaron, zacatear, zafado, zape* y etcétera.

Los préstamos de algunas de las lenguas indígenas (Náhuatl, maya, purépecha, cora, chatino, chol, huastaco, lacandon, mazateco, mixe, mazahua, mixteco, otomi,

22 FLORES Y ESCALANTE, Jesús: *Moralla del caló mexicano*. 3ª ed. México. Asociación Mexicana de Estudios Fonográficos, 2006.

popoloca, tarahumara, totonaca, yaqui, izotzil, tojolabal, zapoteco, etc.) en México favorecieron este diccionario que se presenta ahora e incluso gran parte de los vocablos y expresiones desplazaron al español peninsular. *Préstamos mexicanos*: Palabras y expresiones de origen mexicano que se han incorporado a la lengua Española y a otros idiomas a partir de la Conquista en el Siglo XVI, ejemplos: *tomate, hule, chocolate, enaguas, guajalote, butaca, tamal, jícara, petaca, cacique, cacao, coyote, tequila, bahía, caimán, maíz, canoa, carey, colibrí, iguana, tejuino, pulque, tiburón, maíz, chile, aguacate, cacahuate, correcaminos, coyote, parota, guayaba, maguey, nopal, jitomate y mezcal*. *Préstamos de indigenismos* que coexisten con palabras españolas, como sinónimos, ejemplos: *escuincle, chamaco, tianguis* (mercado al aire libre), *guache* (niño), *tatemar, achicharrar* (quemar, tostar), *mecate* (cordel), *molcajete* (mortero), *tlapalería* (ferretería y pinturas), *ocote* (pino con brea), *huarache* (sandalia), *zopilote* (buitre), *jitomate* (tomate), *cacahuate* (cacahuete), *canica, camote, chac-mool* (busto), *chacarota* (maroma), *huamil* (semiente), *hule* (caucho), *iguana, obelisco* (tulipán), *popote* (pajita), *pepenar* (recoger), *taco, talcoyote* (coyote), *tatli* (tata, abuelo), *tepichil* (mampostería), *tepetomate* (madroño), *toscazo* (pelicano), *tronar* (romper), *tuza* (topo), *zual* (mazapán). *Préstamos de indigenismos* que han desplazado completamente a las palabras en español, ejemplos: *tecolote* (buhu), *chapulín* (saltamontes), *zacate* (hierbajo), *milpa* (maíz), *ejotes* (judías verdes), *jacal* (choza), *palma* (palmera de coco), *papalote* (cometa), *aguacate* (ahuacate), *atacuacharse* (agazaparse), *atetepiz* (escarabajo), *ayohuachtle* (semilla de la calabaza). *Préstamos de indigenismos* para los que no existe una palabra equivalente en español, esto es debido a que no se conocían en Europa durante la Conquista de América, ejemplos: *quelite, epazote, jamaica, jícama, chayote, chachalaca, chilauiles, totopos, pinole, chuacal, ayate, huipil, metate, zapotecas, náhuatl, mixtecos, azteca, purepecha, otomís, zapote blanco, zapote negro, chile, habanero, guachinango, coyote, iguana, guamuchil, guanábana, nopal, cubano, huajina, chirrionera, jicote, mapache, armadillo, coa, tescalama, mecate, tiza, tamal y huacal*. Topónimos de préstamos indígenas, ejemplos: *Colima, Tecomán, Comala, Minatitlán, Coquimatlan, Cauhtémoc, Ixtlahuacán, Julhuapán, Zacualpan, Sunchitlan*. Antropónimos de préstamos indígenas, ejemplos: *Xóchil / Xóchitl* (Flor), *Tlálloc, Cuauhtémoc* (águila descendiente), *Huehuetéotl, Teopilzintli, Yoltzin* (pequeño corazón), *Tonatiuh* (el Sol que calienta), *Atl* (señor del agua), *Moctezuma*. Fauna de origen prehispánica, ejemplos: *Coyote, guindurí, guacanaya, ceniztle, coa, iguana, correcaminos, zopilote, zamate, chirrionera, zamalacoa, tilicuate, zapote negro, zapote blanco, esquilín, guachinango / huachinango, pámpano, jején, armadillo, mapache, tuzas, chirriones, apalcuate, jicote y tilapia*. Vegetación de origen prehispánica, ejemplos: *Parota, guayabillo, jitomate, tomate, timben, anonax, cascalote, guamuchil, chicozapote, chile, guanábana, nopal, guayaba, burarja, cubano, manzanillo, maguey, aguacate / ahuacate, cacahuate, tabaco, nixtamal, tamales, cacao, cocoa, hule, huizcolote, tescalama, hebill, maíz y cuahuayote* (bonete). Instrumentos musicales, ejemplos: *Ayacachtli* (maraca), *Ayot, Chirimia,*

*Huehuetl, tecomopiloa, teponaztli, tunkul, tepuzquiquiztli, tlapizalli, tzicahuastli, omitzi-cahuastli, cuiraxezaqua, tun*<sup>23</sup>.

En este diccionario también se presenta el papel fundamental que ocupa el refranero popular mexicano, en él encontramos, dichos, agudezas peculiares de México o adaptadas del español peninsular al castellano americano. El refranero recoge a veces a los diferentes extractos sociales poco refinados. Sobre el habla vulgar vale repetir: “*el habla popular expresa casi exclusivamente los aspectos groseros y burdos de la vida, los gritos de angustia y desesperación, la amargura y resignación ante la miseria, los prejuicios y los odios...*”<sup>24</sup>. El refranero mexicano es interminable y en ocasiones hemos omitido refranes denigrantes y xenófobos que también los hay. El refrán es un tipo textual con una funcionalidad amplia y bien definida, en él se extiende una gama de modalidades de la ideología tanto popular como culta de México. Aparecen residuos de costumbres y usos sociales desaparecidos tanto como la influencia de situaciones de otros tiempos: “*los refraneros de los pueblos son las entrañas de sus tradiciones, expectativas y creencias*”<sup>25</sup>.

A estos fenómenos le vamos a llamar *paremiología*, que etimológicamente es “el tratado de los refranes”<sup>26</sup>, esta ciencia se dedica a estudiarlos, clasificarlos y coleccionarlos. Todas las lenguas en la medida en que una lengua es una manera histórica de afrontar la realidad, en su etapa de reflexión cultural, muestran intereses por reunir en colecciones la sabiduría popular ya provenga de la experiencia compartida o de las masas culturales. El interés de los refranes aparece en el Renacimiento, las primeras recopilaciones fueron de Erasmo de Rotterdam, Tomás Moro y Luis Vives, tan poco podemos olvidar al maestro de las letras castellanas don Miguel de Cervantes Saavedra. En México uno de los pioneros ha sido Darío Rubio, *Refranes, proverbios y dichos y dicharachos mexicanos* (1932) y siguiendo con otros como, Velasco Valdés, *Refranero popular mexicano* (1961); Antonio Peñalosa, *Vocabulario y refranero religiosos de México* (1920); José Trinidad Laris, *Historia de modismos y refranes mexicanos* (1921), Manuel López, *Modismos y refranes del Periquillo Sarmiento* (1931), Agustín Yañez, *Las tierras flacas*; José Casasola, *Dichos Mexicanos* (1925); Rubén M. Campos, *El folklore literario mexicano* (1936); Juan Cuadratín, *Dichos populares* (1961); E. Gómez *Colección de refranes y otras expresiones que usan en el estado de Durango* (1937) y Manuel Revilla, *Provincialismos de expresión en México y provincialismos de fonética en México* (1920), entre otros muchos. El refranero mexicano es un importante e inexplorado documento de mestizaje cultural, el refranero español es cambiado a las circunstancias de la cultura mexicana y como veremos en el diccionario podemos encontrar muchos refranes iguales en ambos países. En el refranero mexicano se recogen viejos tabúes y prejuicios y las

23 CABRERA, Luis: Diccionario de Aztequismos. México. Colofón, S.A. 2002

24 Op. cit., 8.

25 PÉREZ MARTÍNEZ, Herón: Por el refranero mexicano. México. Universidad Autónoma de Nuevo León. 1988.

26 MOLINER, María: Diccionario de uso del español. Madrid. Gredos. 1999.

creencias ancestrales. Tiene cierta relación con el caló mexicano y albures. Como por ejemplo: *El que la debe la teme, Quien hambre tiene en tortillas piensa, Maíz que no le ve la cara a mayo, ni zacate pa' caballo, Mal que el lobo hace al zopilote le place, Irse por la sombrita, Mal de muchos consuelo de pendejos* (mal de muchos consuelo de tontos, en España), *Navegar con bandera de pendejo, Mi molino ya no muele, ve a moler a tu metate, No hay gavilán gordo, ni coyote barrigón; No te azotes que hay chayotes*, y muchos más que superan los seis mil refranes y dichos.

También, este diccionario está enriquecido con referencias bibliográficas<sup>27</sup> que autores contemporáneos mexicanos han utilizado en boca de los personajes que aparecen en sus obras y los cuales son reflejo de la sociedad e identidad del pueblo mexicano, de finales del siglo XIX, XX y principios de este siglo como José Agustín: *La Ciudad desiertas, Dos horas al sol, De perfil y Cerca del fuego*. Rosario Castellanos: *La muerte del tigre y otros cuentos, Balún Canán, Los convidados de agosto, Ciudad Real, Mujer que sabe latín... Poesía no eres tú*. Carlos Fuentes: *Cristóbal Nonato, Cuerpos y Ofrendas, El espejo enterrado, Instinto de Inez, La frontera de cristal, La silla del águila, Agua quemada, Cambio de pie,; Diana o la cazadora solitaria, Aura, Las buenas conciencia,; Los Años con Laura Díaz, Una familia lejana*. Vicente Leñero: *Los albañiles, A fuerza de palabras*. Carlos Monsiváis: *El misterio del cuarto cerrad, Va mi alma en prendas, Parte de Guerra, Escenas de pudor y liviandad, A ustedes les consta*. Octavio Paz: *El laberinto de la soledad, El fuego de cada día, El mono gramático, El ausente, Ritmo, Las Antípodas, Máscaras mexicanas, Picasso, Todos los santos, Tres momentos, Chuuang-tzu, El arco y la lira, La llama doble*. Juan Rulfo: *El llano en llamas, Diles que no me maten, Pedro Páramo, Macario, Es que somos muy pobres, Nos han dado la tierra*. Rafael Delgado: *Los parientes ricos*. Guadalupe Loaeza: *Los de Arriba, Las yeguas finas, Mujeres maravillosas, Hombre maravillosos, Primero las damas, Los grillos y otras grillas, Las reinas de Polanco, Compró, luego existo, La Factura, Ellas y nosotras, Las niñas bien y Manual de la gente bien*. Mariano Azuela: *Los de abajo, Mala yerba*. Roberto Gómez Bolaños: *Diario del Chavo del Ocho, Sin querer queriendo. Memorias*. Agustín Yáñez: *La tierra pródiga, Las Tierras Flacas, Al filo del agua*. Herón Pérez Martínez: *Por el refranero mexicano*. Alfredo Montaña Hurtado: *Las cenizas*. Constantino Burguete: *Cuando temblaron las cruces*. Elena Poniatowska: *Retrato del viento, La piel del cielo, Las palabras del árbol, De noche vienés, La noche de Tlatelolco*. Alfonso Reyes: *Antología poética*. José Luis González: *Pueblo en vilo*. Amado Nervo: *Fuegos Fatuos y pimientos dulces*.

Otro aspecto importante que abordamos en este compendio es el uso de la etimología y la lengua latina para explicar el origen de las palabras y el nombre científico de

27 GONZÁLEZ FREIRE, José Manuel: Proyecto "Glosario de Mexicanismos en Autores contemporáneos mexicanos" financiado por el Fideicomiso Fondo Ramón Álvarez-Buylla de Aldana, con el protocolo 391/06 de febrero de 2006 a enero de 2007, en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima, México.

fauna y flora mexicana respectivamente. Primeramente, la etimología estudia el origen de la palabra, la verdadera significación, su estructura, sus transformaciones y cambios. En consecuencia, la etimología comprende todos los elementos constitutivos de los vocablos, y no solamente su raíz. Podríamos decir que da ciertas características e identidad a las palabras, satisface la curiosidad natural de todo hombre medianamente culto, sirve para crear las palabras derivadas y compuestas, identifica arcaísmos, neologismos, palabras cultas y semicultas, fija también la ortografía, indaga en el origen de cada voz, sirve para determinar la sinonimia, es un poderoso auxilio e imprescindible para tener un sólido conocimiento de la gramática, es una parte esencial de la lingüística y por último decir que es el arte mejor aprovechado para descubrir la afinidad que tienen entre sí las lenguas y dialectos<sup>28</sup>.

En el diccionario trabajamos también con una clasificación temática que ayuda a comprender y encuadrar aspectos de las palabras, dichos y expresiones, para ello elaboramos los siguientes aspectos: Además en la descripción y la base se incluyen los temas semánticos incluyen: Animales: aves, peces de agua dulce, peces de agua salada, mamíferos, insectos, reptiles y anfibios. Arqueología. Automoción y automóviles. Bebidas y comidas: alcohólicas y sin alcohol, dulces, mariscos, carnes, pescados, frutas, verduras y hortalizas, frutos secos, panadería y pastelería, caramelos, comida típica de Colima, de México, lácteos, grano y legumbres; Comercio. Comunicaciones. Construcción. Costumbres. Deportes: Buceo, fútbol, baloncesto, natación. Educación: enseñanza, conducta y cortesía. Electrodomésticos. Expresiones: buenas expresiones y vulgaridades. Familia y amistad: Padres, abuelos, parientes, primos, amigos. Geografía. Juegos de mesa. Lingüística: verbos, adjetivos (gentilicios), sustantivos, adverbios de lugar, de tiempo y modo. Medicina: Enfermedades, patologías y anatomía. Mobiliario. Monedas (dinero). Música. Ocio. Profesiones y oficios. Restaurantes. Transportes. Utilidades. Vegetación: árboles y hierbas. Vestimenta. Viajes y Turismo.

El corpus del diccionario cuenta con más de ocho mil expresiones y podemos ver en la tabla siguiente como se va a presentar el diccionario.

Léxico de Mexicanismos	Comentarios, definiciones y ejemplos	Etimología	Léxico en España	Léxico en Inglés
Léxico en Francés	Léxico en Árabe	Léxico en Japonés	Léxico del Náhuatl	Léxico en Latín
Léxico en Gallego	Léxico en Portugués	Referencias Bibliográficas	Diccionario de la R.A.E.	Temática específica

<sup>28</sup> MATEOS MUÑOZ, Agustín: Compendio de etimologías grecolatinas del español. México. Esfinge. 2004.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR, M. (1996): *Manual de dialectología hispánica. El español de España*, Barcelona: Ariel.
- BRAVO MAGAÑA, J. C. y J. M. GONZÁLEZ FREIRE (2003): “Léxico México-España”, ponencia presentada en *CELE*, México D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.
- BRAVO MAGAÑA, J. C. y J. M. GONZÁLEZ FREIRE (2004): “Léxico México-España, últimos resultados”, ponencia presentada en Tijuana Universidad Autónoma de Baja California, Escuela de Lenguas.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. (1992): *Los orígenes del español de América*, Madrid: Mapfre.
- GÓMEZDE SILVA, A. (1995): *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, México: Fondo de Cultura Económica.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2001): *Gramática esencial del español*, Madrid: Editorial SM.
- GONZÁLEZ FREIRE, J. M. (coord.) (2005): *El español de los jóvenes universitarios*, México: Universidad de Colima y Ediciones Cruz S.A.
- GONZÁLEZ FREIRE, J. M. (2005): “El uso cotidiano de la lengua española en México”, en *FEULE 2005* [en línea]: <[www.uco.mx/acerca/coordinaciones/cgd/dgesn/archivo/FEULE2005.pdf](http://www.uco.mx/acerca/coordinaciones/cgd/dgesn/archivo/FEULE2005.pdf)>
- LARA, L. F. (1986): *Diccionario básico del español de México*, México: El Colegio de México.
- LARA, L. F. (dir.) (2001): *Diccionario del Español usual en México*, México D.F.: Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El Colegio de México.
- LIPSKI, J. (1994): *El español de América*, Madrid: Cátedra.
- MATEOS MUÑOZ, A. (2004): *Compendio de etimologías grecolatinas del español*, México: Esfinge.
- MEJÍA PRIETO, J. (1984): *Así habla el mexicano. Diccionario básico de Mexicanismos*, México: Panorama Editorial.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1990): *Historia del español*, Madrid: Espasa-Calpe.
- MORENO DE ALBA, J. G. (1993): *El español en América*, México: Fondo de Cultura Económica.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1993): *La división dialectal del español de América*, Madrid: Univ. Alcalá de Henares.

- MORINGO, M. A. (1993): *Diccionario del español de América*, Madrid: Anaya & MARIO Muchnik.
- OBEDIENTE SOSA, E. (2000): *Biografía de una lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español*, Costa Rica: Libro Universidad Regional (LUR).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2002): *Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid. Espasa-Calpe.
- SANTAMARÍA, F. J. (2000, 6ª): *Diccionario de mejicanismos*, México: Editorial Porrúa.
- VAQUERO DE RAMÍREZ, M. (1998): *El español de América I: Pronunciación*, Madrid: Arcos/Libros.
- (1998): *El español de América II: Morfosintaxis y Léxico*, Madrid: Arcos/Libros.
- VELASCO VALDÉS, M. (1973, 5ª): *Refranero Popular Mexicano*, México: Costa-Amic Editor. 1973.
- VV. AA. (2005): *Léxico México-España, Base de Datos*. México: Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima.
- (1999, 2ª): *Palabras, modismos y expresiones del Sur de Jalisco*, Guadalajara (México): Editorial Agata. Benemérita Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística de Jalisco, Cap. Sur..
- (2000): *Ticus. Diccionario de Colimotismos*, Colima: Universidad de Colima, Dirección de Servicios de Bibliotecas.
- ZAMORA MUNNÉ, J. y J. GUITAR (1982): *Dialectología hispanoamericana*, Salamanca: Almar.

# DEL TEXTO AL ESQUEMA Y DEL ESQUEMA AL TEXTO

M. CARMEN HERNÁNDEZ ALCAIDE

*Centro de Estudios Hispánicos. Universidad Antonio de Nebrija*

**RESUMEN:** El objetivo de esta comunicación es proponer actividades que faciliten al estudiante la comprensión del texto en su globalidad y actividades que le ayuden a organizar ideas antes de escribir. Para la comprensión partimos de un proceso estratégico, que los estudiantes suelen aplicar en su lengua materna pero no, al aprender una L2, y continuamos con un modelo descendente de comprensión lectora (Top-down) y con una lectura selectiva del texto (Teoría de la Relevancia) en la que los estudiantes deben buscar los elementos que comprenden para poder captar las ideas (del texto al esquema). Para la construcción del texto, planteamos cuatro fases: pensar las ideas, ordenarlas, elaborar un esquema y construir el texto (del esquema al texto).

## 1. INTRODUCCIÓN

La propuesta didáctica que presentamos surge de la observación de dos tipos de actitudes ante el texto escrito. Una de ellas es que algunos estudiantes de ELE, cuando se enfrentan a un texto escrito, buscan en el diccionario todas las palabras que no conocen y no hacen una lectura global como en su lengua, por lo que fácilmente pierden el hilo conductor de la lectura, resultándoles más difícil la comprensión del texto. La segunda actitud observada es que algunos estudiantes escriben los textos sin organizar primero las ideas, lo que dificulta la comprensión del texto producido.

Esto nos ha llevado a que nos planteemos dos objetivos. El primero, proponer actividades que faciliten al estudiante la comprensión del texto en su globalidad y el segundo, proponer actividades que le ayuden a aprender a organizar las ideas. Es decir, actividades que le dirijan del texto al esquema y del esquema al texto. Los temas han

sido seleccionados entre los contenidos socioculturales y pragmáticos del Plan Curricular del Instituto Cervantes para los niveles B1 y B2: salud pública, actividades de ocio, trabajo y economía, educación y cultura. Los géneros discursivos y productos textuales trabajados son también los que se indican en el Plan Curricular del Instituto Cervantes para estos niveles: anécdotas y textos descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos. Tipos de texto, que a su vez, el estudiante necesita escribir en determinadas ocasiones por cuestiones académicas. Por ello, nos planteamos ayudarles a que aprendan a hilar ideas, a ordenarlas y a expresarlas con el fin de que acaben escribiendo un texto coherente y cohesionado.

Para nosotros, al igual que para Squire (1983), Spivey (1990) y Parodi (1999)<sup>1</sup> la composición y producción de textos comparten unos determinados procesos comunes, ya que como dice Spivey, al componer e identificar textos, se construyen significados. Además, Spivey siguiendo un enfoque constructivista, señala tres pasos previos a la construcción de significados: organización, selección y conexión, es decir, el lector /escritor tiene que organizar el significado textual, tiene que seleccionar los contenidos y conectarlos. Kucer (1985)<sup>2</sup> también encuentra una relación entre composición y comprensión y propone que el marco teórico para la lectura y la escritura sea el mismo. Además, plantea un modelo en el que tanto la escritura y la lectura se abordan de forma paralela. A partir de estas teorías hemos desarrollado el modelo de trabajo que proponemos: *Del texto al esquema y del esquema al texto*.

Basándonos en la relación entre comprensión y producción, proponemos una primera actividad en la que los estudiantes al leer el texto en el que deben buscar formas para llamar la atención, quitar importancia, expresar consecuencias, empezar a contar algo y organizar el relato. Pero a su vez, pueden ver la organización del texto. Una vez que el estudiante comprenda su organización y las formas para expresar determinadas intenciones comunicativas, creemos que estará capacitado para producir un texto similar, aunque esto lo trataremos más detenidamente en el apartado *Del texto al esquema*.

1 Recogido en PARODI, G., 1999:66. Archivo zip GPL\_02-4.PDF. PÁG.7.

2 Recogido en PARODI, G. (1999:67). Archivo zip GPL\_02-4.pdf.

 **1. Lee este diálogo entre dos amigos**

A: Oye, ¿y cómo conociste a Eduardo Noriega?

B: Pues de la forma más tonta, resulta que yo estaba sentada en un banco en el Retiro, haciendo los deberes. De pronto, se levantó un poco de aire, y se me voló una hoja. Entonces, me levanté y empecé a correr tras la hoja, y un chico que pasaba por allí y que yo no conocía, me la cogió y me la dio. Al ver que era estudiante de español, empezamos a hablar y me dijo que él estudiaba inglés. Al final nos dimos el teléfono. Y bueno, un día me llamó y me propuso hacer un intercambio de conversación. Y resulta que era un actor muy conocido, me ha presentado a sus amigos, así que ahora conozco a muchos actores y actrices.

A: ¡Qué suerte!


**2. ¿Qué expresiones se utilizan para...?**

Llamar la atención	Quitar importancia	Expresar consecuencias	Empezar a contar algo	Organizar el relato


**3. Escribe un texto en el que cuentes cómo conociste a alguien importante en tu vida.**

La propuesta que presentamos para trabajar la comprensión y producción de textos, se basa también en un modelo paralelo, aunque inverso (Del texto al esquema y del esquema al texto).

## 2. DEL TEXTO AL ESQUEMA

Para facilitar la comprensión del texto, hemos partido de un proceso estratégico, que algunos alumnos ya conocen en su lengua materna pero que no aplican al aprender una L2. Nuestro propósito es que el alumno, mediante un modelo descendente de la comprensión lectora (Top-down) y, más tarde, mediante una lectura selectiva del texto (Teoría de la Relevancia), aprenda a buscar los elementos que comprende del texto, lo que a su vez le permitirá entender la frase, aunque no conozca todas las palabras. Esto, a su vez, le ayudará captar tanto la idea principal como las ideas secundarias y a elaborar un esquema a partir de un texto.

Dos ejemplos de aplicación de estas teorías al aula son las dos actividades que proponemos a continuación. Las dos comenzarían con una actividad previa a la lectura, aunque no la incluyamos. Una vez leído el texto, les pedimos que si no comprenden una frase, subrayen las palabras que conocen y lean solo la parte subrayada. Si surge alguna dificultad en la comprensión, les pedimos que escriban las palabras subrayadas y que vuelvan a leer la frase. Seguramente de esta manera lo puedan entender. Nuestro objetivo es que se fijen en las palabras que conocen y no en las que no conocen con el fin de que puedan hacer una lectura global y evitar que busquen en el diccionario todas

las palabras del texto que no conocen, lo que posiblemente les hiciera perder el hilo conductor de la lectura, y por tanto, dificultaría su comprensión, como ya hemos mencionado. Una vez que han entendido el texto, se les pide que saquen las ideas principales y secundarias del texto.

En el primer texto que proponemos, *El trabajo infantil*, se plantean otras tres actividades. El texto comienza planteando tres objetivos para el Día Mundial contra el trabajo infantil, y en la siguiente actividad se les pide que relacionen cada uno de esos objetivos con el párrafo en el que se desarrolla dicho objetivo. Después, deben buscar en el texto una determinada información (lectura selectiva) el esquema con la información del texto. Y por último, se pide que se fijen en la estructura y que completen el esquema que se les presenta. Esta actividad se podría terminar también, pidiéndoles que escribieran su opinión sobre este tema, pero la producción escrita la trataremos en el siguiente apartado.

### El trabajo infantil

#### 1. Lee el texto

#### **Día mundial - 12 de junio de 2010: Metamos un gol... erradiquemos el trabajo infantil**

El Día mundial de 2010 coincide con la Copa Mundial de Fútbol en Sudáfrica. ¡Metamos un gol y saquemos tarjeta roja al trabajo infantil! El Día mundial contra el trabajo infantil se celebrará el día 12 de junio de 2010. En este Día mundial, hacemos un llamamiento *para*:

1. *Redoblar* esfuerzos en la lucha contra las peores formas del trabajo infantil con carácter de urgencia.
2. *Intensificar* los esfuerzos a nivel mundial *para que* las medidas de lucha sean parte integrante de las estrategias de lucha contra la pobreza, de protección social y de planificación de la educación.
3. *Plantear* un proyecto político y social para combatir el trabajo infantil.

Hace ya diez años que entró en vigor este convenio y millones de niños trabajadores se han beneficiado de la campaña del Convenio contra prácticas tales como la esclavitud, el trabajo forzoso, la trata de niños, la servidumbres por deudas, la prostitución, la pornografía, el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños en conflictos armados, y todas aquellas formas de trabajo que perjudiquen la seguridad, la moralidad o la salud de los niños. *Sin embargo*, todavía hay demasiados niños atrapados en formas de trabajo totalmente inaceptables.

Las familias pobres suelen contar con la contribución de los ingresos de los niños al presupuesto familiar y no pueden pagar los costes de la educación *porque no tienen* suficientes ingresos familiares. *Por tanto*, una parte esencial de la estrategia para combatir el trabajo infantil es luchar contra esta pobreza familiar y garantizar a los adultos el acceso al empleo y a un trabajo decente. Los Gobiernos pueden asimismo poner en práctica estrategias de protección social *para ayudar* a las familias pobres.

Según las estimaciones más recientes, 72 millones de niños en edad de ir a la escuela primaria, de los cuales más de la mitad son niñas, así como 71 millones de niños en edad de ir a la escuela secundaria, no están escolarizados. *Además*, muchos de los niños escolarizados no asisten a la escuela de forma regular. *Por lo tanto*, debe reforzarse el compromiso a nivel mundial, nacional y local para garantizar el acceso a la educación a todos los niños que han alcanzado la edad mínima de admisión al empleo, así como ofrecer oportunidades para aquellos jóvenes que no tuvieron la oportunidad de recibir una educación formal.

Las organizaciones locales de la sociedad civil pueden desempeñar un papel importante promoviendo la sensibilización y el cambio de actitud frente al trabajo infantil y promoviendo la educación. El Día mundial contra el trabajo infantil es *para promover* el conocimiento y la lucha contra el trabajo infantil.

<http://www.ilo.org/ipec/Campaignadvocacy/WDA/WorldDay2010/lang-es/index.htm>



## 2. ¿Has entendido las ideas principales del texto?

Si no las has entendido, subraya las palabras que conoces y léelas.

Si sigues sin entender alguna frase, escribe las palabras que comprendes en un papel y léela.

¿Es más fácil ahora?

Ahora escribe las ideas principales del texto

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



## 3. El texto comienza con el planteamiento de tres objetivos.

¿Qué párrafos tienen relación con cada objetivo propuesto?



## 4. Completa este cuadro con la información del texto

- Causas del trabajo infantil \_\_\_\_\_
- Consecuencias del trabajo infantil \_\_\_\_\_
- La finalidad del texto \_\_\_\_\_



5. ¿Te has fijado en cómo está organizado el texto? Fíjate en cómo se introduce el tema, las ideas, los argumentos, etc.:

- Introducción del tema \_\_\_\_\_
- Objetivo: \_\_\_\_\_
- Argumentos: \_\_\_\_\_
- Consecuencia: \_\_\_\_\_
- Cierre: \_\_\_\_\_

En el segundo texto, *Antigimnasia*, la primera actividad que proponemos consiste en relacionar los títulos con el párrafo en el que se desarrollan. Después realizaríamos la actividad de comprensión que hemos descrito más arriba y una vez comprendido el texto y sacadas las ideas que se presentan en él, se plantean otras dos actividades. En la primera, deben completar el esquema con la información del texto, y en la última deben resumirlo. El objetivo de estas actividades es comprobar que realmente se ha comprendido la información.



### 1. Lee este texto y pon título a cada párrafo

## Antigimnasia

Entrar en terreno desconocido De dónde procede el término anti-gimnasia?  
¿Qué es la antigimnasia? Recuperar la naturalidad de sus movimientos

---

Practicar la anti-gimnasia es embarcarse en un viaje por su propio cuerpo, por su historia. Usted descubre cómo, a lo largo de su vida, su cuerpo se ha ido organizando, protegiendo y adaptando sutilmente. Aprende cómo tener una percepción y un conocimiento de su cuerpo más profundo, más exacto y más autónomo.

---

Cada sesión de anti-gimnasia supone la oportunidad de descubrir, redescubrir, o despertar nuevas zonas de su cuerpo. Al principio, cuando intenta mover algunos músculos, le resultan tan ajenos, ¡que ni siquiera sabe dónde está la palanca que los pone en marcha! Pero, poco a poco, una nueva conexión se establece entre ese músculo desconocido o ignorado y su cerebro. Su vocabulario muscular se desarrolla, se enriquece. Usted explora nuevas posibilidades de movimiento.

---

A lo largo de las sesiones aprende a deshacerse por sí mismo de un montón de crispaciones, rigideces y dolores musculares y articulares, que le cansan, le obligan a encorvarse y frenan sus impulsos. Sus movimientos y su respiración recobran su amplitud natural.

---

Thérèse Bertherat, que creó la anti-gimnasia en los 70, eligió el término anti-gimnasia en la época de la anti-psiquiatría. No es que menospreciara la gimnasia tradicional, pero consideraba que algunos movimientos, por ejemplo aquellos que requieren forzar la inspiración o llevar la columna hacia atrás para liberar la caja torácica, no hacían más que empeorar los problemas del diafragma y de la columna vertebral. “Tiene usted un tigre en la espalda, un tigre potente, astuto, hermoso”, escribe Thérèse Bertherat en su libro *La Guarida del Tigre*. El tigre integra todos los músculos que se encuentran en la parte posterior de su cuerpo y constituye una cadena sin fisuras, sólida y coherente. Si le duele la espalda, no es, como se suele creer, por falta de fuerza, más bien al contrario, es por exceso de fuerza: los músculos de su tigre trabajan demasiado. Están tan apretados, tan contraídos, que impiden moverse a los músculos delanteros. Los movimientos propuestos durante las sesiones logran que su tigre se estire y se alargue.

[http://www.antigymnastique.com/sp/que\\_es\\_la\\_anti\\_gimnasia](http://www.antigymnastique.com/sp/que_es_la_anti_gimnasia)



## 2. ¿Has entendido las ideas principales del texto?



 Si no las has entendido, subraya las palabras que conoces y léelas.



 Si sigues sin entender alguna frase, escribe las palabras que comprendes en un papel y léela.

 ¿Es más fácil ahora?



Ahora escribe las ideas principales del texto

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



## 3. Completa este cuadro con la información del texto

- La antigimnasia consiste en \_\_\_\_\_
- Llama tigre a \_\_\_\_\_
- Los dolores de espalda se deben a \_\_\_\_\_
- La solución de la antigimnasia es \_\_\_\_\_
- La salud física está relacionada con \_\_\_\_\_
- La finalidad del texto es \_\_\_\_\_



## 4. Ahora ya puedes resumir el texto



La última propuesta que presentamos en este apartado del texto al esquema, la planteamos a partir de lecturas graduadas. Nuestro primer objetivo como ya hemos mencionado, es que el alumno realice una lectura descendente (Top-down) y una lectura selectiva (Teoría de la Relevancia) y para ello, les pedimos que al leer cada capítulo hagan un esquema en el que indiquen los diferentes escenarios en los que se desarrolla la trama de la novela, qué personajes aparecen en cada uno de los escenarios, y de qué trata esa parte del capítulo. Somos conscientes de que a veces los estudiantes no pueden contestar a las preguntas que planteamos en clase sobre las lecturas que han realizado porque no recuerdan esa información y no, porque no la hayan comprendido. Por ello, deben llevar el esquema a clase y con esa información irán contando cuántos escenarios salen en ese capítulo, qué personajes intervienen, lo que pasa en cada uno de los escenarios, la información que obtienen o si se trata de descripciones. También aclararemos todas las partes que no se hayan comprendido. En caso de que en algún momento no sepan qué decir, dirigiremos la conversación con preguntas que ellos deberán contestar. En esta parte de la clase, los estudiantes irán contando todo lo que han leído, pero seguramente sin

utilizar el vocabulario nuevo, por lo que parafrasearemos sus intervenciones con el léxico del capítulo y recalcaremos las nuevas palabras. Por último, les pediremos que hagan un resumen en cinco o seis líneas y que utilicen el vocabulario apropiado con el fin de que esas palabras lleguen a formar parte del léxico activo del estudiante. Los estudiantes podrán utilizar tanto el esquema como el resumen el día del examen. Puesto que lo que valoramos es la comprensión de la novela y no lo que recuerda de lo leído.

<b>Lecturas Graduadas</b>		
	<b>1. Esquema</b>	
Escenario	Personajes	Información
	<b>2. Resumen en 5 líneas</b>	

### 3. DEL ESQUEMA AL TEXTO

En este apartado vamos a presentar actividades que ayuden al estudiante a producir textos coherentes y cohesionados mediante un proceso inverso al que acabamos de plantear. Cassany (2004:923) indica los tres procesos cognitivos en los que coinciden los estudios realizados en los últimos años y en los que señala los subprocesos de planificación, textualización y revisión. Y señala Casany (2004:931) diferentes fases o tareas cognitivas en la composición: “analizar la situación, buscar ideas, organizarlas, redactar borradores, revisar los borradores, etc”.. La propuesta de trabajo que nosotros proponemos consta de cuatro fases. La primera sería escribir las ideas que se tienen sobre el tema, argumentos a favor o en contra del tema sobre el que van a escribir, según les van llegando a la cabeza las ideas, es decir, una lluvia de ideas. La segunda sería ordenar esas ideas relacionándolas y clasificándolas en ventajas e inconvenientes. La tercera sería escribir un esquema con las ideas organizadas. Y por último, escribir el texto. En resumen, el esquema sería:

1. Lluvia de ideas
2. Ordenar ideas
3. Hacer esquema (Inicio / introducción – cuerpo / desarrollo - Cierre)
4. Escribir texto

Un ejemplo de actividad sería la que proponemos a continuación:

**Título**

 **1. Escribe un artículo expresando tu opinión y justícala. Sigue los siguientes pasos**

 a. Pensad y escribid vuestras ideas según se os vayan ocurriendo (Lluvia de ideas).

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

 b. Ordenad esas ideas por temas y en el orden en el que las vayáis a mencionar

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

Ventajas	inconvenientes

 c. Haced un esquema con la estructura del texto

- Idea: \_\_\_\_\_
- Argumentos / contraargumentos / exposición de los hechos \_\_\_\_\_
- Conclusión: \_\_\_\_\_.

En un principio, el alumno es reacio a trabajar de esta manera porque le resulta un proceso largo y pesado, aunque a largo plazo, reconoce la utilidad de desarrollar todas estas fases. Con el fin de que el alumno se vaya familiarizando con esta manera de trabajar y de mostrarle cómo debe afrontar la última fase, proponemos tres tipos de actividades en las que se le va dirigiendo en el desarrollo de la composición del texto. En la primera actividad tiene que escribir el texto siguiendo el esquema que ha desarrollado previamente:

[Título]
[Introducir idea] _____
[Primer argumento] _____
[Segundo argumento] _____
[Otros argumentos] _____
[Contraargumentación] _____
[Conclusión] _____

En la segunda actividad tienen que completar las frases del texto con las ideas del esquema que también han debido preparar con anterioridad y tienen que ir relacionando argumentos con las formas de introducirlos.

**Yo creo que****TEMA: La familia antes y ahora**

Yo prefiero la familia de \_\_\_\_\_ porque en primer lugar \_\_\_\_\_  
 En segundo lugar \_\_\_\_\_. En tercer lugar \_\_\_\_\_  
 Sin embargo, \_\_\_\_\_. Por eso \_\_\_\_\_

**TEMA: Estudiar español.**

Me gusta estudiar español porque \_\_\_\_\_ y además \_\_\_\_\_.  
 Por tanto \_\_\_\_\_.

**TEMA: Reciclar**

(No) es necesario reciclar no solo porque \_\_\_\_\_ sino también porque \_\_\_\_\_  
 Además, \_\_\_\_\_. Aunque \_\_\_\_\_  
 Por todo esto \_\_\_\_\_

En la tercera actividad ya tienen que completar un texto. Es el paso previo a que ellos tengan que enfrentarse solos a escribir el texto a partir del esquema preparado, pero ya sin una guía de texto.

**El progreso**

Yo pienso que el progreso es \_\_\_\_\_. En primer lugar \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_, pero a veces  
 \_\_\_\_\_. Un ejemplo es \_\_\_\_\_.  
 En segundo lugar porque \_\_\_\_\_, y por eso \_\_\_\_\_. Además \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Aunque \_\_\_\_\_. En conclusión \_\_\_\_\_.

**4. RESULTADOS**

Las actividades planteadas son una muestra de actividades con las que estamos realizando una investigación que empezó hace ya varios años, que ha estado parada durante los últimos tres años y que hemos vuelto a retomar hace unos meses. Las actividades propuestas en el apartado *Del texto al esquema* han sido diseñadas recientemente y las estamos poniendo a prueba todavía. Las actividades presentadas en *Del esquema al texto* son actividades con las que llevamos trabajando varios años y que tenemos probada su validez. En los dos casos hablamos de datos cualitativos y próximamente esperamos hacer el estudio empírico completo.

#### 4.1. RESULTADOS COMPRENSIÓN ESCRITA

- ANTES: Los estudiantes se frustraban por no comprender muchas de las palabras del texto y perdían el hilo conductor al estar buscando las palabras en el diccionario, por lo que acabarían aburriéndose aunque les dijéramos previamente que no las buscarán.
- AHORA: Los estudiantes se sienten satisfechos al comprobar que entienden el texto.

Se puede apreciar la diferencia con los estudiantes que siguen buscando las palabras en el diccionario.

#### 4.2. RESULTADOS EXPRESIÓN ESCRITA

- ANTES: Escribían textos difíciles de entender no solo por cuestiones gramaticales y léxicas, sino también porque las ideas no estaban relacionadas y el resultado era un texto con falta de coherencia y cohesión.
- AHORA: Escriben textos coherentes aunque sigan teniendo los fallos de gramática y léxico lógicos del nivel en el que se encuentran.

En conclusión: la propuesta de trabajo que acabamos de presentar *Del texto al esquema y Del esquema al texto* ayuda al estudiante a llegar a comprender los textos sin conocer todas las palabras y le permite producir textos coherentes y cohesionados.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2004): “La comprensión lectora”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid. SGEL, 943-964.
- CASSANY I COMAS, D. (2004): “La expresión escrita”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid. SGEL, págs. 917-942.
- PARODI SWEIS, G. (1999): “Conexiones entre comprensión y producción de textos escritos: una aproximación psicolingüística”, en G. PARODI SWEIS (ed.) (1999): *Discurso, Cognición y Educación*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, [en línea]: <[http://www.linguistica.cl/prontus\\_linguistica/site/artic/20061010/pags/20061010132312.html](http://www.linguistica.cl/prontus_linguistica/site/artic/20061010/pags/20061010132312.html)>

VARÓN LÓPEZ. A. (sin año): “El contexto en la Teoría de la Relevancia”, [en línea]: <<http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no151/15107.pdf>>

WILSON, D. y D. SPERBER (2004): “La Teoría de la Relevancia”, *Revista de Investigación Lingüística* VII, 237-286, [en línea]: <<http://www.um.es/dp-lengua-esp/revista/vol7/relevancia.pdf>>

# EL DICCIONARIO: TEXTO, CONTEXTO Y PRETEXTO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

HUMBERTO HERNÁNDEZ  
*Universidad de La Laguna*

RESUMEN: Hoy se admite sin discusión que uno de los auxiliares fundamentales en la enseñanza de la lengua es el diccionario, no sólo para la enseñanza-aprendizaje del léxico sino para la de todos los niveles lingüísticos; por esa razón, la moderna Lexicografía se ha propuesto como uno de sus objetivos el de indagar sobre estas cuestiones relacionadas con la didáctica del uso del diccionario para ofrecer a los docentes los repertorios que mejor puedan responder a las necesidades específicas de sus alumnos. Como en otras ocasiones habíamos propuesto el que habíamos denominado *Comentario lexicográfico*, expondremos ahora una actividad complementaria que consiste en aprovechar *contextos* periodísticos y literarios en los que las obras lexicográficas constituyen su tema principal, para utilizarlos como *pretextos* y perseguir una finalidad didáctica tomándolos como objeto de análisis y comentario: aunamos así objetivos lingüísticos y literarios como corresponde al planteamiento integral que defendemos para la enseñanza de estas disciplinas en los niveles no universitarios.

Sin lugar a dudas, no habría encontrado mejor *pretexto* para hablar del diccionario como *texto* para la enseñanza del español como lengua extranjera que en el contexto de este XXI Congreso Internacional de ASELE, cuyo tema central, como se sabe es “Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE”. Además, me resultaría difícil decidir en qué línea temática debería insertar esta comunicación, pues, como se verá, pretendo ofrecer el texto del diccionario (o el relacionado con él) como muestra o estímulo, como objeto de investigación e, incluso, como producto final. Para poder hacerlo hay que partir del hecho de que su valor didáctico es indiscutible, e insustituible su papel en el conocimiento y perfeccionamiento de la lengua.

El diccionario es un *texto*, estructurado y autónomo, que presenta la peculiaridad, como otros muchos textos de consulta, de que su lectura suele hacerse de forma fragmentada (se consulta ocasionalmente en el momento en que se plantea una duda), aunque no son pocos los casos –y esto hay que potenciarlo– en que la lectura puede convertirse en sostenida (una consulta nos lleva a otra palabra, y ésta a otra y a otra), como veremos más adelante. Pero conviene saber que este texto –el diccionario– puede presentar diferentes apariencias en su nomenclatura y en su microestructura según el grupo de usuarios a los que fundamentalmente se destina. Así, el diccionario monolingüe para el estudiante de una L2 poseerá características diferenciales en relación con el monolingüe para nativos: léxico usual y con función codificadora, además de la descodificadora, por supuesto. Véanse las diferencias entre estos dos artículos: uno de un diccionario para nativos [el DRAE], con escasa información facilitadora de la codificación

**pingüe.** (Del lat. *pinguis*). 1. adj. Craso, gordo, mantecoso. 2. adj. Abundante, copioso, fértil.

Este otro, del *Diccionario de español para extranjeros*, de SM, con la información que demandaría un estudiante no nativo, apto, por supuesto para actividades de codificación:

**pin.güe** adj.inv. Abundante, copioso o fértil: *Este negocio nos va a proporcionar pingües beneficios* || Ant. *Escaso*. || Se usa más delante de un nombre en plural: *pingües ganancias, pingües beneficios*.

El diccionario es un recurso muy valioso para la adquisición de las distintas habilidades y competencias lingüísticas y comunicativas, y es enorme la cantidad de información que contiene y que puede ofrecer. Sorprende, pues, que algunos docentes no tengan los suficientes conocimientos lexicográficos para programar una adecuada didáctica de su uso y que, en consecuencia, muchos estudiantes no puedan (o no sepan) extraer toda la información que hay en sus páginas. Como no podía el periodista que me llamó para entrevistarme y pedirme mi opinión acerca de la inclusión de nuevas palabras en el Diccionario académico, pero fue incapaz de explicarme el significado y la presencia de las marcas “Esp”, “depect. coloq”, “com”. y, “U.t.c.adj”. que aparecen en los artículos *grafitero* y *cultureta*:

**grafitero, ra.** 1. m. y f. *Esp.* Persona que se dedica a pintar *grafitos* (|| letreros o dibujos).

**cultureta.** 1. f. despect. coloq. Actividad cultural que no alcanza un nivel aceptable. 2. com. despect. coloq. Persona pretendidamente culta. U. t. c. adj.

El diccionario proporciona información sobre la ortografía y el significado, pero también información ortológica, morfosintáctica y pragmática, y no sólo es informativa la información explícita, también informa la que no está presente:

<b>palabra entrada o lema</b> [etimología]. [pronunciación]. Categoría. [vigencia cron.] [ámbito geográf] [actividad]	
<b>palabra entrada o lema</b> Del lat.	tr. ant. <i>Am. Carp.</i>
Voz fr.	f. desus. <i>Can. Ling</i>
[nivel social] Definición [información contextual] [información complementaria] Ejemplo	
vulg. Dicho de	U.t.c.s.
poét. Aplicado a	U.t.c.tr

Esta es una representación esquemática de un artículo de diccionario. Pues bien, todo lo que aparece en este texto, palabra entrada incluida, es informativo para el consultante: ortografía, posible carácter provisional del lema registrado (la letra cursiva, en unos casos, o el corche inicial, en otros) y toda la información que va continuación. Por supuesto, hay que saber interpretar todo el conjunto de abreviaturas y símbolos utilizados, y conocer el recurso de que la eventual ausencia de alguna de estas informaciones es también significativa: la ausencia de la información ortológica significa que la palabra se pronuncia tal y como se escribe; si no hay información sobre el ámbito geográfico, quiere decir que la voz (o la acepción) es general a todo el español (europeo y americano); o la ausencia de información sobre la vigencia cronológica, señala que la voz o la acepción es completamente vigente en el español de hoy. Lo mismo ocurre con la información pragmática, que indicará los niveles y registros en los que son normales la palabra o la acepción marcadas.

Es posible que en ciertos niveles educativos explicar toda la complejidad de la microestructura deba plantearse de una manera más práctica o, si se quiere, más didáctica, utilizando el propio diccionario como texto de partida para la enseñanza de la lengua: de ahí surge la propuesta de una actividad que he denominado “comentario lexicográfico”, perfectamente realizable con alumnos de niveles avanzados y con estudiantes extranjeros (Hernández, 1997: 245-261). Esta actividad implica participar de la idea de que para integrar plenamente una unidad lingüística a nuestra competencia es preciso poseer una gran cantidad de información sobre ella, pues nuestro objetivo no debe ser sólo realizar una enseñanza cuantitativa del léxico, sino cualitativa, sobre todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes de una L2. Y toda la información que necesitamos puede extraerse de cualquier artículo de un buen diccionario, pues la microestructura constituye la expresión más condensada, más resumida, de los numerosos *contextos* en que aparecen las palabras; por eso los diccionarios permiten descodificar enunciados inéditos para el receptor y codificar mensajes que no habíamos elaborado previamente.

Por otra parte, aunque las unidades de la nomenclatura de un diccionario semasiológico no constituyan, en principio, un *contexto*, en el sentido lingüístico de la voz (entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento

considerados), podemos construirlos aprovechando las posibilidades de los diccionarios. Supongamos, por ejemplo, que leemos una noticia como la siguiente:

Lucas Rebolini Manso había escapado del Hospital Fernández antes de ser socorrido el 6 de febrero último. Según informaron fuentes del *nosocomio* a LA NACION, el hijo de los actores Antonio Grimau y Leonor Manso había ingresado en la entidad a las 0.45 de ese día en un estado de intoxicación por estupefacientes.

Supongo que, como a mí, llama la atención la palabra *nosocomio*. Y, aunque del contexto de la noticia podría deducirse el significado aproximado de la voz, vamos a asegurarnos consultando el diccionario. *Nosocomio* aparece como voz de uso general en el DRAE, que la define así: “m. *Med.* Hospital de enfermos”. Y aquí podría acabar la consulta; sin embargo, teniendo en cuenta que existe un componente formal de la palabra que constituye un claro prefijo, podríamos situarla en el *contexto* de todas aquellas con las que comparte el significado propio de ese prefijo (‘enfermedad’). Su situación en él nos ayuda a precisar su significado y a ampliar nuestro conocimiento del léxico con otras palabras con las que semánticamente se relaciona:

**nosofobia** s. f. Temor anormal y obsesivo a enfermar.

**nosogenia**. 1. f. *Med.* Origen y desarrollo de las enfermedades. 2. f. *Med.* Parte de la nosología que estudia estos fenómenos.

**nosografía**. 1. f. *Med.* Parte de la nosología que trata de la clasificación y descripción de las enfermedades.

**nosología**. 1. f. *Med.* Parte de la medicina que tiene por objeto describir, diferenciar y clasificar las enfermedades.

**nosológico**, ca. l. adj. *Med.* Perteneciente o relativo a la nosología.

**nosomanía** s.f. En psiquiatría, creencia injustificada de que se padece una enfermedad.

**nosomántica**. 1. f. Modo de curar por encantamiento o ensalmo.

Incluso, aprovechando las posibilidades de un diccionario inverso (las versiones en cederrón facilitan esta consulta), podríamos situarla en otro contexto a partir del componente sufijal. Se relacionaría ahora con palabras como

**leprocomio**. l. m. *Ecuad. y Ven.* Leprosería.

**manicomio**. l. m. Hospital para locos.

**sifilicomio**. l. m. Hospital para sifilíticos.

Otro posible contexto nos lo daría un diccionario ideológico, el que agrupa el léxico según el sentido de las palabras, frente a los habituales, los alfabéticos, que lo presentan según criterios formales. Así, en el *Diccionario ideológico de la lengua española*, de

Julio Casares, encontramos que la palabra *nosocomio* se sitúa en el contexto de *hospital*, *crujía*, *galera*, *cuadra*, *clínica*, *uncionario*, *enfermería*, *sanatorio*, *dispensario*, *lazareto*, *leprosería*, *malatería*, *quirófano*, *manicomio*, *preventorio*, *pontón*, *asilo*. Y ahora, después de indagar sobre los significados de la serie de palabras que constituyen este contexto, podríamos proceder a organizar el campo semántico ‘establecimiento sanitario’ y tratar de establecer las relaciones que hay entre ellas. La estructura del campo semántico en cuestión sería la siguiente:

*1. Establecimiento sanitario, para todo tipo de enfermos. Suelen alojarse en él*

**hospital**. 1. m. Establecimiento destinado al diagnóstico y tratamiento de enfermos, donde se practican también la investigación y la enseñanza.

**clínica** [...] 3. f. Establecimiento sanitario, generalmente privado, donde se diagnostica y trata la enfermedad de un paciente, que puede estar ingresado o ser atendido en forma ambulatoria.

**nosocomio**. 1. m. Med. Hospital de enfermos. (No aparece registrado en Clave. En CREA 123 ocurrencias, salvo alguna excepción, en el ámbito americano, aunque sí se registra en DEA, sin marcas).

**urgencias**. 5. f. pl. Sección de los hospitales en que se atiende a los enfermos y heridos graves que necesitan cuidados médicos inmediatos.

*2. Establecimiento sanitario para enfermos contagiosos. Suelen alojarse en él*

**lazareto**. 1. m. Establecimiento sanitario para aislar a los infectados o sospechosos de enfermedades contagiosas. 2. m. Hospital de leprosos.

**preventorio**. 1. m. Establecimiento destinado a prevenir el desarrollo o propagación de ciertas enfermedades, especialmente la tuberculosis infantil.

**leprosería**. 1. f. Hospital de leprosos.

**malatería**. 1. f. p. us. Edificio destinado en otro tiempo a hospital de leprosos.

*3. Establecimiento sanitario, sólo para enfermos mentales. Suelen alojarse en él*

**manicomio**. 1. m. Hospital para locos.

**psiquiátrico**, [...] .2. m. Hospital o clínica donde se trata a los enfermos mentales. (No en el listado de DILE). Podría considerarse un uso eufemístico moderno.

*4. Establecimiento sanitario para enfermos con dolencias menos graves o heridos. No suelen alojarse en él*

**enfermería**. 1. f. Local o dependencia para enfermos o heridos [sólo se prestan primeros auxilios]

**dispensario**. 1. m. Establecimiento destinado a prestar asistencia médica y farmacéutica a enfermos que no se alojan en él.

5. *Voces en desuso o anticuadas*

**pontón.** 1. m...2. m. Buque viejo que, amarrado de firme en los puertos, sirve de almacén, de hospital o de depósito de prisioneros.

**crujía.** [...] 2. f. En los hospitales, sala larga en que hay camas a uno y otro costado y a veces en el medio de ella.

**cuadra.** 5. f. Sala de un cuartel, hospital o prisión, en que duermen muchos.

**galera.** 4. f. Fila de camas adicional en los hospitales.

El diccionario, pues, es un recurso necesario, que debería ser habitual en la enseñanza de la lengua; pero, además, como se ha visto, puede ser muy útil como *pretexto*, esto es, utilizar el propio texto del diccionario para conseguir nuestros objetivos de aprendizaje lingüístico.

Pero quería tratar yo ahora de otras maneras de *pretextar* con la idea de interesar a los estudiantes por el uso del diccionario y promover un mejor conocimiento de estas inestimables obras de consulta, y de la lengua, en última instancia. Pues el prosaico texto del diccionario ha sido motivo principal de muchos artículos periodísticos, de ensayos de divulgación lingüística, de pasajes literarios, de poemas y hasta de alguna novela. Y son estos textos, con una presentación atractiva de sus contenidos y una extensión apropiada para ser trabajados en clase (los periodísticos tienen en torno a mil palabras) los que proponemos como pretextos. Algunos de los textos periodísticos, encuadrados en el género de opinión, que presentamos como modelo y utilizamos en esta exposición, son los siguientes:

“Palabras y cenotafios”, de Juan José Millás

“Una nueva vida”, de Javier Cercas

“Sobre gallegos y diccionarios”, de Arturo Pérez Reverte

“El nervio de la lengua” de Arcadi Espada

“El fraude lexicográfico” de Humberto Hernández

Los hay también del género noticia, como “RAE revisará la definición de la palabra pederastia”, de Cecilia Jan y Antonio Fraguas, e incluso interesantes reportajes, que suelen aparecer con motivo de la publicación (o nueva edición) de un diccionario, como por ejemplo, “El más largo poema jamás escrito” de Anthony Burgess (a propósito de la publicación de la segunda edición del *Oxford English Dictionary*), o “La aventura de fabricar un diccionario”, de Juan José Millás (con motivo de la publicación del *Diccionario del español actual*, cuya elaboración, que duró unos treinta años, dirigió Manuel Seco). Hay numerosos reportajes de este tipo relacionados con el Diccionario académico. Podemos encontrar textos de carácter puramente literario: la “Oda al diccionario”, de Pablo Neruda; o *El profesor y el loco*, novela de Simon Winchester, que relata la historia de la elaboración del más importante diccionario en lengua inglesa y la vida de

sus principales protagonistas: James Murray, coordinador del diccionario, y y William Chester Minor, uno de sus colaboradores más prolíficos. Otro texto literario de interés es el relato “La conjuración de las palabras”, de Benito Pérez Galdós, o el capítulo “Beatriz (La polución)” en la novela *Primavera con una esquina rota*, de Mario Benedetti.

Dentro del ámbito filológico hay textos de carácter divulgativo de un elevado poder motivador, muchos publicados en la prensa, y perfectamente utilizables para estos fines: “El diccionario y la gente”, de Gregorio Salvador; “Norma y uso”, de Fernando Lázaro Carreter; o “El fraude lexicográfico”, de Humberto Hernández, entre otros.

Vamos a presentar algunos fragmentos de algunos de los textos de nuestro corpus que son representativos de los principales asuntos lexicográficos tratados. Así, por ejemplo, en “Palabras y cenotafios” de Juan José Millás encontramos una serie de reflexiones sobre la lengua tras la lectura de la voz “cenotafio” del Diccionario de María Moliner, que, por cierto, según nos cuenta, había intentado robar en la conocida librería madrileña La Casa del Libro:

En efecto, nada más llegar a casa, lo había abierto al azar y mis ojos habían caído sobre una curiosa palabra, cenotafio, de la que María Moliner decía: “Monumento funerario en el cual no está el cadáver de la persona a la que se dedica”.

Le di muchas vueltas al término y a su definición, como si estuviera obligado a significar algo especial por haber sido el primero en aparecer ante mis ojos. Y sí, significaba algo especial, ya que cada una de las palabras del idioma, si lo piensas, tiene algo de cenotafio, pues en ella no está, paradójicamente, el objeto que nombra. [...], pues no lograba comprender por qué al decir “vaca” veía en mi cabeza una vaca y al decir “va” no veía media vaca. Mi profesor de lengua perdía los nervios con esta clase de cuestiones, por lo que finalmente hice como que entendía todo y no volví a manifestar mis perplejidades idiomáticas (crecer consiste en hacer como que entiendes). Ya de mayor, al proveerme de algunos rudimentos lingüísticos, lo entendí, pero sólo con el lado racional. Con el irracional continuo sin entenderlo, excepto cuando pronuncio la palabra “cenotafio”. Claro, me digo entonces, la palabra es un monumento en el cual no está el objeto al que se dedica.

En “Una nueva vida”, Javier Cercas comprende que debe abandonar el diccionario de su vida, la decimonovena edición del DRAE tras ser advertido, y comprobar el anacronismo y la inexactitud de muchas definiciones. Es un texto magnífico para ilustrar el carácter temporal de los diccionarios y su posible manipulación ideológica:

Siempre había oído decir que una separación es una experiencia desgarradora; ahora sé que es verdad: la mía lo ha sido.

[...] Como cualquier escritor, yo convivo con un harén de diccionarios, pero uno de ellos me ha robado el corazón: es el que tengo siempre a mano, el primero que consulto, el único con el que mantengo una relación íntima; no es un diccio-

nario, sino mi diccionario, el libro que más he leído en mi vida y que me define. La decimonovena edición del diccionario de la Real Academia, le respondí al estudiante. [...]

Todo cambió tras ser instado a leer las definiciones de *mahometano*, *marxismo* y *dólar*, tal como aparecen en la decimonovena edición (“Que profesa la secta de Mahoma”, “Doctrina de Carlos Marx y sus secuaces” y “Moneda de plata de los Estados Unidos, Canadá y Liberia, que vale a la par 5 pesetas y 42 céntimos”, respectivamente). “Fue entonces cuando me derrumbé –escribe–; me sentí traicionado: era como si acabara de descubrir que mi mapa del universo no respondía a la realidad del universo; me sentí perdido: comprendí que, a menos que quisiera arruinar mi vida, debía abandonar para siempre la decimonovena”.

El diccionario debe reflejar la lengua tal como es no como nos gustaría que fuera y este carácter notarial de las obras lexicográficas no es siempre bien entendida por sus usuarios. Así lo defiende Arturo Pérez Reverte en su artículo “Sobre gallegos y diccionarios”:

El DRAE realiza un esfuerzo constante por detectar y corregir las definiciones que, por razones históricas o de prejuicios sociales, resultan inútilmente ofensivas. Pero no puede borrar de un plumazo la memoria y la vida de las palabras. [...]

Arcadi Espada ilustra en “El nervio de la lengua” su carácter mutable, cómo esta circunstancia debe reflejarse en las diferentes ediciones de los diccionarios y cómo muchas veces el DRAE procede con retraso, y lo ejemplifica con los dos sentidos, vigentes según en el Diccionario, del verbo *enervarse*:

Desde mis primeros pasos he oído en boca de los redichos la palabra *enervar*. No es, sólo, que la pronunciaran con engolamiento, sino que la decían dos veces: ‘Enervar no significa ponerse nervioso. *Enervar* significa, precisamente, lo contrario: no-nervioso’. Y al decir esto metían un dedo entre el afijo (je, e!) y la raíz (*nerv*) como si quisieran sacarte el ojo. Obviamente, yo no he visto a nadie, ni por escrito ni por oído, que utilizara *enervar* en el redicho sentido. Puede que haya visto poco. Pero siempre y para todos *enervar* ha significado ponerse de los nervios. Hasta 1992, el *Diccionario de la Lengua* sólo recogía el sentido redicho. [...]

En otras ocasiones los artículos critican las deficiencias de algunos diccionarios. En “El fraude lexicográfico” se denuncia el caso de una obra que se presenta como una edición moderna y novedosa, cuando en realidad se trata de un antiguo diccionario plagado de deficiencias:

Hace muchos años que vengo advirtiendo de la presencia, en el mercado editorial español, de numerosos diccionarios, de los denominados “escolares”, cuyo

valor educativo es más que dudoso. ¿Qué puede enseñar a un alumno del segundo ciclo de primaria, por ejemplo, un diccionario que define *añoranza*, *cabalgada* y *decapitación* como “Acción de añorar”, “Acción de cabalgar” y “Acción de decapitar”, respectivamente? ¿O que proporciona como única acepción de *atavismo* “Semejanza con los abuelos”, y de *añil* “Planta leguminosa”? Podría citar otros muchos ejemplos, algunos, incluso, absolutamente disparatados, que sorprenderían a muchos padres y profesores; sin embargo, les aseguro que han sido extraídos de alguno de esos repertorios tan utilizados por nuestros jóvenes estudiantes y cuyos contenidos jamás han examinado por suponer, erróneamente, que todos ellos son iguales y que sus diferencias son solamente cuantitativas. [...]

Mario Benedetti simula en “Beatriz (Polución)”, capítulo de su novela *Primavera* con una esquina rota, una concreta situación de consulta de una joven con un diccionario, seguramente de los llamados escolares, en el que se presentan deficiencias muy generales: ausencia de voces del español meridional o la acusada pudibundez que caracteriza a muchas de estas obras:

Dijo el tío Rolando que esta ciudad se está poniendo imban cable de tanta polución que tiene. Yo no dije nada para no quedar como burra pero de toda la frase sólo entendí la palabra ciudad. Después fui al diccionario y busqué la palabra imban cable y no está. [...]. La otra palabra, polución, es bastante más difícil. Esa sí está en el diccionario. Dice, polución: efusión de semen. Qué será efusión y qué será semen. Busqué efusión y dice: derramamiento de un líquido. También me fijé en semen y dice: semilla, simiente, líquido que sirve para la reproducción. O sea que lo que dijo el tío Rolando quiere decir esto: esta ciudad se está poniendo insoportable de tanto derramamiento de semen. [Acaba concluyendo que “nosotros no venimos del semen sino de la atmósfera”].

Sin duda el tema más recurrente es el que revela la frecuente actitud reverencial de los hablantes hacia el diccionario: “el diccionario no solo lo sabe todo sino que además no se equivoca nunca”, comenta García Márquez que decía su abuelo. Un ejemplo es lo que nos cuenta Gregorio Salvador en un pasaje de su artículo “El diccionario y la gente”:

[...] Un taxista de Bogotá discute con su cliente acerca del significado de una palabra que este ha dicho y que él estima que está impropia mente usada. Como el cliente se muestra contumaz en su interpretación, el taxista decide parar el coche para consultar el diccionario y dirimir la cuestión. ¿Dónde creen ustedes que un taxista colombiano detiene su taxi para realizar esta consulta? ¿Ante una biblioteca, quizás? ¿Ante una librería? No; en la puerta de un bar. Porque en Colombia, donde se precian de hablar el mejor español del mundo, las controversias lingüísticas son tan frecuentes en bares, restaurantes o cafeterías, que siempre hay un Diccionario académico a la mano para resolver la cuestión.[...] Pero el azar puede, inesperadamente, torcer el rumbo natural de los acontecimientos. El bar avistado por el taxista se había inaugurado poco antes y tenía un dueño español,

que quedó sorprendido con la extraña pretensión de tan insólitos parroquianos. Su contestación debió ser desabrida (¡a saber lo que diría del reclamado e inexistente diccionario!), el caso es que el taxista se encrespó, sacó una pistola, disparó y lo hirió en el hombro.

Este mismo tema lo encontramos en este fragmento de *La Regenta*. El problema ahora es ortográfico, y la discusión queda zanjada cuando se recurre al diccionario:

[...] —Señor Ronzal, no creo que el señor Redondo, ni nadie, se atreva a dudar de su palabra de usted. Si usted tiene un diccionario en que lleva *h* la avena, con su pan se lo coma; y aun calculo yo qué diccionario será ese... Debe de ser el diccionario de Autoridades...

—Sí señor; es el diccionario del Gobierno...

—Pues ese es el que manda; y usted tiene razón y don Frutos confunde la avena con la Habana, donde hizo su fortuna...

Don Frutos se dio por satisfecho. Había comprendido el chiste de la avena que se había de comer el otro y fingió creerse vencido.

Con sorpresa se puede observar cómo son los propios filólogos —a veces académicos— quienes mejor comprenden las deficiencias de los diccionarios, que, por supuesto, las tienen, y de ellas debemos ser todos conscientes. Fernando Lázaro en su dardo “Norma y uso del idioma” reconoce que en las páginas del DRAE puede haber muchas ausencias, por muchas razones:

Prescindiendo de esas adherencias de origen hereditario o emotivo, el cuerpo fundamental del *Diccionario* está formado por miles de palabras que todos compartimos, pero no necesariamente por todas las que usamos y podemos usar sin preocupación alguna. [...] su no constancia puede deberse a simple lapsus; y también, porque el notario no va delante de los hechos, sino que los sigue, y la misión de la Academia es notarial, fedataria. Registra en sus ficheros lo que llega a su conocimiento: e imprime en el *Diccionario* lo que, por su difusión, le parece consignable. De este modo, cuanto en él figura lleva su documentación en regla; pero mucho de lo que no aparece está en espera de tenerla y, para ello, necesita vivir libremente sin ser prohibido.

A pesar de todo, los grandes usuarios del idioma, los grandes escritores, le reconocen un extraordinario valor, como lo prueban los distintos artículos que le dedica García Márquez, o la “Oda al diccionario”, de Pablo Neruda, de la que extraemos sólo estos nueve versos:

[...]  
Diccionario, no eres  
tumba, sepulcro, féretro,  
túmulo, mausoleo,  
sino preservación,  
fuego escondido,  
plantación de rubíes,  
perpetuidad viviente  
de la esencia,  
granero del idioma.  
[...]

Después de todo lo expuesto no voy a concluir esta comunicación con tono triunfalista de apasionado lexicógrafo que podría sobrevalorar el papel de las obras lexicográficas. Sigo creyendo que, aunque sus virtudes son evidentes, el diccionario es un medio y no un fin en la enseñanza de la lengua. Y, aunque nada justificaría nuestra despreocupación por procurarnos los conocimientos lexicográficos necesarios para proceder con garantías a una correcta didáctica del uso del diccionario en particular y de la lengua en general, no sería bueno descargar toda nuestra responsabilidad en los libros de texto, ni siquiera en los diccionario, ni por supuesto en el de la Academia. Por eso propongo, para finalizar, que reflexionemos con estas palabras de Fernando Lázaro Carreter:

Debe confiarse mucho más en la tarea que pueden desarrollar los profesores de lengua, conduciendo con conocimientos e instinto el fluir velocísimo del idioma, que en la eficacia dudosa de las prescripciones oficiales: en cada decisión la Academia podría dejarse jirones de prestigio. Y ello tanto en lo referente al léxico como en lo gramatical y estilístico. La tarea de limpiar y pulir el español es responsabilidad mucho más directa del cuerpo docente. Y este deber tendría que imprimirse fuertemente en el ánimo, no sólo de los profesores de español de cualquier grado, sino en el de todos los profesores que enseñan en español, porque también son (quizá, antes que nada) profesores de español. Hoy, que se cometen tantos atentados contra nuestro idioma, serán escasos todos los esfuerzos.

## BIBLIOGRAFÍA

- CASARES, J. (1979, 2ª ed. 9ª tirada): *Diccionario ideológico de la lengua española*, Barcelona: Gustavo Gili.
- HERNÁNDEZ, H. (1997): “El comentario lexicográfico”, en M. Crespillo [ed.] y P. Carrasco [comp.], *Comentario lingüístico de textos (Analecta Malacitana, anejo VIII)*, Málaga, 1997, pp. 245-261.

HERNÁNDEZ, H. (2008): “Retos de la lexicografía didáctica española”, en *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Alicante 2008, versión en CD-ROM.

MALDONADO, C. (dir.) (2002): *Diccionario de español para extranjeros*, Madrid, SM.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (2001, 22<sup>a</sup> ed.): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]: *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [29-9-2010].

## EL TEXTO, UN PRETEXTO PARA EL TRABAJO EN CLASE DE LENGUA

MARIANELA HERNÁNDEZ PÁEZ

*Facultad de Letras Españolas, Escuela para  
Estudiantes Extranjeros (Universidad Veracruzana)  
Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV)*

**RESUMEN:** Esta comunicación tiene dos propósitos fundamentales: el primero, reflexionar acerca de la práctica docente en dos campos, el del español como lengua extranjera y el del español como lengua materna; el segundo, dar cuenta de los criterios que, a partir de las condiciones y las necesidades específicas de cada situación de aprendizaje, se toman en cuenta para el trabajo en clase con textos.

Enseñar el español como lengua extranjera y como lengua materna son dos experiencias tanto convergentes como divergentes en ciertos aspectos; vale la pena, pues, un acercamiento a las circunstancias que rodean el uso del texto en cada una, es decir, los factores involucrados en la selección, creación o adaptación de éstos, y en la consecuente propuesta de actividades, desde la perspectiva del texto como pretexto didáctico.

En otras palabras, mi objetivo es mostrar de qué manera el docente puede valerse del texto visto como una excusa alrededor de la cual pueden hacerse girar las actividades en el aula, esto es, cómo puede explotarse el potencial de un texto para enseñar gramática en el marco de dos clases distintas, una para estudiantes extranjeros y otra para estudiantes nativos del español de nivel universitario, a través de algunos ejemplos generales que al final de mi lectura comentaré a ustedes.

De este modo, me interesa hacer un ejercicio de explicitación donde me propongo compartir dos experiencias pedagógicas diferentes, pero similares al mismo tiempo. Intercambiar ideas acerca del funcionamiento de las clases de lengua en condiciones diversas, casi siempre resulta enriquecedor y nos aleja de una tendencia común de los maestros a

asumir de cierta forma algunos aspectos de nuestra tarea que no necesariamente pueden ocurrir de un solo modo<sup>1</sup>.

Por esa razón, reitero mi deseo de poner sobre la mesa dos experiencias de enseñanza del español en contextos diferentes, aunque sin duda semejantes, justamente para sugerir maneras posibles de estimular el trabajo en clase a partir de textos<sup>2</sup>, lo cual nos llevará a reconocer puntos coincidentes y diferentes de las actividades propuestas en cada uno de estos ambientes, y los aspectos tomados en cuenta para llevar a cabo dichas actividades, con el fin de propiciar la (auto) reflexión. En los siguientes párrafos, describiré las características de ambas prácticas.

La primera se desarrolla en un curso llamado Español Superior I (o II, según la demanda académica del trimestre), que se ofrece en la Facultad de Letras Españolas de la Universidad Veracruzana<sup>3</sup> a estudiantes de la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas. La segunda, en el curso Gramática II, dirigido a estudiantes universitarios no nativos del español de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la misma Universidad.

En el primer contexto, los alumnos de la licenciatura, hablantes nativos de español, deben tomar dos cursos seriados de Español Superior (I y II) en los trimestres iniciales de formación. En el primero de éstos, la enseñanza gramatical comprende las nociones básicas de morfología y sintaxis (hasta llegar a la oración simple). En el segundo, se centra en el análisis de estructuras sintácticas de mayor complejidad (coordinadas y subordinadas). La meta es que el estudiante, sin pretender la especialización, adquiera herramientas y estrategias para enfrentar un estudio más detallado de la lengua. Este análisis practicado en clase, a pesar de que en la mayoría de las carreras de lengua y literatura ha dejado de realizarse y ha sido sustituido por las aproximaciones generativistas, se sustenta aún en el enfoque estructuralista. En una sesión condicionada por estos rasgos, coexisten tanto la teoría sobre aspectos gramaticales y la explicitación gramatical de ciertos contenidos como la inferencia de reglas sobre el comportamiento de algunas estructuras. Como es natural pensar, un estudio gramatical tan específico y de fenómenos lingüísticos abstractos, puede resultar poco motivador para el alumno si se toma en cuenta que casi siempre los estudiantes de nuevo ingreso llegan con la idea de adentrarse únicamente en el terreno literario, lo cual los “distrae” de lo relacionado con la lengua.

1 Generalmente, se piensa que la enseñanza de la gramática es únicamente normativa, descontextualiza los usos, recurre a métodos tradicionales y demanda ejercicios mecánicos.

2 Entenderemos el texto fuera de su conceptualización teórica y únicamente como aquel material, a menudo, impreso que puede ser leído o decodificado (quedarían incluidas las imágenes, entendidas como textos visuales que pueden “leerse”, interpretarse), ya sea real, adaptado o elaborado, empleado en clase con fines didácticos (en este caso, aproximarse a algún contenido gramatical); así, un texto puede ser tanto una nota de revista, un artículo de periódico, una información proveniente de internet, una canción, el fragmento de alguna obra, una fotografía o dibujo...

3 En Xalapa, Veracruz (México).

En este contexto particular, el trabajo con textos (tanto reales como adaptados o preparados ex profeso) se justifica con tres argumentos. El primero, verlos como el *pretexto* idóneo para generar actividades que permitan a los alumnos formular hipótesis y deducir aspectos concretos del funcionamiento de las estructuras en estudio; el segundo, emplearlos para señalar usos reales (y apropiados de la lengua, académicamente hablando) que posibiliten –en el mejor de los casos– la adquisición<sup>4</sup>; el tercero, valerse de ellos para sistematizar y reforzar los contenidos gramaticales revisados.

El segundo contexto aludido es el de la enseñanza gramatical del español a hablantes no nativos mediante dos cursos: Gramática I, dirigido a estudiantes de nivel intermedio y Gramática II, a los de nivel avanzado<sup>5</sup> (a esta clasificación pertenecerían los niveles C1 y C2 del MCER). El objetivo de éstos es que el estudiante, a partir de la práctica de las distintas habilidades comunicativas, tenga la oportunidad de revisar y ensayar, con más detenimiento, algunas estructuras clave<sup>6</sup>, indispensables para la suficiencia en la lengua.

Puede apreciarse, entonces, que el interés es el entrenamiento explícito con contenidos gramaticales (conocimiento declarativo) sin soslayar, ni contraponerlo, al conocimiento procedimental o instrumental, lo cual se logra mediante planeaciones organizadas desde lo funcional.

La pregunta latente, por tanto, cuestiona sobre el potencial de los textos en una clase de español lengua materna y en una de español lengua extranjera. Como es de suponerse, la forma de emplearlos en cada uno de los ámbitos descritos es distinta (aunque coincide en algunos puntos) y está en función de los objetivos generales y específicos perseguidos en cada curso.

En ambos casos, tanto el de los estudiantes hispanohablantes como el de los extranjeros que aprenden gramática, los textos sirven de pretexto para planear acciones mediante las cuales se pongan en marcha operaciones cognitivas de diversa índole, por ejemplo, de presentación de alguna estructura (donde se procura la inferencia de reglas acerca del comportamiento lingüístico), de recordatorio o reforzamiento de un tema ya conocido o practicado en clase, o bien, de explicitación gramatical.

En cuanto a los textos que motivan ejercicios cuyo fin es presentar una estructura, puede hablarse de su utilidad para activar el conocimiento previo o el reconocimiento de lo presentado. Para tal fin, lo más recomendable es buscar textos reales de diversa

4 Hablo de adquisición, sin ir más lejos, únicamente en el sentido de proceso inconsciente de aprendizaje.

5 La Escuela para Estudiantes Extranjeros (EEE) emplea las categorías inicial (para niveles A1 y A2), intermedio (para niveles B1 y B2) y avanzado (C1 y C2).

6 Por ejemplo, las del subjuntivo, utilizadas en diversos actos de habla: expresar opinión, emoción, sugerencia...

procedencia; de tal modo, son válidos los folletos y hojas con publicidad que circulan en la calle, los publicados en libros o en páginas de sitios virtuales, las historietas y caricaturas de periódicos y revistas, los de carácter literario, los correos electrónicos, entre muchos otros, y no es indispensable que no sean “defectuosos”, es decir, los textos con errores pueden convertirse en perfecto ejemplo de cómo no usar la lengua en algún caso concreto, dar muestras de oraciones agramaticales e, incluso, servir como ejercicio de corrección donde los estudiantes apliquen su *competencia sistémica*<sup>7</sup> y agudicen su conciencia (meta)lingüística.

Otros textos a los cuales los maestros de lengua recurrimos a menudo, son aquéllos preparados ex profeso por nosotros mismos con la intención de reafirmar, reforzar o reactivar los contenidos gramaticales trabajados tanto con los alumnos nativos como con los no nativos. Algunos tienen el formato de una *guía* o *apoyo didáctico* que acompaña al texto real empleado para que el estudiante lo recorra y se detenga en los aspectos hacia los cuales nos interesa llamar su atención (ya sea de manera implícita para estimular la inferencia de reglas sobre los comportamientos de ciertas estructuras, o bien, de manera explícita para cerciorarnos de la comprensión o para favorecer la sistematización, según el caso).

Los aspectos por tomar en cuenta al seleccionar el material textual real (no preparado ex profeso) para llevar a clase son:

– La *temática*: es importante buscar textos que resulten atractivos, estimulantes, placenteros. Para el trabajo con los estudiantes de la carrera de Letras, los temas casi siempre –aunque no forzosamente– irán a tono con su interés en la literatura: presentar poemas como los de Sor Juana, Góngora, Quevedo o algún otro autor cuyo estilo se caracterice por un orden sintáctico distinto al del español empleado cotidianamente, ha servido como ejercicio para comprender la sintaxis invertida donde al alumno se le propone reescribir o “reacomodar” los versos de manera que el resultado sea un poema en un orden sintáctico más cercano al de la lengua coloquial. El reto es “armar el rompecabezas y descubrir ‘los significados ocultos’, dar sentido al poema, tomando como guía la sintaxis (y obviamente, también la semántica)”. Esto tal vez genere juegos sintácticos diferentes o quizá no, pero el hecho de buscarlos o ensayarlos lleva a los alumnos a asociar los distintos niveles de análisis de la lengua, a una conciencia (meta)lingüística, a la (re)formulación de hipótesis y a recorrer de ida y vuelta el camino del lenguaje literario al de uso cotidiano.

7 En palabras de Johnson (2008: 40), el término *competencia sistémica* incluye el conocimiento y la aptitud relacionados con la manera en que el lenguaje funciona como sistema, lo cual implica varios niveles distintos: la pronunciación (fonética y fonología), la gramática (morfología y sintaxis), los significados de las palabras (semántica), entre otras aptitudes.

Con los estudiantes extranjeros, explotar el lado cultural, sobre todo en grupos conformados por individuos de diferente nacionalidad, propicia un intercambio enriquecedor a propósito de las costumbres de los comensales descritas en un texto como *De las conductas indecorosas en la mesa*, de Leonardo da Vinci, donde el autor lista las que él considera malas costumbres de la gente de su época a la hora de comer. Este texto puede desencadenar actividades tanto orales como escritas, pues se procura dar pie a la opinión a partir del contraste con los hábitos actuales y el contraste con lo culturalmente visto como una conducta no deseada a la hora de comer; asimismo, como consiste en una larga lista de reglas encabezadas por verbos en presente de indicativo, en forma negativa, puede pedirse también el comentario escrito donde el alumno plasme las ideas expresadas oralmente y luego transforme tales frases empleando la conjugación del imperativo (recordemos que la finalidad de da Vinci es dar instrucciones), lo cual le servirá para recordarlas y reafirmarlas, y si de ir más lejos se trata, es posible solicitar, por equipos, viñetas o dibujos hechos tomando como *pretexto* alguna de las malas costumbres referidas por el autor (la que les parece peor o más vergonzosa,...). De vez en cuando, inspirarse haciendo algo “distinto” a “estudiar” (o lo que se entiende por estudiar) gramática, aunque a propósito de ella, puede resultar más productivo de lo que se cree.

Otro camino posible, pero a la inversa, hablando de este mismo ejemplo, es emplear textos visuales, imágenes que muestren los malos hábitos criticados por da Vinci, permitir a los espectadores observar atentamente y verbalizar lo que perciben a propósito de las conductas prohibidas en la mesa, después asociar el texto escrito con el visual a través de comentarios y, finalmente, hacer énfasis en la forma. Por supuesto, cada una de las etapas descritas puede realizarse con variantes, según los intereses, las características del grupo, el nivel de lengua... De tal modo, se centra la atención tanto en el significado como en la forma a partir de un tópico conocido por el estudiante y que pertenece al repertorio de experiencias cotidianas en su cultura; a su vez, esto se asocia natural o espontáneamente, con el aspecto gramatical, objetivo general de la clase.

Otro de tantos ejemplos más que pueden enumerarse como *pretextos* para la clase, son los refranes<sup>8</sup>, los cuales ayudan a crear oportunidades para traer a colación diversos referentes culturales y aspectos interpretativos basados en el lenguaje empleado; asimismo, es posible tratar la sintaxis, la semántica, la pragmática y las equivalencias de traducción, si las hay; todo esto, en el caso del aula de ELE. Para el aula de ELM<sup>9</sup>, pueden proporcionarse textos reales o textos “fabricados” con refranes como excusa para el análisis de estructuras subordinadas de distinto tipo (sustantivas, adjetivas, adverbiales...). El objetivo latente de las actividades desarrolladas en ambos contextos pedagógicos será

8 De igual manera, los chistes, los albures y ciertas bromas de uso local, por tratarse de textos que se leen “entre líneas”, abren oportunidades para explotar el aspecto cultural en clase y para el entrenamiento del estudiante en otros usos de la lengua.

9 Español lengua materna.

siempre el de reflexionar para llegar a entender los diversos y posibles usos de la lengua y, además, la versatilidad de ésta, puesto que las estructuras empleadas por los hablantes para la comunicación cotidiana son las mismas usadas tanto en la literatura como en otras manifestaciones, es decir, se trata de recurrir a las mismas formas lingüísticas para ejercer diferentes funciones.

– La *extensión*: éste es otro de los criterios importantes al seleccionar los textos. De preferencia, que sean breves, de no más de una cuartilla (o dos como máximo), en vista de la duración de las sesiones, normalmente de una hora y media o dos.

– El/los *objetivo(s)*: un aspecto que no debe pasarse por alto es la finalidad para la cual elegimos cierto material, es decir, qué se quiere lograr y qué tipo de ejercicios pueden derivarse de éste. Un texto puede muy bien desembocar en actividades diversas tanto de producción como de recepción. Se trata de “exprimirlo”, “sacarle la mayor cantidad de jugo” para que sirva como elemento integrador de las habilidades comunicativas. Tanto en el aula de español lengua materna como en la de español lengua extranjera, el texto es la justificación idónea para discutir, dialogar o debatir y luego derivar un ejercicio de escritura, además de ser útil para provocar la reflexión gramatical (meta secundaria, aparentemente<sup>10</sup>), en mayor o menor medida explícita, según el contexto del cual se trate. A menudo, las explicaciones gramaticales en el curso de español para universitarios, hablantes nativos del español, suelen ser más detalladas, quizá más extensas o más complejas debido, la mayoría de las veces, a las preguntas y dudas de los alumnos. En el aula de español para extranjeros, como sabemos, la explicación gramatical (a pesar de que este curso se enfoca en la gramática) ocupa menos tiempo que el destinado a ella en la clase de español lengua materna, pero más si se compara con los cursos normales de español para extranjeros.

– El *grado de dificultad*: éste es otro de los elementos por tomar en cuenta antes de decidir si un texto puede activar el trabajo en el aula y si requiere ser modificado para tal fin. Es necesario pensar en el texto como un recurso para ayudar al alumno a lograr el anhelado *i+1*<sup>11</sup> y elegir aquéllos que contribuyan en algo a su competencia lingüística y, en el mejor de los casos, también a la comunicativa (el nivel de lengua de los estudiantes no nativos también puede indicar si un texto requiere ajustes). Quizá lo más conveniente es adaptar aquellos materiales cuya complejidad es tal que ocasionen

10 Secundaria sólo en apariencia porque en realidad es la actividad central del curso, aunque la metodología contribuye a hacerla más inductiva que deductiva, así que el estudiante está entretenido en asuntos más “relevantes” que lo “distraen” de la gramática, la cual parece quedar en un segundo plano.

11 Según Terrell y Krashen (1983, citado en Da Silva, 2005), los seres humanos adquirimos una lengua al recibir el input comprensible, es decir, al entender el input que está un poco más allá de nuestra competencia adquirida. Podemos entender un mensaje de un nivel más elevado que nuestra competencia lingüística gracias a las pistas del contexto y la información extralingüística. El profesor de lenguas ayuda a sus alumnos a entender “*i+1*” al seleccionar, en un principio, los temas que ellos conocen, al usar recursos audiovisuales y al utilizar el contexto extralingüístico.

un desvío del objetivo de la actividad e, incluso, intentos frustrados de éste por entender. Es válida también la adaptación u omisión, a mi parecer, cuando ciertas partes del texto resultan repetitivas, monótonas o refieren hechos poco cercanos, no operantes o poco significativos en la realidad del estudiante. Otros factores en mayor o menor grado determinantes para las adaptaciones pueden ser (sobre todo respecto a los textos utilizados con los alumnos extranjeros) el registro, la variedad dialectal y la tipología textual de los cuales son muestra –de nuevo, según el objetivo–; probablemente, en función de la meta perseguida, valga la pena rescatar el contenido de un texto y cambiar su formato (por ejemplo, a un artículo darle forma de noticia para resaltar algo en especial) o, mejor aún, tomar esto como “coartada” para que sean los mismos estudiantes quienes lo transformen si la finalidad es poner en práctica sus conocimientos previos sobre tipos textuales y tomen las decisiones pertinentes relacionadas con la adecuación, como buscar la congruencia entre el lenguaje empleado en ese tipo de texto –aquí entra la gramática–, la intención comunicativa y el contenido.

A manera de conclusión y como producto de un ejercicio reflexivo propio, puedo decir que en estas dos experiencias de enseñanza del español, concretamente de aspectos gramaticales, una de las claves para transitar por ellas ha sido tomar como punto de inicio los objetivos que dan origen a tales cursos (en uno, el de facilitar al estudiante tanto la adquisición de conocimientos más específicos sobre el funcionamiento de la lengua como de hábitos analíticos y metalingüísticos; en otro, el de llevar al estudiante a entender la gramática como medio ligado a la práctica integradora de las habilidades y no necesariamente para fines comunicativos<sup>12</sup>, a pesar del nombre del curso). A partir de la claridad que se tenga respecto a dichos objetivos, es posible pensar en los aspectos determinantes para seleccionar los textos y tomar decisiones relativas a la forma, el momento y el objetivo de emplearlos, y los posibles ajustes requeridos para hacerlos funcionar. La otra clave estaría en la variedad de materiales factibles de ser utilizados, cuya validez dependerá de justificar, principalmente, el cómo y el para qué de su uso. El texto, me parece, puede visualizarse como un campo abierto que sugiere distintas posibilidades de explotación, diversos caminos o recorridos, pero también marca sus propios límites y éstos deben considerarse para atisbar cuál puede ser más ventajoso para el aprendizaje respecto a los criterios aquí descritos.

12 Con frecuencia, es necesario explicarles a los aprendices, en ambos contextos, que el hecho de estudiar la gramática con mayor detalle, como en el caso de ellos, no garantiza ni su adecuado uso ni su aplicación inmediata al interactuar con otros; no es un conocimiento que sirva para algo concreto, sino que más bien, puede contribuir indirecta o parcialmente en sus procesos de aprendizaje de la lengua. Tal vez, esto reduzca la ansiedad ocasionada cuando el estudiante no logra algunas de sus expectativas a propósito del uso fluido y “correcto” de la lengua.

**BIBLIOGRAFÍA**

- JOHNSON, K. (2008): *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*, México: FCE.
- DA SILVA GOMES, H. M. y A. SIGNORET D. (2005): *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México: Trillas.
- LOMAS, C., A. OSORO y A. TUSÓN (2002): “Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua”, [en línea]: <[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=590](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=590)>

# EL TEXTO COLOQUIAL EN LA CLASE DE ESPAÑOL L2/LE: EXPLOTACIÓN ORIENTADA A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS MARCADORES CONVERSACIONALES

ANAIS HOLGADO LAGE  
PATRICIA SERRANO REYES  
*Universidad de Salamanca*

RESUMEN: En la actualidad son aún escasos los manuales y propuestas didácticas que ofrecen una explotación (expresa o implícita) de los marcadores conversacionales propios del registro más informal de la lengua. Tras considerar que su adquisición es de suma importancia para que el estudiante alcance una adecuada competencia pragmática, se ofrece como ejemplo de explotación una propuesta didáctica basada en textos coloquiales. Estos, ya sean reales o ficticios, son el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje pero también constituyen el objetivo a alcanzar por parte de los alumnos, al tratarse de un registro caracterizado por su cotidianeidad y espontaneidad y por tanto, relacionado estrechamente con la conversación, una de las clases de discurso más empleadas en el lenguaje diario.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años los estudios pertenecientes al análisis del discurso y análisis de la conversación han prestado una especial atención a los denominados generalmente marcadores discursivos. Sin embargo, en el área de las investigaciones dedicadas a la enseñanza de lenguas a menudo se ha pasado por alto el estudio de estos elementos esenciales del discurso, los cuales actúan sobre este último confiriéndole no sólo coherencia y cohesión, sino también, especialmente en la vertiente oral del lenguaje, mayor naturalidad. Aunque en los últimos años, afortunadamente, esto ha cambiado,

consideramos que aún son escasos los trabajos orientados a ofrecer una adecuada explotación didáctica de un grupo concreto de los marcadores, los característicos de la conversación. Es por ello por lo que este trabajo, partiendo del texto coloquial como estímulo y objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE, pretende ofrecer una pequeña muestra que sirva de guía o referencia al docente a la hora de enfrentarse a la enseñanza de ciertos marcadores conversacionales.

## 2. LO COLOQUIAL

### 2.1. ¿QUÉ ES LO COLOQUIAL?

Los registros, es decir, las diferentes modalidades de uso dependientes del contexto<sup>1</sup>, pueden expresar desde el grado de formalidad mayor, propio generalmente de los textos escritos, hasta el grado de formalidad menor, propio de lo coloquial oral, pasando por otras manifestaciones formales en lo oral o informales en lo escrito<sup>2</sup>. Teniendo en cuenta este criterio, lo coloquial, por tanto, es un tipo de registro o nivel de habla, con independencia del nivel de lengua en el que se manifiesta. Este último, también denominado “sociolecto” está relacionado con la estratificación social y no posee una relación directa con el registro empleado, es decir, cualquier hablante, independientemente de su nivel socio-cultural, puede cambiar de registro según el contexto comunicativo en que se encuentre. Sin embargo, ambos conceptos están estrechamente relacionados: cuanto más alto es el nivel de lengua de un hablante, mayor será su dominio de los diferentes registros, mientras que si su nivel de lengua es bajo, conocerá un menor número de posibilidades de habla y su capacidad de adaptación al contexto lingüístico será mínima.

Lo coloquial, como resalta Antonio Briz, no es un registro exclusivo de la variante oral de la lengua, pero encuentra en ella su campo más adecuado de actuación. Está marcado por la cotidianidad, la espontaneidad y la falta de planificación (Briz, 1996), y es por ello por lo que tiene a la conversación como su mejor exponente.

### 2.2. LO COLOQUIAL EN LA CLASE DE E/LE, ¿DEBE ENSEÑARSE?

Tradicionalmente, las variedades menos formales de la lengua no han sido siempre bien recibidas en los círculos de la enseñanza de un idioma. En la actualidad, autores

1 No vamos a hacer distinción aquí entre registro y estilo como proponen algunos autores (Julio Borrego, 2002), sino que los vamos a considerar sinónimos.

2 Ejemplos de manifestaciones orales en el registro formal serían ciertos discursos políticos o las conferencias, mientras que podrían considerarse tipos de texto escritos en su variedad coloquial un correo electrónico escrito a un amigo o una nota (o “post-it”).

como Briz (2002b) apuntan a la necesidad de incorporar a las clases de E/LE variedades más allá de la estándar, contribuyendo así no sólo a la mejora de la actuación lingüística del estudiante sino también al progreso en su capacidad de interacción. La capacidad por parte del estudiante extranjero de adecuarse a las diferentes situaciones comunicativas, ya sean en uno u otro registro, da muestra del uso correcto de un idioma.

Partimos de la idea (esperemos que no demasiado optimista) de que cualquier profesor de lengua es consciente de que el idioma que enseña presenta variedades diafásicas (aparte de diatópicas, diastráticas y diacrónicas), es decir, dependientes del contexto comunicativo y que, por tanto, debe acercar a sus alumnos las distintas versiones de un mismo hecho lingüístico, de manera que fuera del aula tengan la posibilidad de elegir la que consideren más conveniente sin sentirse atados a una única forma de hacerse entender (Albelda y Fernández, 2006). La utilización de unas formas lingüísticas concretas, escogidas teniendo en cuenta la correcta adecuación al contexto, se engloba dentro de la competencia pragmática del hablante. Es mediante su adquisición como el estudiante de una lengua extranjera consigue proferir discursos que se asemejan a los de un hablante nativo, independientemente de la competencia lingüística que haya alcanzado. Por ejemplo, un alumno de un nivel A2 o B1, con unos conocimientos gramaticales intermedios podría decir algo como lo siguiente en la barra de una cafetería: “*¿Me pones un café con leche y un pincho de tortilla?*”, mientras que otro hablante de nivel superior, con unos conocimientos lingüísticos mayores que el anterior podría enunciar algo como “*Perdone, señor, ¿podría tomar un café con leche y un pincho de tortilla, por favor?*”<sup>3</sup>. Gramaticalmente ambos enunciados son correctos, pero pragmáticamente difieren en su semejanza con aquello que diría un nativo en esa misma situación. Podríamos afirmar, incluso, que mientras los errores sintácticos o gramaticales pueden ser aceptados o a menudo esperados en ciertos niveles de lengua como el coloquial, los desajustes pragmáticos suelen ser llamativos y pueden conducir a situaciones embarazosas a aquellos que los proferen (Borrego, 2002).

### 3. LOS MARCADORES CONVERSACIONALES EN LA CLASE DE E/LE

#### 3.1. PERTINENCIA DE SU ENSEÑANZA

Es indudable que si consideramos pertinente y necesaria la enseñanza del discurso conversacional en la clase de lengua extranjera, hemos de contemplar la misma actitud hacia uno de sus componentes más definitorios. Los marcadores no sólo ponen

<sup>3</sup> Como ejemplo tomado de la vida real, conocemos el caso de un estudiante americano que, en la taquilla de un cine, olvidó recoger el cambio y cuando la empleada le avisó, él exclamó: ¡No me jodas!, ante la sorpresa de la mujer. En este caso, obviamente un nativo habría sido menos efusivo emitiendo algo como: ¡Ah! Vale o ¡Anda! Gracias.

de manifiesto la actividad organizadora y formulativa de los hablantes a lo largo de la conversación, sino que reflejan actitudes más subjetivas y personales de estos, como pueden ser la indecisión, la apatía, la cortesía, etc., y funcionan como marcas reguladoras de la construcción del coloquio (rellenadores o mantenedores de turno, iniciadores de respuesta, etc.). El objetivo de su enseñanza –y motivo principal de su pertinencia en la clase de E/LE– es la adquisición de una competencia comunicativa más completa que permita al alumno desenvolverse en el mayor número de situaciones posible de manera adecuada, esto es, de forma similar a como lo haría un nativo.

Es una opinión generalizada que la enseñanza expresa de estas unidades parece más adecuada en niveles superiores pero, desde nuestro punto de vista y teniendo en cuenta que lo que se enseña son funciones con sus correspondientes exponentes lingüísticos, puede introducirse la enseñanza de estas partículas en etapas anteriores al nivel umbral, ya que en múltiples ocasiones se trata de funciones de carácter universal que no precisan el dominio de estructuras complejas. Dependiendo de dichas funciones, por tanto, podrán introducirse unos u otros marcadores en las clases de nivel inicial, intermedio o superior.

### 3.2. PRESENCIA DE LOS MARCADORES CONVERSACIONALES BUENO Y PUES EN DIFERENTES MANUALES

Para dar respuesta a estas cuestiones, hemos examinado, analizado y comparado diversos manuales de enseñanza de español de los últimos años para niveles B1 y B2 (umbral y avanzado). Hemos elegido dichos niveles debido a dos razones: por un lado, los niveles iniciales (A1 y A2) se centran en el desarrollo de funciones comunicativas básicas de la lengua en las cuales hacen aparición los marcadores conversacionales de manera superficial. Por otro lado, los niveles superiores (C1 y C2) se dedican a la profundización de ciertos aspectos lingüísticos, especialmente relacionados con registros más formales de la lengua y se hace alusión en menor medida a los marcadores propios de la conversación<sup>4</sup>. Hemos prestado atención principalmente a las funciones de la lengua hacia las que están orientados y a la metodología empleada para poder desarrollar dichas funciones, es decir, a la explotación didáctica de aquellos contenidos lingüísticos.

Los manuales analizados son de edición posterior a la aparición del *Marco común europeo de referencia* (2001); en concreto, los textos revisados son: *Aula 4* (2006) y *Aula 5* (2007), *Prisma: Progresá* (2007), *Prisma: Avanza* (2007), *Gente 2* (2006) y *Gente 3* (2005). Este último fue uno de los más novedosos en su primera edición, antes del *Marco de Referencia Europeo*, pues utiliza el denominado “enfoque por tareas”, que pretendía

4 De hecho, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, para un C2 el único marcador ajeno al registro formal es el que justificativo de “Me voy, que llego tarde”.

incorporar al aula el desarrollo de procesos de comunicación, evolucionando desde el método nocio-funcional. En las nuevas ediciones ha sufrido muchos cambios, y se ha ido acercando más al método comunicativo, aunque todavía hay un apartado en cada lección llamado “tareas”. Cada volumen de *Aula* consta de 10 unidades didácticas y al final de cada una de ellas se propone la ejecución de una tarea final cuyo propósito es poner en práctica diversos procesos de comunicación en el grupo. El manual de E/LE *Prisma* parte de un marco ecléctico dentro de una perspectiva comunicativa, con lo cual se pretende atender a la diversidad de estudiantes y docentes.

### 3.2.1. Cuadro sinóptico que resume la aparición de los marcadores bueno y pues en los manuales estudiados

MANUAL	PUES	BUENO	ACTIVIDADES	APARTADO
<i>Gente 2</i> (Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas, 2006)	Pág. 86 “contradecir abiertamente”	Pág. 84 “contraponer razones para argumentar”	Debate oral, rellenar huecos	“formas y recursos” “os será útil”
<i>Gente 3</i> (Martín Peris, E., N. Sánchez Quintana y N. Sans Baulenas, 2006)	Pág. 22 “responder a una pregunta”	Pág. 47 “matizar una opinión”	Debates orales	
<i>Aula 4</i> (Corpas, J. et al., 2005)	Pág. 37 “introducir un contraargumento”	---	(Generales para toda la unidad)	“practicar y comunicar”
<i>Aula 5</i> (Corpas, J. et al., 2007)	---	---	---	
<i>Prisma: Progresar</i> (Caballero, G. M <sup>a</sup> . et al., 2007)	Pág 86 “acuerdo y desacuerdo”	---	Comprensión auditiva, debate oral	(cuadros amarillos sin título)
<i>Prisma: Avanza</i> (Caballero, G. M <sup>a</sup> . et al., 2007)	---	Pág. 159 “intentar convencer a alguien” “dar la razón a alguien”	Rellenar huecos, debate oral	

### 3.2.2. Conclusiones

Tras analizar brevemente estos manuales, llegamos a la conclusión de que, aunque algunos de estos volúmenes presentan apartados en los que se analizan ciertas funciones

y las diversas maneras de expresarlas, no hay un estudio profundo de los marcadores discursivos y tampoco una explotación didáctica de los mismos, por lo que es posible que el estudiante no llegue a una adquisición completa de estos elementos, es decir, a comprender su uso y a poder utilizarlos como lo haría un nativo. Especialmente en *Prisma* hemos comprobado que apenas se hace referencia explícita a funciones pragmático-discursivas habituales en el desarrollo de la conversación, y en *Aula* no se profundiza en el estudio de los marcadores. No pretendemos menospreciar estos manuales, que sin duda reúnen un buen número de ventajas, sino sólo señalar la necesidad de ahondar más en la descripción de los nada sencillos marcadores y en sus diversos usos con el fin de que el estudiante adquiera la competencia de los mismos.

#### 4. LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES CONVERSACIONALES MEDIANTE TEXTOS COLOQUIALES REALES

A la hora de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los marcadores conversacionales nos decantamos, al igual que Antonio Briz, por una perspectiva onomasiológica, propia del enfoque comunicativo, es decir, se parte del estudio de las funciones textuales y se describen los recursos<sup>5</sup>, en este caso marcadores, que las expresan en español (Briz, 2002b). Las funciones elegidas serán las apropiadas para el nivel en que se esté llevando a cabo la actividad según las pautas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, pero también, como vamos a hacer a continuación, teniendo en cuenta la intuición del docente.

Aquí es donde entran en juego los diferentes marcadores del discurso en general y los conversacionales en particular, siempre con el objetivo de conseguir desenvolverse lingüísticamente de la manera más próxima a la de un nativo, mostrando sus intenciones y, al mismo tiempo, interpretando las de sus interlocutores.

El análisis de los manuales nos ha conducido a realizar la siguiente propuesta didáctica, compuesta de varios modelos de ejercitación centrados en el aprendizaje de algunas funciones específicas para *bueno* y *pues*, adecuadas a los descriptores correspondientes a los niveles B1 y B2. Esta elección se debe, por un lado, a la inclusión de *pues* como marcador del discurso que el alumno debe aprender a usar en lo referente a “tácticas y estrategias pragmáticas”<sup>6</sup> en dicho nivel. La función que este marcador ha de desarrollar es la de comentador, con lo cual será este valor el que se intente trabajar

5 Frente a la semasiológica, en la que se presentan las formas lingüísticas y a partir de las mismas se caracterizan las funciones pragmático-discursivas.

6 El Plan Curricular del Instituto Cervantes dedica un apartado en cada uno de los tomos en que se divide (A-B-C) a las “Tácticas y estrategias pragmáticas”. En este punto es en el que se incluyen los recursos y estrategias que puede emplear el alumno para usar la lengua que está aprendiendo de forma efectiva y eficaz en un contexto comunicativo determinado.

en la propuesta didáctica. Por otro lado, no hemos hallado ninguna alusión a *bueno* en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* en dicho apartado. Por ello, hemos escogido de entre las múltiples funciones que puede llevar a cabo este marcador una muy específica e importante en el desarrollo del discurso, puesto que trabaja a favor de la cortesía verbal, aspecto de suma relevancia si tenemos en cuenta que nos hallamos ante usuarios ya independientes. Se trata del uso de *bueno* en posición inicial de intervención reactiva para introducir una respuesta o una opinión contraria a la del interlocutor o que no se ajusta a la de aquél, con la intención de suavizar la oposición<sup>7</sup>.

En la propuesta didáctica se indicarán los objetivos que pretenden alcanzarse, las destrezas principales que se verán implicadas, el material necesario para realizarla y el tiempo previsto de duración. Se trata únicamente de un modelo de explotación didáctica que puede ayudar al docente a elaborar actividades similares de acuerdo con la ejercitación de otras funciones de los marcadores trabajados. Está compuesto por varios ejercicios que explotan, fundamentalmente, las destrezas orales y cuentan entre sus principales objetivos la adquisición de destrezas pragmáticas útiles (y convenientes) en el desarrollo de la conversación coloquial, pero se trabajan también otro tipo de contenidos de manera secundaria que contribuyen a un aprendizaje más completo.

El punto de partida para lo anteriormente expuesto será el texto coloquial, ya sea real o ficticio, como estímulo y como objetivo final, es decir, se intentará que el estudiante sea capaz de producir este tipo de discurso de la manera más natural posible, empleando los marcadores de manera apropiada.

### PROPUESTA DIDÁCTICA

- Objetivos: Mejorar la competencia pragmático-discursiva de los estudiantes en cuanto a los recursos y tácticas para:
  - expresar desacuerdo de manera cortés en una conversación
  - introducir comentarios o añadir informaciones nuevas o relevantes
- Nivel: B1.
- Destrezas que se trabajan: comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral, expresión oral.

<sup>7</sup> Encontramos este valor para *bueno* en el manual *Español Lengua Viva 2*, correspondiente a uno de los niveles que estamos trabajando, el B1. En este libro se especifica un poco más la función comunicativa que se trabaja; esta es “rechazar una propuesta o una invitación”, empleo para el cual puede servirse de *es* que, como en:

A: ¿Te apetece venir a casa a cenar?

B: Bueno, es que estoy un poco cansada... mejor otro día.

En general, la función del marcador es la de introducir una respuesta no preferida, es decir, contraria a las expectativas del interlocutor.

- Forma de trabajo en clase: toda la clase en común y en grupos pequeños.
- Material necesario: únicamente fotocopias del texto y los ejercicios.
- Tiempo previsto de duración: 60-90 minutos.
- Descripción: Mediante la realización de esta actividad se pretende que los estudiantes reconozcan y utilicen diversas funciones pragmático-discursivas habituales en la conversación coloquial, representadas frecuentemente por los marcadores *bueno* y *pues*. Las funciones son, por un lado, introducir una opinión contraria a la del interlocutor, es decir, expresar desacuerdo con éste, de manera cortés e intentando no imponer dicha afirmación. El objetivo secundario sería mitigar los posibles efectos adversos que ese argumento contrario podría ocasionar. Por otro lado, la función de *pues* que va a mostrarse es la de introducir un comentario informativamente novedoso y de relativa importancia en relación al tema que se está tratando.

Para ello, proponemos en primer lugar la lectura y posterior dramatización de un texto<sup>8</sup> que refleja una conversación coloquial entre amigos. No se trata de material auténtico puesto que este tipo de discursos entrañan diversas dificultades para el estudiante de nivel B1. Factores como la velocidad de habla, el ruido contextual, las interrupciones, los robos de turno, el léxico coloquial o incluso jergal, etc., suponen el dominio de ciertos conocimientos y habilidades que en un B1 aún no se han alcanzado. Pero animamos a la utilización de fragmentos de conversaciones coloquiales reales (obtenidas de la radio, televisión o incluso mediante grabación secreta en ambientes familiares) en niveles superiores.

> *Lucía, Carmen, Samuel y Jorge están hablando sobre el viaje de fin de carrera:*

*Lucía:* ¡Por fin! Pensé que nunca llegaría este momento... Lo vamos a pasar genial, ¡nuestro primer viaje todos juntos!

*Carmen:* Pues conozco bastantes grupos que han discutido en estas reuniones y al final se ha ido cada uno a un sitio distinto porque no se ponían de acuerdo... ¿A vosotros qué os gusta?

*Samuel:* Yo paso de gastarme una pasta en playa y sólo playa... prefiero algo más cultural, como Grecia... o Rusia.

*Jorge:* Pues Rusia es muy caro... Yo prefiero algo más barato, que sea cultural y si es posible que también tenga playa...

8 Consideramos que no es necesario contextualizar el texto en este artículo, sin embargo, en una clase real, el profesor debe introducir el tema de los viajes y la tradición de realizar un viaje al final de los estudios universitarios.

C: Bueno, yo no creo que Rusia sea tan caro... si en lugar de ir a hoteles de 3 y 4 estrellas buscamos albergues nos puede salir mucho más barato.

L: Pues yo me veo en el Caribe, ¿eh? No me puedo creer que estéis diciendo que queréis ir a uno de los sitios más fríos del mundo y encima a un albergue... ¿Estáis hablando en serio?

J: Jaja, tú siempre tan exquisita, Luci. Pues he oído comentarios por clase y la gente quiere destinos más culturales, como Egipto o Turquía. ¿No te gustaría estar entre pirámides?

L: Sinceramente...no. Prefiero relajarme con una piña colada en una playa de aguas cristalinas... ¡Ay! (suspira melancólica) Bueno, las pirámides está bien pero para celebrar que por fin termino la carrera quiero algo más relajado, ¿verdad, Carmen?

C: Bueno... yo, la verdad es que estoy con ellos...

S: Vale, vale, vamos a cambiar de tema que la pobre Luci está poniendo una cara...

- Procedimiento: En primer lugar, se dejará un tiempo a los alumnos para que lean el texto y se familiaricen con el tema, el contexto comunicativo y puedan preguntar aquello que no entiendan. Tras aclarar las posibles dudas, el profesor pedirá que cuatro alumnos representen la conversación con una lectura en voz alta, haciendo las indicaciones pertinentes en cuanto a la entonación o las pausas. A continuación, han de identificar las funciones que pueden desarrollar *bueno* y *pues* en dicha conversación. El profesor podrá ayudarles a definir los valores exactos de estas expresiones (en ningún caso nos referiremos a ellas con el término “marcadores conversacionales”) y les explicará que se trata de recursos que los hablantes pueden utilizar en sus conversaciones cotidianas y que no poseen un significado por sí mismas sino que llevan a aquel que las escucha a interpretar la información de una manera determinada y no de otra. También se les indicará que no son expresiones obligatorias o necesarias, pero que gracias a ellas nuestro discurso se vuelve más natural y, por tanto, más similar al de un hablante nativo. El objetivo es que los estudiantes entiendan el significado de esas partículas en ese contexto o que las identifiquen en su propia lengua.

Hemos considerado que una manera adecuada de poner en práctica las funciones previamente expuestas sería el clásico “ejercicio de huecos”, con un aspecto novedoso: se trata de fragmentos de conversaciones reales obtenidas de los corpus CREA y Val. Es.Co<sup>9</sup>. Se han eliminado los signos prosódicos puesto que pueden interferir en la comprensión del texto, y se sustituyen las marcas de pausa (/ - // - ///) por comas o puntos.

9 Estos textos se ofrecen a modo de muestra, pero el profesor puede proponer a los alumnos múltiples fragmentos obtenidos, por ejemplo, de estos dos corpus o del de Davies, en los que aparecen a menudo conversaciones coloquiales sacadas de la vida real.

Para corregir el ejercicio se hará especial hincapié en la entonación de los marcadores, realizando las indicaciones necesarias a los alumnos, y en las pausas que siguen a *bueno*.

1. A: hice una comparación de por qué Jaime sí que tiene unos labios muy bonitos, muy perfilados y estaba sentado a la vera de Jacinto ¿no? Y estaba contando y digo: “mira los labios de Jaime” [...] y me río, cada vez que veo a Jaime me río, porque las cosas que se me ocurren, vamos, las comparaciones que hago (RISAS)

S: \_\_\_\_\_ hubo una persona del Grupo que se enamoró de Jaime, lo que pasa es que como es cura pues lo tienen un poco crudo.

2. A: En Haití [...] todo lo de la magia negra y los zombies... Debe haber un ambiente allí entre ocultismo, religión oscura y fanatismo debe ser la leche, macho.

B: \_\_\_\_\_, para mí que tampoco tanto.

3. A: ¿Y los calderos estos que tenéis ahí para las matanzas, eso tampoco lo había?

B: Sí, eso sí, hombre. ¿No iba a haber? Era lo que había. [...] A mí mi madre me dio ese que tiene tu madre.

A: sí, ¡qué bonito!

B: \_\_\_\_\_ ese es el que me dio mi madre a mí cuando me casé.

Como práctica menos dirigida proponemos actividades de respuesta libre. Partiendo de diversos estímulos visuales (por ejemplo imágenes que inspiren comentarios sobre asuntos de actualidad: política, debates polémicos, deportes...), los estudiantes tendrán que hablar de sus gustos, preferencias, opiniones... Para la ejercitación de *bueno*, trabajarán en parejas de la siguiente manera: el primer estudiante, ante una imagen dada, realiza una opinión que puede incluir no sólo gustos o preferencias, sino sentimientos y emociones. Tras enunciar su afirmación deberá provocar una reacción en su compañero con preguntas como “¿No crees?, ¿No te parece?, ¿Tú qué crees?”, etc. El segundo estudiante tendrá que expresar su desacuerdo ante la afirmación de su compañero de la manera que se indica en el ejemplo propuesto en el ejercicio, utilizando el marcador *bueno*.

> *Ante una imagen de Barack Obama*

Estudiante 1: Barack Obama es el mejor presidente de la historia de los Estados Unidos, ¿no te parece?

Estudiante 2: *Bueno*, yo no estoy tan seguro, a mí me gustaba más Clinton.

Seguiremos el mismo esquema de ejercicio para practicar la función correspondiente a *pues*. En parejas, uno de los estudiantes expondrá la primera idea que le evoque la imagen (un paisaje, un personaje, una comida...). A continuación, el otro estudiante introducirá un comentario novedoso utilizando *pues*.

> *Ante la imagen de una playa paradisíaca.*

Estudiante 1: ¡Qué bonito! ¡Me gustaría estar en una playa como esta!

Estudiante 2: ¡Pues yo me voy a Cuba la semana que viene!

Tras la utilización de los textos coloquiales como estímulo inicial y apoyo en los ejercicios, los estudiantes deberán producir este tipo de discurso. Para ello sugerimos una actividad de debate en pequeños grupos: los estudiantes intentarán ponerse de acuerdo sobre el destino de un supuesto viaje de fin de curso. Se trata de un ejercicio libre, pero en el cual cada uno deberá asumir un papel, puesto que deben escoger un lugar y defenderlo hasta conseguir que sea ése el destino final elegido. Los estudiantes han de mantener una conversación sobre sus preferencias, opinar sobre las afirmaciones de sus compañeros, comentarlas, etc., con lo cual se pueden ver desempeñadas múltiples funciones comunicativas aparte de las ejercitadas en los ejercicios anteriores para *bueno* y *pues*. El profesor prestará atención en todo momento a la correcta utilización de estos marcadores y una vez escenificadas las conversaciones de cada uno de los grupos premiará a aquella cuyos participantes se hayan desenvuelto con mayor naturalidad, consiguiendo así uno de los objetivos de la utilización de los marcadores conversacionales.

## 5. CONCLUSIONES

Para finalizar, nos gustaría destacar que esta breve propuesta podría (o incluso debería) integrarse dentro de una unidad didáctica en la que se trabajaran otras funciones, sin embargo, aquí cumple nuestra intención de ofrecer a modo de ejemplo actividades que ejerciten de manera específica las labores que llevan a cabo en el discurso determinados marcadores conversacionales. Esto ayudaría a rellenar el vacío que nos hemos encontrado en algunos manuales actuales de enseñanza de E/LE, donde es extraño encontrar una ejercitación expresa de determinadas funciones interactivas o textuales comunes en la conversación coloquial.

Hemos pretendido señalar la importancia del texto coloquial como estímulo para la adquisición de dichos marcadores, y, en concreto, la relevancia de la conversación como discurso prototípico de ese registro, puesto que en él se congrega un gran número de funciones pragmático-discursivas, desde aquellas que reflejan intenciones del hablante, hasta otras mediante las cuales organiza y estructura su discurso. Todo ello viene a apoyar la teoría que hemos señalado al principio del artículo y que hoy en día supone un objetivo importante a conseguir en la clase de cualquier lengua extranjera: la enseñanza de las distintas variedades diafásicas, es decir, dependientes del contexto, ha de ser tenida en cuenta para que el estudiante adquiera una competencia pragmática más completa y, en consecuencia, más cercana a la del hablante nativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBELDA MARCO, M. y M<sup>a</sup> J. FERNÁNDEZ COLOMER (2006): “La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial”, *Marco ELE: Revista de Didáctica*.
- (2006): “La enseñanza de los registros en ELE. Una aplicación al español coloquial”, *marcoELE* 3.
- BORREGO, J. (2002): “Niveles de lengua y diccionarios”, en J. L. BLAS *et al.* (eds.), *Estudios sobre lengua y sociedad*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaime I, 51-105.
- BRIZ, A. (1996 [1998, 2<sup>a</sup>]): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco/Libros.
- (2002a): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco/Libros.
- (2002b): *El español coloquial en la clase de ELE. Un recorrido a través de los textos*, Madrid: SGEL.
- BUITRAGO, A. *et al.* (2007): *Español Lengua Viva 2*, Madrid: Santillana.
- CABALLERO, G. M<sup>a</sup> *et al.* (2007): *Prisma B1: Progreso*, Madrid: Edinumen.
- (2007): *Prisma B2: Avanza*, Madrid: Edinumen.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>
- CORPAS, J. *et al.* (2005): *Aula 4*, Barcelona: Difusión.
- (2007): *Aula 5*, Barcelona: Difusión.
- INSTITUTO CERVANTES (2006-2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva (3 volúmenes).
- MARTÍN PERIS, E. y N. SANS BAULENAS (2006): *Gente 2*, Barcelona: Difusión.
- MARTÍN PERIS, E., N. SÁNCHEZ QUINTANA y N. SANS BAULENAS (2005): *Gente 3*, Barcelona: Difusión.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1998): “Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas)”, en J. M. BECERRA HIRALDO *et al.* (eds.), *La enseñanza de segundas lenguas*, Granada, Universidad de Granada, 51-79.
- NOGUEIRA DA SILVA, A. (2010), “Introducción de los marcadores del discurso en los manuales del nivel B2 usados en Brasil”, en *marcoELE*.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Corpus de referencia del español actual (CREA)*, [en línea]: <<http://www.rae.es>>

# CONSTRUIR(SE) CON LA PALABRA: TEXTOS Y PRETEXTOS PARA LA ESCRITURA CREATIVA

ISABEL IGLESIAS CASAL  
*Universidad de Oviedo*

**RESUMEN:** En el ámbito de la enseñanza de ELE la literatura constituye una valiosa herramienta para desarrollar la potencialidad activa y creadora de nuestros estudiantes. Proponer ideas y sugerencias para escribir textos creativos es convertir el aula en un espacio compartido, una invitación a mirar el mundo de otras maneras, a transgredir las inercias expresivas, a revelar ideas y modos de entender la experiencia personal. No se trata únicamente de ensayar escritos que imiten modelos consagrados, sino de aplicar técnicas de escritura creativa que ayuden a descubrir procedimientos retóricos de muy variada factura que favorezcan el desarrollo combinado de la *competencia existencial* (actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y personalidad) y las distintas competencias comunicativas que recoge el *Marco Común Europeo de Referencia*.

## 1. LA DIMENSIÓN CREATIVA: ENTRE EL CUERPO Y EL CÓDIGO

Una vieja tradición afirma que nuestra lengua es nuestra cárcel porque sólo podemos pensar lo que ella nos permite pensar. Si esto es así, cuando aprendemos un idioma extranjero nuestro cuerpo está doblemente encarcelado, y nuestro cuerpo, como señala J. A. Marina (1993: 216) “es la más originaria fuente de nuestras ocurrencias; nos proporciona ocurrencias perceptivas internas y externas, nos introduce en el ámbito de las necesidades, los deseos, las tendencias, los valores”.

Pero aprender una lengua extranjera también implica una alteración de la propia imagen, la adopción de normas de conducta sociales y culturales distintas, por eso Crokall y Oxford (1987:136) llegan incluso a afirmar que “aprender una segunda lengua es en el fondo aprender a ser una persona social distinta”. El cuerpo ha de someterse

de algún modo al código, que sirve como analizador y que nos ofrece la posibilidad de hacer objetiva, pensable esa realidad esquiva que se llama *yo*. La propia subjetividad es, por tanto, una de las realidades que el sujeto puede manejar con mayor o menor pericia gracias al lenguaje, pero esta mirada reflexiva necesita, sin duda, ser guiada por el código.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas cabría preguntarse qué tipo de intervención didáctica podría resultar eficaz para que las relaciones entre el cuerpo del aprendiz y el código de la lengua-cultura meta sean las más adecuadas para provocar el deseo de aprender. Asumiendo que un aprendizaje eficaz es un proceso tanto cognitivo como emocional y basándonos en nuestra experiencia, defendemos el uso de recursos creativos, porque representan una valiosa herramienta al servicio del profesorado, un territorio de encuentro entre el cuerpo y el código, un camino de ida y vuelta entre lo subjetivo y lo colectivo. Sin duda alguna, la capacidad creativa supone proyectar sobre las cosas una mirada singular, tiene algo de trasgresión 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; no obstante, como toda facultad requiere ser estimulada mediante una serie de estrategias específicas. Sin embargo, es preciso partir de la idea de que la creatividad no se enseña de manera directa, sino que se propicia. Para ello, conviene ahora reflexionar sobre dos aspectos estrechamente vinculados: las emociones y la motivación. Estos tres ámbitos constituyen los pilares básicos de lo que nosotros hemos denominado el modelo CEM (creatividad, emociones y motivación).

## 2. EL MODELO CEM: CREATIVIDAD, EMOCIONES Y MOTIVACIÓN

Hasta hace poco tiempo el sistema educativo estaba encaminado a la posesión de conocimiento y la enseñanza ha sido fundamentalmente transmisiva. Hoy, sin embargo, está demostrado que la enseñanza y el aprendizaje constructivos orientados a la creatividad, a la larga, permiten que el sujeto obtenga resultados superiores, incluso en el orden académico. Pero para enseñar de manera creativa es preciso conocer y entender la naturaleza de la creatividad, practicar las propias habilidades creativas y desarrollar estrategias de enseñanza que ayuden a los estudiantes a explorar sus potencialidades, asumir riesgos, a tener iniciativa y confianza.

### 2.1. CREATIVIDAD Y EMOCIONES: LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

El interés por los factores afectivos en la educación cobra importancia con el desarrollo de la psicología humanística en la década de los años sesenta. Rogers (1975) se lamentaba de las graves consecuencias sociales a las que había conducido el hecho de que las instituciones educativas académicas hubieran prestado tanta atención a los

aspectos cognitivos, educando casi exclusivamente “del cuello para arriba”. Varios años después, Daniel Goleman (1996:23) insistirá en el primer capítulo de su libro *Inteligencia emocional* en que cualquier concepción de la naturaleza humana que soslaye el poder de las emociones pecará de una lamentable miopía porque nuestras acciones dependen tanto –y a veces más– de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos.

Así, pues, creemos que el rendimiento emocional debería valorarse en términos de competencias al igual que otros aprendizajes porque la educación emocional va más allá de educar con afecto: significa plantear las emociones y sentimientos en términos de valor. Respecto a la utilización de estrategias para la consecución de objetivos de carácter emocional y afectivo, las investigaciones son escasas<sup>1</sup> y a menudo coinciden con estrategias utilizadas para desarrollar habilidades creativas, porque educar las emociones siempre requerirá cierto grado de empatía, novedad, sorpresa, adaptación, socialización, y por qué no, incertidumbre respecto al posible impacto.

Parece oportuno ahora detenerse a reflexionar brevemente sobre cómo influye la afectividad en el rendimiento y en el aprendizaje. Goleman (2007:348) afirma que cuanto más intensa es la presión, más se resienten nuestros pensamientos y nuestras acciones. Ello obstaculiza el aprendizaje, el asentamiento de la información en la memoria operativa, la respuesta flexible y creativa, la capacidad de centrar deliberadamente la atención, la planificación y la organización eficaz. Explica, asimismo, que la representación gráfica de la relación que existe entre la habilidad (y habitualmente también el rendimiento) mental y el espectro de estados de ánimo asume la forma de una U invertida. La competencia cognitiva y el rendimiento excelente ocurren en la cúspide de la figura. En uno de los extremos se encuentra el aburrimiento y, en el otro, la ansiedad (Goleman, 2007:352). Los retos que despiertan nuestro interés nos alejan del aburrimiento, aumentan nuestra motivación y focalizan nuestra atención. La cúspide del desempeño cognitivo se da en el punto superior de la motivación y la atención, es decir, en el punto en el que intersectan la dificultad de la tarea y nuestra capacidad de responder adecuadamente.

1 Son autores de referencia D. Goleman, Csikszentmihalyi y, en el ámbito hispanico, J.A. Marina y R. Bisquerra, coordinador de El GROP (1998, 1999), que viene trabajando el tema con rigor científico y creando instrumentos de evaluación y seguimiento. En esta misma línea de pensamiento, S. de la Torre (2000) investiga la relevancia de la dimensión emocional (sentir), junto a la sensorceptiva (percibir), cognitiva (pensar), pragmática (aplicar), volitiva (persistir) y social (interactuar), en tanto que inclinaciones o necesidades básicas de la vida interior estudiantil y adulta. Delimitado el concepto y alcance de la educación emocional establece algunas finalidades, sugiere contenidos y describe recursos metodológicos concretos, como el procedimiento ORA, para que los docentes las lleven a la práctica. Sus tres momentos principales son los siguientes: a) Observar la realidad previa. Partir de la experiencia y vivencias de los participantes; b) Relacionar esas experiencias o vivencias de la vida cotidiana con alguna de las emociones y sentimientos que intentemos destacar; c) Aplicar algunas de las ideas compartidas a actividades concretas ya sea a nivel personal o de pequeño grupo. En esta última fase se refuerza la solidez de los aprendizajes

## 2.2. CREATIVIDAD Y MOTIVACIÓN: LA PALANCA QUE MUEVE TODA CONDUCTA

Hablar de motivación y de los múltiples factores que inciden en ella resulta inevitablemente complicado, si bien parece lógico pensar que el aprendizaje se produce con mayor probabilidad cuando *se quiere* aprender. Sin embargo, como afirman Núñez y González-Pumariega, (1996) para aprender es imprescindible “poder” hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario “querer” hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales).

Marion Willians y Robert L. Burden (1999) estudian la contribución del alumno como individuo al proceso de aprendizaje y adoptan el enfoque del constructivismo social, que gira en torno a la premisa de que cada individuo da un sentido propio a las influencias externas que lo rodean, actúa según su predisposición interna y utiliza sus atributos personales de forma singular. Sin embargo, la motivación de un individuo es también objeto de influencias sociales y contextuales. Éstas comprenden el conjunto de la cultura, el contexto y la situación social, así como otras personas relevantes y las interacciones individuales con estas personas.

García Bacete y Doménech Betoret (1997) precisan que la motivación académica ha sido tratada habitualmente desde la perspectiva de la persona; es decir como una variable personal y haciendo referencia a los componentes que la integran, sin prestar demasiada atención a los factores contextuales y en el modo en que éstos pueden influir en la motivación. Sin embargo, el tipo de emoción que experimenta el alumno en la realización de la tarea viene determinada fundamentalmente por las *características propias* de la tarea y, en particular, por el *contenido* de la misma y la *estrategia metodológica* diseñada por el profesor cuya actuación instruccional determinará que los estudiantes adopten un tipo de metas u otras. Para que el alumno se sienta motivado para aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda *atribuir sentido* (utilidad del tema) a aquello que se le propone. Eso depende de muchos factores personales (autoconcepto, creencias, actitudes, expectativas, etc.), pero fundamentalmente depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte al estudiante para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados. Con la emergencia de las teorías cognitivo-sociales de la motivación y el rendimiento, gran parte de los estudios actuales centran su interés en el entorno o situación de aprendizaje, pues, tiene mucho más sentido que tratar de provocar un cambio en el aprendiz incidiendo directamente sobre los componentes personales.

### 3. LA ESCRITURA CREATIVA Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXISTENCIAL

Creemos que la creatividad aplicada en el ámbito educativo constituye un poderoso factor de motivación que logra que el estudiante se interese por lo que está haciendo porque resolver tareas con creatividad incentiva la perseverancia y la constancia; estimula el criterio personal y aumenta la autoestima. El estudiante 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. Una vez superada la etapa de imitación de modelos, podrá conquistar su expresión original, personal y comunicativa. De este modo, en la medida en que el alumno se sienta estimulado a buscar, organizar, crear y comunicar, estará involucrado en su propio aprendizaje.

Así pues, como profesores debemos dedicar un tiempo y un espacio a disposición del pensamiento creativo, además de fomentar y recompensar el esfuerzo creador. Aunque la creatividad lingüística no tiene por qué estar vinculada necesariamente a resultados concretos, las propuestas de escritura creativa sitúan al estudiante ante la necesidad de conseguir de sí mismo respuestas que satisfagan el enunciado de la tarea. El profesor puede evaluar las actividades planteadas, si bien el alumno no percibe la misma presión que ante una actividad de objetivos prácticos y claramente cerrados. Partimos de la noción de competencia entendida como un saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades, actitudes valores, motivaciones y destrezas. Teniendo esto en cuenta, algunas de las competencias específicas que pretendemos desarrollar en el estudiante son los siguientes:

1. Adquirir iniciativa y desarrollar actitudes de valoración de la libertad de expresión y de respeto a la diversidad cultural.
2. Reflexionar críticamente sobre ideas y valores, a partir de la propia visión del mundo, de la propia percepción de la realidad.
3. Desarrollar el deseo de escribir, desde una perspectiva personal sobre la realidad, acercándose al ámbito literario desde la confianza de que puede ser una experiencia vital y descubriendo la potencialidad de utilizar la expresión literaria para hablar con voz propia, porque la ficción permite ahondar en los factores afectivos y transmitir, directa o indirectamente ciertos rasgos de nuestra personalidad.
4. Mejorar la competencia discursiva aprendiendo a establecer vínculos entre la imaginación y la realidad para mejorar la capacidad para escribir o leer textos de signo estético-literario.
5. Incrementar el filtro afectivo mediante la confianza y la colaboración mutuas.

Asimismo, en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, las propuestas de escritura creativa ayudarán a desarrollar de manera combinada competencias generales, como la competencia existencial (*saber ser*: actitudes, motivaciones, valores creencias, estilos cognitivos y personalidad) y competencias comunicativas de la lengua como la *pragmática* (discursiva, funcional y organizativa) o las *lingüísticas* (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica).

Las propuestas de escritura creativa brindan a los estudiantes un espacio para el trabajo colaborativo entre iguales, un espacio en el que presentar textos que deben ser contrastados por los demás, lo cual lleva a entender la escritura creativa como resultado de un proceso elaborado, consciente y público que tiene como base la imaginación. Asimismo, verbalizar lo que se sabe, se siente o se piensa para contárselo a otros, obliga a reformular el pensamiento, a organizar y clarificar las ideas y constituye una estrategia fundamental para “aprender a aprender”; además, la puesta en común de este tipo de tareas favorece la autoestima, crea sólidos lazos afectivos y desarrolla la capacidad de ponerse en el lugar del otro. En definitiva, los ejemplos de tareas de escritura creativa que planteamos han sido diseñados para pensar creativamente sobre uno mismo, sobre los demás, sobre la vida o sus circunstancias y COMUNICAR (del latín *communicare*, ‘compartir’) todo eso en español, no solo como lengua de aprendizaje, sino también como instrumento de socialización.

No se trata, pues, únicamente de ensayar escritos que imiten modelos consagrados, sino de partir de la aplicación de técnicas de escritura creativa que ayuden a los estudiantes a descubrir procedimientos retóricos que inviten a recrear sentimientos y a expresar opiniones o emociones. El objetivo es conseguir una dinámica intertextual que lleve, en primer lugar, a la comprensión y la interpretación de textos que invitan a los estudiantes a encontrar múltiples sentidos y los colocan ante distintas perspectivas. En segundo lugar, a la producción de textos animados por el estímulo que supone ofrecer consignas eficaces a partir de las cuales se trabaja la función expresiva y poética de la lengua, creando textos que se inspiran en moldes retóricos de muy variada factura. El texto del que se parte es primero texto y, luego, “pretexto”, al convertirse en estímulo para la exploración, en una invitación a reelaborar personalmente el material literario para después comentarlo, debatirlo, valorarlo y gozar con la escritura de los demás y de uno mismo. Y, sin duda alguna, este proceso nos devuelve una imagen holística y no fragmentaria de la verdadera identidad de la comunicación.

#### 4. TEXTOS Y PRETEXTOS; PROCESOS Y PRODUCTOS

La escritura no debería identificarse con la obtención de un producto (el texto final), sino entenderse como un proceso, un catalizador determinante del pensamiento creativo. Por eso debemos insistir a nuestros estudiantes para que no se martiricen con

exigencias de originalidad, para que utilicen la escritura como un medio para observar cómo piensan y qué sienten. Si logramos de algún modo desmitificar la escritura, podremos eliminar, en buena parte, la tensión previa provocada por el vértigo ante la página en blanco.

Sin duda alguna, hay quienes sólo están dispuestos a escribir bien, por eso la escritura les supone tanto esfuerzo. Sin embargo, en nuestra opinión, escribir es, sustancialmente, reescribir. El estudiante es invitado a ejercer el autocontrol del proceso creativo, a dejar de ser pasivo y a convertirse en un aprendiz que lee, analiza, reflexiona, imagina y escribe, en un proceso que implica compartir, cooperar, debatir, valorar, respetar y disfrutar con la escritura de los demás y de uno mismo. Durante el proceso habrá, sin duda, oportunidad de constatar los logros y los aciertos, diagnosticar los desajustes y, con la ayuda del profesor, realizar los cambios oportunos.

En este sentido, cada texto que presentamos como modelo constituye una invitación para explorar, una especie de iniciación experimental en la que la escritura nos conecta con nuestras intuiciones, con el lado más inaccesible de nuestra personalidad. Esos textos son pretextos, una manera de sugerir formas para liberar la voz personal, y conseguir que para nuestros estudiantes escribir no sea un imperativo académico, sino una manera de buscar siempre –y encontrar a veces– en la palabra su propia expresión, porque el lenguaje termina convirtiéndose en lo que nunca debería haber dejado de ser: una valiosa herramienta que desarrolla la potencialidad activa y creadora de cada uno de nosotros. De este modo, el aprendizaje se vuelve significativo, constructivo y, sobre todo, personal. Los textos que hemos seleccionado son, a buen seguro, el resultado de múltiples elecciones, el punto y final de muchos borradores imprecisos, vacilantes, inconcretos, mejorables, porque sin duda alguna la creatividad implica disciplina y significa perseverancia, prácticas y ensayos.

El éxito en la realización de la tarea se puede facilitar mediante la activación previa de las competencias del alumno, por ejemplo, en la fase inicial de definición del objetivo de la tarea, proporcionando los elementos lingüísticos necesarios o promoviendo la reflexión del alumno respecto a su uso, utilizando la experiencia y los conocimientos previos para activar los esquemas adecuados.

Las *tareas de comprensión* se pueden diseñar de manera que se disponga del mismo material de entrada (*input*) para todos los alumnos, pero que, a su vez, se puedan prever distintos resultados de forma cuantitativa (según la cantidad de información requerida) o de forma cualitativa (según el nivel establecido). Alternativamente, el texto de entrada puede contener diferente cantidad de información, distintos grados de complejidad cognitiva u organizativa, o distinta cantidad de apoyo a disposición del alumno (apoyo visual, palabras clave, etc.).

Las condiciones para llevar a cabo las *tareas de expresión* se pueden manipular, con el fin de hacer que una tarea resulte más o menos compleja, variando, por ejemplo, el tiempo permitido para la planificación y la realización de la tarea, la cantidad y tipo de apoyo proporcionado, etc.

Creemos que los textos que hemos seleccionado como propuestas resultan apropiados por su calidad estética o por su fuerza significativa en lo ideológico o simbólico-cultural. A nuestros estudiantes les han servido de estímulo para desbloquear la rigidez inicial, facilitar la intercomunicación y conocerse mejor a sí mismos a la vez que redactan. En definitiva, la escritura creativa invita a los estudiantes a que se acerquen a la lengua desde una perspectiva creadora y estética, en la que tienen completa libertad para expresarse. De este modo será más fácil conseguir que se enfrenten con interés y ganas de participar primero a la tarea comprensión lectora (desarrollando expectativas sobre los textos) y después a la escritura. Si como sostienen algunos el ser humano es, sobre todo, un animal narrativo, un *homo narrans*, los textos de los estudiantes que aquí presentamos<sup>2</sup> ilustran perfectamente la tesis de que *la imaginación es una herramienta fantástica que nos permite crecer y encontrar identidades*.

## ANEXOS

### 1. Texto modelo de PABLO NERUDA: *Autorretrato*

Por mi parte soy o creo ser duro de nariz,  
mínimo de ojos, escaso de pelos en la cabeza,  
creciente de abdomen, largo de piernas,  
ancho de suelas, amarillo de tez,  
generoso de amores, imposible de cálculos,  
confuso de palabras, tierno de manos,  
lento de andar, inoxidable de corazón,  
aficionado a las estrellas, mareas, maremotos,  
admirador de escarabajos, caminante de arenas,  
torpe de instituciones, chileno a perpetuidad,  
amigo de mis amigos, mudo de enemigos,  
entrometido entre pájaros, maleducado en casa,  
tímido en los salones, arrepentido sin objeto [...]

2 Por razones de espacio, aquí nos limitaremos a poner alguno de los textos literarios que sirvieron de modelo y algunos ejemplos de textos creados por estudiantes. Recogemos un amplio muestrario de tareas plenamente desarrolladas y contextualizadas en *Creatividad y aprendizaje de lenguas. Fundamentos y aplicaciones de la dimensión creativa en el aprendizaje del español* (en prensa).

*Textos de estudiantes:*

a) Por mi parte soy o creo ser pequeña de ojos, pero con cierto brillo, fina de pelo, pero de color vivo. Soy un caso perdido en matemáticas, incómoda en el idioma alemán, interesada en la historia, aficionada a tierras desconocidas, descubridora de detalles mínimos, admiradora de la luna, leal en amistades, simple de estilo, elegante en bailes, feliz en la tranquilidad, jardinera de mis emociones, guardiana de mis secretos, insaciable de apetito, activa por necesidad, amable con los animales, paciente con los niños, estudiante por mala decisión, amante de viajes, amiga de libros, aventurera por pasión, pensativa durante horas nebulosas, encantadora del viento, saludadora del otoño, niña de la naturaleza, sosegada al mirar el mar, soñolienta en clases inefectivas, pesimista de actitud, optimista del ser. (*Kristina Leitner*)

b) Corredor de riesgos, accionista del miedo.  
Tiburón de pecera, corazón de León.  
Roble de Castilla, piernas aljamiadas.  
Escritor de necesidades, bocazas de necesidad. Caótico en privado, desastre público.  
Políglota de emergencia, músico adolescente.  
Adicto a la competición, perdedor caballeroso.  
Estudiante fortuito, teórico demagogo. Pedante en la adversidad, agresivo en la pedantería.  
Entrañable en invierno, irascible de verano. Ratón de madriguera, perro de compañía.  
Sensible a lo cercano y aunque no lo quiera, ser humano.  
(*Lucas Ramada Prieto*)

**2. Texto modelo de OLIVERIO GIRONDO**

Que los ruidos te perforen los dientes, como una lima de dentista, y la memoria se te llene de herrumbre, de olores descompuestos y de palabras rotas. Que te crezca, en cada uno de los poros, una pata de araña; que sólo puedas alimentarte de barajas usadas y que el sueño te reduzca, como una aplanadora, al espesor de tu retrato. Que al salir a la calle, hasta los faroles te corran a patadas; que un fanatismo irresistible te obligue a arrodillarte ante los cubos de basura y que todos los habitantes de la ciudad te confundan con un meadero. Que cuando quieras decir: “Mi amor”, digas: “Pescado frito”; que tus manos intenten estrangularte a cada rato, y que en vez de tirar el cigarrillo, seas tú el que te arrojes en las salivaderas. Que tu mujer te engañe hasta con los buzones; que al acostarse junto a ti, se metamorfosee en sanguijuela, y que después de parir un cuervo, alumbré una llave inglesa. [...]

*Textos de estudiantes:*

a) Que mi nombre se te caiga con los dientes, para que tartamudees disculpas con el soniquete de los huesos de los vivos. Que en los ojos se te clave la luz de los días hacia atrás, calendario regresivo que te haga pagar cada tiempo sin mí.

Que de la boca sólo salgan estertores cuando vayas a comprar el pan o quieras seducir a una vieja en el metro oscuro. Que tus manos empiecen a parecerse a zanahorias y te las muerdan los niños cuando quieras abrazarlos. Que a la vida no le pidas más que calma y ella te devuelva las facturas del forense que escarbará en tu corazón hasta encontrarme. (*Alba González Sanz. Curso 2006/2007*)

b) Que se eche a llover cada vez que salgas, que un relámpago te queme las puntas del pelo. Que te crezcan abscesos en la cara y pústulas en la piel. Que tengas pequeñas heridas por todas partes de tu cuerpo que te duelan infernalmente. Que escuches gritos agudos que te perforen el tímpano y que respire el derrotismo en el aire. Que tengas pesadillas de tus peores miedos. Que estés obsesionado con los miradores, pero que tengas vértigo. Que tu confidente cuente todos tus secretos y deseos íntimos. Que tus pensamientos giren sobre abismos insondables, desastres impenetrables, maneras de suicidarte y sobre la muerte como única salida de emergencia. (*Kristina Leitner. Curso 2006/2007*)

### 3. Texto modelo de MARIO BENEDETTI: *El otro yo*

Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos a la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando Corriente en todo menos en una cosa: tenía Otro Yo. El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo. Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado. [...]

#### *Textos de estudiantes:*

##### a) *MI OTRO YO...*

Soy sólo yo. Una chica de veintitrés años, estudiante media, interesada en la historia, aficionada al lavaplatos, lenta con los deberes y a veces demasiado preocupada del transcurso de la vida. Sin embargo, este yo tiene otro yo al que conoció ya hace años. El otro yo es más fuerte, más valiente, más aventurero y más inadaptado. Toma decisiones menos prudentes y más espontáneas, se enamora de hombres equivocados y se arriesga a conocerse mejor, a explorar su propio ser y a cuestionarse a sí mismo. El primer yo piensa a menudo que querría ser más como su otro yo, pero no se atreve a dejar la zona protegida de su yo y sigue admirando al otro yo desde la distancia. (*Kristina Leitner. Curso 2006/2007*)

b) *MI OTRO YO...*

No conoce la palabra “despertador”  
y por eso duerme a gusto no sólo los fines de semana.  
Rechina los dientes cuando duerme junto a su novio.  
Gasta todo el dinero en viajar por todo el mundo.  
Sabe evitar el estrés.  
Aprueba todos los exámenes sin estudiar.  
Evita el olor de los hospitales y de los consultorios del dentista.  
Saca a sus amigos de quicio con su sabihondez.  
Se ríe de sí mismo en situaciones embarazosas.  
De vez en cuando usa mentiras inocentes.  
Muestra también su lado débil.  
y llora amargamente cuando está triste o desesperada.  
Se expresa con palabras melancólicas.  
Dice siempre lo que le molesta.  
Se ocupa mejor de sus amigos y de su familia cuando está lejos.  
Pone por escrito todos sus pensamientos como forma de terapia.  
No tiene miedo de entierros y cementerios.  
Aprendió a soportar los acontecimientos pasados.  
Y traba amistad con la tristeza... (*Jasmin Steiner. Curso 2006/2007*)

**4. Texto modelo de MARIO BENEDETTI: *La misma pócima (El olvido está lleno de memoria)***

Los malos hábitos de un siglo pánico  
vuelven quimérico todo lo diagnóstico  
pero en lo íntimo me viene el palpito  
de que los crápulas viajan de incógnito  
en nuestra módica tierra de naufragos  
dios es el bárbaro de la película  
buenos propósitos hacen de bálsamo  
con una fórmula casi ridícula  
las viejas cábalas de uso pragmático  
brujas y pálidas viene en ráfagas  
y es anacrónico según Heráclito  
usar dos rápidos del mismo niágara  
siglo prostíbulo con tres teléfonos  
y alguna brújula de norte hipócrita  
brinda con clásicos y nuevos métodos  
en otra cápsula la misma pócima.

Textos de estudiantes:

## a) Poema esdrújulo

Yo fui a una isla exótica  
conocí a una chica erótica  
en ese paisaje trópico  
me olvidé de ser tímido.

Me dio su número de teléfono  
 con la palabra: márcalo  
 ella muy poco púdica  
 más bien casi mítica  
 con la bendición del púlpito  
 ella dijo la sílaba.  
 La cama llena de pétalos  
 yo unido con la sílfide.  
 Pero su carácter excéntrico  
 y mi pensar tan lógico  
 nos trajeron una escena sísmica  
 con una salida de pánico.  
 Por esa pérdida  
 de la chica simpática  
 con ese fin dramático  
 hice yo el propósito  
 de no volver a la isla “trópica”  
 sino sólo a los mares árticos. *Georg Rosensteiner (Austria. Curso 2006/2007)*

### 5. Texto modelo de JOSÉ ANTONIO GARMENDIA: *Conejo Con tomate*

Cómprese en el mercado, o cácese en el campo, un conejo de buen tamaño. Cerciórese el artista de que el animal está bien muerto, porque guisar un conejo vivo resulta en extremo laborioso. A continuación, despiélese, despréndasele de los ojos, practíquesele una incisión en el abdomen, de proa a popa, por la cual se le sacarán el corazón, el hígado y el resto de las asquerosas vísceras. Córtese en trozos el desagradable cadáver, haciendo de tripas corazón y arrójese todo el conjunto al cubo de la basura, que será inmediatamente desalojado de la cocina. Verdaderamente, el conejo no deja de ser un roedor, como la rata, y es lógico que su carne produzca una profunda repugnancia.

Seguidamente, córtense tres tomates en jugosas rodajas, espolvoréense con sal, ajo y perejil finamente picados, y colóquense alrededor de una fuente cuyo centro esté ocupado por una robusta cola de langosta cocida cubierta de gambas blancas y percebes. Sírvase. Esta receta de conejo con tomate es muy raro que defraude a los comensales, aunque éstos sean poco partidarios de la carne de caza.

#### *Textos de estudiantes:*

##### *a) Crema a la Kristina*

*Ingredientes:* 1/2 litro de leche soñadora; 1/2 litro de nata de saber escuchar; 6 huevos de realismo mágico; 220 gr de sinceridad; 110 gr de lealtad a amistades; 1 pocillo de espíritu aventurero y picante; 1 sobrecito de ironía fécua de tolerancia; 2 cucharadas de incapacidad de tomar decisiones; unas gotas de melancolía; canela sonriente; una cereza perseverante; el viento de las montañas y una brisa del mar.

*Preparación:* Este postre modesto y simple requiere poco tiempo para su elaboración. Primero se ponen hervir 400 ml de leche soñadora con la sinceridad y la lealtad. Se mezclan los huevos de realismo mágico con la ironía y con media cucharada de fécula de tolerancia, vigilando que se añada un poco de estrés. A continuación, se echa el resto de la leche soñadora. Se mezclan la crema ternura, el sueño hervido con sinceridad y lealtad y las cucharadas de incapacidad para tomar decisiones.

Se cuece todo 3-4 minutos a fuego lento, poco a poco, se añade el espíritu aventurero y picante, el resto de la tolerancia, las gotas de melancolía y la canela sonriente. Se apaga el fuego, se deja enfriar (se recomienda el viento de las montañas y una brisa del mar para obtener un sabor más rico) y se remueve de vez en cuando para que no se aburra mucho. Mientras, se monta la nata de saber escuchar y, después, se mezcla con la crema templada. Se sirve en un plato elegante o en uno de plástico, el sabor sigue siendo el mismo. Va con cada plato en cada momento, pero con zumo de arrogancia, crema de hipocresía o galletas de superficialidad se añade automáticamente un sabor cínico que no suele gustar. (*Kristina Leitner. Curso 2006/2007*)

## 6. Texto modelo de ANA MARÍA MATUTE: *Los otros*

Los otros no nos gustan. Los niños de los otros no nos gustan. No son niños, no saben poner su mano en los cristales sin dejar huellas como de caracol. Son niños sin cara, sin orejas, sin labios. Tienen las manos llenas de piedras dañinas, y entre los dientes palabras que escupen, que caen comisuras abajo, como saliva. No nos gustan los niños de los otros, porque no son niños: niños como los nuestros. No nos gusta oírles, porque sus voces no son como las nuestras. No nos gusta mirarles, porque no queremos verles los ojos.

Deberíamos cerrar los parques, los jardines, las estaciones, los bares, los andenes, hasta las playas con su arena fina, en los meses de verano. Esto es: en los meses de junio, julio, agosto y parte de septiembre. Deberíamos vallar nuestras vacaciones, nuestros paseos y los preciosos juegos de los niños nuestros. Para que no irrumpen, rompan, cisquen, los niños de los otros. Para que no oigan las orejas rosadas de los niños frotados con jabón y esponja, la horrible y gran blasfemia de la voz, los gritos, los dientes, de los niños de los otros. [...]

### *Textos de estudiantes:*

a) *Los otros:* Los otros no siempre nos gustan, pero tampoco estaríamos contentos sin ellos. Los otros tienen características buenas y rasgos malos o al revés. Los otros pueden ser nuestros padres, los vecinos viejos del 4º D, los que hacen novillos, nuestros compañeros de piso, los desconocidos de la calle, los que viven al otro lado de la frontera, los que no son como nosotros, los que no son nosotros. No nos gustan sus hábitos y a veces tampoco su aspecto. Lo que nos molesta es su aire arrogante e intolerante, que maltraten a personas menos privi-

legiadas o que sean groseros con los demás. Además los otros ven seriales que nos fastidian y dejan su pelo en la bañera. Los otros nos enfadan y nos hacen sentir incómodos. No son como nosotros –los otros–.

Aunque a veces los otros nos sonríen sin conocernos. Los otros tienen una mirada llena de bondad y una expresión de comprensión. Los otros hacen ruidos peculiares en su habitación que nos enseñan que no estamos solos y dejan una parte de la comida para que no tengamos que preparar algo. Los otros nos ayudan a ver las cosas difusas más claras y siempre alegra reencontrarse con los otros, ¿no?

*Kristina Leitner (Austria. Curso 2006/2007)*

## BIBLIOGRAFÍA

- BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*, Barcelona: Praxis.
- CROOKALL, D. y R. OXFORD (1988): “Review Essay”, *Language Learning* 31/1, 128-140.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996): *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- DE LA TORRE, S. (2000): “Estrategias creativas para la educación emocional”, *Revista Española de Pedagogía* 217, 543-572.
- DE LA TORRE, S.. (coord.) (1998): *Cómo innovar en los centros educativos*, Madrid: Escuela Española.
- GARCÍA BACETE, F. J. y F. DOMÉNECH BETORET, (1997): “Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar”, *Revista electrónica sobre motivación y emoción*, 1/0.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kaidós.
- (2006): *La inteligencia social*, Barcelona: Kairós (traducción de David González Raga; citado por la edición de Círculo de Lectores, Barcelona, 2007).
- MARINA, J. A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona: Anagrama.
- NÚÑEZ, J. C. y G. GONZÁLEZ PUMARIEGA (1996): “Motivación y aprendizaje escolar”, en *Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción*, La Coruña, 53-72.
- ROGERS, C. (1975): *Libertad y creatividad en la educación*, Buenos Aires: Paidós
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999 [1997]): *Psicología para profesores de idiomas*, Cambridge University Press.

# APLICACIÓN A LA LENGUA EN EL AULA DE L2-LE DE TEXTOS ORIGINALES DE MIS ESTUDIANTES SOBRE SUS EXPERIENCIAS MÁS IMPACTANTES EN NAMIBIA

MARÍA DOLORES JALÓN

*Language Centre, International School. Walvis Bay*

**RESUMEN:** Esta comunicación trata de una propuesta didáctica experimental de actividades en el aula con textos originales de mis estudiantes, un grupo heterogéneo de diferente nacionalidad, edad y bagaje lingüístico y socio cultural. Niveles: Inicial-Intermedio e Intermedio-Avanzado.

Objetivo pedagógico de la propuesta: práctica de las destrezas escritas mediante la elaboración de un texto corto, reflejo de experiencias personales en el país donde viven y trabajan: Namibia.

El proceso de corrección, comprensión y debate sobre la aplicación socio-cultural a la L2 de cada texto, se hizo en grupo. Así, al argumentar, opinar, interpretar y reflexionar sobre el texto propio y ajeno, practican la destreza oral y el texto se convierte en un acto social.

Para facilitar la actividad y hacerla más atractiva, la presentamos en Power Point como base de transparencias, herramienta de apoyo visual que ayudó a los estudiantes a desinhibirse y debatir más allá del texto incluyendo fotografías y videos de sus experiencias.

## 1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA PROPUESTA

- Motivar al estudiante a expresar y elaborar sus ideas a nivel textual: Creatividad.
- Crear en el aula un entorno pedagógico partiendo del principio de que el error es una fuente de conocimiento que hay que identificar y reconocer como algo

positivo. Nuestro logo es: “Aprender equivocándonos”. El profesor da opción a la clase a buscar los errores y dirige el proceso de corrección.

- Desarrollar el espíritu crítico del estudiante creando un proceso dinámico, de interacción, en un ambiente intercultural de relaciones interpersonales que estimule el entendimiento mutuo mediante la labor conjunta de profesor y alumnos; de esta manera, cada alumno aprenderá a corregir los errores propios y ajenos y se sentirá protagonista en el proceso de evaluación.
- Seguir una metodología de exploración del texto en cuanto a los:
  - Objetivos gramaticales: Corrección de errores de concordancias, tiempos verbales, conectores, errores gráficos, tildes, puntuación, etc.
  - Objetivos léxicos: Palabras y expresiones claves, sinónimos, antónimos y uso inteligente del diccionario.
  - Objetivos comunicativos y culturales: Comprensión e interpretación de los contenidos socioculturales del texto. ¿Qué función cumple: Informar, convencer, protestar, acusar, defender? Decodificar el mensaje teniendo en cuenta el marco sociocultural. Elaborar juicios sobre el narrador ¿qué quiere decir con su exposición?

La diversidad cultural en el aula es un reto para los diferentes puntos de vista y el alumno tiene completa libertad para expresarlos. Esto ayuda a desarrollar la competencia comunicativa mediante un debate en que se converse sobre el texto, interrelacionando las competencias lingüísticas y socioculturales y su aplicación a la L2/LE.

## 2. TEXTOS

Escogí cinco textos de diferentes temas apropiados para analizar y aplicar a la L2/LE. Tratan del deporte, el racismo, la violencia doméstica, la tragedia, el amor por la naturaleza, el amor por nuestra lengua y la fe.

(Los errores van subrayados y las correcciones que hicimos en la clase van entre paréntesis).

*Estudiante 1. Chico joven, inglés. Nivel: Inicial-Intermedio.*

El libro de texto y la profesora dicen que lo mejor (es) escribir sobre algo (en) que usted está interesado y yo estoy más interesado en hacer “parapente” que en cualquier otra cosa, excepto mi chica, que aquí no nombro. Por lo tanto, ya que no escribo sobre ella, digo por qué estoy interesado en “parapente”, aunque *interesado* es una palabra muy débil para describir lo que siento cuando en la cima de una duna me ajusto el arnés, extendiendo los brazos, en alas, y me lanzo cual águila, desde

lo alto y estoy volando sobre el vasto vacío. Es un sentimiento mixto de placer y miedo, una audacia maravillosa.

Objetivos gramaticales: En la primera línea se observa omisión del verbo “ser” y la preposición “en”.

Objetivos léxicos: Señalamos la repetición excesiva de “interesado” en un texto tan corto. Indica también falta de vocabulario, podía haberla sustituido alguna vez por “apasionar”. Sin embargo, utiliza un recurso muy expresivo en el símil “cual águila” que extiende el significado de lo que disfruta con la experiencia. Según Núñez Ramos (2005:72) “La riqueza del vocabulario de una lengua no puede ser aprendida palabra por palabra, sí por la presencia de un mecanismo metafórico que permite comprenderlas en su contexto, extender su significado”.

Objetivos comunicativos: Según los compañeros, el texto es vigoroso y está logrado en cuanto que quiere convencer al lector de que “hacer parapente” es maravilloso. Al mismo tiempo, revela la personalidad del autor como un chico aventurero, extrovertido, simpático, enamorado de su novia, absorto en la mecánica del artilugio, en la altitud y consciente del peligro aunque disfrutando la experiencia.

Objetivos culturales: En el debate de este texto nos concentramos en el impacto y presencia del deporte como elemento de cohesión y catalizador de pasiones en la sociedad y su aplicación a la L2. Aunque “parapente” no es deporte relevante en España, el fútbol sí lo es. De repente, la clase vibró, era la semana siguiente a la copa Mundial de Fútbol en Sudáfrica, que tan cerca teníamos. España había ganado, los estudiantes se acalararon, por un momento se olvidaron del español y todos, en sus respectivas lenguas, empezaron a comentar los últimos partidos contra Alemania y Holanda. El entusiasmo creció. Fue un auténtico debate multicultural. Un estudiante oshivambo se había aprendido de memoria “¡Iniesta, Iniesta, España está de fiesta!” lo cual aprovechamos para practicar “ser y estar” sustituyéndolo por “¡Iniesta, Iniesta, España es una fiesta!

En *La Lengua viva* hay un artículo titulado “El lenguaje del fútbol” de Amando de Miguel (2010-07-16) en el que se expresa así:

la fiebre colectiva que nos ha rodeado con ocasión del campeonato mundial de fútbol [...] es todo un fenómeno sociológico [...]. La sorpresa es ahora que la identidad nacional de los españoles, que creíamos perdida, se ha revitalizado de golpe con el pretexto de los partidos de fútbol hasta llegar a la victoria final.

Con motivo de esta victoria, salió a colación el tema de las autonomías y la rivalidad entre el Barça y el Real Madrid; es relevante que en el equipo ganador hubiera siete jugadores catalanes. Esto dio lugar a hablar del sistema democrático español que, según cita de Dolores Soler (2006:269), “...permite la autonomía dentro de la pluralidad

y de la cohesión simultáneamente. El derecho a la diferencia dentro del derecho a la igualdad”. Precisamente la revista TIME editaba el 26 de julio un artículo de Lisa Aben (2010:28) que leímos y tradujimos en la clase titulado: “Una nación vence unida”:

España... ha ganado finalmente la copa mundial. Pero la victoria mayor es cómo el deporte ha logrado que haya paz entre sus diversas identidades...

El uniforme del equipo español mostraba un solo color pero tenía varias tonalidades”.

Curiosamente, algunos estudiantes se refirieron a que la misma sensación de unidad se ha dejado sentir en el país anfitrión: Sudáfrica, donde existen numerosas identidades y el beneficio que ha aportado a ese país la Copa Mundial de Fútbol como creación de puestos de trabajo e infraestructura. Esto se prestó a recordar vocabulario: construcción de estadios, carreteras, puentes, aeropuertos, nuevas rutas de autobuses y trenes, etc. La criminalidad disminuyó y algo más, en la opinión mundial, el Campeonato ha sido un éxito y ha dado a los sudafricanos de todas las razas confianza en sí mismos y el orgullo de haberlo hecho bien.

Terminamos el debate sobre el deporte destacando los triunfos subsiguientes de España en tenis, Formula 1 y ciclismo.

*Estudiante 2.* Chica joven de Europa del Este. Nivel: Avanzado.

Conocí (a) mi marido, namibio de raza negra, en mi país. Cuando *la independencia de* (se independizó) Namibia vinimos (a) vivir aquí. El país me impactó por muchas razones: por su belleza natural, grandes espacios, infinitos horizontes, vida salvaje y por su multiculturalidad. Mi vecina, alemana, me ayudó mucho al principio pues yo no conocía la ciudad, era muy simpática y cariñosa conmigo. Sin embargo, su comportamiento *cambiaba* (cambió) cuando *conocía* (conoció a) mi marido, casi dejó de hablarme, esto me impactó y dio mucha pena. Tuve otra experiencia desagradable: Mi empleada doméstica, de la etnia ovambo, llegó un día a trabajar con la cabeza vendada. Su compañero (la) había *apuñalada* (apuñalado) en la cara. Yo *aconsejaba* (le aconsejé) dejarlo y me miró sorprendida, extrañada de mi sugerencia y con cara de horror *exclama* (exclamó): “No, no, no puedo porque si lo dejo, ¡me mata!”

Objetivos gramaticales: Omisión de la preposición “a” que debe seguir a los verbos “conocí, vinimos, conoció”. Usos del pretérito imperfecto en lugar del indefinido: “cambiaba, conocía, aconsejaba” y del presente en lugar del indefinido: “exclama”. Error en el participio “apuñalada”.

Destacamos el conector discursivo “sin embargo”, importante en este texto porque va a dirigirnos al mensaje que la autora quiere transmitir.

Objetivos léxicos: Palabra clave es “puñalada” para la que se buscaron sinónimos: “navajazo”, cuchillada”; un alumno mencionó “machete”, que en África se usa en manifestaciones violentas con el nombre de “panga”. Se mencionaron las connotaciones del color negro: fúnebre, noche, miedo, oscuro, elegante.

Objetivos comunicativos: Se habló de la campaña “Black is beautiful” que hace años se hizo en África.

Objetivos culturales: La función que cumple este texto fue muy debatida: Se practicaron los verbos “acusar, protestar, defender, humillar”. Se plantearon hipótesis sobre el racismo y las relaciones humanas en un país como este, donde conviven muchas razas. Un alumno apuntó que esa señora alemana debía ser muy mayor porque eso no sucede ya en las nuevas generaciones de namibios. Surgió el término “violencia doméstica” que en España se conoce también como “violencia de género”. Se comentó el papel de la mujer negra en la sociedad africana y el machismo. Al igual que en España, muchas mujeres africanas son víctimas de sus compañeros. Esta mujer mencionada en el texto lo considera normal y da por hecho de que dejar a su novio o marido sería suicida. La clase se convirtió en un punto de encuentro de modelos universales. Los alumnos confrontaron su ámbito cultural con la realidad cultural de la lengua que aprenden.

### *Estudiante 3. Chico joven afrikáans. Nivel Avanzado.*

Una historia de *amorío* con una lengua extranjera.

Mi madre, mi hermana y yo nos matriculamos en los cursos de español de Walvis Bay. Mi aventura y *amorío* con la lengua española comenzó. *Dentro* (Después) de algunas semanas podíamos hacer conversaciones cortas en español y escribir *piezas* (textos cortos) sobre nosotros mismos. En el año 2006, *después* (después) de completar un curso la profesora me ayudó a ir a España. En mi primer día allí, *me presentaron* a (invitaron a) jamón. Y déjenme *decirles* (decirles) que fue amor a primera prueba. *Estudió* (Estudié) español aún más en el centro de *idomas* (idiomas) de *el* (la) Universidad de León. Los profesores nos llevaron a lugares muy interesantes y he aprendido acerca de la cultura y la historia de España. Caí perdidamente enamorado de Gaudí y decidí ser arquitecto. Durante mi *tiempo* (estancia) allí, me fui a Pamplona y corrió (corrí) con los toros en la fiesta de *san fermín* (San Fermín). No dormimos en toda la noche *anterior* y estaba muy cansado cuando tuve que volver a las clases en León, pero valió la pena. Fue una experiencia que nunca voy a olvidar. León es uno de los destinos del Camino de Santiago, yo *sólo tenía que* (quería) hacerlo. Yo no hice todo el *asunto* (camino), pero me *pasó* (pasé) una semana caminado 120km, sobre montañas y valles. *Mitad que yo estabé volviendo* (estaba volviéndome medio) loco, pero yo seguí caminando y estoy contento de *haberlo* (haberlo) hecho. Vi tantos pueblos hermosos y lugares que yo jamás hubiera visto, *yo no eché a andar* (si no hubiera echado a andar).

España es un país precioso. Toda la gente amable y la comida *fue* (es) excelente. Había lágrimas en mis ojos *como* (cuando) me embarqué en el avión. Estar

alli (allí, en España) fue uno de los mejores momentos de mi vida y (que) yo nunca iba a olvidar. Sólo espero que yo *podría* (pueda) volver un día y *reunirse con el país y el lengua se enamoró* (a reunirme con el país y la lengua que me enamoraron).

Objetivos gramaticales: Uso de la tercera persona en lugar de la primera, “estudió, pasó”, del indefinido “fue” en lugar del presente y del condicional “podría” en vez del subjuntivo. Faltas de acentuación y ortografía. Uso incorrecto de los adverbios “cuando” y la preposición “dentro”.

Objetivos léxicos: La palabra “amorio” denota falta de familiaridad con el diccionario. El autor pecó de pereza para buscar los términos adecuados y deletrear bien. Señalamos la importancia del diccionario como herramienta de aprendizaje.

Objetivos comunicativos: Los compañeros buscaron adjetivos para aplicar a este chico: Entusiasmado, eufórico, gracioso, motivado, agradecido e indicaron que el texto cumple la función de entusiasmar y convencer con expresiones como “volverse loco, echar a andar, enamorarse de la lengua”

Objetivos culturales: Se habló de la comida española y revisamos los verbos “gustar y encantar”. Practicamos los comparativos al comparar “jamón” con “biltong”, una especie de cecina que hacen en este país con carne de antílope y que para los namibios es un manjar.

*Estudiante 4.* Chica joven, namibia. Nivel intermedio.

(El contenido de este texto es algo que todos en la clase conocíamos porque había salido en la prensa)

Yo soy Namibia y trabajo en la industria turística, así que necesito *para estudiar* (aprender) español. La experiencia más increíble que he tenido en mi vida *estaba liderando* (fue llevando) un grupo de turistas a una casa rural en una granja cerca de Windhoek. Había leones criados en cautividad, como un pequeño zoológico para los turistas. El guarda, un joven que había *dado a luz a* una camada de cachorros (había visto nacer) no *hace* (hacia) mucho *fui*mos (nos dirigió) a la valla donde estaban. Dijo que *sabía que los leones* (los leones lo conocían) y cuando lo *vieron* (veían) *correr* (corrían) hacia la comida y después del almuerzo jugaban con él. El guarda entró en *la habitación* (el recinto) y cerró la puerta frente a nosotros. Los turistas dispusieron sus cámaras fotográficas y de vídeo y *comenzó* (comenzaron) a hacer películas. De repente sucedió algo asombroso, los cachorros en lugar de ir por la comida, como de costumbre, *se lanzó* (lanzaron) al cuello del guarda y allí, ante todos nosotros, lo mataron. El espectáculo *era* (fue) desolador, un *video turístico* (turista) despistado *sigue creyendo que estaba “mintiendo”* (siguió haciendo video creyendo que era “de mentira”) Todos estábamos “shocked”. El pobre guarda había subestimado a los cachorros que ya no *son* (eran) tan pequeños y actuaron de acuerdo con su naturaleza.

Objetivos gramaticales: Corregimos los tiempos verbales: “para estudiar” es traducción literal del inglés. Confunde “estar” por “ser” en “estaba liderando”. Usa el presente “hace” en lugar del imperfecto “hacía”, el indefinido “vieron” e infinitivo “correr” en lugar de los imperfectos “veían y corrían”. Existe un error de concordancia en “comenzó, se lanzó” que debía ser “comenzaron, se lanzaron”. Usa el imperfecto “era” en lugar del indefinido “fue” y del presente “son” en vez del imperfecto “eran”. El guarda no dio a luz a los cachorros sino que los vio nacer.

Objetivos léxicos: Corregimos “habitación” por “recinto”, “video turístico” por “turista”, “dar a luz” por “ver nacer”, “saber” por “conocer”.

Objetivos comunicativos: ¿Función que cumple el texto? ¿Exponer, informar, contar? Al escribir el texto, la chica quiso vivir su experiencia, se expresa como si estuviera actuando: “De repente, sucedió algo asombroso” indica la riqueza de matices expresivos a que alude Núñez Ramos (2005:76) “que se encuentran en la lengua en cuanto acto de habla, cómo las diferentes acciones que se ejecutan diciendo algo implican el contexto, la actitud del hablante, la del oyente, la presunción de intenciones...” Los estudiantes respondieron con expresiones como: “¡Qué horror! ¡Qué espanto! y léxico como desgraciadamente, confiarse, ignorante, etc”. y dio lugar a elaborar juicios diferentes: ¿Era el guardián ignorante, confiado o fue arrogante delante de los turistas?

*Estudiante 5.* Alemana de mediana edad. Nivel: Avanzado.

He vivido en Namibia 15 años. Yo visitaba *en* Namibia *para* (de) vacaciones pero entonces *encontraba* (conocí a) mi marido y *decidía* (decidí) quedarme aquí. Soy de Alemania donde he encontrado el Budismo. Cuando *llegaba* (llegué) yo *estaba* (era) la única persona practicando el Budismo en Namibia.

Me gusta mucho *mi* (la) vida en este país. La naturaleza *esta* (es) muy bonita con vistas magníficas y vida al aire libre, por ejemplo para hacer kayak, caminar y hacer camping. Pero no hay muchas *oportunidades* (oportunidades) para *gustar cosas cultural y a veces lo me hace falta* (hacer vida cultural y a veces me hace falta). Mi marido y yo trabajamos por la conservación de *la naturas* (naturaleza) y vivíamos aislados en una estación en el desierto. Pero *con mucho determinación sucedía*. (Pero estaba decidida a continuar) Ahora trabajo en la industria de pesca. Mi investigación explora el espacio entre la conservación del ambiente, la tecnología informática y la ética. Yo *realizá* (me doy cuenta) cada vez más del conflicto entre las necesidades de la sociedad y las amenazas (que) la gente hace contra su ambiente. La *philosophia* (filosofía) occidental contempla (la) humanidad y *la natura* (naturaleza) como (si) fueran separados. Además muchas personas creen que los humanos son *detractores* (deconstructores) de la natura (naturaleza). Por el contrario, el Budismo considera que la vida individual y *su* (el medio) ambiente *son* (están) interconectados *profundo* (profundamente). El budismo *esta* (es) una filosofía que dice que nosotros *tenemos la* (somos responsables) *responsabilidad* por de la vida que vivimos. Un concepto importante del Budismo es la gratitud. Me

parece que yo quiero retornar mi deuda de gratitud *a* (con) mi país nuevo. Yo estoy *determinando para usar mi vida* (determinada a trabajar) para hacer del siglo XXI el siglo de la paz y el siglo de África.

Objetivos gramaticales: Corregimos los tiempos verbales: Uso del imperfecto “encontraba, decidía, llegaba” en lugar del indefinido. Uso incorrecto de “estar” en lugar de “ser”, hicimos hincapié en las diferencias entre estos verbos tan importantes. Uso erróneo de las preposiciones “en”, “para” y “por”

Objetivos léxicos: “oportunitas, natura, realizá, philosophia, detractores”. Indican pereza para usar el diccionario.

Objetivos sintácticos: Se corrigieron los fragmentos que no se entienden como “gustar cosas cultural y a veces lo me hace falta”, “con mucho determinación sucedía” y “determinando para usar mi vida”.

Objetivos comunicativos:

¿Qué se desprende de este texto? Comentario de los estudiantes:

- Amor por la humanidad y la naturaleza.
- Que una persona puede realizarse incluso estando aislada en un desierto.
- ¿Es el budismo una religión pacífica? ¿Tiene fe la autora? Tiene fe y buena intención.
- ¿Quiere convencer, invitar, hacer proselitismo? Hubo diferentes opiniones.

### 3. CONCLUSIÓN

Aunque los textos tienen bastantes errores gramaticales y sintácticos, el interés y concentración que demostraron los estudiantes en esta actividad resultó una experiencia muy positiva. Aun teniendo distintos niveles de competencia se adaptaron a la metodología requerida, perdieron el miedo a cometer errores y a opinar y expresarse con absoluta libertad delante de sus compañeros. Por lo tanto, esta experiencia didáctica en grupo ha demostrado que al fomentar la creatividad de los estudiantes mediante el texto escrito y motivarles a la corrección en grupo, practican la destreza oral, se sienten protagonistas en el proceso de evaluación y aplican la realidad de sus experiencias a la cultura de la L2/LE.

Dolores Soler (2008:219), en su comunicación en el congreso de Cáceres, habló sobre “la importancia de las relaciones emocionales dentro del grupo y el trasvase intercultural”. Pues bien, en el debate sobre estos textos de mis alumnos se ha producido un trasvase cultural constante en un clima emocional positivo.

## BIBLIOGRAFÍA

ABEND, L. (2010): "A nation wins as one", *TIME*, 26<sup>th</sup> July. 28.

DE MIGUEL, A. (2010): "El lenguaje del fútbol", *La lengua viva* (2010-07-16), [en línea]: <<http://www.libertaddigital.es>>

NÚÑEZ RAMOS, R. (2005): "El texto literario en el aula de ELE. El Quijote como referencia", en A. ÁLVAREZ *et al.* (eds.) *La competencia pragmática y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE)*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 67-76.

SOLER-ESPIAUBA, D. (2006): *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2L*. Madrid: Arco Libros, S.L.

— (2008): "Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L. El trasvase intercultural", en A. BARRIENTOS *et al.* (eds.), *El profesor de español LE/L2 (Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE)*, Cáceres: Universidad de Extremadura, volumen 2, asdf.



# CÓMO AUMENTAR LA CALIDAD DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LA CLASE DE E/LE: INTRODUCCIÓN A LA RETÓRICA CONTRASTIVA MEDIANTE LAS DIFERENCIAS ORTIPOGRÁFICAS ENTRE IDIOMAS

JORGE JIMÉNEZ RAMÍREZ  
*Universidad Europea de Madrid*

RESUMEN: En el siguiente estudio se presentará una experiencia llevada a cabo en la Universidad Europea de Madrid con decenas de estudiantes que mejoraron visiblemente la comprensión lectora de textos y la calidad de los que escribían tras llevar a cabo una actividad en la que se presentaban las diferencias culturales en el proceso de escritura sirviéndose de los signos ortográficos. En este trabajo, tras una breve introducción a la Retórica Contrastiva, se contextualizará el estudio y se describirá la metodología para mostrar, por último, los resultados de la evaluación que midió la efectividad de la actividad.

## 1. BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN EN LA RETÓRICA CONTRASTIVA

La Retórica Contrastiva (RC) es un área de estudio que se enfrenta al proceso de escritura entendiéndolo como una construcción social y, por lo tanto, con influencia de cada cultura (Trujillo, 2003). Se sitúa a medio camino de disciplinas como la lingüística, la sociología, la antropología, los estudios culturales y las lenguas aplicadas, siendo en esta última área, en concreto dentro de los estudios de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras donde ha experimentado en los últimos años bastante auge. En este trabajo, entendemos por “Retórica Contrastiva” la definición de Connor (1996: 5):

Contrastive Rhetoric is an area of research in second language acquisition that identifies problems in composition encountered by second language writers and, by referring to the rhetorical strategies of the first language attempts to explain them.

Aunque muchos autores desde la Grecia clásica hasta la actualidad han investigado en mayor o menor medida las diferencias entre diversas culturas en el discurso escrito, el origen de la Retórica Contrastiva actual hay que buscarlo en los trabajos de finales de los años 60 del pasado siglo, sobre todo en EEUU, como consecuencia de la globalización en los albores de la era postindustrial y el consecuente incremento de estudiantes de lenguas extranjeras. En este contexto, las dificultades de los estudiantes de LE con los métodos de la era industrial, como el Método Audio Lingual, para reproducir textos de calidad –más allá del correcto uso de la gramática y el vocabulario– que se asemejara a los producidos por los nativos interesó cada vez más a los especialistas en lenguas aplicadas y profesores de las clases de “composición”, “redacción”, “escritura” o “expresión escrita”.

Como decíamos, es en 1966 cuando la RC toma carta de asiento con un célebre artículo del profesor estadounidense Robert B. Kaplan en el número 16 de la revista *Language Learning* titulado “Cultural Thought Patterns in Intercultural Education”. Este artículo representa para la mayoría de los especialistas el inicio de los estudios actuales de RC a pesar de que su icono más conocido (ver ilustración 1) y las conclusiones del artículo fueron duramente atacadas. En este artículo, Kaplan analizó textualmente los escritos expositivos de cientos de estudiantes hasta determinar cinco marcos de expresión básicos según sus L1.

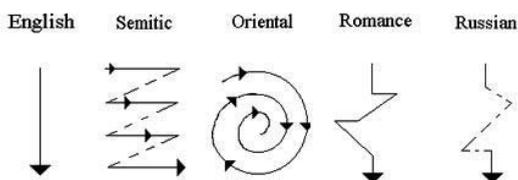


Ilustración 1. Kaplan (1996), “Cultural Thought Patterns in Intercultural Education”

Las críticas aducían justamente a una excesiva simplificación de un hecho terriblemente complejo como es el de la adquisición de un idioma y la habilidad de expresión escrita en la que entran en juego diversos factores como la formación académica del estudiante en su propio idioma, el proceso de escritura, la influencia de factores sociales, psicológicos o la influencia de terceras lenguas, por ejemplo. La hipótesis de Kaplan tenía como principal riesgo, en resumen, la posible justificación de argumentos racistas o discriminatorios (del tipo “si el inglés es más claro, es que los nativos son más lógicos que los demás”).

En realidad, este primer trabajo de Kaplan estaba inspirado en gran medida por los trabajos de Edward Sapir y Benjamin Whorf que enunciaron la discutida *hipótesis Sapir-Whorf* según la cual nuestro idioma materno condiciona la percepción del mundo. Esta hipótesis se considera hoy superada a la luz de diversos trabajos como los de, por

ejemplo, Foss y Hakes (1978) y Leki (1997)<sup>1</sup>. La cantidad de críticas y la sensatez de las argumentaciones provocó que Kaplan matizará en el 2001 su artículo original, desplazando el foco desde la importancia de los procesos mentales a la influencia decisiva de la cultura.

En general, la RC parece oscilar entre quienes, basados en su práctica profesional cotidiana, confían en la validez absoluta de sus presupuestos teóricos y los que, parapetados en una interpretación rigurosa del método científico, desconfían profundamente de sus conclusiones y no admiten su validez. Sin embargo, son muchos los profesional de la enseñanza de idiomas que tienen en la RC un buen punto de partida con el que organizar las clases y explicar el estado de la interlengua de los textos. Como consecuencia de esta paradoja, desde hace unos años, se ha abierto paso una redefinición y revisión de la RC que tiene en cuenta la escritura como un proceso y que, por tanto, no tiene en cuenta sólo el texto producido (Zamel, 1988).

En esta segunda época de “redefinición” (según Panetta, 2001) de los estudios sobre RC, el papel de la cultura original de los estudiantes es más preciso y abarcable dado que podemos constatar cómo incide en las fases del proceso de escritura el origen social, la relación con el poder, las diferencias sociales, la pertenencia a instituciones, la religión y otros factores. En este momento, podemos prever algunas características de los textos de los alumnos si se dan ciertos factores, pero el camino, en realidad, no ha hecho más que empezar y el campo de estudio se ha ampliado a los textos académicos, periodísticos de opinión o mensajes comerciales, por ejemplo.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

En el caso de la conversación oral, está claro que desconocer expresiones, gestos, entonaciones, vocabulario, información situacional y demás aspectos contextuales acarreará muy probablemente la imposibilidad de trasvasar el mensaje, más allá de la capacidad del emisor para usar bien determinada preposición o tiempo verbal. Si la mayoría de los profesores estamos de acuerdo en la importancia de todos esos factores para tener éxito en la conversación, ¿por qué no los solemos llevar a lo escrito?

Algunos profesores argumentan que es un tema para especialistas, difícil y complicado para los que carecen de formación en sociolingüística o antropología y apenas pueden comunicarse en la L2. Otros, por el contrario, apelan a la necesidad de contemplar el proceso de enseñanza de idiomas no como un fin, sino como un medio que permite

1 Existe una revisión en los últimos años de la hipótesis en su aspecto más laxo que se centra en el funcionamiento del lenguaje y no en la cultura. El trabajo de Hunt y Agnoli (1991) es un buen ejemplo de esta actualización de la hipótesis Sapir-Whorf.

la comunicación con otras culturas. Desde ese punto de vista, resulta ineludible que el alumno sea capaz de interpretar la lengua en relación con los hechos culturales, sean cuales sean. El presente trabajo se mueve, obviamente, dentro de estas últimas coordenadas para presentar una actividad que permite aumentar la sensibilidad y la reflexión del estudiante hacia las diferencias culturales entre su L1 y el español.

Los estudiantes de LE suelen estar adiestrados en la atención a la parte menor del texto, es decir, a la escritura de la palabra y la organización de la oración, sobre todo en los aspectos de concordancia temporal y aspectual pues este el orden sintáctico de la oración ha sido el foco de interés de la lingüística clásica. En pocos manuales de E/LE (por no decir ninguno) se encuentran directrices sobre la macro organización del discurso escrito.

Esta situación se compensa con los manuales específicamente desarrollados para la clases de “composición” o “expresión escrita” en los sí se intenta adiestrar en el proceso completo; ahora bien, la mayoría se organizan bajo el esquema clásico de la división textual (expositivos, descriptivos, narrativos y argumentativos) sin tener en cuenta la intención del emisor, el contexto o la cultura del receptor. Es decir, la mayoría de los textos suelen fijarse en la emisión, una de las partes del esquema clásico de la comunicación, pero –al no tener realmente en cuenta el proceso comunicativo– no en la recepción, el otro elemento imprescindible. A nuestro juicio, este es el hecho principal que explica la ausencia de las teorías de RC en la mayoría de los manuales.

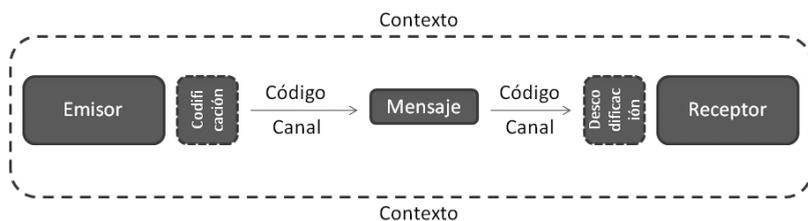


Ilustración 2: Esquema clásico de la Comunicación

Si prestamos atención al esquema comunicativo (ilustración 2), tanto el proceso de codificación por parte del oyente, como la descodificación que lleva a cabo el receptor, dependen del contexto. Si los participantes en el proceso (emisor y receptor) no lo comparten, la comunicación será, probablemente, fallida o muy limitada a pesar de compartir el mismo código (el idioma). Como señala Li, un estudiante chino de inglés como LE (en Kaplan, 1996):

I was considered a good writer in China. [...] In my American classes I soon found myself struggling aimlessly... The problem was not with grammar or the lexicon..., supposedly the most daunting aspects of English for a Chinese learner, for although I did have many problems with linguistic aspect of the language, I

could always consult grammar books and dictionaries, and I was used to doing that. It was comments beyond the sentence level in my writing that left me in endless speculation.

Li se mostraba confundido ante las observaciones de sus profesores para que fuera más conciso, diera menos vueltas, fuera más específico, no fuera redundante o, como diríamos coloquialmente, “no se enrollara”. Li, recordemos que era un buen escritor en chino, se mostraba perplejo ante la pertinencia de las correcciones y no acababa de entender cuál era su objetivo. En este caso, el proceso de escritura se muestra como un proceso cultural, subjetivo, que necesariamente tenemos que hacer evidente a nuestros estudiantes de la misma forma que mostramos las diferencias aspectuales o semánticas.

En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia incluye el conocimiento de las convenciones ortográficas como un conocimiento necesario para alcanzar las *competencias ortoépica y ortográficas*:

5.2.1.5. Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Deben saber [entre otras] las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, los signos no alfabéticos de uso común, los signos de puntuación y sus normas de uso. (*Marco Común Europeo de Referencia*, 2001: 114)

Así mismo, mientras que en el nivel B1 es suficiente con que la ortografía, la puntuación y la estructuración sean lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre, en el B2 se pide que siga las convenciones de organización y de distribución en párrafos y que la ortografía y la puntuación sean “razonablemente correctas” aunque “puede manifestar la influencia de la lengua materna”.

Evidentemente, para ayudar a alcanzar dicha competencia es necesario que el profesor conozca profundamente las claves de esas diferencias o, al menos, que las conozca de forma general. ¿Cuáles son los elementos culturales que más influyen en el proceso de escritura? De acuerdo con Jan Corbett (en Panetta, 2008), la escolarización previa en determinados sistemas educativos, los patrones educativos de la cultura originaria (si el estudiante fue escolarizado), la ideología subyacente en la organización textual, la resistencia frente a ideologías dominantes, los conflictos culturales reprimidos (pensemos en poblaciones inmigrantes, por ejemplo), los conflictos activos (refugiados de guerra), conflictos bélicos o históricos ya concluidos (la población negra en EEUU, por ejemplo), entre otros. A estos podíamos sumar los factores culturales clásicos que dependen del sexo, la edad, la religión, el origen social, la estructura política y social de cada cultura, y la relación con las estructuras productivas y económicas.

Atesorar todo el inventario de conocimientos necesarios, no es fácil se necesita tiempo, experiencia, formación y reflexión, pero, en cualquier caso, no es diferente a lo

que sucede con cualquier otro aspecto de la profesión (ya sea la gramática o la fonética, pongamos por caso). En realidad, el reto está en cómo presentar la RC en un currículum estándar de E/LE.

### 3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

En las clases de E/LE de la Universidad Europea de Madrid detectamos un ejemplo de cómo las diferencias culturales afectaban de forma directa a la vida cotidiana de nuestros estudiantes. Durante el curso 2007-08 algunos alumnos extranjeros nos hicieron llegar sus quejas porque tenían dificultades para producir textos entendibles por sus profesores, a pesar de que su nivel medio oscilaba entre el B1 alto y el B2. ¿Por qué no habíamos detectado el problema antes?, ¿cuál era su origen?

Durante el mencionado curso, se implantó en su totalidad el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior, también conocido como Proceso Bolonia) en todas las titulaciones de la UEM. Una de las consecuencias del EEES es la pérdida de la importancia del examen como evaluación exclusiva y la necesidad de combinarlos con otros métodos más objetivos en los que sean frecuentes los trabajos en grupo. Como consecuencia de estos métodos de evaluación, la producción de escritos se había incrementado notablemente dado que debían elaborar documentación tanto para el profesor como para el resto de sus compañeros. Además, por otro lado, los profesores también nos habían hecho llegar de manera informal al departamento de Lenguas Aplicadas su preocupación por la dificultad en entender los textos de algunos alumnos extranjeros, más allá de la ortografía o la confusión de tiempos verbales: les era difícil entender la organización del texto y su razonamiento<sup>2</sup>.

### 4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

A continuación, describimos someramente y de forma general la experiencia llevada a cabo con los dos grupos Erasmus (B1 y B2) y el grupo de español para brasileños durante el curso 2008-09, así como algunos comentarios transcritos y el tono general de las conversaciones durante la actividad.

<sup>2</sup> Aunque no es el objetivo de este trabajo, es interesante reseñar que las dificultades también se daban con estudiantes extranjeros hispanos de otras variedades de español (México, sobre todo, pero también, Chile, Costa Rica o Perú, por ejemplo).

#### 4.1. ENTREVISTAS DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

El problema nos parecía, desde el principio, muy claramente definido, aunque decidimos entrevistar selectivamente a algunos estudiantes con el fin de conocer más claramente sus características y poder acotarlo. Para ello, se llevaron a cabo ocho entrevistas, cinco en el nivel B2 y tres en el nivel B1, en las que se les pidió, con textos escritos por ellos anteriormente, su opinión sobre las anotaciones que les habían hecho los profesores y compañeros nativos. En la mayoría de los casos, coincidían en que el problema no era sólo gramatical, sino que tenía que ser de otra índole, como bien reflejan estas grabaciones:

##### *Entrevista 2, estudiante B2 (transcripción)*

Profesor: Pues entonces, ¿qué pasa?... ¿Dónde crees que está el problema?

Estudiante: No sé... No sé... Yo creo que es un poquito [de] racismo...

P: ¿Racismo?, ¿y por qué?

E: No sé. Porque no entiendo dónde el problema está: mi gramática es bien, es buena, yo creo que se entiende bien.

##### *Entrevista 6, estudiante B1 (transcripción)*

P: ¿Y entonces?...

E: Es algo cultural, en mi opinión.

P: A ver, explícamelo...

E: Sí, bueno, sí... Creo que nosotros en Holanda nosotros tenemos costumbre a otra forma de presentar los papeles y aquí vosotros escribís de otra diferente forma.

Nuestro diagnóstico se confirmó al evaluar algunos textos escritos en asignaturas de los grados que estudiaban: no había errores graves para una persona no “colaborativa” o acostumbrada a leer textos de extranjeros. De hecho, la corrección ortográfica, por ejemplo, era en algunos casos mejor que la de los propios nativos, sobre todo en el uso de tildes y en el caso de los tiempos verbales. En nuestra opinión, había que tratar el problema desde los presupuestos de la RC.

#### 4.2. PRESENTACIÓN DEDUCTIVA

Nuestra intención era llevar a los estudiantes desde lo conocido a lo desconocido, a través de una presentación deductiva, es decir, partir de la oración para llegar al texto, haciéndoles reflexionar sobre cómo influían los elementos culturales en cada caso. Necesitábamos algo objetivo y familiar, un tema de partida que enmarcara el contenido y nos sirviera como pretexto.

Tras barajar varias posibilidades, decidimos servirnos de la ortotipografía, sobre todo de los signos, para llevarlos hasta la RC. Los signos tienen, a nuestro entender, varias ventajas: son objetivos en sus normas de aplicación, son reconocibles en todos los idiomas escritos occidentales, pero, lo más importante, su uso es diferente en cada tradición tipográfica. Esta última razón nos parecía una buena excusa para hacerles reflexionar sobre las diferencias a la hora de escribir en cada idioma: a pesar de que compartimos el mismo alfabeto (latino), el significado de las letras, su combinación y el uso y significado de los signos es diferente.

Para llegar a esta sencilla premisa nos servimos de una edición de textos paralelos en inglés-español (en concreto, una edición del cuento de Herman Melville *Bartleby, el escribiente*), es decir, un texto que aparece escrito en su versión original (inglés, en este caso) y, al lado, en la siguiente página, la versión traducida del texto al español. De esta forma, los estudiantes podían comparar el uso de las dos tradiciones ortotipográficas y reflexionar sobre su uso. Tras la comparación –rápida, pues nuestra intención es que repararán en el aspecto del código– de los dos textos, les pedíamos que repararan en las diferencias entre los textos. Como preveíamos, los estudiantes dieron cuenta de diferencias que podemos agrupar en dos grupos: (1) diferencias en la extensión del mismo fragmento y (2) divergencias en el uso de los signos de puntuación.

Respecto a la primera, es un lugar común entre los profesionales de la Traducción que los textos traducidos al español desde el inglés ocupan un 20% más. Aunque nosotros no podemos atestiguar este porcentaje, sí es evidente que cualquier lector puede verificar que hay diferencias, más o menos notorias, en los textos. Kaplan explicaría estas diferencias acudiendo al uso extenso que de las subordinadas hacemos en español, lo que provoca que las oraciones en español deban alargarse con otras subordinadas en ocasiones para sonar naturales al lector nativo.

Tras poner en común las diferencias, les pedimos que buscaran una causa para ello (¿por qué hay diferencias?). Las hipótesis que aventuraron siempre apuntaban, de forma natural, hacia la intervención de la cultura y la historia (por ejemplo: “los españoles hablan más y escriben más”, “los textos en español tienen una historia diferente. Aquí [en España], por ejemplo, hay [el signo] ‘¿’ porque un rey lo quería”). Aparentemente, se había conseguido lo que queríamos: las deducciones habían conectado su conocimiento del mundo con el tema que íbamos trabajar.

Después, les dimos un inventario con algunos signos ortotipográficos y les pedimos que explicaran por parejas el uso en su propio idioma y que lo compararan con los usos que se hacían en los textos. En muchos casos, como era de esperar, el significado era diferente. La reflexión estaba servida (¿Crees que los textos que escribes para la universidad en tu idioma y en español se escriben de la misma forma?). Ahora estaban listos para presentarles, sirviéndonos de la discutible imagen que elaboró Kaplan en 1966 (imagen 1), las diferencias en la organización de los textos.

Para finalizar, y tras discutir sobre la imagen, les pedimos como tarea que buscaran textos en español y en su idioma que ejemplificaran las conclusiones de Kaplan en 1966, podían acudir a la prensa, pero les recomendamos que se alejaran de las noticias y buscaran en la sección de opinión o en reportajes. En la siguiente sesión, pusimos en común los ejemplos que habían encontrado y comentamos (proyectándolos) las diferencias entre diversos idiomas.

#### 4.3. EXPLOTACIÓN DE LOS CONTENIDOS

En el grupo B2, muchos de los textos coincidían, efectivamente, con las conclusiones de Kaplan, pero lo más interesante fue la discusión sobre textos presentados en francés y alemán que no cabían aparentemente en el patrón. Los estudiantes que presentaron los textos, explicaron que les parecían excepcionales también en sus propios idiomas, que no eran textos “que sonaran a francés y alemán”. Como la investigación textual estaba fuera de los objetivos de la clase, lo interesante fue que repararan en que significaba “sonar a...”. Acabamos de acuerdo en que eran los textos que no cumplían con los patrones culturales generales respecto a la intención de los textos. Otra reflexión importante fue la influencia del patrón anglosajón en la escritura de trabajos universitarios en todos los países y la dificultad que tenían algunos de ellos para encajar en dicho patrón (lo que, por cierto, creemos abre una línea de investigación potente respecto al papel de las culturas prestigiosas en la elaboración de textos). Nos gustaría señalar lo natural que resultó derivar en clases posteriores hacia los contenidos culturales en la conversación oral y el papel de los guiones culturales en, por ejemplo, la despedida en español ya que la mayoría de los estudiantes asociaron lo visto sobre la escritura y la RC a las partes del proceso de despedida en español. Más adelante siguieron otros temas, ajenos a los objetivos de estas líneas, como la organización general de los textos expositivos y argumentativos en español o las presentaciones en mensajes escritos, si bien, la escasez de investigaciones hizo complicado el diseño de materiales. Por otro lado, la presentación de contenido relacionado con la RC nos permitió aprovecharlo para conectar con otros como la puntuación de oraciones, la sintaxis y el orden de la oración, la escritura e, incluso, la entonación o la fonética.

#### 4.4. EVALUACIÓN

Durante el semestre siguiente, decidimos repetir la actividad, pero, en esta ocasión, evaluar objetivamente la consecución de los objetivos con el fin de medir la pertinencia de la actividad y si merecía la pena incluirlo como contenido transversal de los cursos de E/LE. De esta forma, diseñamos una evaluación cuantitativa y cualitativa en varias acciones:

- a) Un cuestionario previo al principio del curso.
- b) Un cuestionario con las mismas preguntas al terminar la actividad comparando con un grupo de control que no había hecho la actividad.
- c) Una evaluación cualitativa (basada en entrevistas personales) al final del curso a alumnos y algunos de sus profesores.

Los destinatarios de las clases de E/LE de la UEM eran, por un lado, estudiantes del programa europeo de intercambio procedentes de 12 países distintos (Erasmus) y estadounidenses y, por otro lado, estudiantes brasileños, de un programa de intercambio propio de la red Laureate (conocidos como *Garcilasos*). Para los grupos objeto del estudio, el nivel oscilaba entre el B1 y el B2 según el Marco Común Europeo de Referencia y se repartían a lo largo de seis facultades y varias titulaciones desde la Arquitectura hasta la Odontología, pasando por el Turismo o la Publicidad. Su edad media era de 21,2 años, y en su mayoría eran mujeres (67%). A continuación exponemos los resultados a las preguntas de ambos cuestionarios en cada grupo.

<b>Cuestionario 1 (previo)</b> <i>Se indica el porcentaje redondeado de estudiantes de acuerdo con la afirmación</i>	<b>Grupo B1</b>	<b>Grupo B2</b>	<b>Grupo hablantes de portugués (B1)</b>	<b>Grupo de control (B2)</b>
Conozco el uso de los signos en mi idioma.	33%	28%	42%	45%
Conozco el uso de los signos en español.	28%	20%	22%	25%
Creo que el uso de los signos es importante para escribir textos.	40%	38%	38%	40%
Creo que entre los textos en mi idioma y en español hay diferencias en (puedes señalar varias):				
• La extensión	18%	31%	-	25%
• La estructura	22%	52%	10%	45%
• La gramática	100%	94%	76%	100%
• No encuentro diferencias importantes	-	-	23%	-

<b>Cuestionario 2 (posterior)</b> <i>Se indica el porcentaje redondeado de estudiantes de acuerdo con la afirmación.</i>	<b>Grupo B1</b>	<b>Grupo B2</b>	<b>Grupo hablantes de portugués (B1)</b>	<b>Grupo de control (B2)</b>
Ahora me pueden entender mejor.	55%	74%	67%	(No hacen)
Puedo entender los textos mejor.	78%	84%	52%	(No hacen)
Valora con una nota entre 1 y 6 esta actividad.	5,3	5,7	4,5	(No hacen)
Creo que el uso de los signos es importante para escribir textos.	84%	100%	76%	25%
Creo que entre los textos en mi idioma y en español hay diferencias en (puedes señalar varias):				
• La extensión	100%	100%	38%	25%
• La estructura	84%	95%	67%	45%
• La gramática	72%	95%	81%	95%
• No encuentro diferencias importantes	-	-	-	-

Por último, hicimos una evaluación cualitativa de algunos estudiantes del grupo B2 en una asignatura en la que tuvimos en cuenta la nota en dos trabajos entregados en el grado de Relaciones Internacionales (antes y después de llevar a cabo nuestra actividad en nuestra clase) y la valoración subjetiva del profesor hacia los textos de esos alumnos:

- Evaluación cualitativa del profesor: “Creo que efectivamente han mejorado. Son más claros y sé qué es lo que quieren decir. Además, creo que su ortografía también ha mejorado”.
- Incremento de la nota (sólo en los estudiados, no están disponibles todas): nota media previa: 5,7; nota media posterior: 7,2; incremento porcentual: 26%.

## 5. CONCLUSIÓN

La RC es una disciplina naciente, aún en formación, pero con evidente potencial para la clase de LE sobre todo en aspectos claves como la organización del texto escrito. Incluir contenidos –en este caso los signos ortográficos– en los que se explicita desde el principio las diferencias culturales ayuda significativamente a que los estudiantes se sientan más seguros y a que la organización del texto respete los rasgos culturales y sea más entendible por los lectores y a que los estudiantes puedan entender mejor algunas clases de textos.

Como se pueden comprobar en los resultados de las encuestas arriba mostradas, el incremento en la nota de sus textos y sus propias percepciones nos llevan a recomendar la inclusión de este tipo de objetivos y a continuar con la investigación de las diferencias culturales en los procesos de escritura.

## BIBLIOGRAFÍA

- CLYNE M. (1987): "Cultural differences in the organization of academic texts. English and German", *Journal of Pragmatics* 11, 211-247.
- CONNOR U. (1996): *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second language writing*, New York: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC y Grupo Anaya, [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)>
- HUNT, E. y F. AGNOLI (1991): "The Whorfian Hypothesis: A Cognitive Psychology Perspective", *Psychological Review* 98, 377-89.
- KAPLAN, R. B. (1966): "Cultural thought patterns in Intercultural Education", *Language Learning* 16, 1-20.
- (1967): "Contrastive rhetoric and the teaching of composition", *TESOL Quarterly* 1, 10-16.
- (1983): "Contrastive Rhetoric. Some implications for the writing process", en A. FREEDMAN (ed.), *Learning to write. First Language/Second Language*, New York: Longman, 139-161.
- LEKI, I. (1991): "Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric. Text Analysis and Writing Pedagogies", *TESOL Quarterly* 25/1, 123-143.
- PANETTA, C. G. (2008): *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Nueva York: Routledge.
- PÉREZ RUIZ, L. (2002): *Análisis retórico contrastivo: el resumen lingüístico y métrico en inglés y español*, [tesis doctoral en línea]: <[http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12256187519038273765213/007782\\_3.pdf](http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12256187519038273765213/007782_3.pdf)>
- TRUJILLO SÁENZ, F. (2003): *Investigación en Retórica Contrastiva. Escritura y Cultura en conexión*, [en línea]: <<http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/RCMilan.pdf>>
- ZAMEL, V. (1988): "The Composing Processes of Advanced ESL Students: six Case Studies", *TESOL Quarterly* 17, 165-187.

# ¿ADAPTAR O NO ADAPTAR? ESA ES LA CUESTIÓN. SOBRE LA ADAPTACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y ORALES AUTÉNTICOS PARA UN CURSO VIRTUAL DE ELE PARA EL NIVEL B1

MARJAANA LAAKSONEN

DIANA BERBER

*Åbo Akademi y Universidad de Turku*

**RESUMEN:** En el entorno virtual se facilita tanto la utilización de textos auténticos actuales como la adaptación de estos textos para los objetivos específicos perseguidos. Basándonos en nuestro curso en línea *Caminando por mundos hispanos*, nos ha interesado reflexionar sobre los textos utilizados y la adaptación hecha de algunos de estos mismos.

El objetivo perseguido en esta comunicación es la presentación, la clasificación y el análisis de dicha selección, así como el eventual proceso de adaptación de los textos utilizados en cuanto al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), presentando tanto nuestro punto de vista como autoras y educadoras, así como la reacción de los estudiantes.

## 1. INTRODUCCIÓN

Nuestros estudiantes hoy en día dominan generalmente las nuevas tecnologías. Incluso para muchos de ellos ya no son tan nuevas como lo son para nosotros los enseñantes, porque la mayoría de ellos han nacido en esta así llamada era de la información. Debido a la gran cantidad de medios a la que los estudiantes tienen acceso, es un reto para nosotros como profesores y creadores de material el explotar estos recursos disponibles de la mejor manera para propiciar la adquisición de conocimientos integrales de la lengua. Actualmente los textos virtuales en la red nos abren un mundo de nuevas posibilidades para desarrollar las cuatro destrezas: comprensión escrita, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral. Esto fue la justificación para nuestro proyecto de curso virtual, *Caminando por mundos hispanos*.

En este artículo pretendemos analizar el uso de los textos en nuestro curso virtual, es decir, cómo se han utilizado, si en forma original o en adaptación. Para efectos de este estudio, *texto original* es aquel que se utiliza directamente como ha sido producido por el autor original, sea con propósito didáctico o no. Con el término *texto adaptado*, nos referimos a aquel que ha sido modificado en cuanto a longitud, léxico, nivel de la lengua y gramática.

## 2. LA IMPORTANCIA Y LOS TIPOS DE LOS TEXTOS EN LOS CURSOS DE ELE

Para que un curso de ELE resulte interesante y de actualidad, es necesario tener una buena dosis de variedad de textos. O sea, todo curso de ELE requiere de textos, de mayor o de menor longitud. Dichos textos pueden ser escritos u orales. (CVC MCER, 2002: 93)

Estas variedades, a su vez, se dividen en tres grandes grupos: literarios, científicos e informativos. A continuación presentamos una adaptación de la tipología de textos propuesta por Castilla Castañeda (2005), la misma que utilizamos para servirnos de marco para nuestro análisis:

TEXTOS LITERARIOS			TEXTOS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICOS Y DE NEGOCIOS	TEXTOS INFORMATIVOS		
<i>Narrativos</i>	<i>Dramáticos</i>	<i>Líricos</i>	<i>Científicos</i> <i>Tecnológicos</i> <i>De negocios</i>	<i>Puramente informativos</i>	<i>Valorativos</i>	<i>Instructivos</i>
Cuento Novela	Drama Tragedia Comedia	Poesía (himno, oda, elegía, sátira, epístola, égloga, epigrama, canción) (Los Géneros Literarios, 2010)	Didácticos De divulgación De consulta	Noticia Reportaje Reseña descriptiva	Ensayo Entrevista Artículo Diálogo Discurso	Instrucciones

Tabla 1. Tipología de textos

Los textos literarios se caracterizan por la expresión subjetiva y primordialmente emotiva del autor (Castilla C., 2005). Los textos científico-tecnológicos por el contrario tratan en forma objetiva, precisa y verificable las ciencias y tecnologías (Textos

Científicos.com, 2010). Por su parte, los textos informativos pretenden comunicar acontecimientos de interés público y en el caso de los valorativos emitir la opinión del autor sobre los mismos; los instructivos tienen la intención de comunicar la forma de uso o de procedimiento –como el caso de las recetas.

En nuestra experiencia de la elaboración del curso virtual *Caminando por mundos hispanos*, nos hemos enfrentado a la selección, elaboración y en algunos casos la adaptación de textos escritos y orales de los diferentes tipos.

Los textos encontrados en la red pueden ser de gran interés y actualidad, que es lo que se pretende. Sin embargo, no son utilizables muchas veces en la forma original ya que con mucha frecuencia el nivel de lengua puede no ser adecuado a nuestros fines, la longitud de los textos encontrados resulta excesiva para nuestros objetivos o formatos, o en algunos casos los textos que aparecen en la red adolecen de errores ortográficos, léxicos, gramaticales y estructurales.

### 3. EL CURSO VIRTUAL *CAMINANDO POR MUNDOS HISPANOS*

El curso virtual *Caminando por mundos hispanos* fue elaborado en 2006 totalmente en línea para el nivel B1 en cooperación entre ocho profesores de español y un técnico de cuatro universidades finlandesas –la Universidad de Oulu, la Universidad Tecnológica de Helsinki, la Universidad de Tampere y la Universidad Åbo Akademi– para la Universidad Virtual de Finlandia.

Al empezar la planificación del trabajo se definieron ciertas normas generales para el curso. En primer lugar, debía haber tanto textos escritos como orales, estos últimos podían ser grabaciones o vídeos. Los textos escritos no debían exceder de unas 600 palabras para facilitar la lectura en la pantalla. Los vídeos y las grabaciones tenían que durar de 3-5 minutos. La elección de los textos obedeció a los temas que representan los ámbitos públicos, profesionales y educativos en los que nuestros estudiantes se mueven. Al elegir los textos, el profesor autor / los profesores autores de cada módulo necesitaba/n tener una visión amplia de sus objetivos: gramatical, intercultural y ampliación del léxico. En todos los casos, debían ser ya fuese textos originales o textos adaptados.

*Caminando por mundos hispanos* es una página web que está al alcance de todo el mundo. El curso consta de seis módulos. Al entrar a la página del curso, se encuentra la portada, donde aparecen los seis módulos con sus respectivos títulos. El módulo 1 se denomina *Una lengua y muchos mundos*; el módulo 2 *Conservando la naturaleza*; el módulo 3 *Personajes hispanos*; el módulo 4 *Negociando*; el módulo 5 *Actualizándose*; y el módulo 6 *Cultivándonos*. Cada módulo, a su vez, presenta los objetivos, tanto gramaticales como léxicos y culturales, que persigue. Todos los módulos están estructurados de la misma manera, con seis partes.

Las seis partes de cada módulo tienen un título que pretende dar una idea general del contenido del módulo. En la parte *Presentando*, se presenta el tema principal del módulo. En la segunda parte, *Recordando*, se presenta la gramática y el léxico del módulo que practicarán los estudiantes. En la parte *Dialogando* se intenta practicar la producción del texto en forma de diálogo. La cuarta parte *Descubriendo* siempre contiene un texto sobre el cual se debate, o se da opinión o reflexión, para practicar la expresión escrita. La parte *Comprendiendo* representa la parte cultural con comprensión de textos. La parte interactiva, *Intercambiando opiniones*, es un foro de discusión.

El curso ha sido primero probado como curso piloto en Åbo Akademi, y después utilizado en Helsinki, Oulu y las Islas Åland. En Helsinki se sigue utilizando como parte de sus cursos presenciales. Además ha sido objeto de estudio más profundo al elaborarse una tesina que analiza el curso dentro del Marco común europeo de referencia, por Marjaana Laaksonen (2009). El interés ha ido asimismo un poco más allá de las fronteras finlandesas, ya que nos han solicitado desde Suecia y Alemania el incluir el enlace a nuestro curso. El curso es gratuito y puede ser utilizado por individuos, profesores e instituciones, siempre y cuando se dé el crédito correspondiente.

#### 4. PAUTAS DEL NIVEL B1 DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (MCER)

La definición general del nivel B1 del MCER (2002: 23) reza así:

“Niveles comunes de referencia: escala global. Usuario independiente. B1. Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes”.

Las pautas que da para B1 son las siguientes en cuanto a las cuatro destrezas más específicamente:

- Sobre comprensión auditiva en general, determina: “Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal. Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones”. (2002; 69)

- Respecto a comprensión de lectura en general, dice: “Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio”. (2002: 71).
- Sobre expresión oral en general, indica: “Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos”. (2002: 62)
- En relación a la expresión escrita en general: “Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal”. (2002: 64)

Esto significa que los textos seleccionados debían tener una densidad léxica a nivel intermedio. La densidad léxica de un texto se refiere a “la relación que existe entre su extensión (número de palabras total) y el número de palabras distintas que contiene” (Diccionario de términos clave de ELE s.v. Densidad léxica, 2010). Dado que “un texto con una alta densidad léxica posee muchas palabras distintas que se repiten pocas veces, mientras que un texto con una densidad léxica baja contiene pocas palabras que se repiten muchas veces” (DTCE s.v. Densidad léxica, 2010), al seleccionar los textos se pretendía encontrar aquellos que ayudasen al estudiante a construir a partir de sus conocimientos previos un conocimiento léxico y gramatical más avanzado. La densidad léxica se determina con la siguiente fórmula:  $DI = (N_{lex} / N) \times 100$ , donde DI significa la densidad léxica,  $N_{lex}$  es el número de palabras distintas con contenido léxico (nombres, adjetivos, verbos, adverbios, es decir, aquellas palabras que proporcionan información) y N el número total de palabras del texto analizado. Para poder medir el índice de densidad léxica, nos hemos referido a un programa (Textalyser 2004.), al que hemos sometido cada uno de los textos estudiados, y clasificado de la siguiente manera: densidad léxica baja (-): 40% -50%, densidad léxica media (y por lo tanto más adecuada para el nivel B1) (=): 50%-60%; densidad léxica alta (+): 60%-70%. De acuerdo a López-Mezquita (2007: 86), la densidad léxica es también un marcador que distingue los textos escritos de los orales., ya que “más del 40 % de las palabras que aparecen en los textos escritos son léxicas, mientras que en los textos orales el porcentaje es generalmente inferior”. Es por ello que los textos orales no los hemos clasificado en cuanto a densidad léxica.

En cuanto al índice de legibilidad lingüística, que aunado al índice de densidad léxica nos ayuda a comprender el grado de dificultad de los textos, lo hemos obtenido a través del mismo programa Textalyser (2004), que da el resultado basándose en el índice de Gunning Fog (1952), un índice que estudia el promedio de palabras en las frases más el porcentaje de palabras difíciles que puedan ocasionar que el lector tropiece. Hemos entonces clasificado nuestros textos de la siguiente manera: legibilidad fácil (LF): 6-10, legibilidad de dificultad media (y por lo tanto más adecuada para el nivel B1) (LDM): 11-15; legibilidad de alta dificultad (LAD): 16-20. Además, hemos añadido la

clasificación de acuerdo a la Escala Inflesz, un programa para evaluar la lecturabilidad, basado en la fórmula de Rudolph Franz Flesch y Szigriszt-Pazos, y adaptada para textos escritos en español por Fernández Huerta (Legibilidad 2007).

## 5. ANÁLISIS DE LA SELECCIÓN DE TEXTOS – ORIGINALES Y ADAPTADOS

En este inciso vamos a presentar todos los textos tanto originales (auténticos con fines no específicamente didácticos - AFNED o creados específicamente para el ejercicio - CEE) como adaptados (A). Queremos aclarar aquí que cuando decimos que han sido creados específicamente para el ejercicio es que son textos que se utilizan como base para diferentes tareas, sean estas de comprensión auditiva o escrita o de expresión oral o escrita. Hemos identificado cada uno de los textos con el número del módulo en que aparecen en primer lugar, después si son escritos (E) u orales (O), y finalmente el número de orden en que aparecen en el módulo correspondiente.

La Tabla 2 ilustra el análisis, texto por texto, con: el tipo de texto de que se trata, si se trata de un texto auténtico o adaptado, las posibles razones para haber utilizado la forma original o alterada, y finalmente las formas de adaptación utilizadas. Las razones se marcan con una letra: (a) original demasiado extenso, (b) recopilación de diversos textos para crear uno adecuado al tema y extensión del objetivo, (c) no se encontró el material ad-hoc en lengua española, (d) el contenido del original no era adecuado a la práctica. Las formas de adaptación se marcan con números romanos: (I) extracto directo de un texto, (II) recopilación de diversos textos, (III) traducción, (IV) adaptación gramatical, (V) adaptación del contenido. En cuanto a la densidad léxica, se ha marcado como - (baja, 40-49%), = (media, 50-59%) y + (alta, 60-70%); la legibilidad como LF (legibilidad fácil, 6-10), LDM (legibilidad de dificultad media, 11-15), y LAD (legibilidad de alta dificultad, 16-20); y la lecturabilidad como fácil (F, +75 puntos), normal (N, 50-75 puntos) y difícil (D, - 50 puntos). Se ha marcado con X cuando son textos orales de los que no hay transcripción y por lo tanto no es posible evaluar la densidad léxica, la legibilidad y la lecturabilidad en este breve estudio. Existe la premisa según la cual los textos orales tienen una densidad léxica menor que los escritos (DTCE 2010 s.v. densidad léxica).

Tabla 2. Análisis de los textos en el curso virtual

Texto No.	Tipo de texto			Auténtico		Adaptado A	Razones y formas de adaptación	Densidad léxica	Legibilidad	Lecturabilidad
	Literario	Científico- Tecnológico o de Negocios	Informativo	AFNED	CEE					
1.E.1		●			●			-	LDM	N
1.E.2			●			●	a, V	+	LDM	N
1.E.3			●			●	b, II	+	LAD	N
1.E.4			●			●	d, I	+	LAD	N
1.E.5		●			●			=	LDM	N
1.E.6			●			●	a, I	=	LDM	N
1.E.7		●			●			+	LF	F
1.O.1			●		●			X	X	X
1.O.2			●		●			X	X	X
2.E.1		●			●			=	LDM	N
2.E.2		●				●	b, II	=	LF	F
2.E.3		●				●	b, II	-	LF	N
2.E.4		●				●	b. II	=	LDM	N
2.E.5	●			●				=	LDM	N
2.E.6		●						-	LF	F
2.E.7		●			●			=	LDM	N
2.O.1		●						X	X	X
2.O.2			●					X	X	X
3.E.1			●		●			-	LF	N
3.E.2	●			●				+	LDM	F
3.E.3	●			●				-	LF	F
3.E.4			●	●				=	LF	F
3.O.1		●			●			X	X	X
4.E.1		●			●			+	LAD	N
4.E.2		●			●			=	LDM	N
4.E.3		●			●			=	LAD	N
4.E.4			●		●			+	LAD	N
4.E.5			●		●			=	LF	N

4.E.6			●		●			+	LF	N
4.E.7			●		●			=	LF	N
4.E.8			●		●			=	LF	N
4.E.9		●			●			=	LAD	N
4.E.10			●		●			-	LDM	N
4.E.11		●			●			+	LAD	D
4.E.12			●		●			=	LDM	N
4.E.13			●		●			=	LDM	N
4.E.14			●		●			+	LF	N
4.O.1			●		●			X	X	X
4.O.2			●		●			X	X	X
4.O.3			●		●			X	X	X
4.O.4			●		●			X	X	X
4.O.5			●		●			X	X	X
4.O.6			●		●			X	X	X
4.O.7			●		●			X	X	X
5.E.1			●		●			-	LAD	D
5.E.2			●		●			-	LF	N
5.E.3			●		●			-	LDM	N
5.E.4		●				●	a, V	=	LDM	N
5.E.5		●				●	a, I y V	=	LAD	D
5.E.6		●			●			=	LDM	N
5.O.1			●		●			X	X	X
6.E.1		●			●			=	LDM	N
6.E.2		●			●			+	LF	N
6.E.3		●			●			=	LDM	N
6.E.4		●			●			-	LDM	N
6.E.5		●			●			=	LF	N
6.E.6		●			●			=	LDM	N
6.E.7		●			●			=	LDM	N
6.E.8			●			●	b, IV, V	=	LDM	N
6.E.9			●			●	b, II, III, IV	-	LF	N
6.E.10			●			●	b, II, IV	-	LDM	N
6.O.1			●		●			X	X	X

En el Módulo 1 – *Una lengua y muchos mundos*, contamos con 7 textos escritos y 2 textos orales. De los textos escritos, tenemos tres de tipo científico-tecnológico (1.E.1 - CEE, 1.E.5 - CEE, 1.E.7 - CEE) y cuatro de tipo informativo (1.E.2 – A, 1.E.3 – A, 1.E.4 – A, 1.E.6 - A). De los textos orales, ambos son de tipo informativo (1.0.1 - CEE y 1.0.2 - CEE). En este módulo, es interesante señalar que no hay ningún texto que sea AFNED. En cuanto al texto 1.E.6 - A, se trata más bien de un extracto que de una adaptación. Se han tomado sólo algunos párrafos, debido a la extensión del original. Sin embargo, no se han alterado en cuanto al vocabulario o a la complejidad gramatical y estructural.

En el Módulo 2 – *Conservando la naturaleza*, hay siete textos escritos y 2 textos orales. De los textos escritos, tenemos seis de tipo científico-tecnológico (2.E.1 – CEE, 2.E.2 - A, 2.E.3 – A, 2.E.4 – A, 2.E.5 – AFNED, 2.E.7 - CEE), y uno de tipo literario (2.E.6 – AFNED). Los textos 2.E.2 – A, 2.E.3 – A y 2.E.4 – A han sido adaptados de diversos textos en la red, para crear un texto adecuado para los ejercicios. En cuanto a los textos orales, uno es de tipo científico-tecnológico (2.O.1 – CEE), y otro de tipo informativo (2.O.2 – CEE).

En el Módulo 3 - *Personajes hispanohablantes*, tenemos 4 textos escritos y 1 texto oral. De los textos escritos, tenemos dos textos informativos (3.E.1 – CEE y 3.E.4 - CEE) y dos textos literarios (3.E.2 –AFNED y 3.E.3 - AFNED). Respecto al texto oral, es de tipo científico-tecnológico (3.O.1 – CEE).

En el Módulo 4 – *Negociando*, presentamos 14 textos escritos y 7 textos orales. De los textos escritos, tenemos cinco de tipo científico-tecnológico y de negocios (4.E.1- CEE, 4.E.2-CEE, 4.E.3 – CEE, 4.E.9 – CEE, 4.E.11 - CEE), nueve de tipo informativo (4.E.4 – CEE, 4.E.5 –CEE, 4.E.6 – CEE, 4.E.7 – CEE, 4.E.8 – CEE, 4.E.10 – CEE, 4.E.14 - CEE), de los cuales dos son de tipo instructivo (4.E.12 – CEE, 4.E.13 – CEE). Debemos aclarar que cuatro de estos textos escritos son transcripciones de los textos orales. De los textos orales, hay siete de tipo informativo (4.0.1 - CEE , 4.0.2 – CEE, 4.0.3 – CEE, 4.0.4. – CEE, 4.0.5 – CEE, 4.0.6. – CEE, 4.0.7 - CEE).

En el Módulo 5 – *Actualizándose*, contamos con 6 textos escritos y 1 texto oral. De los textos escritos, tenemos tres de tipo informativo (5.E.1 – CEE, 5.E.2 – CEE, 5.E.3 - CEE) y tres de tipo tecnológico ( 5.E.4 – A, 5.E.5 – A, 5.E.6 - CEE). En el caso del texto 5.E.4 - A, ha sido adaptado porque el texto original en la red era demasiado complejo y extenso, siendo necesario simplificar el léxico y la estructura gramatical utilizados para adecuarlo al nivel B1. Respecto al texto 5.E.5 – A, ha sido adaptado sobre todo en cuanto al léxico y a la estructura externa del texto. En relación al material oral, tenemos uno de tipo informativo (5.0.1 – CEE).

En el Módulo 6 – *Cultivándonos*, hay 10 textos escritos y 1 texto oral. De los textos escritos, tenemos siete de tipo científico (6.E.1 – CEE, 6.E.2 – CEE, 6.E.3 – CEE, 6.E.4 – CEE, 6.E.5 – CEE, 6.E.6 – CEE, 6.E.7 – CEE) y tres de tipo instructivo (6.E.8 – A, 6.E.9

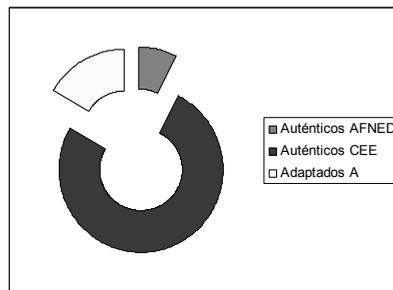
– A, 6.E.10 – A). La adaptación de los textos instructivos 6.E.8 – A, 6.E.9 – A, 6.E.10 – A –tres recetas culinarias– se ha realizado a diferentes niveles: hubo traducción al no encontrarse en uno de los casos una receta exacta en español, y adaptación gramatical de la forma de dar instrucciones (con imperativo, infinitivo, y “se” impersonal), más experimentación y adaptación del contenido según se probaron las recetas para asegurarnos de que eran viables y comestibles. El texto oral (6.O.1 - CEE) es de tipo informativo.

Como se puede constatar de la lectura de la Tabla 2, la razón predominante para la adaptación es la recopilación de diversos textos para crear uno adecuado al tema y extensión del objetivo. La forma de adaptación que aparece con mayor frecuencia es la recopilación de diversos textos.

## 6. CONCLUSIONES

Regresando a nuestro título, *Adaptar o no adaptar*, que representa el objetivo del presente análisis, podemos constatar que según nuestra experiencia en la mayoría de los casos se ha preferido elaborar textos como originales, según se aprecia en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Textos auténticos vs. adaptados

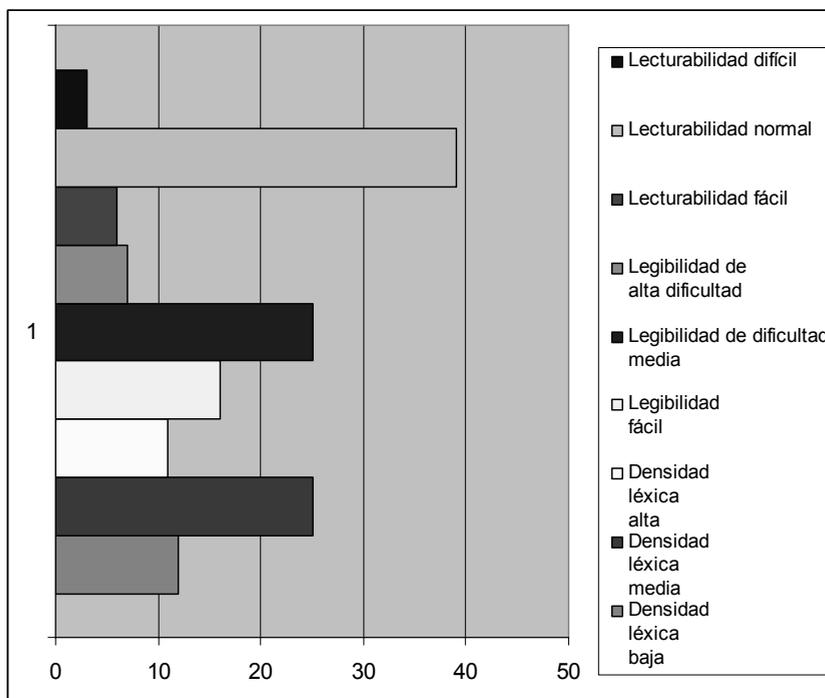


Las cantidades totales de textos que representa la gráfica 1 son las siguientes: textos auténticos creados con fines no específicamente didácticos (AFNED) 4, textos auténticos creados específicamente para el ejercicio, es decir, para el objetivo específico (CEE) 41, textos adaptados (A) 9. Las razones para crear tantos textos es que queríamos que fuesen realmente adecuados a nuestros objetivos tanto gramaticales como léxicos, y no era fácil encontrar textos que cumplieran en un 100% estos fines en la red. Lo mismo se aplica a las razones de adaptación, que necesitaban ajustarse a los objetivos establecidos. Por lo tanto, era más razonable crear textos que se adecuaban completamente a dichos fines, para ahorrar tiempo y esfuerzo.

En la gráfica 2 comparamos visualmente los niveles obtenidos de densidad léxica, legibilidad y lecturabilidad de los 48 textos estudiados. Se puede apreciar aquí que la

mayoría de los textos corresponden al nivel intermedio, es decir, que son los adecuados para el nivel B1.

Gráfica 2. Densidad léxica, legibilidad y lecturabilidad en comparación



Es interesante indicar aquí que los textos orales de los cuales hay transcripción (textos nos. 2.E.2, 4.E.5, 4.E.6, 4.E.7, 4.E.8, 5.E.2), tienen una legibilidad fácil en todos los casos, aunque la densidad léxica es media o baja (un caso) y lecturabilidad normal o fácil (un caso). Esto refuta parcialmente la premisa citada en § 4 según la cual los textos orales tienen una densidad léxica menor que los escritos (DTCE 2010 s.v. densidad léxica).

Sobre los textos adaptados, que son en total 12 (una minoría de los 48 textos estudiados), tienen en promedio una densidad léxica media (6=, 3+, 3-), una legibilidad lingüística de dificultad media (6 LDM, 3 LAD, 3 LF) y una lecturabilidad normal (10 N, 1 F, 1 D), Por lo tanto, se ajustan al nivel del resto del curso sin dificultad.

En general, podemos constatar que no es necesario adaptar los textos literarios, del que aquí hemos tenido como representantes un poema (texto número 2.E.6), una canción (texto número 3.E.2) y un extracto de una novela (texto número 3.E.3).

En su evaluación, los estudiantes constataron que los temas les parecían relevantes e interesantes y los textos bien hechos y útiles para el aprendizaje, permitiéndoles avanzar en sus conocimientos, es decir, que lo que pretendíamos tuvo éxito.

Cabot (2003) ya decía hace siete años que la red es una fuente útil y constantemente renovable para motivar a los estudiantes a desarrollar las destrezas lectoras y escritas, ya que cada uno de ellos puede encontrar los contenidos que sean de su interés y que cubran sus necesidades. Es además importante señalar que para nosotros los educadores la red también constituye una fuente útil para la creación y adaptación de material para motivar a nuestros estudiantes. Extendiendo el razonamiento de Cabot, también es importante la presencia del docente cuando los estudiantes quieren realmente aprender algo. Es posible que haya muchos textos interesantes y del nivel de dificultad adecuado en la red, pero sin el tutelaje del educador, el estudiante difícilmente podrá descubrir la relevancia de los puntos que le pueden ayudar a desarrollar su conocimiento de la lengua. El rol del profesor en la red se extiende, ya que se convierte en un facilitador del proceso de aprendizaje (Tella et al., 2001, 252-254)

Como conclusión final, las herramientas que se encuentran en la red pueden resultar muy útiles al estar buscando y evaluando textos para los cursos, ya sean virtuales o presenciales.

## BIBLIOGRAFÍA

- CABOT, C. (2003): “La Web para el desarrollo de destrezas lectoras y escritas en un curso de cultura hispana”, [en línea]: <<http://www.ub.es/filhis/culturele/cabot.html>>.
- CAMINANDO POR MUNDOS HISPANOS (2006) curso virtual, [en línea]: <http://web.abo.fi/csk/proj/vkk/caminando/>
- CASTILLAS CASTAÑEDAS, A. A. (2005): “Clasificación de los textos”, [en línea]: <[www.portaleducativo.edu.ni](http://www.portaleducativo.edu.ni)>
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea] < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>
- INSTITUTO CERVANTES: *Diccionario de términos clave de Ele*, [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)>
- LAAKSONEN, M. (2009): *Análisis de la aplicación del Marco Común Europeo de Referencia en la elaboración del curso virtual Caminando por mundos hispanos*, Universidad de Turku. Tesina de licenciatura (inédita).

LEGIBILIDAD.COM (2007): [en línea]: <[www.legibilidad.com](http://www.legibilidad.com)>.

LÓPEZ-MEZQUITA MOLINA, M<sup>a</sup>. T. (2007): *La evaluación de la competencia léxica – tests de vocabulario, su fiabilidad y validez*. Madrid: Ministerio De Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

LOS GÉNEROS LITERARIOS (2010): [en línea]: <[http://acebo.pntic.mec.es/~aromer3/Lengua/Lengua de ESO/como\\_esc/Compl. gramaticales/Tipologia.htm](http://acebo.pntic.mec.es/~aromer3/Lengua/Lengua%20de%20ESO/como_esc/Compl.%20gramaticales/Tipologia.htm)>

TELLA, S. *et al.* (2001): *Verkko opetuksessa – opettaja verkossa*. Helsinki: Edita

TEXTALYSER (2004): [en línea]: <http://www.textalyser.net>

TEXTOS CIENTÍFICOS.COM (2010): “¿Qué es un texto científico?”, [en línea]: <<http://www.textoscientificos.com/texto-cientifico>>



# LOS TEXTOS PERIODÍSTICOS COMO MODELO DE LENGUA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COLOQUIAL

PILAR LAGO MEDIANTE  
*Universidad Dokkyo*

**RESUMEN:** Esta comunicación pretende poner de manifiesto la contribución que los textos periodísticos pueden realizar a la enseñanza del español coloquial, entre otras razones, por incluir en sus líneas muchos de los rasgos característicos de esta variedad diafásica e, igualmente, por tratarse de materiales contextualizados, hecho que permitirá al análisis de la situación comunicativa, tan importante a la hora de emplear dicho registro.

## 1. INTRODUCCIÓN

A través del presente trabajo queremos destacar el interés que los textos periodísticos<sup>1</sup> poseen como recurso educativo para la enseñanza del español coloquial, registro fundamental en la enseñanza de ELE/LE2, ya que los aprendices se verán expuestos a él, no solo en sus interacciones con los hablantes nativos, sino también en sus otras modalidades discursivas orales y escritas. Por tal motivo, dedicaremos la primera parte de este artículo a demostrar la capacidad que albergan dichos textos para representar el registro coloquial. En segundo lugar, expondremos como se manifiestan en la prensa escrita sus diferentes rasgos y, finalmente, hablaremos de las ventajas que el uso de dichos materiales aporta a docentes y discentes.

<sup>1</sup> En el presente trabajo, con el término texto periodístico nos referimos exclusivamente a los escritos que se engloban dentro de los géneros periodísticos.

## 2. LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL COLOQUIAL EN LOS TEXTOS PERIODÍSTICOS

En principio, el lenguaje empleado en los textos de la prensa escrita podría parecer más cercano al registro formal que al coloquial<sup>2</sup>, ya que se trata del código utilizado en un marco comunicativo en el que no existe trato de familiaridad entre el emisor y el receptor, y donde la intención del discurso es informar objetivamente utilizando el canal escrito al tiempo que se emplea un léxico, no altamente especializado, pero sí, al menos, preciso. Sin embargo, no siempre es así. Pensemos, por ejemplo, en el contexto comunicativo que envuelve los géneros de opinión –artículos, columnas, etc.–. En dicho contexto, los articulistas mantienen con el receptor una relación de proximidad e igualdad social que, unida a un saber compartido –el tema del artículo–, y a que no tratan de informar, sino de opinar y entretener, hacen que recurran al empleo de formas coloquiales para presentarse cercanos a sus lectores y, al mismo tiempo, lograr una mayor elocuencia y fuerza en el acto comunicativo. Veamos, en este sentido, dos ejemplos que presentan un lenguaje con altas dosis de coloquialismos<sup>3</sup>:

*Yo no sé lo que reclaman, ni entiendo de que se quejan los 30.000 aspirantes a profesor de autoescuela, ni por qué dicen que han sido un poco raras la pruebas, y que aquí hay gato encerrado<sup>4</sup> y preguntas que no cuelan. (...) Díganme si no es palmario, o de cajón de madera, que el que a tal oficio aspire se ha de saber sin chuleta a cuánta leche<sup>5</sup> circulan por las calles las calesas... (Artículo, abc.es, 19-7-2008)*

*(...) Salí, me compré el disco de Abba, y comprobé que la versión de Meryl Streep y su panda me gustaba más. Es lo que unos madurillos tirando a madurazos son capaces de hacer cuando se divierten y están de vuelta de casi todo. Tienen coña<sup>6</sup>. (Artículo, elpais.com, 14-9-2008)*

Aunque menos propensos a estos usos, tampoco resulta complicado encontrar elementos del español coloquial en los propios géneros informativos –noticia, entrevista,

2 Para la caracterización de dicho registro nos hemos basado en las aportaciones de tres autores fundamentales en el tema; concretamente, en Halliday (1977: 149) y sus criterios relativos al campo, modo y estilo del discurso, y en el factor intención del discurso sugerido por Gregory y Carroll (1978).

3 Los ejemplos que ofrecemos provienen de las siguientes publicaciones digitales de la prensa española: abc.es; elpais.com; elconfidencial.es y elmundo.es. Por lo que se refiere a las fechas en las que hemos realizado el rastreo, abarcan del 19 de julio al 27 de septiembre de 2008. Igualmente, hemos utilizado dos ejemplares de ediciones en papel de la prensa dominical española con sus correspondientes suplementos. Se trata de los diarios El País y el ABC del domingo 24 de agosto de 2008.

4 Los subrayados son nuestros.

5 Consideramos esencial que los aprendices de ELE/LE2 sepan diferenciar entre términos y expresiones coloquiales, vulgares y jergales. Por tal motivo, en el presente trabajo añadimos una nota aclaratoria a las voces marcadas como vulgares o jergales por el Diccionario de la Real Academia, 22ª ed. Leche, con la acepción de velocidad, es una de ellas.

6 Marcado como vulgar por el Diccionario de la Real Academia, 22ª ed.

reportaje y crónica–, entre otras razones, por la incorporación de testimonios orales a las informaciones que transmiten. Fijémonos en las líneas de esta entrevista realizada a cierto autor teatral:

P. El problema es que muchas veces el público defrauda y no se escandaliza *ni pa Dios* ¿Le sulfura el *pasotismo* del que paga?

R. *Qué va. A mí me pone malo* la tensión. Hay días que me digo: “Hoy no me silban”. Pero a veces sale alguien que te dice *eso* de “¡*Vete a tu pueblo!*”. Y me hunde. (Sección Cultural, *elpais.com*, 2-8-2008)

O en el siguiente reportaje retrospectivo sobre la Guerra de Crimea, el cual, mediante las declaraciones que inserta, nos surte de coloquialismos, y hasta de insultos, empezando por el titular “*A la carga, de mal rollo*”:

“Todos estábamos de acuerdo en que no podía haber dos mayores *cabrones*<sup>7</sup> que ellos” (...) Seleccionar para una tarea como el manejo de la caballería a dos encofetados majaderos que se detestaban y no se hablaban eran ganas de *liarla*. (...) “*Tiene tanto cerebro como mi bota*”, (...) la propia reina Victoria hubo de *darle un toque* por sus escandalosos asuntos de cama. (*El País Domingo*, 24-8-2008)

Pero la aparición de formas coloquiales en los géneros informativos no viene ocasionada exclusivamente por la inserción de los comentarios de los protagonistas del suceso. Veamos, si no, estas líneas entresacadas de dos reportajes de la prensa dominical española donde las locuciones subrayadas otorgan un cariz desenfadado al contenido:

(...) La ajetreada agenda política de Barack Obama le *come la moral* a John McCain, y a él, la suela de sus zapatos... (*XL Semanal*, 24-30 de agosto de 2008)

(...) Nuestro linaje empieza en África hace unos 120.000 años. Viajeros infatigables, *culos de mal asiento*. Emigran a Oriente Próximo. (*XL Semanal*, 24-30 de agosto de 2008)

Este tono informal se observa igualmente en los titulares, independientemente del género que encabecen, pues su función apelativa exige al periodista la búsqueda de recursos literarios y lingüísticos que atraigan el interés del receptor:

*Jugársela* para salvarse (Reportaje, *elpais.com*, 12-8-2008)

Estaba *feísimo* en el podio (Crónica, *abc.es*, 11-8-2008)

Chávez le *hace la pascua* (Noticia, *elconfidencial.es*, 4-8-2008)

7 Marcado como vulgar por el Diccionario de la Real Academia, 22ª ed.

CITIGROUP da *cerrojazo* a otro fondo especulativo (Noticia, *elpais.com*, 5-8-2008)

El *minimisterio* del *minibolso* (Crónica, *abc.es*, 30-7-2008)

Guionizar las *chorradas* (Artículo, *abc.es*, 24-8-2008)

*A la tercera fue la vencida* (Noticia, *elpais.com*, 27-9-2008)

Clooney, *al sol que más calienta* (Noticia, *abc.es*, 4-8-2008)

### 3. RASGOS DEL ESPAÑOL COLOQUIAL EN LOS TEXTOS PERIODÍSTICOS ANALIZADOS

En los textos analizados hemos encontrado rasgos de tipo morfosintáctico, tal como podemos apreciar en los intensificadores y atenuantes de los ejemplos precedentes: *cerrojazo*, *minimisterio*, *minibolso*, *feísimo*, *madurillos*, *madurazos*, etc., creaciones, en general pasajeras, propias de un estilo libre y original que trata de buscar la complicidad del lector. Vemos, igualmente, acortamientos léxicos:

(...) Le dije a la dueña que no perdiera más tiempo y fuera a ver la *pele*, que le quitaría el mal humor. (Artículo, *elpais.com*, 30-7-2008)

(...) En la *tele* gritamos, como dice usted, y en el teatro a algunos les echan en cara que no se les oye... (Entrevista, *elpais.com*, 12-8-2008)

(...) Las muchedumbres se agolpan para admirar a tíos sudorosos el Día de la Maratón Sudorosa, o a tíos malolientes en *bici* el día de la Maloliente *Bici*, o a gañanes borrachos en los sanfermines. (Artículo, *elpais.com*, 20-7-2008)

Y conectores pragmáticos más cercanos al contexto oral que al registro formal:

(...) *Bueno*, pues con estos antecedentes literarios tan ilustres, Maleni dice que no quiere ser Maleni. Lo cual, no me negará usted que sí que es Jardiel Poncela puro de oliva. (Artículo, *abc.es*, 14-9-2008)

(...) *O sea*, el tradicional y universal vete a fregar (en este caso las casas de los muyahidines). (Artículo, *abc.es*, 1-8-2008)

*Y resulta que* ha llegado la crisis y no estábamos preparados. Y ahora no se arregla lo que no arreglamos durante muchos años. (Artículo, *abc.es*, 16-9-2008)

No faltan elipsis del verbo, otra de las características del coloquio:

(...) un principio de ahogo al meter exageradamente la tripa para evitar –ellos, sobre todo, no vayan a creer– un descolgamiento de lorzás. [Es] Cuestión de estética, por supuesto. (Artículo, *abc.es*, 19-7-2008)

(...) El actor de “El aviador”, que de cachas, [tiene] lo justo, se pasó la noche en la discoteca Amnesia (en un reservado VIP) y el día en el yate MY Issue de 34 metros de eslora... (Artículo, *abc.es*, 5-8-2008)

(...) Venía de [*dormir*] una noche a pierna suelta y de compartir risas con sus compañeros, con Sastre, Contador, Freire y Valverde”. Le cortamos el pelo a Paco (Antequera, el seleccionador). Agarramos la maquinilla y venga, [*se lo cortamos*] al cero”... (Crónica, *abc.es*, 11-8-2008)

#### Imperativos gerundianos con sentido ponderativo:

(...) Lo más interesante de estos récords es que suelen llevar detrás un trabajo inmenso. Vaya afición demencial y vaya vida, *pela que te pela* como un poseso. (Artículo, *el pais.com*, 10-8-2008)

Construcciones sintácticas con valor enfático de artículos determinados + adjetivo + de + sustantivo; artículos determinados + sustantivos + que + verbo; y, lo + adjetivo + que + verbo:

(...) Todo lo contrario que *el flojo de Leo DiCaprio* en Ibiza... (...) Si a eso añadimos *la perilla que gasta* no me extraña que Bar Rafaeli, la novia on/off prefiera estar en modo off y haciendo caja en Marbella. (Artículo, *abc.es*, 5-8-2008)

(...) Lo que pasa es que usted no quiere pasar por el photocall por *lo feo que es* y perdóneme la crudeza. (Entrevista, *elpais.com*, 12-8-2008)

Se observan, asimismo, demostrativos con nombres propios que transmiten una calificación implícita o explícita deducible de la situación comunicativa:

(...) *Este* Chávez ha dicho, aguante la risa, don Enrique: “Yanquis de mierda, váyanse al carajo cien veces”... (Artículo, *abc.es*, 14-9-2008)

El dativo superfluo, tan característico del español coloquial, a través del cual el emisor que añade matices afectivos, enfáticos y expresivos:

(...) pero Mario Moreno era mucho más entrañable, incluso cuando se ponía antígringo, como en aquella secuencia de *Por mis pistolas*, en la que un ranger de Arizona *me* lo paraba en el medio del desierto y le hacía el cuestionario de rigor... (Artículo, *abc.es*, 14-9-2008)

Exclamaciones con diferentes valores expresivos también propias del estilo coloquial:

(...) Según llevo estudiando, y hasta donde yo sé (*¡toma ya jergonza de fraile!*), lo fundamental es repetir las palabras de moda. (Artículo, *abc.es*, 24-8-2008)

¿Uno de tres? ¿Todos somos peatones? *Amos, anda*. (Artículo, *elpais.com*, 10-8-2008)

R. Lo que pasa es que dentro de mi hay una parte oscura que pone en duda todo lo que hago... *¡Hostias*<sup>8</sup>, me ha tocado una picante! P. ¿La guindilla? Tome agua. (Entrevista, *elpais.com*, 2-8-2008)

En el nivel léxico-semántico, los textos periodísticos se nutren de vocablos coloquiales e incluso vulgares, inusuales en el registro formal:

No conozco a nadie que, llegado a esta altura del curso, no esté absolutamente *reventado* y para el arrastre. (Artículo, *EL PAÍS.com*, 20-7-2008)

(...) César Pavese fue seguramente un *plasta* como persona, pesadísimo con los amores no correspondidos, a vueltas con la misoginia... (Artículo, *elpais.com*, 14-9-2008)

(...) También podríamos *colarnos* sin pagar en el cine, *mangar* en el supermercado sin temor a ser registrados por una cámara de seguridad, evitar encuentros indeseados... (Artículo, *XL Semanal*, 24-8-2008)

(...) Cuando la vi me dije: “*¡Carajo*<sup>9</sup> que resistiré!, ¿cómo no voy a resistir?” (Entrevista, *elpais.com*, 14-9-2008)

(...) Andamos *jodidos*<sup>10</sup> en un país en el que ha avanzado más la Guardia Civil que la judicatura. (Artículo, *elmundo.es*, 14-9-2008)

Tampoco resulta extraño encontrar muestras de léxico argótico (por ejemplo del mundo de la droga) que, después de sufrir un proceso de estandarización, han pasado al registro informal:

(...) También me *chutaba* a Tolstoi. (...) además de Boris Becker y una *pasada* de británicos, entre ellos, el ex madridista... (Artículo, *abc.es*, 5-8-2008)

(...) Pues los efectos del *tripi* son un factor importante en el momento (...). Cuanto menos dure el *cuelgue*, menos *colgado* te estrellas. (Artículo, *abc.es*, 19-7-2008)

Hallamos a su vez, proformas o comodines léxicos:

(...) Pero no sé si creerme *eso* de que el escritor ruso se acabe de morir. (Artículo, *abc.es*, 5-8-2008)

8 Marcado como vulgar por el Diccionario de la Real Academia, 22ª ed.

9 Marcado como malsonante por el Diccionario de la Real Academia, 22ª ed.

10 Marcado como vulgar por el Diccionario de la Real Academia, 22ª ed.

(...) Pero no hay peligro, *la cosa* no parece haber cuajado en la calle (salvo en algún perrofláutico o en la tuna). (Artículo, *abc.es*, 1-8-2008)

La tendencia a la intensificación que ya hemos señalado al referirnos a los recursos morfológicos, se manifiesta igualmente en el plano léxico con el uso de reiteraciones:

*Mira que* lo he intentado, pero como Chiquito: *No puedo, no puedo. Mira que me gustaría, pero no soy tan listo...* (Artículo, *ABC Domingo*, 24-8-2008)

(...) No es únicamente que lo impidan motos *que aparcan y desaparecan*, bicicletas que circulan, *aparcen y desaparecan* (...). No un aviso en un cartel, *ni* en un muro, *ni* en un poste, *ni* en un luminoso, *ni* en el lateral de un autobús... (Artículo, *elpais.com*, 10-8-2008)

Por lo que se refiere a la fraseología, los informadores se valen de estas unidades fijas de la lengua para confiarles, no solo funciones propias del estilo periodístico, sino también para imprimir carácter a sus escritos. Si nos atenemos a los ejemplos seleccionados hasta ahora, veremos en ellos locuciones: *hay gato encerrado, culos de mal asiento, ni pa(ra) Dios, le come la moral, están de vuelta, a pierna suelta*, etc. Este recurso estilístico lo vemos utilizado tanto en los titulares, como en el cuerpo de los géneros de opinión e información:

(...) Ella dice ahora que en medio de aquel clima en el que defenestrarla parecía *moco de pavo*, no le extrañó nada el insulto implícito y siguió adelante como si no estuviera pasando nada ... (Entrevista, *elpais.com*, 14-9-2008)

*No poder con el alma* (Titular de artículo, *elpais.com*, 20-7-2008)

(...) la sensación que uno acaba teniendo es que una parte de la población *se mata a trabajar* (...) para que la otra *no dé un palo al agua*. (Artículo, *elpais.com*, 20-7-2008)

Los bancos han *cerrado el grifo*, sí, pero no para todos. (Artículo, *ABC Domingo*, 24-8-2008)

Y sentencias y refranes en los que una de sus partes ha sido suprimida:

*Que tire la primera piedra el que*<sup>11</sup> no haya sufrido en sus carnes un espantoso momento de flacidez... (Artículo, *abc.es*, 19-7-2008)

*A Dios rogando*<sup>12</sup>... y al micrófono berreando (Titular de reportaje, *elpais.com*, 19-7-2008)

11 Esta sentencia proviene de la frase bíblica el que esté libre de pecado que tire la primera piedra.

12 A Dios rogando y con el mazo dando es el refrán completo.

(...) *Y entre tanto río revuelto*<sup>13</sup> (...) el Betis intentó sacar tajada y salir adelante. (Crónica, *elpais.com*, 21-9-2008)

Por otra parte, el uso acertado de metáforas cotidianas y símiles producto de la imaginación del autor, da lugar a escritos sugerentes de tono humorístico o irónico que despiertan la empatía de los lectores con los que el periodista establece una complicidad de carácter lúdico:

(...) ha desarrollado *una nave más larga que un campo de fútbol*... (Crónica, *elconfidencial.com*, 11-8-2008)

(...) Sería poco elegante (...) que le atropellara uno de esos *canibales sobre ruedas*... (Artículo, *elpais.com*, 10-8-2008)

(...) y vemos que, aquí, el Ibex acaba de *caerse en un agujero de la calle*, y en otros países los bancos fuertes se desploman... (Artículo, *abc.es*, 16-9-2008)

En cuanto al nivel pragmático, encontramos deixis de primera persona dado el carácter egocéntrico que presentan ciertos géneros opinión; y referencias a la segunda persona como recurso apelativo directo con el que el emisor intenta implicar al receptor en su mensaje:

(...) La gente nunca para (...) porque tiene móvil y ordenador, y esa es la razón por la que *yo carezco* de lo uno y de lo otro. No *estoy dispuesto* a que cualquier majadero interrumpa *mis* actividades (...) no *deseo* “estar conectado”, ni enterarme de todo en seguida. (Artículo, *elpais.com*, 20-7-2008)

(...) *atravesé* la Diagonal barcelonesa (...) y *entré* en el Boliche (...). *Pedí* un tonel de tamaño mediano de palomitas (...) y *me dispuse* a ver gente bailar en el cine... (Artículo, *elpais.com*, 14-9-2008)

(...) Año tras año nos encontramos aquí, con *ustedes*, *queridas* y *queridos lectores* (...) para hablar de los clásicos del verano. (Artículo, *abc.es*, 19-7-2008)

(...) *Haga* un análisis de conciencia y ahora que nadie *le ve responda* con sinceridad: *¿Le molesta* que *su* vecino tenga un coche con más potencia que el *suyo*...? (Crónica, *elconfidencial.es*, 11-8-2008)

13 A río revuelto, ganancia de pescadores es el refrán completo.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN: LAS APORTACIONES DE LOS TEXTOS PERIODÍSTICOS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COLOQUIAL

A lo largo de este trabajo hemos mostrado ejemplos extraídos de textos periodísticos en los que se aprecian muchos de los rasgos propios del español coloquial, lo que demuestra, sin lugar a dudas, su potencial para representar dicho registro. Ahora bien, ¿qué ventajas ofrece a docentes y discentes la utilización de los mismos? En primer lugar, y desde nuestro punto de vista, uno de sus mayores atractivos reside en su capacidad para mostrar contextualizados, tanto situacional como lingüísticamente, los elementos en cuestión.

Conocer las circunstancias comunicativas en el que un término, expresión o estructura sintáctica se utiliza, es una necesidad ineludible para los aprendices, pues, tal como afirma Briz (1998: 16) “la falta de adecuación entre el uso y la situación provocaría desajustes no tanto informativos como de conducta lingüística esperable” que, en el peor de los casos, pueden llevar consigo transgresiones contra los códigos de cortesía, generalmente muy arraigados en la sociedad de la lengua meta y, en general, mal tolerados por los hablantes nativos. En este sentido, los escritos periodísticos tratados son materiales auténticos que ofrecen a profesores y alumnos *textos* portadores de modelos reales de uso coloquial de la lengua en su marco comunicativo, hecho que permitirá el tratamiento de cuestiones tácticas tan relevantes como el análisis del entorno en el que se lleva a cabo la interacción y la contextualización situacional de tareas y actividades didácticas.

El *texto*, igualmente, nos proporciona el contexto lingüístico –no ejemplos de léxico, expresiones, frases sueltas presentadas de manera independiente–, lo cual facilitará a los aprendientes inferir los significados y, por tanto, la comprensión del mismo. Permitirá, asimismo, analizar las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos oracionales, contribuyendo, de este modo, al desarrollo de la competencia lingüística, y, como consecuencia, al empleo competente de la lengua.

En segundo lugar, y relacionado con el apartado anterior, los textos periodísticos, gracias a su variedad de contenidos y enormes dosis de actualidad, propician el acercamiento a aspectos culturales y sociales de la comunidad en la que la lengua es hablada, favoreciendo con ello el desarrollo de la competencia sociolingüística de los aprendices. Como ya es sabido, esta capacidad para entender y producir expresiones lingüísticas acordes con los diferentes contextos es un objetivo primordial en los planteamientos interaccionistas y orientados a la acción que conciben al alumno como usuario de la lengua (caso del Marco Común Europeo de Referencia) y, al mismo tiempo, se encuentra íntimamente ligado a nuestro objeto de estudio.

Finalmente, otro aspecto interesante que ofrecen estos escritos es que permiten abordar el registro coloquial a través de unos modelos que se ajustan a la norma, poseen una gran riqueza léxica y una sintaxis cuidada, aspectos propios de la variedad formal.

En otras palabras, cualquier texto periodístico que acoja en sus líneas rasgos coloquiales, lo hará respetando estos requisitos, a sabiendas de que, lo contrario, provocaría el rechazo de los lectores. Por consiguiente, la presencia del contraste formal/informal en un mismo texto, podrá ser aprovechada por el profesor para cotejar los rasgos de ambos registros, resaltando cuándo y en qué situaciones se puede ser utilizado cada cual.

## BIBLIOGRAFÍA

- BRIZ, A. (1998): *El español coloquial: Situación y uso*, Madrid: Arco/Libros.
- CASCÓN MARTÍN, E. (2006): *Español coloquial*, Edinumen: Madrid.
- FERNÁNDEZ COLOMER, M.<sup>a</sup> J. y M. ALBELDA MARCO (2008): *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid, Arco/Libros.
- GREGORY, M. y S. CARROLL (1986): *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*, México: Fondo de Cultura Económica.
- HALLIDAY, M. A. K. (1977, 4<sup>a</sup>): “The users and uses of Language”, en J. A. FISHMAN (ed.), *Readings in the sociology of language*, New York: Mouton Publishers, 139-169.
- PORROCHE BALLESTEROS, M. (2009): *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*, Madrid: Arco/Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2003, 22<sup>a</sup>): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [CD-ROM].
- SANMARTÍN SÁEZ, J. (2006): *Diccionario de argot*, Madrid: Espasa.
- SECO, M. et al. (2005): *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, Madrid: Aguilar.

# CUESTIONES PRAGMÁTICAS EN LA INTERPRETACIÓN DE *EL MAESTRO DE ESGRIMA*

LIMEI LIU LIU

*Universidad Pontificia de Comillas y Universidad de Zaragoza*

**RESUMEN:** La lectura del texto que se analiza en este trabajo, *El maestro de esgrima* de Arturo Pérez-Reverte, contiene una serie de dificultades desde el punto de vista cultural, histórico y lingüística. En el presente trabajo pondremos de manifiesto los problemas de interpretación con los que se encuentra el traductor chino al convertir el texto original. El análisis de los errores que se producen en la traducción refleja las dificultades que pueden presentar los alumnos extranjeros de nivel avanzado y permite, por tanto, plantear sus problemas de formación en la adquisición de español como lengua extranjera. Por ello, el enfoque de este artículo se centrará en señalar las competencias lingüísticas que se requieren los alumnos chinos en su dominio del español para detectar y comprender, por un lado, los elementos pragmáticos y estilísticos mediante el uso del punto y coma y, por otro lado, los componentes socioculturales por medio de las expresiones fraseológicas que priman en el texto de Pérez-Reverte.

Una de las más relevantes aportaciones del filósofo Austin es la distinción en los enunciados del *acto locutivo*, del *acto ilocutivo* y del *acto perlocutivo*. El *acto locutivo* puede definirse como “la emisión de ciertos ruidos, de ciertas palabras en una determinada construcción, y con un “significado” (Austin, 1962:138); el *acto ilocutivo* es el que se realiza al decir algo, pues “es muy diferente que estemos aconsejando, o meramente sugiriendo, o realmente ordenando, o que estemos prometiendo en sentido estricto...” (1962: 143); por último, el *acto perlocutivo* es el efecto que se produce en los receptores (M. Victoria Escandell, 2006: 59).

Partiendo de dicha distinción del autor británico, el presente artículo se ocupa de analizar dos cuestiones pragmáticas subyacentes en el nivel del *acto ilocutivo* que surgen en la interpretación del texto original (TO).

## 1. EL USO DEL PUNTO Y COMA CON VALOR PRAGMAESTILÍSTICO

La dimensión pragmática del sistema de puntuación española, concretamente el uso de la coma, ha sido estudiada por los autores Díaz Peralta y García Domínguez (2004: 91), quienes han destacado el valor pragmático del sistema de puntuación y “su capacidad para indicar contenidos inexpresados o para hacer patente la relevancia de un contenido explícito...” (2004:109).

Siguiendo esta línea de investigación, en las siguientes páginas se estudiarán las intenciones implícitas del autor/emisor del TO mediante el uso del punto y coma, pues su presencia constituye un aspecto de interés para observar cómo se gestiona la información proporcionada en el texto y cómo se organiza la oración dentro del discurso.

### 1.1. DEFINICIÓN DEL USO DEL PUNTO Y COMA

1.1.1 Según el DRAE, el punto y coma es el “signo ortográfico (;) con que se indica pausa mayor que en la coma, y menor que con los dos puntos. Se emplea generalmente antes de cláusula de sentido adversativo”.

1.1.2 Leonardo Gómez Torrego apunta a que la preferencia por el punto y coma o por el punto y seguido, en cierto modo, se debe a la subjetividad del autor. El uso del punto y coma también se justificaría por la vinculación sintáctico-semántica entre los dos miembros separados:

De ahí que delante de locuciones como *por tanto*, *por consiguiente*, *en fin*, etc., se ponga el punto y coma, sobre todo si el componente que procede a este signo de puntuación no es demasiado largo; pues, en caso contrario, parece preferirse el punto y seguido (2002:88).

1.1.3 Según José Antonio Benito Lobo (1992:91), se usa en los siguientes casos: en primer lugar, cuando indica yuxtaposición; en segundo lugar, “puede separar oraciones independientes, cuyo contenido está profundamente asociado, a causa del tema, la cercanía de las acciones o cualquier otro motivo”; en tercer lugar, para establecer jerarquías sintácticas...; en cuarto lugar, “el punto y coma no excluye las conjunciones. A veces lo utilizamos para destacar una coordinada o subordinada que contiene una conclusión o explicación final”.

## 1.2. EL VALOR PRAGMÁTICO DEL SISTEMA DE PUNTUACIÓN

La presencia del punto y coma en el texto de *El maestro de esgrima* es relevante. De hecho, se pueden enumerar algunos ejemplos del uso convencional que recogen las definiciones anteriores:

### 1.2.1 vinculación sintáctico-semántica:

No se preocupe usted; es puro trámite. (226)

Mucho me temo, señor Astarloa, que lo que va a ver tarde bastante tiempo en olvidarlo; es un poco fuerte. (231)

### 1.2.2 en locuciones adversativas:

El lugar estaba cerca, en Montera, apenas diez minutos a pie; pero el maestro de esgrima tenía prisa. (220)

Así, pues, el uso del punto y coma es frecuente tanto en locuciones adversativas como en otras con sentido causal que introducen una oración que explica lo expresado previamente. Sin embargo, en las siguientes oraciones el uso de este signo de puntuación posee cierto valor pragmaestilístico, pues refleja la subjetividad del emisor. Para contraponer el uso del punto y coma que ha elegido el emisor del TO, expondremos, entre corchetes, las opciones alternativas que han proporcionado nuestros dos informantes<sup>1</sup>:

Admiró silenciosamente el maestro la limpia ejecución de aquella defensa, considerada principal entre las paradas principales[:] quien poseía su secreto era dueño del más alto requisito de la esgrima. (p. 91)

Estaba admirado del temple de aquella joven[:] durante el asalto, el botón metálico que protegía la punta de su arma le había rozado peligrosamente el rostro, varias veces, sin que ella se mostrase temerosa o preocupada en ningún momento. (p. 93)

Puntualizó don Lucas Rioseco que nadie ponía en duda su palabra, sino la veracidad de sus fuentes[:] llevaba casi un año anunciando el Santo Advenimiento". (p. 168) "Azules y solemnes, unos guardias requisaban periódicos a mozalbetes que los habían estado voceando entre la gente[:] se proclamaba el estado de guerra, imponiéndose la censura sobre toda noticia relacionada con la sublevación. (p. 176)

Vallespín, eso lo recordaba bien, había sido una de las bestias negras de Agapito Cárceles en la tertulia del Progreso[:] hombre catalogado como absolutamente leal a Narváez y a la monarquía, destacado miembro del partido moderado, se

1 Gracias a Abraham Madroñal y Nieves Algaba, a quienes el autor de este artículo ha recurrido para presentar otras opciones de puntuar los textos seleccionados.

distinguió durante el ejercicio de su cargo por una sólida afición a utilizar la mano dura. Había muerto de una enfermedad del corazón, y su entierro se celebró con el adecuado luto oficial [.] Narváez presidió el duelo. (p. 217)

Y debo decirle, en honor a la verdad, que esos papeles se encuentran en mis manos contra mi voluntad. Pero ya no puedo escoger[,] ahora debo saber lo que significan. (p. 223)

Parecía que hubiesen degollado a una ternera, si me permite el término – miró al maestro de esgrima acechando el efecto de sus palabras[,] parecía interesado en comprobar si la descripción era bastante realista para impresionarlo. (p. 234)

Como es sabido, las oraciones causales pueden aparecer introducidas por distintas conjunciones, entre las cuales las más comunes son “pues” o “porque”. Además del propio conector que puede entrar en oposición con un signo de puntuación, el uso de los dos puntos también puede desempeñar explícitamente la misma función conectora y genera las mismas repercusiones en la coherencia textual. Sin embargo, observamos que, cuando existe algún elemento que refuerza la conexión contextual, el autor prefiere el punto y coma por la vinculación semántica que existe entre los dos miembros separados; es decir, determinados fragmentos del TO se caracterizan por un alto grado de subjetividad, pues en ellos el autor/emisor prefiere usar el punto y coma prescindiendo de los conectores discursivos. Se configura así un estilo en el que el punto y coma actúa como un signo que modula en intensidad la carga explicativa. Según Díaz Peralta y García Domínguez, los componentes del sistema de puntuación pueden funcionar “como auténticos signos pragmáticos” de los que se deduce cómo hay que interpretar realmente el mensaje emitido:

la aparición de un signo en vez de otro que sería esperable en ese mismo lugar, o su presencia en una situación inesperada, permiten al lector decodificar significados que no se encuentran explícitos en la pura dimensión lingüística del texto. ... estos signos se comportan como indicadores de la fuerza ilocutiva y, en consecuencia, como señales explícitas de los valores intencionales e implícitos que adquiere el acto de habla escrito al que se enfrenta el destinatario (2004: 92).

Según Leo Hickey (1987), el término “pragmestilística” se usa para “denominar una aproximación a la estilística –en todas las acepciones del término– que incorpore una consideración de los usuarios del lenguaje, las relaciones entre ellos, la situación en que se comunican y lo que hacen mediante el uso de la lengua”. En consecuencia, “el dominio de la pragmática de la puntuación resulta esencial para el traductor” (Díaz Peralta y García Domínguez, 2004:92)

## 2. LA INTERPRETACIÓN DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN SU CONTEXTO

Muchos errores del traductor se deben a la falta de competencia para detectar la presencia de unidades fraseológicas. De hecho, muchas veces se limita a deducir el significado de dichas unidades por medio de la traducción literal de sus componentes y a interpretarlas ajustándose a las reglas gramaticales que ha estudiado. En la actualidad, tanto en Taiwán como en China no se presta suficiente atención al estudio de la fraseología. Además, su presencia en los principales diccionarios chino-español no es suficiente. La comprensión oral y escrita de los alumnos chinos está condicionada generalmente por el desconocimiento de este tipo de locuciones, pues no conocen este tipo de expresiones y, en consecuencia, tampoco su vinculación con la historia, la cultura e incluso la literatura española (Penadés Martínez, 2006).

A continuación, tomaremos como ejemplo algunas locuciones coloquiales del capítulo 4 de *El maestro de esgrima* y otras dos frases hechas de frecuente aparición en el texto original. Junto a ellas se incluyen las correspondientes definiciones del DRAE y del diccionario chino-español<sup>2</sup>, y, en la última columna, las interpretaciones erróneas del traductor.

Cap.4	RAE	Diccionario español-chino	Traduc. en chino del traductor chino <sup>3</sup>
Ej. 1: “El asunto databa de tiempo atrás, pero <i>La Nueva Iberia</i> había hecho <u>saltar la liebre</u> ”	* <i>Saltar la liebre</i> : (loc. verb. coloq.) Producirse un suceso inesperado.	在意想不到之處恰好出問題, 事出偶然 (donde menos pensado, surge un problema; por casualidad)	訂約的時間還在商討中, 《新伊比利亞》報已如野兔般搶先發佈。(El tiempo de los acuerdos sigue en curso, el periódico <i>La Nueva Iberia</i> ha cogido la delantera en publicar la noticia como la liebre).
Ej.2: “Su monarquía de usted <u>hace</u> agua y <u>aguas</u> ... Aguas menores...y mayores”.	* <i>Hacer agua</i> : (loc. verb. <i>Mar</i> ) Dicho de un buque: Ser invadido por ella a través de alguna grieta o abertura. * <i>Hacer aguas</i> : (loc. verb.) <u>orinar</u>	* -----  * 解小便 (orinar)	您的陛下已走下坡了, 只能拉屎解尿了, ...小便...和大便。 (Su monarquía está ya en decadente, solo puede hacer necesidades,... Aguas menores...y mayores).

2 La traducción del chino al español es mía.

3 Las traducciones en chino provienen de la versión del traductor chino antes de ser corregidas por el autor del presente artículo en la edición de la editorial Azoth Books de Taiwan.

Ej.3: “La verdad es que Prim <u>está al caer</u> ”	<i>estar al ~</i> alguien o algo. (loc. verb.) Estar a punto de llegar, sobrevenir o suceder.	-----	真相是Prim首相已經失勢了。 (La verdad es que el poder de Prim ya se ha caído.)
Ej.4: “¡Señores, esto está cantado! ¡ <u>Pintan bastos!</u> ”	-----	事情進展的很糟 (las cosas funcionan muy mal)	各位，事情相當明顯了！ (Señores, las cosas ya son evidentes)
Ej.5: “Una <u>buen</u> <u>muerte</u> justifica cualquier cosa”	<i>buen</i> <i>muerte</i> (f.) Para los cristianos, la que sobreviene en estado de gracia.	-----	一個美好的死亡可以為任何事辯解 (una muerte hermosa puede justificar cualquiera cosa)

En los cinco ejemplos expuestos se puede observar que los errores de interpretación residen en traducir literalmente las expresiones citadas siguiendo las definiciones de los diccionarios. Así, pues, es necesario ser competente en la interpretación correcta de las funciones textuales que tienen tales expresiones en el contexto original. Analicemos las posibles causas de cada uno de los errores de traducción:

*Ej.1:* El traductor se esfuerza por mantener la palabra “la liebre”, pero desconoce la imagen que se evoca sobre la caza en la locución “saltar la liebre”.

*Ej.2:* El traductor ha reproducido el sentido literal e independiente de las dos locuciones insertadas en la frase “Su monarquía de usted hace agua y aguas...”, sin embargo, no ha podido reflejar la conexión mutua o el juego de palabra que se implica entre ellas.

*Ej.3:* En el caso del ejemplo 3, el traductor carece de la habilidad de detectar la presencia de “estar al caer” en su totalidad como una expresión idiomática.

*Ej.4:* Aquí el traductor tiene la dificultad de identificar el sentido del verbo “cantar” en la frase “¡...esto está cantado!”, por ello se ha omitido en su reproducción.

*Ej.5:* El traductor ha reflejado el sentido literal de cada uno de los elementos integrantes “buena” + “muerte” en el sentido de morir sin sufrimiento, ignorando el mensaje subjetivo o cultural de la expresión.

Zuluaga distingue las diferentes funciones que desempeñan las unidades fraseológicas en el texto literario: por un lado, funciones textuales inherentes que dependen de las propiedades lingüísticas propias, y, por otro, funciones contextuales que constituirían

“efectos de sentido producidos por su contextualización” (1997: 631)<sup>4</sup>. Continuando con nuestro análisis haremos hincapié en las funciones contextuales, ya que es aquí de donde derivan los principales errores del traductor. La dificultad de interpretación se genera cuando se actualizan esas unidades fraseológicas cuyas funciones contextuales quedan determinadas por la relación que existe entre ellas y el contexto histórico-cultural; precisamente a dicha conexión podemos atribuir los principales errores del traductor en cada uno de los ejemplos:

*Ej.1:* Se percibe una desconexión entre la locución “saltar la liebre” con el hecho histórico en que, inesperadamente, el periódico ha revelado ciertos acuerdos secretos “establecidos en Bayona entre los exiliados partidos de izquierda y la Unión Liberal con vistas a la destrucción del régimen monárquico y...” según el texto original. Por lo que el eje del mensaje debe centrar en la información de “cuando menos se espera” y dar el salto “por sorpresa” al público.

*Ej.2:* El contexto del pasaje seleccionado se relaciona con el carácter informal de una conversación viva en las tertulias de la época, en el que el emisor enlaza las locuciones “hace agua” y “hace aguas” por la rima y por la asociación de otras locuciones vulgares: “cagarse encima (o en los pantalones)”. Por lo que el enlace implícito que el traductor debería reflejar en su reproducción del texto es “por ser dominado por el miedo”.

*Ej.3:* El vínculo entre la locución “estar al caer” y el contexto histórico es evidente en este ejemplo, pues se trata del hecho histórico de la Revolución de 1868 cuando el general Prim estaba a punto de hacer su entrada triunfal en Madrid, ya destronada la reina Isabel II. Si el traductor hubiera entendido este contexto histórico, no hubiera traducido erróneamente “el poder de Prim ya se ha caído”.

*Ej.4:* El desconocimiento del juego de las cartas españolas, la baraja española, dificulta la habilidad del traductor para reconocer la expresión ¡Pintan bastos!. Ya que en la baraja los *bastos* son uno de los palos y “debemos entenderla como ‘salir bastones o estacas’, con todas las connotaciones negativas de ‘golpear o agredir’ que encierran las figuras” según el *Diccionario de dichos y frases hechas*.

*Ej.5:* En el contexto del siglo XIX, hay que asociar el concepto de la expresión “buena muerte” con “el otro mundo”, o con el sentido de morir con dignidad.

### 3. CONCLUSIÓN

Resumiendo los dos apartados analizados anteriormente, resulta evidente que desde los aspectos convencionales de la lengua, como el signo de puntuación, hasta el

4 Cita tomada de Bente GUNDERSEN (2006): “Las unidades fraseológicas y su traducción literaria”, Traducción y multiculturalidad, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, p. 220.

uso de las unidades fraseológicas, están determinados por factores de tipo contextual o situacional. Podemos concluir que las dificultades principales en el aprendizaje de español como LE en un nivel avanzado, especialmente para los alumnos de origen chino, se fundamentan en la formación extralingüística y sociocultural, es decir, en la necesidad de disponer de capacidades pragmáticas o comunicativas para interpretar los textos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BENITO LOBO, J. A. (1992): *Manual práctico de puntuación*, Madrid: Edinumen.
- BUITRAGO, A. (2009): *Diccionario de dichos y frases hechas*, Madrid: Espasa.
- DÍAZ PERALTA, M. y M.<sup>a</sup> J. GARCÍA DOMÍNGUEZ (2004): “El significado pragmático del texto en español. Los signos de puntuación”, en M.<sup>a</sup> J. GARCÍA DOMÍNGUEZ *et al.* (coords.), *Lengua española y traducción*, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2002): *Nuevo manual de español correcto*, Madrid: Arco/Libros.
- ESCANDELL, M.<sup>a</sup> V. (2006): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel.
- GUNDERSEN, B. (2006): “Las unidades fraseológicas y su traducción literaria”, en P. BLANCO GARCÍA y P. MARTINO ALBA (eds.), *Traducción y Multiculturalidad*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 219-227.
- HICKEY, L. (1987): *Curso de pragmaestilística*, Madrid: Coloquio.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2006): “La fraseología y su enseñanza en ELE”, en *VI Simposio Internacional de Lengua y Literatura Española: Lengua y Cultura* (Providence University of Taiwan, 23-24 de noviembre).
- RAMÍREZ BELLERÍN, L. (2004): *Manual de traducción, Chino/Español*, Barcelona: Gedisa.
- ZULUAGA, A. (1997): “Sobre las funciones de los fraseologismos en textos literarios”, *Paremia*, nº6.

# LA COMPETENCIA CRÍTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL L2/LE: TEXTOS Y CONTEXTOS

CARMEN LÓPEZ FERRERO  
ERNESTO MARTÍN PERIS  
*Universitat Pompeu Fabra*

**RESUMEN:** Trabajar con textos para la enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE implica dominar habilidades relacionadas no solo con las propiedades léxicas, gramaticales, superestructurales del texto, sino también con el uso crítico de los géneros discursivos, orales, escritos o multimodales. En nuestro estudio adoptamos una concepción sociocultural del aprendizaje, basada en los Nuevos Estudios de Literacidad, que sostiene que leer y escribir varían en el tiempo y en el espacio –social, geográfico, cultural–. En este marco, abordamos qué conocimientos básicos, procedimientos y actitudes se requieren manejar para usar con competencia crítica los textos en sus contextos de uso. Los datos del análisis realizado aportan criterios relevantes para la práctica docente, la elaboración de materiales y la evaluación de las distintas destrezas.

## 1. OBJETIVOS

Son tres los objetivos fundamentales de nuestro trabajo:

- analizar en qué medida y cómo los estudiantes de español como L2/LE pueden desarrollar la competencia crítica en el aula;
- evaluar las técnicas y recursos didácticos más adecuados para facilitar el aprendizaje de la competencia crítica en las destrezas orales y escritas;
- explotar materiales para el aula con esta finalidad.

Para ello, en primer lugar, definimos qué entendemos por competencia crítica en el marco de investigación en el que trabajamos; a continuación, planteamos la relación de

esta habilidad crítica con otras competencias generales y comunicativas del usuario de la lengua o alumno; después, ejemplificamos algunas técnicas y recursos para poder trabajar la competencia crítica en el aula y evaluarla; finalmente, destacamos las conclusiones más relevantes de nuestra propuesta.

## 2. MARCO DE INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio se enmarca en el proyecto de investigación *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica* (proyecto HUM2007-62118/FILO), dirigido por Daniel Cassany en la Universitat Pompeu Fabra. En este proyecto se persigue analizar formas de lectura y escritura en prácticas comunicativas actuales (como leer páginas web o prensa gratuita, escribir en foros virtuales o entender discursos multimodales, por ejemplo) en contextos culturales diversos. Se concibe el texto como una unidad comunicativa compleja que no solo necesita ser descifrado por quienes lo utilizan en tanto que objeto lingüístico sino que también –y sobre todo– requiere ser concebido como artefacto comunicativo que sirve para realizar tareas sociales muy concretas y participar activamente en la comunidad en la que el hablante necesita desenvolverse. Son las tareas sociales (profesionales o académicas; públicas o privadas; regladas o no regladas) las que determinan que un texto pertenezca a un determinado género de discurso u otro, y es la participación eficaz en la sociedad la que establece el grado de apropiación que cada hablante tiene de los géneros que necesita utilizar. Así pues, desde una concepción sociocultural de la lectura y la escritura, leer y escribir son actividades sujetas a variación, según los contextos de uso –social, geográfico, cultural– en que se maneja cada clase de texto. Tomar conciencia de esta variación y saber reconocer las características de cada contexto particular (lugar en que se emplea cada texto, fines, tipos de usuarios, etc.) constituyen los primeros pasos para lograr la competencia crítica en el manejo de los textos.

## 3. ¿QUÉ ES LA COMPETENCIA CRÍTICA?

En una perspectiva sociocultural, escribir y leer críticamente significa manejar los diversos tipos de discursos desde una actitud activa y una mirada personal, posicionándose ideológicamente ante el contenido; y lo mismo cabe afirmar de la recepción y producción de discursos orales. Distinguen Castellà y Cassany (2005) entre el *lector acrítico* y el *lector crítico*, según las siguientes actuaciones:

<b>Lector <i>acrítico</i></b>	<b>Lector <i>crítico</i></b>
Busca EL significado (único y constante)	Sabe que hay VARIOS significados (dinámicos, situados)
Queda satisfecho con su interpretación PERSONAL	Dialoga, busca interpretaciones SOCIALES
Lee IGUAL todos los textos	Lee diferente cada GÉNERO
Pone énfasis en el CONTENIDO. Busca las ideas principales	Pone énfasis en la IDEOLOGÍA. Busca la intención
Presta atención a lo EXPLÍCITO	Presta atención a lo IMPLÍCITO
Queda satisfecho con UNA fuente	Busca VARIAS fuentes, contrasta
Concibe las citas como reproducciones FIELES	Concibe las citas como reformulaciones INTERESADAS
Plantea que comprender es igual a creer	Plantea que comprender no es igual a creer

En esta misma línea, el grupo de investigación argentino coordinado por Narvaja de Arnoux, dir. (2009) sostiene que:

La lectura crítica [es] aquella que presta atención a la autoridad que funda los textos, aquella que indaga la orientación argumentativa de una obra y puede evaluar su rigurosidad, aquella que puede comunicarse con fidelidad a la fuente o con modificaciones controladas, es la lectura sobre la cual se puede construir conocimientos con posibilidades de resistir cuestionamientos descalificantes (p.205)

[lecturas críticas son] lecturas que no son ni ingenuas (incapaces de comprender lo que se dice indirecta, implícitamente) ni aberrantes (impertinentes por imponer a los textos sentidos a los que ellos no se abren). La lectura crítica puede reconocer diferentes sentidos de los textos y señalar qué rasgos de los discursos posibilitan esos sentidos. (pp. 206-207)

Así pues, el énfasis en la actividad de lectura (y también en la de escritura) se sitúa en reconocer los diferentes “sentidos” –en plural– de los textos, a partir de los rasgos lingüísticos que posibilitan esos sentidos, pero también de los rasgos contextuales específicos: actividad social a la que sirve el texto, punto de vista de quien lo ha producido y de quien lo recibe e interpreta, grado de fiabilidad de la información, etc. Se fomenta así la participación en las prácticas sociales en las que el texto cobra sentido. Un enfoque crítico de la lectura, pues, frente a la denominada lectura *acrítica*, implica construir el contenido de un texto, situándolo en su contexto sociocultural de partida pero también reflexionando sobre los efectos que causa en uno mismo como lector y como individuo.

Paralelamente a este contraste entre lector *acrítico* y lector *crítico*, podemos plantear también, tentativamente, las siguientes diferencias entre el *escritor acrítico* y el *escritor crítico*, según distintos tipos de actividades:

<b>Escritor <i>acrítico</i></b>	<b>Escritor <i>crítico</i></b>
Busca “representar” la realidad, “traducirla”	Muestra su “interpretación” de la realidad de forma razonada
No contrasta puntos de vista	Hace emerger su propia voz, que <b>DIALOGA</b> con la de otros
Concibe <b>IGUAL</b> todos los textos	Construye de forma distinta cada <b>GÉNERO</b>
Pone énfasis en el <b>CONTENIDO</b> . Se centra en la transmisión de ideas	Pone énfasis en la <b>INTERACCIÓN</b> con el lector. Se centra en la comunicación
Aporta <b>INFORMACIÓN</b>	Busca construir <b>CONOCIMIENTO</b>
“Opina” sin razonar	Argumenta y contraargumenta
Tiene en cuenta solo <b>SU</b> punto de vista	Considera <b>DISTINTOS</b> puntos de vista, además del propio
Concibe escribir como redactar	Concibe escribir como construirse una identidad

La competencia crítica supone, por lo tanto, capacidad de razonamiento y concebir la lectura y la escritura como procesos de interacción comunicativa (como diálogo, en definitiva, cfr. Lledó, 1992), de participación social y de desarrollo personal. Este razonar e interactuar comunicativamente significa explicitar en la interpretación de los textos el punto de vista, los valores y las representaciones sociales latentes, el significado social de los géneros a los que pertenece cada texto, y ser consciente de cómo estos contenidos ideológicos se relacionan con los propios.

A pesar de que en el campo de la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE, la interpretación y producción críticas de textos se plantea en los niveles más altos de dominio de una lengua (vid. el *Marco Común Europeo de Referencia*, 2001<sup>1</sup>), estudios como los de Cervetti, Pardales y Damico (2001) han demostrado que la competencia crítica puede

1 Para la lectura, se establece en el Marco Común Europeo de Referencia (2001) el siguiente descriptor en relación con el nivel C1 (los destacados en cursiva son nuestros): “Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito”. En los descriptores de niveles inferiores, no se emplean los adjetivos crítico o implícito para describir esta competencia lectora.

En relación con la expresión escrita en general, es a partir del nivel B1 cuando se detalla que el alumno debe escribir “evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes”; para el nivel C1 se establece que “Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales,

trabajarse desde los niveles iniciales de enseñanza-aprendizaje de una lengua a medida que progresa la escolaridad y a medida que la tipología de textos se diversifica y su complejidad interpretativa aumenta. Tanto en la enseñanza de la L1 como de la L2/LE, esta capacidad crítica se fomenta con el análisis de textos variados y significativos: diarios, anuncios, programas de televisión, textos en Internet, etc., y en contextos sociales y culturales también distintos.

La competencia crítica, pues, no está relacionada ni con el nivel dominio de una lengua ni con la complejidad del tipo de texto; por lo tanto, es sobre todo una *actitud* (cfr. Cots, 2006) –una forma de situarse– ante los discursos y su diversidad. Para desarrollar esta competencia crítica se necesita la implicación del hablante en la comprensión y producción de un texto como miembro de su comunidad, a través de la activación de sus conocimientos previos y el fomento de la discusión e intercambio de puntos de vista con otros lectores o escritores. Es lo que planteamos a continuación para los dos ejemplos seleccionados.

#### 4. LA COMPETENCIA CRÍTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL L2/LE: DOS EJEMPLOS

Para el desarrollo de la competencia crítica en el aula de español L2/LE, son relevantes preguntas como las siguientes: ¿con qué textos en español L2/LE han de “vivir” quienes deciden aprender esta lengua?; ¿qué hacen con esos textos: cómo los usan? Estas cuestiones caracterizan el texto como práctica social, como artefacto con una función concreta en un determinado contexto –social, geográfico, cultural–. Es en este contexto donde el texto adquiere sentido para la comunidad y también para el estudiante de ELE. Por esta razón, la secuencia didáctica que se proponga para explotar un texto desde una perspectiva crítica requiere ser planteada a partir del contexto de uso.

Por ejemplo, ante un texto como el siguiente (del dibujante *El Roto*) cabe plantearse preguntas de diverso tipo en relación con el *género discursivo* al que pertenece, entendido el género como la capa más global del contexto, esto es, la que relaciona el texto con la cultura en la que adquiere sentido:

##### *Texto 1*

a) preguntas sobre el contexto cultural de producción y recepción: ¿qué clase de texto es?; ¿en qué tipo de sociedad se ha producido?; b) interrogantes sobre el contexto situacional: ¿dónde



ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada”.

suelen aparecer estos textos?; ¿en qué sección?; c) preguntas sobre su carácter multimodal: ¿qué función tiene la imagen?; ¿por qué solo se emplea un color, el negro?; d) cuestiones sobre los fines comunicativos: ¿con qué objetivos se crean estos textos?; e) preguntas sobre el autor: ¿quién ha creado el texto?; ¿qué pretende?; ¿qué ideología comunica?; ¿cómo lo sabemos?; f) y sobre su interlocutor: ¿a qué tipo de público va dirigida la viñeta?; ¿cuál es la intención del autor, qué reacción quiere provocar?

El acierto en las respuestas a estas preguntas radica en el grado de conocimiento del mundo de quien ha de interpretar o producir textos, su conocimiento de las convenciones, normas y cultura de la comunidad en la que se emplean y adquieren sentido, su conciencia de la diversidad de usos e interpretaciones, sus destrezas y habilidades prácticas, sus actitudes y motivaciones, valores y creencias. Por lo tanto, se impone activar estas competencias generales (cfr. *Marco Común Europeo de Referencia*, 2001) para el desarrollo de la competencia crítica en el aula de ELE.

Para desarrollar esta competencia crítica el hablante como usuario de una lengua necesita implicarse en las tareas de comprensión y producción de un texto en tanto que miembro activo de la comunidad lingüística a la que accede, a través de la activación de sus conocimientos previos, el fomento de la discusión e intercambio de puntos de vista con otros miembros (lectores, escritores o interlocutores) de su propia comunidad o de otros contextos socioculturales. Un estudiante de español como L2/LE puede desarrollar esta capacidad crítica desde los niveles iniciales de aprendizaje, a pesar de que su dominio del sistema formal todavía sea muy incipiente.

Para lograrlo, pautas como las siguientes pueden ser útiles (a partir de Cassany, 2009):

- Centrar la lectura/escritura en *prácticas sociales* particulares, concretas, situadas en ELE, y contrastarlas con la misma práctica en la cultura de origen del aprendiente.
- Utilizar textos auténticos, multimodales a poder ser (que jueguen con la imagen y la letra, con el sonido y la palabra, por ejemplo).
- Leer textos múltiples o paralelos: comparar una misma noticia en distintos periódicos, en distintos informativos de televisión; contrastar páginas web sobre el mismo tema; establecer semejanzas y diferencias entre las viñetas cómicas de un mismo periódico; etc.
- Avanzar de lo general, contextual y comunicativo (*¿qué pretende? ¿para qué sirve?, ¿cómo es?, ¿quién firma?, ¿para quién?; ¿dónde se utiliza?*) a lo más concreto (la lengua, el sistema: en el texto 1 perifrasis *salir + gerundio*; verbos de cambio: *hacerse*).

- Analizar a los protagonistas discursivos: identificar al autor, detectar el género y construir interpretación; identificar al destinatario, su punto de vista, sus valores y creencias.
- Dialogar con los compañeros de clase acerca de la interpretación del texto.
- Responder a la práctica comunicativa que propone el texto: ¿se comparte o no se comparte?; ¿se reconoce el estudiante como participante de la actividad sociocultural que propone el texto?; ¿necesita apropiarse de ella o no?; ¿cómo, dónde y cuándo la habrá de dominar?

Estas pautas pueden aplicarse también en un texto como el siguiente:

Consejos

Reciclaje en el hogar

## El cuidado del medio ambiente comienza en casa

Sólo hay que cambiar algunos hábitos y aplicar la teoría de las tres erres: reducir, reutilizar y reciclar

Nuestro planeta continúa sufriendo los efectos de la degradación global del planeta. Ante un ritmo tan acelerado de desarrollo de la técnica sin separar el progreso tecnológico de usar y tirar o depositar los alimentos sobrantes, se arrojan en sus vertederos poco ecológicos o no sostenibles o contribuyen a la contaminación medioambiental.

**Reduce**

- Adquirir productos en envases de gran capacidad y preferiblemente, reutilizables. Evita los envases de un solo uso.
- Llévate tus propias bolsas a la compra. Recupera viejas botellas como o la bolsa de pan o la basura.
- Trata de no comprar productos con envases excesivos. Lo importante es el producto, no que al envase sea excesivo.
- Adquirir alimentos frescos sin excesiva procesamiento.
- Entre utilizar, en la medida de lo posible, artículos desechables como pañales de papel, rollos de cocina, vasos y platos de cartón, mates de plástico, etc. La industria de productos de usar y tirar es la que genera más basura en todo el mundo.
- Conserva los alimentos en recipientes adecuados. No abuses del papel de aluminio.

**Reutilice**

- Al utilizar papel para escribir, no escribas sólo en una cara y luego tire la hoja. Utilice el otro lado para notas, bromas, tareas apuntes, etc. También puede utilizar el papel viejo para escribir.
- Las fotografías, por las dos caras.
- Si tiene jardín, recicle la materia orgánica.
- Recicle las botellas de plástico que le dan en el supermercado para otros usos, como guardar la basura.

**No tire nada de basura**

Evite tirar cosas que pueden ser útiles para guardar parts, frutas o legumbres. También se pueden utilizar como compost, por ejemplo, o reciclado.



### Texto 2

En este texto 2, la imagen que acompaña las instrucciones comunica una determinada forma de ver el “Reciclaje en el hogar”, que puede contrastar o no con la experiencia personal de los propios estudiantes. Preguntarse sobre el punto de vista que se adopta en el texto a partir de la imagen propicia una determinada actitud ante la lectura. Es un texto publicado como “consejo del mes” en una revista de consumidores de un

supermercado (*Eroski*<sup>2</sup>), cuyas lectoras suelen ser amas de casa: autor y destinatarias concretas, con un determinado papel en la sociedad de consumo. Se puede contrastar este texto con el de otros consejos para reciclar propuestos por entidades distintas (ecológicas, ciudadanas, educativas, etc.) dirigidos a otros lectores, y analizar las semejanzas y diferencias.

El trabajo de tipo más lingüístico sobre el texto se realiza en todas las fases del proceso de lectura: antes de leer, para activar todo el conocimiento y vocabulario requerido en la práctica comunicativa que ofrece el texto; durante la lectura, para ir comprobando las hipótesis interpretativas y avanzar contenidos; y después de la lectura, para construir el sentido global y retener el nuevo vocabulario.

Los compañeros de clase pueden dialogar entre ellos acerca de la actividad que propone el texto: ¿se identifican los estudiantes como destinatarios del texto?, ¿por qué?, ¿cómo reaccionarían ante esta práctica social?: ¿todos los estudiantes reaccionan de la misma manera?, ¿qué diferencias se dan? Las respuestas a estas preguntas pueden formularse lingüísticamente, a partir de la producción de discursos orales o escritos, o mediante otro tipo de recursos comunicativos, como los recursos visuales.

En cuanto a las respuestas lingüísticas, a partir de los dos textos presentados como ejemplos, los estudiantes pueden elaborar sus propios textos en el género más apropiado a su nivel de lengua: por ejemplo, la viñeta cómica puede ser transformada en una carta al director que aborde el mismo tema que plantea. Pueden también proponerse comparaciones con otras viñetas del mismo autor, o de distintos autores que publican en el mismo periódico (en este ejemplo del texto 1 en el diario *El País*), y establecer similitudes y variaciones en cuanto a tema, sentido del humor, destinatarios meta, etc.

Como hemos dicho, resulta productivo mantener el sentido que comunica el texto pero cambiando el género del discurso. En el caso del texto 2, se pueden transformar los consejos de reciclaje que se presentan en unas instrucciones para niños, por ejemplo, que requieran oraciones más breves y simples adaptadas al público infantil. Se puede trabajar de este modo el mismo texto 2 en niveles más básicos de dominio del ELE.

Sobre las respuestas visuales, es útil proponer en clase generar textos multimedia a partir de los textos escritos presentados, donde la imagen, el sonido y la palabra converjan para comunicar el mismo sentido. Dos propuestas también sencillas desde el punto de vista lingüístico a partir del texto 2 es trabajar con el póster como género discursivo, y con el eslogan como recurso publicitario. Permiten ambas propuestas recuperar el tema del texto, las nociones específicas que se comunican y las funciones lingüísticas que lo caracterizan, desde una nueva perspectiva que busca cambiar la actitud del lector ante el

2 Puede consultarse en la siguiente página web: <[http://revista.consumer.es/web/es/20021001/practico/consejo\\_del\\_mes/](http://revista.consumer.es/web/es/20021001/practico/consejo_del_mes/)>

texto recibido. El desarrollo de la competencia crítica es muy clara en el caso de la producción de eslóganes: se pide al estudiante que sintetice en una fórmula breve y original su interpretación del texto, y que la contraste con la de los compañeros. A este mismo tipo de actividad se presta el texto 1: a partir de la viñeta, producir eslóganes sencillos que resuman la idea central de texto, con el mismo sentido irónico.

Todas estas propuestas buscan incorporar la perspectiva crítica como un componente más de la competencia comunicativa en el aula de español como L2/LE. Constituyen formas distintas de reaccionar ante el texto, seleccionadas según el nivel del aprendiente: las que requieren más dominio del sistema formal –comparación entre textos del mismo género; contraste del tratamiento del tema en autores distintos, por ejemplo– para los niveles más altos de aprendizaje; las que requieren menor competencia gramatical –respuesta visual, multimedia o simplificada, por ejemplo– para los niveles iniciales.

Por otro lado, las tareas de trabajo mencionadas permiten establecer criterios de evaluación que conduzcan al autoaprendizaje. Hacer reaccionar a los estudiantes en el aula ante lo que leen, escriben ellos mismos o producen sus compañeros permite calibrar el grado de comprensión de los textos que reciben, tomar conciencia del punto de vista que adoptan y analizar el sentido –lingüístico pero también social y cultural– que otorgan a los discursos con los que “viven”. Es la forma de conectar los textos que necesitan fuera del aula en una L2/LE con los que se trabajan en clase, para que reconozcan y participen en la práctica social que proponen, y, por un lado, evalúen los efectos que estos discursos tienen en la comunidad a la que pertenecen y, por otro, autoevalúen la reacción que provocan en ellos mismos.

## 5. CONCLUSIONES

Los datos del análisis realizado aportan criterios relevantes para la práctica docente, para la elaboración de materiales y para la evaluación de las destrezas. Estos criterios constituyen las conclusiones de nuestro trabajo, que se concretan en tareas para aprender a leer y escribir en ELE/L2 que incorporen el trabajo sobre la competencia crítica en distintos textos y contextos.

En nuestro planteamiento, la competencia crítica no es concebida como una “habilidad superior”, “compleja”, “profunda”, inalcanzable sin otras habilidades más “básicas”, sino que se plantea como una forma de abordar los textos más “completa”, en tanto en cuanto incorpora el trabajo sobre el contexto en todas sus dimensiones: desde las más locales (parámetros relativos al ámbito de uso: espacio, tiempo, interlocutores concretos de la comunicación) hasta las más globales (función social del texto en la comunidad a la que pertenece; valor cultural; grado de “fijación”; variaciones discursivas y lingüísticas aceptadas; etc.)

Trabajar, pues, con textos para la enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE implica dominar un conjunto de habilidades relacionadas no solo con las propiedades léxicas, gramaticales, superestructurales del texto, sino también con la capacidad de usar de forma crítica los distintos tipos y géneros de discurso, orales, escritos o multimodales. Hemos ofrecido dos ejemplos de explotación de textos para el aula con el objetivo de facilitar el aprendizaje de la competencia crítica. Se observa que el trabajo textual desde esta perspectiva requiere partir de comparaciones de distinto tipo: comparar interpretaciones posibles del sentido de un mismo texto; contrastar discursos pertenecientes al mismo género; analizar textos de distinto género con el mismo tema; trabajar con modos de comunicación variados (oral, escrito, audiovisual). Es la forma de propiciar que los tres ejes de la competencia crítica interactúen en el aula: se requiere la interacción entre los protagonistas del aprendizaje, esto es, entre los estudiantes de español L2/LE, entre los textos que han de aprender a utilizar, entre los contextos en que esos textos cristalizan.

## BIBLIOGRAFÍA

- CASTELLÀ, J. M. y D. CASSANY (2005): "Aproximación a la literacidad crítica", *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación. Educar para el Cambio: Escenarios para el desarrollo humano* (Alcalá de Henares, 6-9 de septiembre de 2005, Universidad de Alcalá) [comunicación inédita].
- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas*, Barcelona: Anagrama.
- (coord.) (2009): *Para ser letrados*, Barcelona: Paidós Educación.
- CERVETTI, G., M. J. PARDALES y J. S. DAMICO (2001): "A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy", *Reading Online* 4 (9) [en línea]: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html)>
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): "Las competencias del usuario o alumno", *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>, capítulo 5
- COTS, J. M. (2006): "Teaching with an attitude: Critical Discourse Analysis in EFL Teaching", *ELT Journal* 60/4, 336-345.
- LLEDÓ, E. milio (1992, 2ª ed. corregida y aumentada): *El silencio de la escritura*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales,
- NARVAJA DE ARNOUX, E. (dir.) (2009): *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*, Buenos Aires: Editorial Biblos.
- WEB LITERACIDAD CRÍTICA [en línea]: <<http://ww.upf.edu/dtf/recerca/grups/graell/LC/>>

# DESCUBRIENDO LA ETERNA ACTUALIDAD DEL ROMANCE

ANTONIO MARÍA LÓPEZ GONZÁLEZ  
*Universidad de Lódz*

**RESUMEN:** La mayoría de profesores de ELE admite la necesidad de incorporar en el proceso de enseñanza contenidos literarios para el desarrollo de la competencia sociocultural, tanto por su valor cultural *per se*, como de implícito sociocultural. El consenso se rompe, no obstante, a la hora de fijar el currículo literario, del cual suelen quedar marginados los textos más antiguos. Sin embargo, la continuidad y vigencia de los romances, tanto formal como temática, dentro de la cultura del español aboga en favor del uso de los textos clásicos en clase de ELE. Además, metodológicamente, el interés y la rentabilidad del romance para la clase de ELE se traducen en múltiples ejemplos de explotación didáctica motivadores y provechosos.

## 1. EL TEXTO LITERARIO Y ELE

Que el texto literario constituye un material necesario para el desarrollo cultural y lingüístico de los alumnos de una lengua extranjera es algo que la mayoría de los profesores ya no cuestiona. Tras años de destierro, propiciados, sucesivamente, por el estructuralismo de los 60, el modelo nocio-funcional de los 70, y el enfoque comunicativo de los 80, los textos literarios volvieron a los manuales en los años 90, gracias a la confluencia de diversas corrientes y planteamientos metodológicos, de carácter integrador y ecléctico (Naranjo Pita, 1999: 8-9).

Esta vuelta, que en un principio reservó al texto literario un papel marginal y ornamental, se ha consolidado después del año 2000. De este modo, en los nuevos manuales de ELE (*Prisma*, *Nuevo Ven*, *Vuela*, *Gente*, etc.) el texto literario se ha integrado dentro de la unidad didáctica, ocupando en ésta un lugar significativo. Los textos literarios

aparecen así como “una excelente cantera de materiales que aportan a través de la lectura un amplio, variado y enriquecedor *input* lingüístico y cultural, junto con otros conocimientos, datos y referencias válidos para la formación lingüístico-comunicativa del aprendizaje de LE” (Mendoza Fillola, 2004: 3).

No obstante, dada la amplitud y complejidad del fenómeno literario en español, se impone una lógica selección de los textos que compongan el currículo literario susceptible de ser explotado en el aula de ELE. Rosana Acquaroni (2007: 75-80) ha hecho una lista de los diferentes criterios (pedagógicos, lingüísticos, didácticos y temáticos) que se deben tener en cuenta a la hora de elegir un texto para la clase de ELE para que la distancia histórica, social, cultural y lingüística no impida la comprensión del texto. Destaca entre estos criterios, la “afinidad o proximidad cultural” del texto. Merced a él, Acquaroni, como otros autores, desaconseja el uso de los textos clásicos en las clases de ELE:

En lo que se refiere a la conveniencia o no de elegir textos literarios clásicos y, en principio, muy ajenos al lector-aprendiz, consideramos que, en líneas generales, es mejor decantarse por autores y títulos contemporáneos –es decir, publicados a partir del siglo XX –si lo que buscamos es que nuestros alumnos puedan comprender el mensaje del texto. La lejanía provoca una discordancia de realidades insalvable, ya que el aprendiz no nativo no cuenta con las mismas referencias culturales ni con los mismos conocimientos declarativos de uno nativo para emplearlos estratégicamente (Acquaroni, 2007: 78).

Ante este rechazo a los textos no contemporáneos en las aulas de ELE, Almansa Monguillot (1999: 6-9) hace una apasionada defensa del uso de los clásicos en la enseñanza de ELE. Partiendo del aforismo juanramoniano, “Actual, es decir, clásico; es decir, eterno”, subraya que “la proporción entre lo universal y lo localista, entre actualidad y atemporalidad, se equilibra sabiamente en las grandes obras garantizando su continuidad y vigencia,” uniendo pasado, presente y futuro. Recuerda, además este autor, que en la mente del lector conviven y se relacionan autores y personajes clave de épocas muy diferentes (desde Cervantes, Quevedo y Calderón, hasta Lorca y Miguel Hernández, Cortázar y García Márquez; el Cid, la Celestina, el Lazarillo, don Quijote y Sancho Panza, Don Juan, etc.; y todos ellos, con Dickens, Dante, Goethe, Shakespeare, Kafka, Flaubert, etc.).

## 2. LOS ROMANCES EN LA LITERATURA ESPAÑOLA

Es en este contexto de defensa de lo “clásico, actual y eterno”, en el que cabe destacar la enorme vitalidad y energía del romance, una de las manifestaciones más genuinas de la literatura española. Esta composición lírico-narrativa, creada para ser cantada, cuenta una pequeña historia combinando con mucha sencillez recursos propios de la lírica y la épica. Está formada por versos octosílabos que riman en asonante en los pares,

mientras quedan sueltos los impares (8-, 8a, 8-, 8a). Desde el final del período medieval (siglos XIV-XV) fueron cantados por los juglares, en sustitución de los largos poemas épicos, en los que se contaban extensamente las hazañas de los héroes legendarios.

Rápidamente los romances mostraron una atractiva variedad temática, no tardando en aparecer creaciones cada vez más alejadas del espíritu épico, con predominio del tema amoroso, argumentos fantásticos o acercamiento a la figura del musulmán en caballerosa lucha con el cristiano durante la Reconquista; de este modo surgen las variedades siguientes:

- *romances líricos*, breves y emotivos, que tratan sobre temas característicos de la lírica: el amor, la muerte, la soledad;
- *romances novelescos*, centrados también en el tema amoroso, pero con más narración y con inclusión de elementos fantásticos (a veces sobre asuntos y personajes de la épica europea, como el rey Arturo y los Caballeros de la Tabla Redonda, Carlomagno, etc.);
- *romances moriscos o fronterizos*, que desarrollan temas relacionados con la convivencia idealizada y respetuosa entre moros y cristianos, a lo largo de la frontera común durante la Reconquista.

El romance tiene una continuidad y vigencia a lo largo de toda la historia de la literatura española que justifican sobradamente su interés para la clase de ELE. El conjunto de romances primitivos, anónimos y transmitidos de forma oral constituyen el *Romance-ro viejo o tradicional*, que surge a partir del siglo XIV (“la verdadera Iliada de España”, según Víctor Hugo). Más adelante, en los siglos XVI-XVII, la popularidad de esta estrofa favoreció su uso por parte de los escritores cultos (Cervantes, Lope de Vega, Quevedo, Góngora, etc.), que enriquecen tanto los temas como los recursos formales, dando lugar al *Romancero nuevo*. Con posterioridad, ya en el Romanticismo, triunfa en todos los géneros de la mano de el Duque de Rivas, Zorrilla, Espronceda, llegando matizado con la suave musicalidad de Bécquer, hasta la lírica de nuestros días (Machado, García Lorca, Alberti, Gerardo Diego...). El romance pasó también a la literatura hispanoamericana, a través de géneros populares como el “corrido mexicano”, el “galerón” venezolano, las canciones populares de Cuba, Chile o Colombia, y en Argentina, toda una variedad de cantos de la literatura gauchesca Almansa Monguillot (1999: 8).

Volviendo al Romancero tradicional, muy pronto el pueblo se apropió de estos romances, aprendiendo, cantando, recordando, recreando y traspasando sus letras y sus melodías, de boca en boca, hasta convertirse en una manifestación literaria popular. Es por ello que el romancero de tradición oral moderna se convirtió, también en palabras del hispanista Antoine de Latour, en “la Iliada de España, [en] un espejo inmenso y desigual en que se refleja su nacionalidad entera, con sus aspiraciones, sus instintos, sus pasiones y sus creencias en todas las épocas” (Gómez Yebra, 1994: 65-66).

El Romancero tradicional estaba unido a aquellas situaciones que daban lugar al canto folclórico: trabajos en el campo, lavaderos y fuentes públicas, etc. Piñero y Atero (1997) hablan de tres grupos de romances en Andalucía, en función de su contenido temático:

- a) *tradicionales*: ya conocidos en los siglos XVI y XVII y que se han mantenido en la tradición oral moderna: 1) de protagonista femenino (*Casada de lejas tierras; El quintado*); 2) sobre la conquista amorosa (*Gerineldo; La boda estorbada; La bastarda y segador*); y 3) religiosos (*La Virgen y el ciego; Santa Elena*);
- b) *vulgares*: difundidos por medio de pliegos sueltos o de ciego en los siglos XVIII y XIX: 1) de historia contemporánea (*Mariana Pineda; ¿Dónde vas, Alfonso XII?*); 2) profanos (*El mozo arriero y los siete ladrones; La adúltera del cebollero*); 3) religiosos (*San Antonio y los pájaros; Madre a la puerta hay un niño*); y
- c) *romances de cordel*: sobre temas truculentos y desgraciados, difundidos por ciegos que los vendían en hojillas humildes y volanderas, repetidos casi sin variaciones y memorizados por la gente del pueblo: *La novia de Rogelio; Agustinita y Redondo; El crimen de Don Benito*; etc.

### 3. EL PORQUÉ DEL ROMANCE EN LA CLASE DE ELE

¿Por qué llevar los romances a las clases de ELE? Los motivos que se pueden aducir a favor del romance casan con los que Albadalejo García (2007:5-9) expone a la hora de defender la introducción de la literatura en clase de ELE. Estas razones son:

1. *El carácter universal de los temas literarios*. En los romances –antiguos o modernos– aparecen temas universales como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc., comunes a todas las culturas, y, por lo tanto, cercanos también al mundo del estudiante. Por otra parte, la vasta extensión geográfica del romance supera lo meramente hispánico, ya que a través de la tradición oral, las numerosas variantes de los romances se reparten por el inmenso territorio en el que hubo comunidades que usaron la lengua española. De hecho, se han documentado romances en localidades geográficas tan alejadas como California, Israel, Turquía, norte de África, Patagonia (Argentina) y las Islas Filipinas.
2. *Es material “auténtico”*, con la particularidad de que estas muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos, lo eran a un público oyente, que disfrutaba escuchando las historias cantadas. Obviamente, como en cualquier texto, la mayor dificultad lingüística de estos textos se supera mediante la elección apropiada del texto y el uso de estrategias y actividades apropiadas.

3. El *valor cultural de los romances*. Bien sean cultos o populares, los romances transmite los códigos sociales y de conducta de la sociedad de una época determinada. En cualquier caso, contribuyen al desarrollo de la competencia pluricultural. Los romances son, además, y sobre todo, una fuente de conocimiento (histórico, cultural, ideológico, etc.). El abanico cultural espacio-temporal es tan amplio que podemos situarnos en las luchas entre moros y cristianos durante la Reconquista (*Romance de Abenámár*), llorar junto al pueblo y al rey Alfonso XII la muerte de su mujer ya entrado el siglo XIX (*Romance de la reina Doña Mercedes*), o compadecernos con el destino trágico de los gitanos, discriminados, y perseguidos por la guardia civil en el *Romancero Gitano* de Federico García Lorca.
4. La *riqueza lingüística*. Como otros textos literarios, los romances contribuyen a incrementar el vocabulario del alumno, importante sobre todo, a partir de estadios avanzados en el aprendizaje, amén de la práctica de estructuras sintácticas, variaciones estilísticas, etc.
5. La posibilidad de *involucrar personalmente al lector*. La combinación de diálogo y fragmentarismo –esto es, la presentación de escenas de intensa emoción, pero aisladas de un contexto– proporciona un intenso tono teatral o dramático a los romances. Ello hace que el lector se sienta atraído hacia la historia que se desarrolla, cómo piensan, sienten y actúan los personajes. La consecuencia benéfica de ello para el aprendizaje es que el alumno desarrolla su competencia lingüística de una forma inconsciente.

La misma autora (Albadalejo García, 2007: 9-14) lista los criterios que han de seguirse a la hora de seleccionar los textos literarios para la clase de ELE. Aplicados a los romances, estos deben ser:

1. *Accesibles*. Por su brevedad y la sencillez de sus recursos –repeticiones, pocos adjetivos–, la dificultad lingüística de una gran parte de los romances no es excesiva, siendo aptos para su aplicación en la clase de ELE a partir del nivel B1.
2. *Significativos y motivadores*. Los textos literarios han de ser relevantes para la experiencia e intereses del alumno. En este caso, los romances con elementos líricos y novelescos pueden resultar atrayentes e interesantes. Asimismo, la variedad temática de los romances populares también permiten encontrar textos divertidos y su carácter “noticiero” les hace conectar con vivencias y experiencias de los estudiantes, ya que, según Romero López (2002: 5), “el contenido de muchos de los romances populares dimana de una amplia variedad de asuntos que tratan desde lo erótico hasta lo mórbido, desde lo real hasta lo imaginario, desde lo profundo a lo ridículo, jocoso o lúdico”.

3. *Integradores de varias destrezas*. La explotación didáctica de un romance da para mucho más que el desarrollo de la habilidad lectora y escrita. Sus características estilísticas permiten crear actividades comunicativas que integran y sirven para la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales, siempre teniendo la comunicación entre los estudiantes como objetivo primordial.
4. *Que ofrezcan múltiples formas de ser explotados*. Es el correlato del criterio anterior. Los romances dan pie para el desarrollo de diferentes ejercicios en el aula que permitan la interacción entre los estudiantes, las dramatizaciones, los debates, la escritura creativa individual o compartida, la improvisación, la introducción de actividades lúdicas, canciones, etc.
5. *Que contengan implicaciones socioculturales* para transmitir al alumnado aspectos sociales y culturales del mundo hispano. Este rasgo característico de la literatura perteneciente a cualquier época o país hace que los romances, como cualquier obra literaria, reflejen no sólo las ideas, pensamientos y hasta las emociones del autor, sino las del contexto histórico en que surgen y la sociedad que ocupa esas circunstancias. De esta forma nos aportan información sobre su función social en un contexto social determinado. Así, sobre el Romancero, Grande Quejigo (2008:8) afirma:

[...] las versiones del Romancero son testimonios, en su contraste, de cómo se realizan las reinterpretaciones textuales por las que vive históricamente una obra gracias a la funcionalidad social del mensaje de cada una de sus nuevas lecturas. Con ello, la lectura de versiones diferentes del mismo romance puede trazar cómo la obra permanece viva gracias a una cadena ininterrumpida de reinterpretaciones.

Por otra parte, no se puede olvidar que muchos romances tradicionales (*El Conde Olinos*, *El Infante Arnaldos*, *Abenámar*, *El prisionero*, etc.) son tan populares, –sin olvidar los llamados romances vulgares (*¿Dónde vas Alfonso XII?*; *Madre, a la puerta hay un niño*; etc.), nacidos del pueblo– que muchos españoles pueden recitar sin vacilación algunos de sus versos, al igual que ocurriera, por otra parte, con el exitoso *Romancero Gitano* de Lorca. Todo ello permite que podamos considerar a los romances como parte de ese fondo intrahistórico del pueblo español del que hablaba Unamuno, y en consecuencia, contarlos entre las señas de identidad de esta comunidad lingüística.

6. *Originales*, para conservar su carácter literario y auténtico. La sencillez, brevedad y variedad de los romances hacen posible proporcionar a los alumnos desde el nivel A2-B1 textos literarios que no conlleven gran dificultad. De esta manera el alumno ve recompensado su esfuerzo y su lectura le supone una experiencia positiva de animación a la lectura en español.

#### 4. METODOLOGÍA DEL ROMANCE PARA LA CLASE DE ELE

La sencillez y espontaneidad propias de toda la literatura popular facilitan la explotación didáctica del romance. Su estilo, combinación de recursos líricos, épicos y dramáticos, permite la creación de actividades estimulantes y provechosas para los aprendices de ELE. Las características más singulares de los romances –y su aplicación específica a la didáctica de ELE– son las siguientes:

El *fragmentarismo*. El texto es una pequeña historia, a veces una simple escena, aislada del contexto, que se concentra en lo sustancial, eliminando los antecedentes y dejando el final abierto a la imaginación del oyente. Es lo que se conoce como *final truncado*, que le confiere al romance un tono misterioso y dramático. En las clases de ELE se puede aprovechar esta libertad que deja el fragmentarismo a la imaginación de receptor, practicando la escritura creativa. De este modo, cada lector puede hacer explícita la manera en que reconstruye e interpreta la historia, describiendo las circunstancias que, en su mente, rodean la historia, y que en el romance se omiten. Este ejercicio se puede completar comparando los trabajos de los alumnos en el grupo forum.

Tan interesante como indagar en los hechos que pueden anteceder y motivar la historia, puede ser imaginar la continuación o el final de la historia del romance. Y junto a esto, rellenar las lagunas que sugiere pero no dice el romance. Ejemplos de estas actividades podrían ser la redacción de un principio al “Romance del prisionero”, que aclarara porqué éste se encuentra en la cárcel; la composición de la letra de la canción que canta el marinero del “Romance del Conde Arnaldos”, que tan mágicos efectos causa –conjura las tempestades y vuelve los peces y las aves sensibles a la poesía–; o incluso la conclusión de ese mismo romance. Éste tiene una final misterioso e inquietante: Ante los contornos vagos de la figura del marinero, el anhelo del Conde Arnaldos, le hace invocar a Dios e interrogar a lo desconocido. La respuesta del marinero es una nueva tentación misteriosa y terrible: *Yo no digo mi canción / sino a quien conmigo va*. El alumno en su composición habrá de responder a las preguntas: ¿Irá el Conde Arnaldos con el marinero en la barca misteriosa? ¿Adónde irá? ¿Con quién irá? ¿Qué le espera?

##### ROMANCE DEL CONDE ARNALDOS

*¡Quién hubiera tal ventura  
sobre las aguas del mar,  
como hubo el Conde Arnaldos  
la mañana de San Juan  
yendo a buscar la caza  
para su halcón cebar,  
vio venir una galera  
que a tierra quiere llegar:  
las velas trae de seda,  
las jarcias de oro torzal;*

*marinero que la guía  
viene diciendo un cantar  
que la mar ponía en calma,  
los vientos hace amainar,  
las aves que van volando  
al mástil las hace posar,  
los peces que andan al fondo  
arriba los hace andar.  
Allí habló el infante Arnaldos,  
bien oiréis lo que dirá:  
-Por Dios te ruego, marinero,  
dígame ora ese cantar.  
Respondiole el marinero,  
tal respuesta le fue a dar:  
-Yo no digo mi canción  
sino a quien conmigo va.*

La *transmisión oral*. Esta característica explica la abundancia de paralelismos, repeticiones, antítesis, enumeraciones y exclamaciones, recursos todos ellos, que facilitaban la memorización del romance para su recitación. Gracias a esta característica se pueden trabajar los aspectos fonéticos de la expresión oral, con especial atención a la entonación. Ponerse en la piel de un juglar, además de poder convertirse en una actividad lúdica, contribuye, merced a la recitación, a mejorar la fluidez, y conseguir la naturalidad en el ritmo narrativo. Por otra parte, se trata de repetir lo que se ha hecho durante siglos, la transmisión oral de un romance, lo que se puede hacer de cara a todo el auditorio o en juegos de cadenas en los que la historia va pasando de boca en boca. Por otra parte, no se puede olvidar la ventaja de la retención memorística de una historia a la hora de fijar el vocabulario, sobre el que se puede volver con ejercicios de refuerzo en el caso de considerarse especialmente útil.

La *frecuencia del diálogo*. Ésta se explica por la necesidad de captar la atención del oyente con recursos próximos a la representación teatral. La combinación de pasajes narrativos, descriptivos y dramáticos en los romances, obliga a prestar atención especial a la entonación. Estas variaciones ayudan al alumno a romper el ritmo monótono de una lectura, y a trabajar la lectura expresiva. Por otra parte, la frecuencia del diálogo permite dramatizar y representar los romances, especialmente los novelescos.

La *alternancia de tiempos verbales*. Ésta es fruto del deseo de romper con la monotonía de hablar siempre de hechos ocurridos en el pasado. Estos cambios de tiempo verbal, permiten discutir sobre su efecto estilístico y semántico, y dan pie a interesantes reflexiones y ejercicios de tipo gramatical. Un ejemplo de esta alternancia es el siguiente, tomado del Romance de Abenámar:

¿Qué castillos son aquellos?  
¡Altos son y relucían!

Frecuentes *llamadas de atención* a los oyentes. También característica típica de la literatura oral: habla el juglar, nos pide que escuchemos, se maravilla de lo que ha de contarnos. Puede ayudar en la práctica de contar y de hacer más interesante lo que se cuenta, en un modo parecido al que emplea una madre o una abuela al contar un cuento.

La existencia de múltiples *variantes*. Es consecuencia de la transmisión oral. Esto hace que el mismo romance tenga distintas versiones en los diversos dominios de la lengua española. Como vimos anteriormente, es posible reproducir en clase la transmisión oral de una historia, haciendo que ésta vaya pasando, en voz baja y al oído, en una cadena de alumnos. Al final, no sólo se puede descubrir cómo la historia se ha ido modificando comparando la última versión con el original, sino además, comparando las versiones finales de diferentes cadenas de alumnos.

De otra parte, es interesante comparar en clase diferentes versiones de un mismo romance, comprobando cómo la trama principal se mantiene, pero cómo, al mismo tiempo, las circunstancias que rodean a la historia (nombres de los protagonistas, estatus social, edad, atuendo, localización, motivaciones, etc.) van cambiando en función de la época y la región del romance. Ejemplos de estas comparaciones y variantes los encontramos en Rico Beltrán (2002) acerca del *Romance del Conde Olinos*, o en Grande Quejigo (2008) sobre el *Romance del prisionero*.

La metodología preferente para tratar los romances en clase, integra a través del enfoque por tareas el tratamiento del fenómeno literario y el desarrollo de la competencia lingüística en español con cuestiones de comprensión, análisis y creación. De esta manera, siguiendo a Acquaroni (2007: 61) y Sanz Pastor (2006: 19), esta metodología conjuga:

- a) de una parte, el uso del texto literario como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa, incluyendo aquí un mayor dominio de la lengua y de la cultura,
- b) de otra, la presentación del texto literario objeto de estudio en sí mismo.

Seguir un enfoque comunicativo y por tareas implica hacer muchas cosas con cada texto: hablar, leer, redactar, hacer búsquedas en Internet, ver vídeos y películas, presentaciones orales, juegos, etc., buscando generar aprendizaje significativo en el aula “a partir de la integración de la información nueva con la ya preexistente, en un proceso continuo de reorganización, de reescritura de lo aprendido, de actualización de la interlengua (Acquaroni, 2007: 53).

Esta metodología, con la que trabajar no sólo los romances sino cualquier texto literario en clase de ELE, se caracteriza por ser:

- a) activa, constituyendo la clase un lugar de participación, en el que el alumno “hace cosas”, manipula los textos, y realiza actividades que requieren la implicación personal; aprendiendo por sí mismo;
- b) inductiva, analizando el alumno diferentes textos literarios hasta llegar a definir ideas generales comunes a los mismos, bien sean temáticas o de teoría de la literatura;
- c) comunicativa, con el alumno como centro del proceso, con sus conocimientos previos sobre historia, arte y sociedad en su lengua, y con sus propios sentimientos, vivencias y emociones;
- d) interactiva, convirtiendo el aula en un espacio abierto al diálogo durante el proceso de aprendizaje, donde el intercambio de conocimientos entre el docente y los alumnos es constante;
- e) cooperativa, colaborando en grupo en la construcción del conocimiento;
- f) multimedia, utilizando los medios audiovisuales y las TIC’s, aprovechando formas alternativas y complementarias al input literario;
- g) interdisciplinar, relacionando los textos con otras artes (música, pintura, danza, cine, fotografía...) y con los conocimientos literarios que el alumno ya posea en su propia lengua o en otras;
- h) creativa y lúdica, que estimule siempre el placer de jugar, inventar y experimentar con el lenguaje (por ejemplo, con tareas de composición literaria);
- i) sensorial (ver, oler, tocar, sentir, escuchar) y atenta a los diferentes estilos de aprendizaje (por ejemplo, con actividades de lectura en voz alta, de repetición y entonación, grabaciones, dibujos, etc.).

En definitiva, como afirma Martínez Sallés (2004), se trata de “explorar todas las acciones posibles para manejar los textos literarios sin sacrificarlos y sin banalizarlos”, es decir, sin respetarlos excesivamente, alejándolos de nuestros alumnos, ni tratarlos, por ejemplo, como a los textos escritos con pura y única finalidad pedagógica. Se trata de aprovechar toda la potencialidad del texto literario, en este caso, el romance, en el proceso de la práctica de la comprensión lectora (pre-lectura, lectura, post-lectura), mediante un escalonamiento de las actividades, que vayan desde las destrezas receptoras a las productivas.

De este modo, la clase de literatura adopta una perspectiva integradora y abierta. Como afirma Acquaroni (2007: 73), “el resultado final que pretendemos alcanzar es una aproximación al fenómeno literario por parte del aprendiz en la que se hayan visto involucradas distintas capacidades y recursos cognitivos, emocionales y volitivos del sujeto”. Veamos un ejemplo:

## ROMANCE DEL CONDE OLINOS

*Madrugaba el Conde Olinos,  
mañanita de San Juan,  
a dar agua a su caballo  
a las orillas del mar,*

*Mientras el caballo bebe,  
canta un hermoso cantar;  
las aves que iban volando  
se paraban a escuchar:*

*- Bebe, mi caballo, bebe;  
Dios te me libre del mal,  
de los vientos de la tierra  
y de las furias del mar.*

*Desde las torres más altas  
la Reina le oyó cantar:*

*- Mira, hija, como canta  
la sirena de la mar.*

*- No es la sirenita, madre,  
que ésta tiene otro cantar;  
es la voz del Conde Olinos  
que por mí penando está.*

*- Si es la voz del Conde Olinos,  
yo le mandaré matar,  
que para casar contigo  
le falta sangre real.*

*- No le mande matar, madre,  
no le mande usted matar,  
que si mata al Conde Olinos,  
a mí la muerte me da.*

*Guardias mandaba la Reina,  
al Conde Olinos buscar.  
Que le maten a lanzadas  
y echen su cuerpo a la mar.*

*La infantita, con gran pena,  
no cesaba de llorar.  
Él murió a la media noche,  
y ella, a los gallos cantar. [...]*

Se trata de un romance novelesco, extremadamente popular, que sigue el siguiente esquema narrativo:

1. El Conde Olinos lleva a abreviar a su caballo a las orillas del mar la mañana de San Juan.
2. La reina escucha el canto del Conde y llama a su hija.
3. La hija explica la procedencia y motivo del canto.
4. La reina promete matar al Conde.
5. La princesa amenaza con su muerte de cumplirse la promesa de su madre.
6. Mueren los amantes.
7. Se describe el lugar de los enterramientos.
8. Se producen diversas transformaciones de los amantes.

A partir de este romance, se puede realizar una unidad didáctica que incluya ejercicios tales como:

- Ordenar cronológicamente las estrofas de la historia, previamente desordenadas.
- Completar partes faltantes del poema, previa omisión de las mismas.
- Redactar el resumen o el esquema narrativo del romance.
- Redactar una historia a partir del esquema narrativo del romance.
- Redactar un prólogo o un epílogo al romance.
- Modificar el curso de la historia del romance.
- Recitar o cantar el romance.
- Pasar el romance de boca en boca, y comprobar los cambios entre las distintas versiones resultantes.
- Comparar distintas versiones ya existentes del romance.
- Dramatizar el romance, creando un guión teatral para el mismo.
- Ilustrar la historia. Trasformarla en un cómic, o hacer una presentación en power point.
- Rescribir la historia como una narración actualizada a la sociedad actual.
- Escribir una noticia periodística a partir de la historia que cuenta el romance.

Especialmente útiles y motivadores son los ejercicios de reescritura y actualización del texto literario, sobre todo si se trata de romances medievales, o con un imaginario

alejado del mundo adolescente actual. Con ellos se realiza un objetivo fundamental para asegurarse la recepción del mensaje literario: “atraer el lenguaje de otras épocas al nuestro, y con él a nuestras preocupaciones y nuestras dudas” (Ocasar Ariza, 2009). En su realización, el alumno tiene que trasponer a sus palabras el texto original. Para ello debe asegurar su comprensión escrita, entrar en la historia y plantearse cómo la contaría él, de encontrarse en la situación de la ficción. De esta forma, “nos aseguramos de que la literatura interpela al propio yo individual” y provocamos que a la vivencia de un texto se responda con otro” (Ocasar Ariza, 2009).

## BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento. Literatura y enseñanza de español como LE/2*, Madrid: Santillana.
- ALBALADEJO GARCÍA, M.<sup>a</sup> D. (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *marcoELE* 5, 1-51, [en línea]: < <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf> >
- ALMANSA MONGUILOT, A. (1999): “La Literatura española en un currículo de lengua extranjera. Algunas reflexiones”, *Mosaico* 3, 4-9, [en línea]:  
<<http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico3/mos3a.pdf>>
- ARAGÓN PLAZA, P. J. (2009): *Sobre Oralidad, Literatura Oral y su explotación didáctica en E/LE*, Monografías didácticas, Eduinnova, mayo de 2009, [en línea]:  
< [http://www.eduinnova.es/monografias09/literatura\\_oral.pdf](http://www.eduinnova.es/monografias09/literatura_oral.pdf)>
- GÓMEZ YEBRA, A. A. (1994): *Genio e ingenio del pueblo andaluz*, Madrid: Castalia.
- GRANDE QUEJIGO, F. J. (2008): “Un ejemplo de evolución literaria: Romance de El Prisionero”, *Tejuelo (Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Educación)* 2, 7-11.
- HENRÍQUEZ UREÑA, C. (1985): *Invitación a la lectura (Notas sobre apreciación literaria)*, Santo Domingo: Editora Taller.
- MARTÍN PERIS, E. (2000): “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”, *Lenguaje y Textos* 16, 101-131.
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (1999): “Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE”, *Mosaico*, 2, 19-22, [en línea]: <<http://www.educacion.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico3/mos3d.pdf>>

- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (2004): “Libro, déjame libre: Acercarse a la literatura con todos los sentidos”, *RedEle* 0, [en línea]: <<http://www.educacion.es/redele/revista/martinez.shtml>>
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: Funciones y proyección comunicativa”, *RedELE* 1, [en línea]: <<http://www.educacion.es/redele/revista1/MENDOZA.shtml>>
- NARANJO PITA, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de Español como Lengua Extranjera*, Madrid: Edinumen.
- OCASAR ARIZA, J. L. (2009): “Historia de la Literatura y comentario de texto en ELE. Apuntes prácticos para la estructuración de un curso”, *RedELE* 15, [en línea]: <[www.mepsyd.es/redele/Revista15/Ocasar\\_historia%20literatura.pdf](http://www.mepsyd.es/redele/Revista15/Ocasar_historia%20literatura.pdf)>
- PIÑERO, P. M. y V. Atero, (1997): *Romancero andaluz de tradición oral*, Sevilla: Editoriales Andaluzas Unidas.
- RICO BELTRÁN, A. (2002): “Breve estudio comparativo del romance del Conde Olinos”, *LEMIR, Revista de Literatura Española Medieval y del Renacimiento* 6, [en línea]: <<http://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista6/OLINOS/estolinos.htm>>
- ROMERO LÓPEZ, A. (2002): “Literatura popular y lectura: consideraciones entorno al romancero granadino de transmisión oral”, *Puertas a la lectura* 15-16, 140-144.
- SANZ PASTOR, M. (2006): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, *Carabela* 59, 5-23.

# LA COMPETENCIA FRASEOLÓGICA EN LOS TEXTOS DE LOS MANUALES DE ELE DE NIVEL SUPERIOR

LUCÍA LÓPEZ VÁZQUEZ  
*Universidade de Vigo*

**RESUMEN:** La fraseología es una parte fundamental a la hora de aprender una nueva lengua y, a pesar de la complejidad de su adquisición, cada vez son más los que reconocen el importante papel que desempeña en los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Los manuales de español como lengua extranjera (ELE) suponen un punto de referencia para los aprendientes. En este sentido, los textos presentes en los manuales son una pieza clave en la adquisición de unidades fraseológicas y, por esta razón, nuestro objetivo será establecer la relevancia del componente fraseológico en los textos de los manuales de ELE de nivel superior y destacar, asimismo, la importancia de la competencia fraseológica a la hora de adquirir una segunda lengua.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las expresiones fijas han sido tratadas tradicionalmente como un fenómeno anecdótico y, por lo tanto, de poco interés a la hora de aprender una nueva lengua. Sin embargo, las investigaciones más recientes demuestran que la competencia fraseológica tiene una gran importancia en los intercambios comunicativos de cualquier comunidad lingüística y, en consecuencia, el componente fraseológico debe ocupar un lugar fundamental en la adquisición de una lengua extranjera.

Las unidades fraseológicas, generalmente tratadas como una parte del léxico, constituyen un aspecto problemático a la hora de aprender una nueva lengua debido a su alto grado de fijación e idiomatidad. Por una parte, estas unidades no siempre responden a

las reglas gramaticales que el aprendiente ha adquirido y, por otra, su opacidad semántica se convierte en una dificultad añadida a la hora de adquirirlas. No obstante, como ya hemos apuntado, estas expresiones son un componente fundamental en todas las lenguas y de ahí que su aprendizaje sea imprescindible. Ahora bien, en muchas ocasiones, y a pesar de su importancia, bien sea por falta de tiempo, bien por la dificultad asociada a su aprendizaje y enseñanza, estas unidades siguen ocupando un papel secundario en las clases de español como lengua extranjera y se reserva su enseñanza para los niveles más altos.

Los manuales, por su parte, cumplen una doble función relacionada con los dos elementos activos de cualquier proceso de aprendizaje-enseñanza: primera, suelen suponer el primer contacto del aprendiente con la lengua meta y, segunda, son un punto de referencia para muchos docentes que encuentran en ellos una guía y un modelo para seguir en sus clases de lengua.

Así, conscientes de la importancia de la competencia fraseológica en los procesos de aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras y del gran valor que tienen los manuales de ELE como primer contacto de los aprendientes con nuestra lengua, en este trabajo mostraremos, en primer lugar, las aportaciones más recientes de la fraseodidáctica y la importancia del componente fraseológico en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*; estos dos aspectos nos servirán como base teórica para, en segundo lugar, analizar el componente fraseológico en varios manuales de ELE publicados en España. Finalmente, todo ello nos permitirá extraer, en tercer lugar, las conclusiones oportunas.

## 2. FRASEODIDÁCTICA Y ELE

El interés por la enseñanza y el aprendizaje de unidades fraseológicas en español para extranjeros es relativamente reciente. Mientras que las investigaciones sobre didáctica de otras lenguas, como por ejemplo el caso del inglés, les han otorgado a estas unidades un papel destacado desde hace décadas, estos fenómenos han sido tratados de forma anecdótica en las clases de español, es decir, como simples curiosidades lingüísticas y desdeñando, por tanto, el papel básico que tiene el desarrollo de la competencia fraseológica a la hora de aprender una nueva lengua.

Las unidades fraseológicas suponen un aspecto delicado a la hora de aprender una lengua extranjera por diferentes motivos. Entre estas razones podemos destacar las dificultades ligadas a su especialización semántica y su fijación formal y también la falta de referencias claras acerca de qué expresiones fraseológicas deberían ser adquiridas en cada una de las diversas etapas del aprendizaje. No obstante, el estudio de estas unidades es fundamental no solo por la fluidez que aportarán a los intercambios comunicativos

del aprendiente, sino también por toda la información cultural que albergan puesto que, como sostiene González Rey (2007: 112), estas expresiones estereotipadas transmiten representaciones mentales muy arraigadas en la comunidad lingüística que, en ocasiones, contribuyen a perpetuar ideas, independientemente de su veracidad.

Fruto de la falta de atención y del trato descuidado que reciben las unidades fraseológicas en la enseñanza de lenguas surge la *fraseodidáctica*. Esta área de estudio, así como su propia denominación, han sido recientemente incorporadas a la investigación en didáctica de segundas lenguas. Se trata de un término procedente de la tradición germánica utilizado por primera vez en español por Juan Pablo Larreta Zulategui en 2001 y, posteriormente, por Corpas Pastor en 2003 (González Rey, 2006: 137).

La fraseodidáctica tiene como objetivo observar los fenómenos relacionados con las expresiones fraseológicas, así como su enseñanza en lengua materna y en lengua extranjera, atendiendo tanto a la comprensión como a la expresión de fraseologismos. Según Ettinger (2008: 96), la fraseodidáctica no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar un fin: la mejora de la competencia comunicativa del aprendiente. Esta disciplina, siguiendo al mismo autor, se ocupa del aprendizaje y de la enseñanza sistemáticos de unidades fraseológicas en la didáctica de idiomas, esto es, tiene como principal finalidad que estas unidades se reconozcan, se aprendan y se utilicen para que, posteriormente, los aprendientes puedan reutilizarlas de manera adecuada en otras situaciones comunicativas.

Con todo, algunos autores insisten en la necesidad de prudencia a la hora de escoger las unidades fraseológicas que formarán parte de la competencia fraseológica activa de los aprendientes, ya que la falta de dominio acerca de todos aquellos elementos referentes a su utilización podría dar lugar a graves malentendidos. En este sentido, Ettinger (2008: 102) considera que la adquisición de fórmulas rutinarias desde los primeros niveles del aprendizaje de la lengua extranjera es fundamental, sin embargo se muestra más cauto a la hora de enseñar otro tipo de unidades fraseológicas.

Establecer la frecuencia de uso de una unidad fraseológica y, consecuentemente, la importancia de la misma para la enseñanza de ELE, es una tarea complicada porque, por el momento, “carecemos de datos acerca de qué unidades fraseológicas deben ser objeto del aprendizaje de los alumnos de E/LE, de acuerdo con los distintos niveles de enseñanza” (Penadés Martínez, 1999: 33).

Para intentar aclarar las dificultades de la adquisición de unidades fraseológicas y contribuir a su didáctica, Kühn (1992/1994/1996) propone tres pasos fraseodidácticos que podrían resultar de gran utilidad en el proceso de aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras:

1. En primer lugar, el alumno tendría que identificar las unidades fraseológicas en un texto real.
2. En segundo lugar, tendría que intentar descifrar dichas unidades por sí mismo (con la ayuda del profesor, quien le guiaría hasta llegar al significado completo de las mismas).
3. Finalmente, el alumno intentaría reutilizar la unidad fraseológica recién aprendida en un contexto similar y adecuado.

Siguiendo los tres pasos fraseodidácticos establecidos por Kühn se trabaja la competencia fraseológica productiva en la lengua extranjera (aunque también sería válido para la lengua materna) y se lleva al aprendiente desde la recepción hasta la producción de fraseologismos (Ettinger, 2008: 107). Por su parte, Lüger (1997, citado en Ettinger, 2008: 107) añade a estos tres pasos una fase intermedia situada entre el descifrado del fraseologismo y su utilización: la fase de fijación, que contribuiría a memorizar el fraseologismo. Este autor señala, asimismo, la importancia de aplicar la competencia fraseológica activa tan solo a una parte del caudal fraseológico y no a su totalidad, pues el aprendiente puede no ser consciente de todas las restricciones de uso asociadas a cada unidad fraseológica.

### 3. LA COMPETENCIA FRASEOLÓGICA EN EL PCIC

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* es un documento de referencia indispensable para todas aquellas personas que se acercan al español como lengua extranjera, ya sean profesionales (profesores, coordinadores, autores de manuales, etc.) o aprendientes autónomos que quieran evaluar o mejorar su aprendizaje en lengua española.

Este documento del Instituto Cervantes supone el desarrollo y la concreción de los objetivos descritos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), aplicando los contenidos de éste al caso concreto del español e incluyendo los descriptores necesarios para cada uno de los seis niveles comunes de referencia establecidos por el Consejo de Europa (A1-A2, B1-B2 y C1-C2). Además, como señala en su *Nota Introductoria*, el PCIC ha seguido “las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, con el objetivo de garantizar la coherencia con las descripciones que se desarrollan para otras lenguas europeas”

Para observar el tratamiento de las expresiones fraseológicas en el PCIC tomaremos como referencia el tercer volumen, aquel que se corresponde con los niveles C1 y C2 del MCER ya que, como señala Ruiz Martínez (2008: 9), es en los niveles superiores donde estas unidades reciben una mayor atención:

En la “Introducción” del inventario destinado a las “Funciones” encontramos por primera vez una afirmación de intenciones acerca de la inclusión de la fraseología en el Plan Curricular. En este sentido, se dice que “a partir del nivel B2 se inicia la presentación de exponentes que incluyen expresiones idiomáticas y frases hechas” (I, p. 208). (Ruiz Martínez, 2008: 9).

Los aspectos mencionados anteriormente podrían llevar a pensar que el PCIC no presta atención a estas unidades hasta el nivel B2, lo cual se contradiría con la necesidad, señalada desde el campo de la fraseodidáctica, de integrarlas desde los niveles más básicos del aprendizaje para que, de este modo, el aprendiente tenga tiempo de incorporarlas de forma progresiva a su repertorio fraseológico productivo. Ahora bien, el PCIC reconoce la aparición de *exponentes fijos* desde los niveles más básicos, pero señala también el hecho de que el no hacer referencia explícitamente a estas unidades responde a la falta de conocimientos que impediría a los aprendientes de estos primeros niveles analizar los fraseologismos:

No es infrecuente la presencia en los niveles A1 y A2 de *exponentes fijos*, que el alumno aprende tal cual, dado que en estos niveles iniciales no dispone todavía de los conocimientos necesarios para analizar esa concreta “pieza de lengua”, que se aprende, pues, de forma holística, sintética. Posteriormente, en los niveles subsiguientes, se presenta el exponente generativo correspondiente. Así, por ejemplo, con respecto a 5.17., “Formular buenos deseos”, se presenta en A2 el exponente “¡qué aproveche!”; pero sólo en B1, cuando se introduce el presente de subjuntivo, el alumno podrá producir otros deseos con *que + presente de subjuntivo (...)* (PCIC, III, 2007: 173).

Es cierto que los aprendientes de los niveles iniciales, A1 (*Acceso*) y A2 (*Plataforma*), no disponen de los conocimientos necesarios para analizar muchas expresiones fraseológicas y, a pesar de ello, estas están presentes en el proceso de aprendizaje-enseñanza desde el primer momento, sin que el aprendiente tenga que ser consciente de que una u otra combinación de palabras entra dentro del campo de la fraseología. A pesar de eso, si tenemos en cuenta que el PCIC describe entre otras de sus utilidades aquella que trata de satisfacer las necesidades de los profesionales de la enseñanza de ELE, ¿no debería ofrecer indicaciones claras acerca de qué fraseologismos es necesario adquirir en cada uno de los seis niveles propuestos por el MCER?, ¿no tendría que indicar de algún modo la aparición de expresiones fraseológicas con el fin de que los profesionales pudiesen organizar con mayor facilidad estos contenidos?

A continuación observaremos hasta qué punto las expresiones fraseológicas ocupan o no un lugar destacado en el PCIC. La primera mención explícita a la competencia fraseológica del aprendiente aparece en la tabla “Descripción general del nivel”, que hace referencia al alumno como agente social, concretamente en el apartado “Llevar a cabo transacciones de todo tipo, aunque sean delicadas y complejas”, donde se dice que

los aprendientes que alcanzan un nivel C2 “se desenvuelven sin problemas en distintos registros y tienen un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales” (PCIC, III, 2007: 20).

A pesar de que esta mención pueda parecer un poco tardía, puesto que en el apartado referente al nivel C1 no se hace ninguna mención al respecto, en la tabla “Descripción general del nivel” siguiente, relativa también al alumno como agente social, aunque bajo el apartado “Participar y tomar la iniciativa en interacciones sociales dentro de la comunidad o de las comunidades sociales, académicas o profesionales en las que se integre”, se indica que los aprendientes que alcanzan el nivel C1

(...) son capaces de adaptarse con precisión al contexto, a las intenciones y a los interlocutores. Reconocen registros; son capaces de captar el sentido implícito de lo que oyen o leen, puesto que comprenden la carga connotativa de modismos, frases hechas y expresiones coloquiales, aunque puede que necesiten confirmar detalles, sobre todo si el acento es desconocido (PCIC, III, 2007: 21).

Partiendo de lo observado anteriormente podemos afirmar que, desde las primeras páginas de este volumen, el PCIC pone de relieve la importancia que las expresiones idiomáticas tienen a la hora de aprender una lengua extranjera y, a pesar de recibir una atención mayor en el nivel C2 (*Maestría*), su destacable papel ya desde el nivel C1.

El PCIC no dispone de ningún apartado específico en el cual describan de manera exhaustiva todas las expresiones fraseológicas susceptibles de aprendizaje en los niveles C1 y C2. Sin embargo, esto no quiere decir que estas no tengan un lugar en el documento, sino que se encuentran dispersas en la mayoría de los puntos que componen el texto sin que exista ningún tipo de marca o índice que facilite su búsqueda o recopilación.

Generalmente las expresiones idiomáticas se han considerado unidades a medio camino entre gramática y vocabulario. El apartado del PCIC dedicado a la *Gramática* recoge a lo largo de su inventario un gran número de ejemplos de este tipo de fenómenos, bien para ilustrar cuestiones gramaticales o para indicar la importancia de ciertas expresiones. Un ejemplo es el siguiente:

Oraciones compuestas por subordinación

Oraciones subordinadas adverbiales

Finales

- Nexos y conectores finales. Con + SN: *con ánimo de, con miras a*

Cuestiones relacionadas con las finales. Expresiones lexicalizadas: *para dar y tomar, para todos los gustos* (PCIC, III: 2007: 103).

Además, en el apartado dedicado a las *Funciones* son numerosos los ejemplos de expresiones idiomáticas aunque, nuevamente, se presentan sin una explicación clara sobre el tipo de unidades ante las que nos encontramos. En esta sección, el PCIC organiza las funciones en categorías y subcategorías, donde incluye los exponentes correspondientes y ejemplos de los mismos. También es interesante resaltar el hecho de que “se ha prescindido de presentar exponentes que queden restringidos al nivel receptivo, de manera que todos los exponentes y ejemplos que se incluyen en el inventario tienen carácter de unidades acumulables y son productivos por parte del alumno” (PCIC, III, 2007: 170). Esta afirmación es especialmente relevante porque implica que todos los fraseologismos que aparezcan en este inventario tendrán que formar parte de la competencia fraseológica activa de los aprendientes de los niveles C1 (*Dominio operativo eficaz*) y C2 (*Maestría*) determinados en el MCER.

Si avanzamos en la lectura del PCIC comprobamos que, aunque de un modo menos relevante, el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* también recoge unidades fraseológicas, fundamentalmente aquellas que suelen funcionar como conectores del discurso. Así, se señalan para el nivel C1, por ejemplo, *de igual manera, a causa de, por culpa de*, etc., y para el nivel C2, *de suerte que, sin ir más lejos, así y todo*, etc.

Ahora bien, es en los dos apartados siguientes, *Nociones generales* y *Nociones específicas*, donde las expresiones fraseológicas cobran una mayor importancia. Estas se presentan como “los constituyentes del *componente nocional*, centrado en las especificaciones de contenidos que tienen que ver, en sentido amplio, con el significado” (PCIC, III, 2007: 385). Para entender esta explicación es necesario saber qué entiende el PCIC por enfoque nocional y de qué manera resulta relevante esto para la organización de los contenidos dentro de los inventarios de *Nociones generales* y *Nociones específicas*:

(...) el enfoque nocional se basa en un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical, concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas. Así, tomando como referencia criterios relacionados tanto con fines didácticos como fraseológicos y lexicográficos, se incluyen en los inventarios del componente nocional toda una serie de unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones y expresiones idiomáticas (sobre todo locuciones). Este enfoque se sitúa en una línea de investigación que parte de la base de que un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar. (PCIC, III, 2007: 385).

De la cita anterior podemos deducir que el PCIC tiene muy presente el enfoque léxico en la didáctica de lenguas extranjeras a la hora de organizar los inventarios dedicados a *Nociones generales* y *Nociones específicas*, ya que considera mucho más rentables

las descripciones funcionales que las tradicionales listas de vocabulario. De este modo, las unidades léxicas aparecen agrupadas en el PCIC bajo criterios semánticos (sinonimia, antonimia, hiperonimia, gradaciones, etc.) y siguiendo las relaciones que se establecen en el lexicon mental de los hablantes (PCIC, III, 2007: 386) y que, según algunos autores, resultará de gran utilidad para el profesor de ELE desde el punto de vista de la didáctica (Ruiz Martínez, 2008: 10).

Además de lo mencionado anteriormente, debemos añadir que el inventario de *Nociones generales* no ha de considerarse una lista cerrada. El documento no muestra todas las posibilidades combinatorias de una palabra porque, para eso, debería adaptarse a la variedad de lengua concreta del entorno de aprendizaje correspondiente. Por tanto, podernos decir que el repertorio del PCIC siempre será susceptible de ser ampliado.

De lo visto hasta el momento podemos concluir, por una parte, que el PCIC presta gran atención a este tipo de fenómenos, a pesar de no indicar con claridad su presencia. Este hecho dificulta el tratamiento exhaustivo de las unidades fraseológicas, cuya didáctica se encuentra aún en desarrollo:

(...) desde el punto de vista didáctico, pensamos que al profesor no se le facilita de una manera clara todo el enorme caudal fraseológico que contiene el documento, pues en los exponentes se han utilizado diferentes denominaciones para un tipo concreto de unidad fraseológica y no siempre, en un mismo inventario, las combinaciones que tienen el estatus de unidad fraseológica han sido marcadas sistemáticamente como tales (Ruiz Martínez, 2008: 14).

Por otra parte, como señala esta misma autora “hay algunas denominaciones que no son habituales en las taxonomías de unidades fraseológicas más utilizadas. Este es el caso del empleo en el Plan curricular de complementos adverbiales, locuciones finales, sintagmas adverbiales o expresiones de sabiduría” (Ruiz Martínez, 2008: 13).

Ahora bien, a pesar de las posibles carencias que pueda presentar el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, es innegable la importancia de sus aportaciones al desarrollo del campo de la fraseodidáctica. Por un lado, el PCIC amplía aquellos conceptos que resultaban confusos en el *Marco común europeo para las lenguas* y, por otro lado, el hecho de incluir en su repertorio no solo un gran número de fraseologismos, sino un enfoque que implica un concepto de “léxico” mucho más amplio del tradicionalmente aceptado, supone, a largo plazo, un cambio positivo y necesario en la didáctica de lenguas extranjeras.

#### 4. LA COMPETENCIA FRASEOLÓGICA EN LOS MANUALES DE ELE

Los manuales tienen una importancia fundamental en el primer acercamiento o contacto con una nueva lengua, tanto para los aprendientes como para los docentes,

quienes encontrarán en él una eficaz herramienta a la hora de organizar sus clases de español. Con el fin de observar la relevancia del componente fraseológico en los manuales de ELE, nos hemos propuesto revisar y analizar los textos de los libros dirigidos a cubrir el nivel C1, nivel donde, si tenemos en cuenta lo explicado en el apartado anterior, los fraseologismos cobran una mayor importancia.

Los manuales que hemos revisado son los siguientes:

- *A fondo 2. Curso de español como lengua extranjera* (SGEL).
- *El ventilador* (Difusión).
- *Español lengua viva 4* (Santillana).
- *Sueña 4* (Anaya ELE).

La selección de estos manuales ha sido llevada a cabo teniendo en cuenta dos criterios básicos: primero, que hayan sido realizados o reeditados siguiendo las directrices del PCIC y, segundo, que además de pertenecer a grupos editoriales diferentes, muestren distintos enfoques metodológicos. Dos de ellos, *Español lengua viva 4* y *Sueña 4*, forman parte de un método que cubre todos los niveles de aprendizaje hasta el nivel C1.

Para la clasificación de las unidades fraseológicas seguiremos las pautas propuestas por Corpas Pastor (1996). Aunque existen otras tipologías igualmente válidas como base para realizar la clasificación de los fraseologismos de la lengua española, consideramos que la propuesta de esta autora resulta de gran interés para fines didácticos.

#### 4.1. ASPECTOS COMUNES

Tras el análisis de los manuales mencionados observamos que, a pesar de la divergencia de enfoques que presentan, el tratamiento del componente fraseológico es muy semejante en los cuatro y, en general, podemos decir que presentan muchos más elementos comunes que divergentes.

Las unidades fraseológicas aparecen tratadas en dichos manuales como una parte del léxico y se les presta especial atención a aquellas que pueden funcionar como marcadores discursivos, por ejemplo, las locuciones adverbiales *en cambio*, *de entrada*, etc. (*Lengua viva 4*, 2009: 36). Este tipo de locuciones centran el interés fraseológico de todos los manuales objeto de estudio, pues no solo aparecen en prácticamente todas las unidades, sino que son muchos los ejercicios orientados a la memorización y reutilización de dichas locuciones.

Ahora bien, estas no son las únicas unidades fraseológicas tratadas. Las fórmulas rutinarias, es decir, aquellas determinadas por factores situacionales y circunstanciales y cuyo significado suele ser de tipo social o expresivo (Corpas Pastor, 1996:160), tienen

una gran presencia también en los manuales revisados, generalmente son tratadas dentro de un apartado específico dedicado a “frases útiles”.

Por su parte, las comparaciones estereotipadas también ocupan un lugar importante en los manuales de español para extranjeros, algunos ejemplos son: *estar como un flan*, *estar como un queso*, *estar como unas castañuelas*, etc. En este caso, debemos señalar que tanto las comparaciones estereotipadas como las demás locuciones tratadas en estos manuales siguen una organización semántica, de acuerdo con lo sugerido en el PCIC. Así pues, podemos encontrar un ejercicio bajo el epígrafe “hablar en cristiano” (*El ventilador*, 2006:89), en él se encuentran todo tipo de locuciones relacionadas con el campo de la religión: *de Pascuas en Ramos*, *llegar y besar el santo*, *vivir en el quinto infierno*, etc.

También tenemos que llamar la atención sobre el hecho de que estos manuales se centran en la competencia fraseológica receptiva, es decir, en la habilidad de los aprendientes para descifrar y reconocer estas unidades, pero desatienden la habilidad para producirlos, ya que son muy escasos los casos de ejercicios en los cuales los aprendientes deben reutilizar las expresiones.

Finalmente, y a pesar de que todos los manuales reservan un papel más o menos destacado a las expresiones fraseológicas, es necesario destacar el hecho de la ausencia de un contexto, esto es, en ningún momento se hace referencia a los posibles contextos de uso y, por tanto, se dejan de lado aspectos básicos para la adquisición de un fraseologismo: la inclusión en el registro oral o escrito, el tipo de información que aporta el contexto, etc.

#### 4.2. ASPECTOS DIVERGENTES

Como ya hemos apuntado, los manuales analizados tratan las unidades fraseológicas de una manera bastante similar. A pesar de eso, también es cierto que plantean aspectos divergentes, entre los que caben destacar los siguientes: la selección de unidades fruto de estudio (la aparición de las paremias, de las colocaciones, etc.) y los textos empleados para su adquisición.

En primer lugar, llama la atención que solo uno de los cuatro manuales analizados, *Sueña 4*, preste atención a las paremias. Estas unidades están muy arraigadas en la sociedad y proyectan imágenes mentales ampliamente compartidas por la comunidad lingüística. Por esta razón, el uso de las paremias en los manuales sería especialmente útil para acercar a los aprendientes a la cultura y al imaginario colectivo de la cultura de la lengua meta.

En segundo lugar, y aunque por su propia naturaleza las colocaciones están presentes en los manuales desde las primeras páginas, no en todos ellos se refuerza su aprendizaje de la misma manera. En *A fondo 2* las colocaciones son las unidades fraseológicas

que cuentan con una mayor importancia; a lo largo de todas las lecciones se hallan numerosos ejercicios concebidos específicamente para la adquisición de estas unidades.

De los aspectos mencionados anteriormente se deduce que, aunque las unidades fraseológicas tienen un papel muy importante en los manuales de ELE de nivel C1, no todos ellos coinciden a la hora de seleccionar los contenidos fraseológicos susceptibles de aprendizaje. Del mismo modo, tampoco existe unanimidad a la hora de determinar el tipo de textos empleados para su presentación. En este sentido, podemos destacar que son muy pocos los ejemplos que parten de textos orales para mostrar locuciones que son, en general, propias de la lengua oral.

## 5. CONCLUSIONES

La evolución de los estudios sobre enseñanza-aprendizaje de léxico ha influido notablemente, y de forma positiva, en las nuevas propuestas para la adquisición de las unidades fraseológicas en las clases de ELE. Así pues, de la tradicional organización en listas de palabras que el aprendiente debía memorizar se ha pasado a la organización regida por criterios semánticos. Esta nueva tendencia se ve reflejada en el PCIC y también en los manuales especialmente concebidos para la adquisición de ELE.

A pesar de tratarse de una disciplina bastante reciente, la fraseodidáctica ha contribuido en gran medida al desarrollo de los estudios sobre adquisición y enseñanza de unidades fraseológicas, tanto en la lengua materna como en las lenguas extranjeras o segundas lenguas. Aun así, sigue siendo imprescindible desarrollar investigaciones que nos permitan acercarnos a las necesidades y dificultades de diferentes grupos de aprendientes y nuevas propuestas didácticas que faciliten el aprendizaje de las unidades fraseológicas.

Por lo que respecta a la competencia fraseológica en los manuales de ELE, debemos destacar el relevante papel que las locuciones adverbiales ocupan en todos ellos, así como la falta de atención que reciben las paremias, que son tratadas, generalmente, de forma anecdótica.

Así pues, el estudio de la competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior que hemos realizado nos permite destacar dos aspectos. Primero, el papel secundario que ocupan los ejercicios encaminados a ejercitar la competencia fraseológica productiva del aprendiente, es decir, aquella que le permitiría producir enunciados fraseológicamente adecuados. Y segundo, la ausencia de marcas referidas a las restricciones de uso presentes en casi todas las unidades fraseológicas y que resultan fundamentales a la hora de su adquisición.

## BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO CANALES, A., M.<sup>a</sup> C. FERNÁNDEZ LÓPEZ y M.<sup>a</sup> J. TORRENS ÁLVAREZ (2007): *Sueña 4*, Madrid: Anaya ELE.
- CHAMORRO GUERRERO, M.<sup>a</sup> D. *et al.* (2006): *El ventilador. Curso de español de nivel superior*, Barcelona: Difusión.
- CORONADO GONZÁLEZ, M.<sup>a</sup> L. , J. GARCÍA GONZÁLEZ y A. ZARZALEJOS ALONSO (2004): *A fondo 2. Curso de español lengua extranjera*, Madrid: SGEL.
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- ETTINGER, S. (2008): “Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación”, *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 10, 95-127.
- GONZÁLEZ REY, M.<sup>a</sup> I. (2006): “A fraseodidáctica e o Marco común de referencia para as linguas”, *Cadernos de fraseología galega* 8, 123-145.
- (2007): “Les stéréotypes culturels et linguistiques des expressions idiomatiques”, en H. Boyer (ed.), *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnement ordinaire et mises en scene*, París: L’Harmattan, vol. 4 (*Langue(s) Discours*), 101-113.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco Libros.
- RUIZ MARTÍNEZ, A.-M.<sup>a</sup> (2007): “La fraseología en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*”, *Frecuencia L* 34, 7-15.
- VV.AA. (2009): *Español lengua viva 4. Libro del alumno*, Madrid: Santillana.

# ¿POR QUÉ LO LLAMAN AMOR CUANDO QUIEREN DECIR SEXO? O DE LOS NUMEROSOS EUFEMISMOS QUE UTILIZA EL ESPAÑOL LATINOAMERICANO PARA REFERIRSE AL SEXO

ALBERTO MADRONA FERNÁNDEZ  
*Instituto Cervantes de Lisboa*

RESUMEN: En las siguientes líneas se habla de la enorme (e imaginativa) capacidad léxica que presenta el español latinoamericano para la creación de vocabulario relacionado con el acto amoroso y la excitación sexual, así como para referirse a los genitales masculinos, mientras que los femeninos parecen no haber despertado el mismo interés entre los autores y no han desarrollado el mismo caudal de eufemismos y metáforas. Es un tipo de léxico al que normalmente se hace escasa o nula referencia en las clases, por motivos que van desde el pudor hasta el hecho de considerarlas formas sólo orales o incluso vulgares.

El título de la presente comunicación parafrasea el nombre de una película del director Manuel Gómez Pereira, bastante conocida en España, de 1993. Y precisamente de eso último, de sexo, no de amor (si es que se pueden deslindar), es de lo que trataré. Y acotando si cabe más: no me voy a referir al léxico recogido en textos declarados abiertamente eróticos, donde cabría esperar mayor presencia y variedad, como es lógico, sino a términos aparecidos en obras literarias de autores latinoamericanos de fácil acceso en cualquier librería, y cuya lectura pueda realizar un lector medio, como pueden ser muchos de los estudiantes de español como lengua extranjera que pasan por nuestras aulas.

En definitiva, ¿qué me ha llevado a escribir sobre un tema como este? En primer lugar, las palabras de Dámaso Alonso que Cela recoge en su *Diccionario secreto*: “Me he detenido algo en las voces obscenas o, en general, malsonantes porque es un aspecto de nuestros problemas, que en general la gente no se suele atrever a discutir” (1989: 20). Es decir, es un tema aún poco tratado. Y, en segundo lugar, seguramente, la necesidad de

comprender, pues al tener en mis manos obras del otro lado del Atlántico he tenido que apelar a la imaginación, al encontrarme, pongamos por caso, con los siguientes ejemplos: “En la vida real, la avezada loca tenía mi *majagua*, parada y durísima, agarrada con toda saña” (Viera, 2002: 80); “...corría por las piezas zangoloteando su *guaripolalacia* y enorme” (Lemebel, 2000: 35); “-¿Crees que las historias de todas ustedes (las putas) son más o menos iguales? (...) ¿en qué se parecen unas a otras? -¿En que nos pica la *cuca!* –bromeó ella” (Ampuero, 2007: 21).

Pensé en que si yo mismo no conocía los términos (aunque pudiera deducir su significado por el contexto), qué sucedería con los estudiantes extranjeros, ya que se trata de un vocabulario extremadamente difícil de localizar en diccionarios o material didáctico. Sólo un ejemplo: en el *Diccionario de sinónimos y antónimos* de Espasa Calpe, bajo la entrada “pene” aparecen *falo*, *verga*, *miembro*, *órgano viril* y, como voces americanas, *pinga*, *paloma* y *palo*, mientras que en el *Diccionario ideológico* de Casares, bajo la entrada “testículo”, aparecen como sinónimos únicamente *pene*, *falo*, *verga*, *méntula*, en este caso sin ninguna especificación de la geografía de los términos. En el ámbito femenino el número de opciones es mínimo, pues entre ambas obras sólo se recogen *monte de Venus* y *críca*. Y como dice Cela: “En buena ley y rectamente hablando, me pregunto: ¿existen o deben existir, realmente, diccionarios admisibles y términos que no lo son? En el probable –y nada científico– supuesto de una respuesta afirmativa, ¿quién es, en saludable derecho, el encargado de deslindar la frontera entre unos y otros?: ¿la Academia, que regula la lengua y la encauza?, ¿los escritores, que la fijan y autorizan?, ¿el pueblo, entre la que nace y se vivifica?” (1989: 13-14).

Así las cosas, y al continuar leyendo autores latinoamericanos, completamente al azar, decidí poner un poco de orden en el vocabulario erótico que aparecía. No pretendo ofrecer una información exhaustiva, sería realmente difícil, (para hacerse una idea, en la página web [www.tubabel.com](http://www.tubabel.com), sólo introduciendo la palabra *pene* el buscador arroja 501 términos relacionados, divididos por países), pero sí organizar la que he ido encontrando. Además, en los casos que me han parecido más llamativos (bien por tratarse de términos muy extendidos geográficamente, bien por lo contrario), intento dar una breve explicación de la historia lingüística de la palabra. En total, se ha utilizado casi una treintena de textos de autores latinoamericanos (siete autores cubanos, seis mexicanos, dos guatemaltecos, uno costarricense, uno salvadoreño, tres peruanos, tres colombianos, uno uruguayo, dos argentinos y uno chileno), agrupando los términos encontrados en los siguientes grandes temas: 1.- *Pene* (1.1 Derivados de *pinga*, 1.2 Expresiones con la palabra *pinga* o derivados, 1.3 Erección, 1.4 Eyaculación, 1.5 Felación); 2.- *Testículos* (2.1 Derivados de términos de la lista anterior); 3.- *Vagina* (3.1 Expresiones derivadas del término *coño*); 4.- *Acto amoroso*; 5.- *Excitación sexual*.

Sólo trabajaré con los términos que han aparecido en las obras manejadas, sin que ello signifique que no existan otros o que algunos sean utilizados igualmente en otros países.

## 1. PENE

CUBA: falo, majagua, mandarria, miembro, pene, perinola, picha, pinga, sexo, tareco, tolete

MÉXICO: janune, miembro, pene, pinga, pito

EL SALVADOR: órgano, perinola, verga

COSTA RICA: picha, pinga

COLOMBIA: chorizo, invertebrado, pene, picha, pipí, verga

PERÚ: pene, pieza lozana, pinga, miembro

CHILE: carajo, guaripola

URUGUAY: chingolo

ARGENTINA: espolón, pija, verga

Puede apreciarse que el término *pinga* está ampliamente extendido por Latinoamérica, mientras que existen otros determinados de una zona geográfica como *majagua*, *guaripola* o *chingolo*. Algunos ejemplos: “Nos recelamos. Yo, por su miradora subrepticia a la *majagua* de su interlocutor” (Viera 2002: 92) [La *majagua* es el *Hibiscus tiliaceus*, que nace en toda la isla de Cuba<sup>1</sup>]; “Se sacó su gran *mandarria* y comenzó a masturbarse ante Yamilé” (Gutiérrez, 1999: 78) [El DEVC (pag. 115) explica que la *mandarria* “parece traslación figurada de ese martillo pesado para batir hierro que antaño solían usar los calafates o carpinteros de ribera”]; “... se sacó la *perinola* y expelió el chorro caliente ...” (Castellanos, 2003: 102) [Según el *Diccionario del Español Actual* (de ahora en adelante DEA) la *perinola* es “una peonza pequeña con un mango en la parte superior” (pag. 3488), siendo su tercera acepción la del coloquialismo *pene*]; “A Jorge el campesino le tocaron la *pinga*, se quejó. Pero no dijo la palabra *pinga*. Empujó una mano hacia delante y no topó con nada y volvieron a tocársela” (Viera, 2002: 30)

A pesar de la extensión del término *pinga* es el *Diccionario de Americanismos* (de ahora en adelante DA) lo da sólo como palabra de México y Cuba (pag. 495). El *Diccionario Erótico de Voces Cubanas* (de ahora en adelante DEVC) lo explica de la siguiente manera: “la *pinga* es ese largo y flexible palo acomodado sobre los hombros para llevar

1 En <http://www.monografias.com/trabajos33/fitonimia/fitonimia.shtml> (consultada el 11.04.2010).

pesos en sus extremos. Técnica que en Cuba la popularizaron los colonos chinos, arribados a la isla en el siglo XIX. Quizá la extensión y el peso en la punta dieron pie a la asociación erótica” (pág. 158); “Sientes que tu *tolete* se pone duro debajo del pantalón. Respiras profundo” (Lunar, 2009: 26) [El sustantivo *tolete*, aclara el DVEC (pág. 195), “es en su origen voz marítima. Luego fue un palo redondo y corto, de madera dura, que se usaba para deshacer los panes de azúcar solidificada en los ingenios azucareros, y que además, usaron los campesinos pobres a manera de bastón. La dureza, cilindrera y tamaño suficiente, convirtió al tolete en un paradigma simbólico, vulgarísimo, de la virilidad masculina”]; “Desde el umbral de la puerta del cuarto, con el *janune* todavía erecto, Abram exclamó con sorna, métete tu masari por el *tizi*, ¡pinche güey!”<sup>2</sup> (Sefamí, 2002: 218); “Con harta cebolla y ajo, para que se les pare el *carajo*” (Lemebel, 2000: 31) [En el DU (pág. 876) aparece como “vulgarismo por miembro viril”. Respecto a su etimología<sup>3</sup> leemos que: “Se cree que proviene del latín “cassus” o “carassus”, que por metáfora en jerga marinera se refería al “mástil mayor”. (...) en ciertas regiones del ámbito hispanohablante el significado de *carajo* como sinónimo de pene ha sido olvidado o es poco conocido, como es el caso de la Argentina, donde se usa casi exclusivamente como insulto o interjección. Como parte de una expresión mayor, “vete al carajo” es similar a “déjame en paz”. Al parecer, el “mandar al carajo” a alguien deriva de uno de los castigos que se infringían a la marinería: atar al castigado en lo más alto del palo mayor durante varias horas, lo que provocaba intensos mareos y náuseas. Un posible origen anterior de esta palabra (apuntado, entre otros, por el profesor Carlos Alonso del Real), que puede derivar en el ya comentado arriba, es el término latino “caracullum”, aplicado a pivotes verticales hincados en el suelo, como (...) los empleados en el propio Imperio romano para atar a reos de castigos físicos”]; “...corría por las piezas zangoloteando su *guaripola* lacia y enorme” (Lemebel, 2000: 35) [El DA (pág. 295) explica que *guaripola* es el bastón del tambor mayor, que tiene adornos de cintas y cordones en Chile y Paraguay]; “Había emigrado el galope de su *chingolo* hacia otras camas menos maternas” (Marinoni, 2006: 133-134) [Coromines recuerda que *chingolo* o *chincol* son palabras araucanas que significan “especie de gorrión”<sup>4</sup>; también en el español peninsular se utiliza la expresión “el pajarito” como eufemismo por pene]; “Galán culiado, quién diría. (...) Cuatro bufas<sup>5</sup> cuatro con *espolones* de medio metro se lo mandaron por turnos, ¡un dos, un dos! (Aira, 2006: 80); “Yo no lo tengo muy grande. Cuando nos medíamos las *pijas* en la villa, algunos pibes me cargaban” (Sietecase, 2007: 109) [El DVEC (pág. 156), lo da como en desuso en Cuba, sustituido por *picha*, ambas palabras eufemismos por *pinga*].

2 En esta novela los protagonistas, aunque judíos, provienen de Siria, de ahí que tengan una gran cantidad de coloquialismos en árabe, como por ejemplo masari (dinero) o tizi (trasero)

3 En <http://es.wikipedia.org/wiki/Carajo> (consultada el 11.04.2010).

4 <http://www.jornada.unam.mx/2007/10/03/index.php?section=opinion&article=a06a1cul> (consultada el 29.08.2010). En lunfardo, en cambio, significa tonto ([www.scribd.com/doc/249322/Diccionario-de-lunfardo](http://www.scribd.com/doc/249322/Diccionario-de-lunfardo), consultada el 29.08.2010).

5 En lunfardo, homosexual activo.

### 1.1. DERIVADOS DEL TÉRMINO *PINGA*

- a) *Pingónl-ona* (adj.): “Lo único que quieren es que se las cache un machucante fornido y pingón” (Bayly, 1997: 32); “Esa juventud pingona y puteril está ofreciendo un servicio que nosotros, los chicos suaves de Lima, necesitamos desesperadamente”(ibid.: 65) [Curiosamente el DVEC (pág. 160) recoge este término sólo como sustantivo (pene grande), no como adjetivo, y así aparece en todos los ejemplos de literatura cubana: “-Sí, niño, pero con un pingón así. Y señaló un buen pedazo” (Gutiérrez, 1999: 54) o “Me acostumbré a los negros con sus pingones bien prietos” (ibid.: 59)].
- b) *Pingudo* (adj.): “Madre, búscate un negro bien pingudo que te coja bien; eso es lo que necesitas” (Viera, 2002: 176) [El DVEC (pág. 161) incluye las corrupciones *pingú* y *pingú(d)o*].

### 1.2. EXPRESIONES/INTERJECCIONES CON EL TÉRMINO *PINGA* O DERIVADOS

- a) *Repinga* (Interjección de enfado, cólera): “Oye, repinga, ¿quién cojones eres tú pa’ hacerme esto?! (Gutiérrez, 1999: 57).
- b) *Darle pinga a alguien*: “Te voy a dar pinga esta noche hasta por los oídos” (ibid.: 103).
- c) *Irse pa’ la pinga*: “Valdivieso sintió deseos de gritarle al notario: “¡Vete pa’ la pinga!” (Viera, 2002: 89).
- d) *Agarrar a pingazos*: “No busques pleito que te agarro a pingazos y te hago llorar” (Bayly, 1997: 156) [El DVEC (pag. 159) recoge el término *pingazo*, pero no esta expresión].

### 1.3. ERECCIÓN

En general, he encontrado verbos y adjetivos conocidos y empleados también en España como empinarse, erecto, palpitante, duro, tieso, enhiesto, junto a otros, de amplio uso continental, que no se utilizan en la Península. El más frecuente, sin duda, es *parado*, junto a la familia léxica del verbo *pararse* usado de múltiples maneras: *pararsele* a alguien [el miembro], *pararse* alguien (tener una erección), *pararle* a alguien [el miembro]; también hay que subrayar la expresión colombiana *tener la picha como un riel* y la peruana *al palo*: “Recuerdo que lo hicimos a la luz de un quinqué y recordé a mi madre en el campo; yo estaba nervioso y no *se me paraba*” (Arenas, 2004: 54); “Responde, ¿es cierto que *te paras* levantando fletes?” (Ortiz, 2004: 110); “*Le paró* la pinga frotándola con la toalla” (Gutiérrez, 1999: 89); “Ustedes que, al igual que yo, saben lo que es tocar una pinga bien *al palo*” (Bayly, 1997: 45).

#### 1.4. EYACULACIÓN

Para el acto de la eyaculación, además del verbo en sí, repetido en varias de las novelas, he recogido un par de expresiones claras (que también podrían usarse en la Península) en la obra del salvadoreño Horacio Castellanos: "... otra que sí sabe lo que es meterse una verga en la boca como Dios manda hasta *sacar la última gota de semen*" (2003: 208); "Tuve la ocurrencia de hacerme otra paja para *descargar el semen*" (ibid.: 210).

En obras de otros escritores han aparecido las tres expresiones siguientes: "mojar a alguien", "darla", "venirse" (esta última frecuente en más de un país), de entre las cuales, seguramente la más oscura para los lectores españoles, sin un contexto que la clarifique, sea la segunda, aunque ninguna de ellas se utiliza en España: "-No *me mojes* por dentro con tu cosa porque no quiero hijitos". Le traje dos cajitas de píldoras anticonceptivas y la ilustró sobre su uso. ¡Ahora sí podrás *mojarte* en tu abajito sin problemas!" (Ampuero, 2007: 77); "No quiero que *la dé* en mi boca porque no me gusta quedarme con el saborcito amargo (...) me la mete por atrás (...) hasta que *se viene* calentito en mis más recónditos adentros (Bayly, 1997: 160); "Cuando *se vino* por fin, a María Bethania le pareció que..." (Sietecase, 2007: 150). Curiosamente, en ninguna de las obras leídas aparece el verbo típico peninsular *correrse*.

Un caso llamativo es el cubano, porque partiendo del término *leche* (también usado en la Península como sinónimo de semen, acepción recogida por el DEA (pag. 2800) como vulgar, ha creado una variada gama de derivados, que incluyen incluso los fluidos vaginales, uso totalmente desconocido en el español peninsular y que tampoco ha aparecido en otras obras latinoamericanas: "(Magda) les chillaba a los viejos: "Coge mi *leche*, méteme el dedo, méteelo todo. Tú sí sabes..., ay, viejo maricón, salao, tú sí sabes. Coge más *leche*" (Gutiérrez, 1999: 59); "En aquella oscuridad la puso a mamar y le soltó el primer *lechazo* en el pecho" (ibid.: 103); "Tuvo un orgasmo en pleno trayecto. (...) Tierno Mesurado cambió su pantalón *enlechado*" (Valdés, 2001: 67).

#### 1.5. FELACIÓN

CUBA: mamar, succionar

MÉXICO: chupar

EL SALVADOR: mamar, succionar

COSTA RICA: mamar

PERÚ: chupar, comerse una pinga, corretear a alguien, hacerle caramelo (a una pinga), mamar, pegar una mamada

Los términos más conocidos en la Península son, seguramente, *chupársela*, *mamársela* a alguien o *hacer* (pero no *pegar*) *una mamada*. En este caso son los textos peruanos los que ofrecen variantes más oscuras: “Encontró a su hija *pegándole una tremenda mamada* a su hermano (...) mi hija está *correteando* a su hermano” (Ampuero, 2007: 86); “Ustedes que, al igual que yo, saben lo que es tocar una pinga bien al palo y *hacerle caramelo* con la boquita” (Bayly 1997: 45)

## 2. TESTÍCULOS

En el caso de los atributos masculinos, todos los textos recogen términos bien conocidos y frecuentemente utilizados en la Península, que no ofrecen dificultad de interpretación, como *bolas*, *cojones*, *huevos*, *pelotas*, *testículos*.

### 2.1. EXPRESIONES DERIVADAS DE ALGUNO DE LOS TÉRMINOS RECOGIDOS PARA *TESTÍCULOS*

#### Placer:

Tres o cuatro vagones más allá se hallaban cerradas (las puertas) y se oían murmullos. De gentes, no de animales. Sentí que *se me erizaban los huevos* (Viera, 2002: 24).

#### Miedo:

Y dejó para el final al rubio pielblanquísima: “enterrado hasta que yo me acuerde”. Y a mí *me temblaron los huevos* (ibid.: 133).

#### Impasividad, no importar algo (en obras cubanas):

A Guillermo la Rumba *le daba* en buena medida *tres cojones* lo que pudiera pasarle (ibid.: 156).

#### Interjección de enfado (en obras cubanas):

¿Y tú *qué cojones* te traes con eso, comemierda?” (ibid.: 168); “*Cojones*, no me jodas más, a cualquiera se le olvida avisar (ibid.: 169).

#### Cantidad:

“El ataúd de Stalin no fue dentro del carro, fue arriba; cubierto por la bandera cubana. Y encima *un cojonal* de coronas” (ibid.: 173); “Se enteró cuando ya llevaba un *recojonal* de ratos viviendo fuera del tiempo normal” (Valdés, 2001: 23); “¿Qué sé yo cuántas veces? Un *rehuevo* (Ortiz, 2004: 35).

## Indolencia:

“Consistía en pasar prácticamente todo el día *soplándome los huevos*, pues la Dirección de Comunicación Social que yo encabezaba no tenía nada que comunicar (Castellanos, 2003: 133); “Así se lo dije, sin dejar de *sobarme los huevos*” (ibid.: 137).

## Enfado:

”Así que de pronto *se me calentaron los huevos* de tanto sobármelos” (ibid.: 139).

## Tontería/tonto, idiotez/idiota (en obras peruanas y colombianas):

“De lo que sí me arrepiento es de haberla insultado *por las huevas*. No era su culpa” (Ortiz, 2004: 36); “¡Galleta, choro atorrante!, ¡suelta esa *huevoada!* (un arma de fuego)” (ibid.: 178); “Ya me parecía mucha *huevoada* ya” (ibid.: 252); “¿Me vas a decir que te arrepientes de haber dejado a una *huevoada*?” (ibid.: 36); “Por esa plata Palomino se hace el *güevón*” (García, 2009: 94); “-Sin *güevonadas*, agregó Jaime, con cara de malo acentuada por la *golpiza*” (ibid.: 123); “¿Cómo haces para hablar tanta *cojudez* junta?” (Ortiz, 2004: 249)

## 3. VAGINA

CUBA: bollo, chocha, chocho, pelota, pubis, vulva

MÉXICO: estropajo negro, pubis, vulva

EL SALVADOR: coño/coñito, pubis

GUATEMALA: pubis

COLOMBIA: chocha

PERÚ: chucha/chuchita, coño/coñito, cuca, vagina

A diferencia de lo que sucede con el miembro viril, el número de términos para referirse al órgano genital femenino es muchísimo más reducido. Las palabras más frecuentes en la Península, *coño* y *chocho*, aparecen también en alguna de las obras leídas, junto a términos desconocidos en España como *bollo*, *chocha*, *chucha* y *cuca*: “Nada como una mamada experta, seguida de un buen *bollo* húmedo y oloroso después” (Gutiérrez, 1999: 48); “Que para que una yegua les aguante picha a cincuenta reclutas hay que saber administrarle la *chocha*” (Lunar, 2009: 28); “Él le pasó la pinga por los labios carnosos de la *chuchita*” (Bayly: 1997: 171) [ Si bien el DRAE no lo contempla, parece ser que la chocha/chucha “es una clase de almeja que se da en el Perú, la cual los incas

llamaban *chucha* en quechua”<sup>6</sup>; también en el español peninsular se utiliza el eufemismo “almeja” para referirse al órgano genital femenino].

### 3.1. EXPRESIONES DERIVADAS DEL TÉRMINO *COÑO*

Se han encontrado este tipo de expresiones sobre todo en las obras cubanas, lo que lleva a pensar que en el resto de Latinoamérica es una palabra menos utilizada. Aparece desde la ya desesemantizada *¡coño!*, frecuente y habitual en el español peninsular, hasta formas reforzadas como *¡recoño!*, y la todavía más expresiva, *¡recontracoño!*, mentando asimismo a la madre de alguno de los participantes en la conversación: “Yo había regresado y llevaba 14 horas haciendo el sexo con ella y mi mamá gritaba derribando la puerta del cuarto *coño*, pero te vas a morir de tanto templar” (Viera, 2002; 80); “¡Vete pa’l *recoño* de tu madre! ¿Quién pinga eres tú?” (Gutiérrez, 1999: 130); “Podía advertirse que Armandito Valdivieso estaba verde por la ira. Aun, en cierta ocasión, se le escuchó decir: “Me cago en el *recontracoño* de mi madre” (Viera, 2002; 17).

En alguna otra obra se hace mención al uso del *coño* peninsular, como simple interjección, que en general parece no estar vigente en el español americano: (La familia Zavala, gallegos de origen) “La idea del ferrocarril (...), entre *coños* y toses, la aportó el viejo Zavala”; “El viejo Zavala, entre *coños* y toses, cada vez que me veía...” (Marinoni, 2006: 44; 46).

## 4. ACTO AMOROSO

CUBA: dar pinga a, dar un rabazo a, echar el palo/palito, ensartar a, fornicar, hacer el amor/sexo, joder, pasarse a, penetrar a, poseer a, singar, templar/templarse a/templadera/templeta, trabarse con

MÉXICO: ensartar a, metérsela a, penetrar a, tirarse a

EL SALVADOR: coger, echar un polvo, penetrar a

GUATEMALA: coger

COSTA RICA: cogerse a, meter

COLOMBIA: echar un polvo, tirar

PERÚ: cabalgar a, cachar, cepillarse a, echarse un polvito, empujársela a, medirle el aceite a, meter, meterle un viaje a, pasarse por las armas a, penetrar a, recibir metisaca, tirar/ tirarse a

6 <http://etimologias.dechile.net/?chucha> (consultada el 29.08.2010).

CHILE: tirar

ARGENTINA: coger, echarse un polvo, mandarse a

No todos los verbos (o expresiones) de la tabla anterior son conocidos en España, pero muchos de ellos son simplemente metáforas, divertidas, entendibles por lo visuales (como en el caso de Bayly *recibir metisaca* y *empujársela a alguien*). Otros términos son utilizados, como *cepillarse a alguien*, o comprensibles, como *pasarse a alguien por las armas* (aunque en España se suele decir *por la piedra*), *medirle el aceite a alguien* o *meterle un viaje a alguien*. También se emplea frecuentemente *echar un polvo* (pero no la forma reflexiva latinoamericana *echarse*) o *tirarse a alguien* (pero no la forma simple latinoamericana extendida por varios países *tirar*). Uno de los términos más extendidos en Latinoamérica es el verbo *coger/cogerse a alguien*. Damos a continuación algunos ejemplos de las formas más o menos claras: “Tenía la idea genial de *darle rabaso* (sic) a esa blanquita” (Gutiérrez, 1999: 97) [El DVEC recoge la expresión con la explicación de “realizar el acto sexual sin más intención que la meramente carnal. La expresión es totalmente machista y denota posesión sexual” (pág. 176)]; “*Echar un buen palo* y dejar satisfecha a una mujer siempre es estimulante” (Gutiérrez, 1999: 49); “¡Ay, papi, pero qué rico tú *singas!*” (Padura, 1997: 149) [El DEVC (pág. 187) explica que “en tiempos de La Habana marinera al acto de copular se le llamó singlar, que era remar con un solo remo armado en la popa”. El DRAE recoge solo la forma *chingar*, que en su segunda acepción, malsonante, significa “practicar el coito”]; “A los árboles de tallo blando, como la fruta bomba, yo les abría un hueco y en él introducía el pene. Era un gran placer *templarse* a un árbol” (Arenas, 2004: 39). Es importante recordar que en una obra peruana, el verbo *templarse* aparece con preposición *de*, no *a*, y con el significado de enamorarse de alguien, sentirse atraído por alguien: “Y te *templaste de ella*, me vas a decir. No, para nada. Fue ella la que *se me templó*. Ah, ya, bien rico tú. ¿Y qué de bueno te vio?” (Ortiz, 2004: 246); “Aquellos hombres (...) ya nos habían visto *trabados* por la parte de arriba de la caseta” (Arenas, 2004: 125); “Se pasaba la noche *cogiendo* al ritmo del algún jazzista” (Halfon, 2008: 67); “Le mamaban la picha y él *se cogía* a los travestis y a los putones más viejos” (Cortés, 2008: 285); “Y nada de eso de *tirar* con un hombre y dejarse sudar” (Sánchez, 2004: 155); “-Si Dios hubiera querido que los hombres *nos cachemos*... -Nos hubiera hecho un hueco en el culo, ¿no es cierto? (Ortiz, 2004: 183); “Cuatro bufas cuatro con espolones de medio metro *se lo mandaron* por turnos, ¡un dos, un dos!” (Aira, 2006: 80).

Cuatro de las obras (El Salvador, Colombia y Perú) recogen la expresión *echar(se) un polvo*, habitual en el español peninsular. No es expresión conocida (o, al menos, utilizada) en toda Latinoamérica, como se deduce del siguiente comentario de la cubana Zoé Valdés (2001: 34):

-Hablando de café, ¿tienes polvo?

-Tengo el polvo más sabroso de todo el sur de Estados Unidos... –bromeó haciendo alusión a la manera en que los españoles llaman a la templadera, es decir *polvo*".

## 5. EXCITACIÓN SEXUAL

COLOMBIA: la arrechera

PERÚ: (estar) arrecho/ la arrechura, con el coño en baño maría, ponerse carretón, poner a alguien en baño maría, ponérsela dura a alguien, ponersele dura a, ponersele el recto en diagonal a

Al igual que sucedía anteriormente con los términos referidos a testículo, muchas de las expresiones de la tabla son metáforas y se entenderían fácilmente en España. Quizá, sin un contexto claro, la más oscura sería *ponerse carretón*: "No me la puedo tirar si una noche me *pongo carretón*" (Ampuero, 2007: 78).

Tampoco se usa, ni está claro su significado, ni los sustantivos *arrecheral arrechura* ni el adjetivo *arrecho*. Este último significa "excitado sexualmente" en toda la zona de Colombia, Perú y Bolivia. Como explica Enrique Peña Hernández<sup>7</sup>, proviene del latín *arrectus*, participio pasivo de *arrigere*, enderezar. Algunos ejemplos: "Una *arrechura* que me obligaba a corrermela así, parado (...) imaginándome a una hembrita ricotota cabalgándome" (Bayly, 1997: 60); "Las viejas *arrechas* con el coño en baño maría" (ibid.: 64); "Alguna vez (...) cuando te estás cagando de la *arrechera*, ¿se te ha desinflado?" (García, 2009: 47).

En otros países, en cambio, posee más el valor de enojado, enfadado<sup>8</sup>. Así, en Venezuela, para *arrecho* encontramos "dícese de la persona que se encuentra en estado de molestia"<sup>9</sup> y en Nicaragua *estar arrecho o arrechta* "suele emplearse para expresar malestar o enojo"<sup>10</sup>.

## 6. CONCLUSIONES

Como puede apreciarse, la cantidad y variedad de vocabulario y expresiones referidas al sexo en las obras latinoamericanas, bien merecería un estudio más en profundidad de los mismos. Por un lado, como se ha hecho mención varias veces a lo largo

7 <http://archivo.laprensa.com.ni/archivo/2005/diciembre/10/literaria/lexicografia>, (consultada el 31.08.2010).

8 <http://www.tubabel.com/busqueda?keyword=arrecho>, (consultada el 19.04.2010).

9 <http://azules.blogspot.com/2007/06/diccionario.venezolano.html>, (consultada el 31.08.2010).

10 <http://www.elcastellano.org/noticia.php?d=1440>, (consultada el 31.08.2010).

del artículo, no siempre coinciden con los empleos del español peninsular y, por otro, tampoco hay aparece una continuidad de uso en el continente americano.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J. R. y M. GARCÍA (2001): *Diccionario erótico de voces cubanas*, Madrid: Celeste.
- CELA, C. J. (1989): *Diccionario secreto*, Madrid: Alfaguara (2 volúmenes).
- INGENNSCHAY, D. (ed.) (2006): *Desde aceras opuestas. Literaturalcultura gay y lesbiana en Latinoamérica*, Madrid: Iberoamericana/Verbuert
- MORÍNIGO, M. Á. (1985): *Diccionario de americanismos*, Barcelona: Muchnik Editores
- ROMAINE, S. (1996): *El lenguaje en la sociedad*, Barcelona: Ariel
- SECO, M. y O. ANDRÉS (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid: Aguilar (2 volúmenes)

## FUENTES

- AIRA, César (2006): *La guerra de los gimnasio*, Buenos Aires: Emecé
- AMPUERO, Fernando (2007): *Putu linda*, Madrid: Salto de página
- (2008): *Hasta que me orinen los perros*, Madrid: Salto de página
- ARENAS, Reinaldo (2004): *Antes que anochezca*, Barcelona: Tusquets
- ARRIAGA, Guillermo (2007): *El búfalo de la noche*, España: Norma
- BAYLY, Jaime (1997): *La noche es virgen*, Barcelona: Anagrama
- BIZZIO, Sergio (2009): *Era el cielo*, Barcelona: Caballo de Troya
- CASTELLANOS MOYA, Horacio (2003): *Donde no estén ustedes*, Barcelona: Tusquets
- CEBALLOS MALDONADO, José (2005): *Fuga a ciegas*, México: Ediciones Coyoacán
- CORTÉS, Carlos (2008): *Cruz de olvido*, Madrid: Veintisiete letras
- GARCÍA ÁNGEL, Antonio (2009): *Su casa es mi casa*, Barcelona: La otra orilla
- GONZÁLEZ SUÁREZ, Mario (2004): *De la infancia*, Barcelona: Tusquets

- GUTIÉRREZ, Pedro Juan (1999): *El Rey de La Habana*, Barcelona: Anagrama
- HALFON, Eduardo (2008): *El boxeador polaco*. Valencia: Pre-Textos
- LEMEBEL, Pedro (2000): *Loco afán*, Barcelona: Anagrama
- LUNAR, Lorenzo (2009): *Dónde estás, corazón*, España: Arcopress
- MARINONI, Miriam (2006): *Serafina Altieri*, Madrid: AKAL
- ORTIZ, Beto (2004): *Maldita ternura*, Perú: Alfaguara
- PADURA, Leonardo (1997): *Máscaras*, Barcelona: Tusquets
- PARRA, Eduardo Antonio (2002): *Los límites de la noche*, Tafalla (España): Txalaparta
- REY ROSA, Rodrigo (2006): *Caballeriza*, Barcelona: Seix Barral
- SÁNCHEZ BAUTE, Alonso (2004): *Al diablo la maldita primavera*, Madrid: Alfaguara
- SEFAMÍ, Jacobo (2004): *Los dolientes*, México: Plaza Janés
- SIETECASE, Reynaldo (2007): *Pendejos*, Buenos Aires: Alfaguara
- VALDÉS, Zoé (2001): *Milagro en Miami*, Barcelona: Planeta
- VALLEJO, Fernando (2004): *El fuego secreto*, Bogotá: Alfaguara
- VELASCO, Xavier (2005): *Luna llena en las rocas*, México: Alfaguara
- VIERA, Félix Luis (2002): *Un ciervo herido*, San Juan (Puerto Rico): Plaza Mayor



# LA ELABORACIÓN DE TEXTOS Y PREGUNTAS PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN ORAL

SUSANA MARTÍN LERALTA  
*Universidad Antonio de Nebrija*

**RESUMEN:** La evaluación de la destreza de comprensión oral requiere el empleo de textos, en formato audio o vídeo, que sirvan para medir las microhabilidades de comprensión de interés para el examinador.

No resulta sencillo encontrar textos auténticos que se ajusten a lo requerido para evaluar la comprensión oral. Por ello, lo habitual es que se elaboren los materiales sonoros *ex profeso* para la prueba, de manera que los textos que sirven como guión y las preguntas de comprensión se realizan apoyándose mutuamente.

La presente comunicación ofrece pautas para ello. Esta propuesta surge de un proyecto de investigación para certificar el nivel lingüístico inicial de trabajadores inmigrantes de la Comunidad de Madrid (Consejería de Inmigración y Fundación Antonio de Nebrija).

## 1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con los estudios sobre evaluación de la comprensión auditiva, el texto es la pieza clave en un examen de esta destreza (Buck, 2001), por lo que su elección debe llevarse a cabo cuidadosamente. Sin embargo, encontrar textos para evaluar la comprensión oral no resulta sencillo (es más complicado que hallarlos para la comprensión lectora), lo que ocasiona la necesidad de elaborarlos *ex profeso* para el examen en cuestión.

Por otra parte, el hecho de que el texto vaya a emplearse para la evaluación requiere que se elija o elabore teniendo en cuenta una serie de consideraciones que se añaden a las habituales para la selección de los textos empleados en la didáctica de la destreza. En el caso de la evaluación, es necesario que el texto contribuya a asegurar la validez, la

fiabilidad, la viabilidad y la autenticidad situacional del examen, al tiempo que redunde en un impacto positivo del mismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Lo anteriormente señalado justifica la conveniencia de que construyamos nuestros propios textos para evaluar la comprensión oral, de acuerdo con el tipo de prueba evaluadora, su relación con el proceso de aprendizaje y el nivel de dominio lingüístico de los aprendices, entre otros factores.

Lo importante en el caso de los textos empleados para la evaluación de esta destreza, no es tanto la autenticidad de los textos, en el sentido de que sean reales. Lo relevante en un texto que servirá como guión del material sonoro del examen de comprensión, es que se respeten las características lingüísticas propias de esa tipología textual en el contexto dado, y que se requiera del candidato la puesta en práctica de los mismos procesos y estrategias de comprensión que se activarían en una situación similar fuera del contexto de aprendizaje formal de la L2/LE (Buck, 2001; Bordón, 2006; Martín, 2010).

Asimismo, debemos tener en cuenta las dificultades de la evaluación de la comprensión oral inherentes a la naturaleza de esta destreza lingüística, ya que son la principal causa de que resulte complicado encontrar textos auténticos apropiados para un examen. Igualmente, hacen necesario que se trabaje a la par en la elaboración del texto y de las preguntas de comprensión, para que se retroalimenten mutuamente. Por esta razón, en la presente comunicación no nos limitaremos a hablar de los textos que deben emplearse en la evaluación, sino que incluiremos algunas consideraciones acerca de las preguntas que los acompañan.

La primera dificultad para evaluar la destreza auditiva es que requiere la intervención de otras destrezas para medir su resultado (debido al carácter inobservable de la comprensión oral). Esto hace que se trate de una medición indirecta, que se ve interferida por el uso de otra u otras destrezas (expresión oral, expresión escrita y/o comprensión lectora). Al tratarse, además, de una tarea que requiere el procesamiento de la información de manera simultánea a la emisión del input, la interferencia de otra u otras destrezas puede restar validez a la prueba evaluadora. De ahí la pertinencia de elaborar simultáneamente el texto, las instrucciones y preguntas del examen, para atenuar en la medida de lo posible los efectos negativos provocados por el uso de otras habilidades lingüísticas (normalmente la comprensión lectora para las preguntas y la expresión escrita para las respuestas).

A lo largo de esta comunicación se ofrecen unas pautas para la elaboración de los textos, así como unas consideraciones acerca de las instrucciones y preguntas de comprensión que los acompañan en las pruebas de evaluación de E/LE. Nuestra propuesta surge de un proyecto de certificación lingüística de nivel inicial de español para inmigrantes adultos en contexto laboral en la Comunidad de Madrid, llevado a cabo por la

Universidad Antonio de Nebrija entre junio de 2008 y septiembre de 2010, financiado por la Consejería de Inmigración de la Comunidad de Madrid y la Fundación Antonio de Nebrija<sup>1</sup>. Por esta razón y de manera ilustrativa, el último apartado de la comunicación se refiere a los textos y preguntas del examen de certificación DILE, fruto de este proyecto de investigación.

## 2. LA ELABORACIÓN DE LOS TEXTOS

### 2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS USADOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN ORAL

En toda prueba de evaluación de LE, el lenguaje del input vendrá determinado por el constructo que hayamos definido. Esto significa que, antes de nada, debemos precisar el fenómeno que será objeto de medición en la prueba evaluadora, en nuestro caso, la comprensión oral. El tipo de comprensión requerido por la situación comunicativa dada, las características propias de esa situación en el contexto elegido, la tipología textual y las microhabilidades que habrá de poner en práctica el oyente no nativo, son los factores que debemos tener en cuenta a la hora de definir el constructo. Una vez definido, hemos de asegurarnos de que el lenguaje del texto incluye las características lingüísticas a las que se refiere el constructo (aspectos del conocimiento gramatical y discursivo, aspectos pragmáticos y sociolingüísticos), pero esto solo no es suficiente, ya que también es necesario que las tareas del test requieran que el alumno verdaderamente use esas competencias (Buck, 2001).

Para elaborar los textos, además, hay que atender a seis factores que exponemos más detalladamente a continuación: la autenticidad de los textos, el tipo de material (auditivo / audiovisual), la relevancia para el currículo y las necesidades del aprendiz, las características lingüísticas del texto y la naturaleza del género discursivo, y la dependencia del pasaje. Por otra parte, los textos deben construirse teniendo en cuenta su relación con las actividades de comprensión y las microhabilidades evaluadas, como veremos en un epígrafe posterior.

#### 2.1.1. *Autenticidad de los textos*

De acuerdo con la bibliografía especializada en evaluación de LE, el material puede ser auténtico sin necesidad de ser real (Pastor, 2009; Yagüe, 2010). Lo esencial para que el material resulte válido es que favorezca la autenticidad interaccional, esto es, que tome en consideración si las operaciones que se les exigen a los candidatos se corresponden

<sup>1</sup> Para más información sobre el proyecto de certificación lingüística de nivel inicial para trabajadores inmigrantes, véase el trabajo de Baralo (2009).

con los procesos que ocurrirán de forma natural al interactuar con estos textos (Bordón, 2006). Igualmente, la autenticidad de los textos está relacionada con la relevancia de los mismos para el currículo y para las necesidades de los aprendices/candidatos al examen.

### *2.1.2. Tipo de material empleado*

En cuanto a la decisión de utilizar material de audio con o sin apoyo de la imagen, los expertos coinciden en que no hay ninguna evidencia empírica que demuestre que el material audiovisual es mejor para la evaluación que el material sin apoyo de la imagen (Pastor, 2009; Yagüe, 2010), ya que las investigaciones están todavía valorando la idoneidad de incorporar las grabaciones audiovisuales en la evaluación. No obstante, hay sólidos argumentos a favor del vídeo, puesto que puede favorecer el diseño de una evaluación coherente con una definición de comprensión oral como proceso integrador de información visual y auditiva, acorde con la práctica habitual actual en el aula, lo que reforzaría la validez y la autenticidad del test (Casañ, 2009).

En ocasiones, el tipo de material empleado se ve condicionado por la viabilidad; en estos casos, la decisión debe favorecer siempre la realización de la prueba en las condiciones óptimas de exposición al input por parte de los candidatos.

### *2.1.3. Relevancia del texto*

La relevancia del texto puede considerarse desde diferentes puntos de vista. En primer lugar, desde los contenidos del currículo, dado que la evaluación es parte inseparable del proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE y debe estar en consonancia con él. En segundo lugar, respecto a las necesidades del aprendiz/candidato en tanto que oyente no nativo. Field (2008) recomienda que el diseñador de textos se plantee las siguientes preguntas: ¿en qué grado la grabación representa el tipo de input oral que va a encontrarse el aprendiz? Y ¿cómo es de relevante la tarea de escucha respecto a los contextos de la vida real?

### *2.1.4. Características lingüísticas del texto y naturaleza del género discursivo*

Decíamos anteriormente que el texto debe respetar las características lingüísticas propias del tipo de mensaje que hayamos definido en el constructo. Al hablar de características lingüísticas en el caso de textos destinados a la comprensión oral, hay que tener en cuenta cinco niveles de conocimiento lingüístico que debe poner en práctica el aprendiz: fonológico, semántico, sintáctico, pragmático y cinestésico (Flowerdew y Millar, 2005). Por una parte, habrá que cuidar que el texto esté a la altura del dominio lingüístico de los candidatos en cuanto a estos cinco tipos de conocimiento; por otra parte, habrá que tener

en cuenta cómo dificulta cada uno de ellos la decodificación del mensaje, para formular preguntas que resulten pertinentes para medir el desempeño de la destreza auditiva.

Además de los cinco niveles de conocimiento lingüístico implicados en la tarea de comprensión oral, pero relacionado con ellos, el género discursivo en el que se enmarca el mensaje es otro factor que debe observarse a la hora de elaborar el texto para una prueba de evaluación. Los géneros discursivos se relacionan con las microhabilidades de comprensión que debe poner en práctica el oyente no nativo y cada uno de ellos puede requerir el uso de unas estrategias diferentes.

#### 2.1.5. *Dependencia del pasaje*

Por último, para que el examen de comprensión audiovisual resulte válido, es imprescindible que la información necesaria para resolver correctamente las preguntas esté contenida en el texto que se escucha, esto es, que verdaderamente sea necesario un uso de la comprensión oral y no puedan responderse las preguntas simplemente por inferencia a partir del conocimiento del mundo o a partir del estímulo visual, aunque estas estrategias evidentemente se pongan en práctica para decodificar el mensaje oral.

Finalmente, para concluir este apartado sobre la elaboración de los textos, podemos hacer referencia a los 10 criterios que propone Wilson (2008: 33) y que se relacionan tanto con el contenido del texto, como con la retransmisión del mismo, ya que ésta última condiciona en gran medida su construcción:

- Interés: ¿Será interesante para mis alumnos?
- Accesibilidad cultural: ¿Comprenderán el contexto y las ideas?
- Actos de habla/estructuras del discurso: ¿Se discuten conceptos abstractos o se basa en transacciones cotidianas?
- Densidad: ¿La información se da de manera concentrada y rápida o hay momentos en los que el alumno se puede relajar?
- Nivel lingüístico: ¿La mayoría del léxico y de la gramática es apropiada para mis estudiantes?
- Duración: ¿Necesito cortarlo porque es demasiado largo? ¿Es suficientemente largo?
- Calidad de la grabación: ¿Es clara? ¿Los ruidos de fondo afectan a la comprensión?
- Velocidad: ¿Hablan demasiado rápido para mis alumnos?
- Número de hablantes: ¿Las numerosas voces son una potencial causa de confusión?
- Acento: ¿Es familiar el acento? ¿Es comprensible?

## 2.2. RELACIÓN DE LOS TEXTOS CON LAS ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* del Consejo de Europa (2002), es una herramienta de indudable utilidad para el diseñador de pruebas de evaluación. La relación de actividades y estrategias de comprensión oral que recoge puede servirnos como base para seleccionar las más pertinentes de acuerdo a las necesidades de nuestros candidatos y su nivel de dominio lingüístico. Veamos cómo puede orientarnos.

De acuerdo con el *MCER* (2002: 71), los usuarios de esta obra de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué serie de información de entrada (input) tendrá que aprender a escuchar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Para qué fines escuchará el alumno la información de entrada (input).
- Qué modalidad de comprensión auditiva realizará el alumno.

Por lo tanto, estos tres aspectos deberán precisarse en nuestra definición del constructo.

Asimismo, el *MCER* (2002: 68) considera la siguiente tipología de actividades de comprensión oral:

- Comprender conversaciones entre hablantes nativos.
- Escuchar conferencias y presentaciones.
- Escuchar avisos e instrucciones.
- Escuchar retransmisiones y material grabado.
- Ver televisión y cine.

Dependiendo de la tipología de actividad elegida, que también se especificará en la definición del constructo, el oyente no nativo tendrá que poner en práctica unas microhabilidades y estrategias de comprensión oral diferentes.

Por otra parte, el *MCER* también nos ofrece unas escalas ilustrativas para los distintos niveles de dominio lingüístico, que nos servirán para ajustarnos al nivel propio de nuestros candidatos. Recogemos a continuación las escalas de comprensión auditiva en general (2002: 69) como muestra ilustrativa, aunque el *MCER* ofrece también escalas específicas para cada una de las actividades de comprensión listadas en la tipología anteriormente mencionada, que pueden resultar más adecuadas para orientar al diseñador de pruebas de evaluación.

Actividades y estrategias de comprensión según el Marco Común Europeo  
de Referencia para las Lenguas

**COMPRENSIÓN AUDITIVA EN GENERAL**

<b>C2</b>	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
<b>C1</b>	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas extensos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar en algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
<b>B2</b>	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua. Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores específicos.
<b>B1</b>	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal. Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
<b>A2</b>	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud. Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
<b>A1</b>	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

Se observa que los descriptores resultan orientativos en cuanto a las características lingüísticas de los mensajes y su naturaleza discursiva, de acuerdo a cada nivel de dominio del idioma.

Como conclusión cabe recordar que los textos deben permitir la realización de las actividades de comprensión oral elegidas, manteniendo siempre la dependencia del pasaje y asegurando la validez, fiabilidad y viabilidad del test, así como la autenticidad situacional.

### 2.3. RELACIÓN DE LOS TEXTOS CON LAS MICROHABILIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL OBJETO DE EVALUACIÓN

Las microhabilidades de comprensión oral serán el objetivo de la acción didáctica y se tomarán como referencia para elaborar y/o seleccionar el input, igual que sucede con los contenidos lingüísticos. Para seleccionar las microhabilidades de comprensión que el oyente no nativo debe ser capaz de poner en práctica en cada nivel de dominio lingüístico, además de ayudarnos del *MCER*, como ya hemos visto, en el caso del español, podemos tomar como orientación el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Así, partimos del *PCIC* para seleccionar aquellos contenidos que afectan a la comprensión auditiva, con lo que establecemos una nivelación de las actividades de comprensión oral no sólo desde el punto de vista de la ejecución de la destreza, sino también de acuerdo con el conocimiento lingüístico declarativo del alumno.

Los contenidos a los que atendemos corresponden a los siguientes apartados: géneros discursivos y productos textuales, funciones, nociones específicas, gramática, saberes y comportamientos socioculturales, y pronunciación y prosodia. A modo de ejemplo, en el apartado 4 de la comunicación mostramos el listado de microhabilidades de comprensión oral (nivel A2) que debe poner en práctica el candidato al examen de certificación DILE.

## 3. LA ELABORACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN ORAL

De acuerdo con la bibliografía de referencia, los tipos de preguntas más habituales en la evaluación de la comprensión oral son los siguientes (Pastor, 2009): selección múltiple, ítems dicotómicos (sí/no; V/F), respuestas cortas, respuestas largas, relleno de huecos, transferencia de información, tomar notas y transcripción.

La elección del tipo de pregunta dependerá principalmente de las microhabilidades que queramos medir, ya que no todas pueden ser evaluables con cualquier tipo de pregunta. Igualmente, conviene tener en cuenta las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos, de cara a asegurar la validez y fiabilidad del examen. Dadas las limitaciones de

la presente comunicación, no podemos abordar en detalle esta cuestión, sobre la que ya existen, por otra parte, excelentes estudios específicos (Alderson, Clapman y Wall, 1998; Bordón, 2006; Pastor, 2009, entre otros).

Por último, en las pruebas evaluadoras de la comprensión oral resulta especialmente necesario cuidar las instrucciones de las tareas. Dado que el candidato normalmente tiene la instrucción por escrito y debe, además, resolver las preguntas al mismo tiempo que transcurre la acción de comprender el texto oral, es fundamental que la comprensión de la instrucción no interfiera negativamente en la tarea de escucha, puesto que afectaría a la validez y fiabilidad de la prueba.

#### 4. LA ELABORACIÓN DE TEXTOS Y PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN ORAL DEL EXAMEN DILE

El examen de certificación DILE (*Diploma inicial de lengua española para inmigrantes*), evalúa la comprensión oral del candidato desde un enfoque comunicativo del uso de la lengua y está articulada en tres tareas a partir de un estímulo audiovisual (independiente para cada una de ellas pero con un mismo hilo conductor).

Para ajustar la prueba a las necesidades del grupo meta, ésta consiste en mostrar al aprendiz una situación comunicativa propia del ámbito administrativo y laboral, y plantearle preguntas que requieran que active los mismos procesos y estrategias de comprensión que activaría en una situación similar en su contexto real. Este planteamiento justifica el hecho de que se evalúe la comprensión sin interacción, como destreza independiente, utilizando un input que muestre una situación de interacción verosímil.

De acuerdo con el modelo de comprensión auditiva adoptado (Martín 2009: 64), para que la comprensión se produzca, el oyente debe activar una serie de procesos mentales que van desde la recepción de la onda sonora, hasta la recuperación de la información almacenada en la memoria. Estos procesos sólo son posibles si el individuo posee el conocimiento lingüístico y contextual pertinente y, dada su complejidad, se realizan eficazmente gracias al empleo de estrategias.

Para favorecer los procesos de comprensión, la principal peculiaridad de los textos del DILE es su carácter narrativo en tres secuencias. El input consiste en una historia secuenciada en tres partes relacionadas pero correspondientes a situaciones comunicativas diferentes, de manera que cada una de ellas va activando los esquemas de conocimiento para comprender la situación posterior, con lo que se favorece la anticipación, el establecimiento de hipótesis y la comprobación de las mismas. La primera escena requiere una comprensión propia de los ámbitos privado y público, en los que el oyente no nativo está acostumbrado a desenvolverse y con los que se encuentra más familiarizado, de modo que reduce su ansiedad y le facilita los datos contextuales necesarios para comprender

la siguiente<sup>2</sup>. En la segunda escena, podemos centrarnos en el ámbito administrativo en relación con el empleo, mientras que la tercera podrá corresponder a un ámbito laboral específico<sup>3</sup>.

Si formulamos las capacidades evaluadas en la prueba de comprensión audiovisual del examen DILE, en términos de acciones que el aprendiz puede realizar con la L2, cabe decir que el candidato puede:

- Comprender la idea principal de una conversación breve contextualizada.
- Extraer datos concretos (números de teléfono, deletreo de un nombre propio, indicaciones para llegar a un sitio, documentación mencionada para realizar una gestión y algún dato concreto presente en el enunciado, cuya discriminación resultaría relevante en una situación similar en la vida real).
- Inferir datos que no están presentes en el enunciado, a partir de recursos lingüísticos y no lingüísticos, acerca de la relación entre los interlocutores y la situación comunicativa.

Las microhabilidades de comprensión audiovisual que debe poner en práctica el candidato al DILE son éstas:

- Reconocer adecuadamente la entonación, la pronunciación, y el registro socio-lingüístico y pragmático para interpretar la intención comunicativa del interlocutor (términos de cortesía, orden y petición).
- Comprender información (datos concretos) sobre nombres, fechas, números, horarios y direcciones.
- Interpretar el lenguaje no verbal que complementa el enunciado del interlocutor, para comprender el significado del mensaje.
- Realizar inferencias, por el contexto en el que se desarrolla la situación comunicativa, acerca del interlocutor o interlocutores, y acerca de cuestiones socioculturales básicas referentes a actitudes y comportamientos que requiere la situación.
- Comprender la idea principal de enunciados cuando conoce el contexto en el que se desarrolla la situación comunicativa y puede prever el tipo de intercambio comunicativo que se espera en ésta.

2 Yagüe (2010) hace alusión a la conveniencia de que en las pruebas evaluadoras de la comprensión auditiva, la primera pregunta genere confianza y no que se formule teniendo en cuenta la primera información que aparezca en el mensaje sonoro, independientemente de la dificultad de ésta.

3 No obstante, el orden de las situaciones representadas en las secuencias 2 y 3 podría alterarse, si fuera necesario, para dotar de mayor credibilidad a la historia completa y aproximarla a la realidad.

- Comprender preguntas sobre datos personales.
- Comprender instrucciones para realizar una solicitud.
- Desarrollar actitudes que faciliten la interacción y el acercamiento sociocultural.
- Reconocer el nombre de las letras e identificarlas con su grafía cuando el interlocutor deletrea una palabra.

Para elaborar los textos (guión de los vídeos), además de lo anteriormente indicado, se siguen estas pautas:

- Permitir y facilitar que el aprendiz realice inferencias a partir de las imágenes para restituir o interpretar la parte del mensaje que no está contenida en el enunciado.
- El input se ajusta a las características de la lengua empleada en las situaciones que se representan.
- El input debe permitir que el candidato active los mismos procesos de comprensión y estrategias que activaría en una situación similar en la vida real. Para ello, se presenta un discurso sencillo, transmitido con relativa lentitud, articulación clara, redundancias, reformulaciones, peticiones de aclaración y las suficientes pausas para ayudar a asimilar el significado; los rasgos discursivos propios de una interacción entre un interlocutor nativo, consciente de la necesidad de cooperación, y un extranjero de nivel lingüístico inicial.
- Se atiende a minimizar las dificultades habituales para el desempeño de la destreza auditiva. De acuerdo con Bordón (2006: 146), la dificultad de los textos orales residirá “en su tamaño, la cantidad de voces que intervengan, la velocidad con que se expresen las emisiones, las variedades de la lengua de los hablantes, el número de temas que traten y la presencia de ruidos ambientales”.
- Los actores del vídeo que representan a trabajadores inmigrantes son extranjeros, aunque con una competencia lingüística muy alta para que el mensaje sea correcto y comprensible; se pretende que la situación representada sea verosímil y que el candidato pueda sentirse en cierta manera identificado con la escena que está viendo.

A la hora de elaborar los enunciados con las instrucciones de las tareas, se han empleado pequeños iconos que facilitan la comprensión de la instrucción textual de lo que debe hacer el candidato (leer preguntas, ver el vídeo, marcar con un círculo la opción elegida). Además, al inicio de cada tarea se incluye una breve descripción del contexto de la historia que va a ver el candidato en el vídeo. Respecto a la tipología de preguntas, se ha optado por preguntas de opción múltiple en la respuesta y se han elaborado teniendo en cuenta tres factores: los procesos que esa misma tarea de comprensión requerirían del

oyente no nativo en una situación real de uso de la L2, las dificultades del input debidas a cada nivel de conocimiento lingüístico implicado y las informaciones presentes en el enunciado que no son pertinentes para la pregunta formulada.

El examen DILE se ha validado con una muestra de población de 184 informantes y los resultados obtenidos constatan que la prueba de comprensión audiovisual presenta un rendimiento alto, fácil, es una prueba muy fiable (0,90 alfa de Cronbach) y de validez media alta.

## 5. CONCLUSIONES

Los textos deben ajustarse al nivel de dominio lingüístico y a las necesidades de los aprendices en el contexto extraacadémico de uso de la lengua (procesos y estrategias).

La metodología propuesta favorece la medición del desempeño de la destreza de comprensión oral desde un enfoque comunicativo, puesto que permite tener en cuenta tanto los tipos de conocimiento requeridos en las situaciones de comprensión reales a las que se va a tener que enfrentar el aprendiz, como los estadios de procesamiento de la información que se activan y las estrategias que pone en práctica para tener éxito en estas situaciones. Creemos, además, que esto puede tener un impacto positivo en la enseñanza de L2. Estamos de acuerdo con Field (2008) en que nuestro objetivo como docentes y examinadores no es sólo enseñar al alumno a responder a las tareas del texto, sino enseñarle a que se desenvuelva en el manejo de textos orales a los que va a tener que enfrentarse fuera del aula, para ampliar su repertorio lingüístico.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, J. C., C. CLAPMAN y D. WALL (1998): *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*, Madrid: Cambridge University Press.
- BARALO OTTONELLO, M. (2009): “Implantación de una certificación de nivel A1+1 y diseño curricular específico de español para trabajadores inmigrantes”, comunicación presentada en el *XX Congreso Internacional de ASELE*, Comillas, 23-26 de septiembre de 2009.
- BORDÓN, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco/Libros.
- BUCK, G. (2001): *Assessing Listening*, Cambridge: Cambridge University Press.

- CASAÑ, J. C. (2009): *Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras*, Suplementos marcoELE 9, [en línea]: [http://marcoele.com/descargas/9/jc.casan\\_grabaciones-audiovisuales.pdf](http://marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf)
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/arco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/arco/)>
- FIELD, J. (2008): *Listening in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- FLOWERDEW, J. y L. MILLER (2005): *SEcond language listening: theory and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- MARTÍN LERALTA, S. (2009): *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*, Madrid: Ministerio de Educación (Monografías ASELE 12).
- (2010) (en prensa): “Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de una prueba del examen DILE”, en *Lenguas e inmigración*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- PASTOR VILLALBA, C. (2009): “La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE”, *marcoELE* 9, [en línea]: <<http://marcoele.com/la-evaluacion-de-la-comprension-oral-en-el-aula-de-ele/>>
- WILSON, J. J. (2008): *How to teach listening*. Essex: Pearson Education.
- YAGÜE, A. (2010): “Examinando exámenes. Consideraciones acerca de las pruebas de medición en ELE”, *marcoELE* 10, [en línea]: <<http://marcoele.com/examinando-examenes>>



# DIFICULTADES DE TRADUCCIÓN EN LOS TEXTOS TURÍSTICOS

TERESA MARTÍN SÁNCHEZ  
*Universidad de Salerno*

**RESUMEN:** En este trabajo analizamos someramente las principales dificultades que presenta la traducción de los textos turísticos para los alumnos de E/LE. La primera cuestión que planteamos es si podemos considerar el lenguaje del turismo como una lengua de especialidad propia, visto que se nutre de la combinación de diferentes aspectos tanto técnicos como provenientes de diferentes áreas disciplinares. En segundo lugar creemos que es fundamental el reconocimiento tanto de los géneros discursivos como de las secuencias textuales que integran un texto turístico, no debemos olvidar que en este tipo de textos se entrelazan constantemente géneros diferentes (editoriales, organizativos, comerciales, etc.). Para finalizar analizaremos algunos de los problemas traductológicos que plantea esta tipología textual, con particular atención hacia los problemas interculturales.

## 1. LENGUAS ESPECIALIZADAS VERSUS LENGUA GENERAL

En las últimas décadas el estudio de las lenguas de especialidad, o lenguajes con fines específicos ha ido aumentando. Los lingüistas han focalizado su atención en el estudio de esta variedad de la lengua que utiliza los recursos de la lengua general, depende de un sector de conocimientos o de un ámbito de actividad profesional, la utiliza un grupo de hablantes más restringido respecto al que usa la lengua base y tienen el objetivo de satisfacer las necesidades comunicativas de un cierto sector. Calvi (2009) subraya que la bibliografía existente sobre el lenguaje del turismo se va enriqueciendo con nuevas aportaciones y que cada vez es más frecuente que, en las recopilaciones de estudios sobre las lenguas especializadas, se incluya también el lenguaje del turismo.

Esta variedad ha recibido diversas denominaciones (Calvi, 2009) como lenguas especiales, *microlanguages* o *microlingue*, lenguas especializadas (Lerat, 1997) o lenguas de especialidad..., todas estas denominaciones son el reflejo de distintas perspectivas sobre las características de estos lenguajes, y de “los avances experimentados en la investigación lingüística, esto es, una manifestación del paso de la descripción de la lengua como sistema abstracto al análisis del uso lingüístico en contexto” (López Ferrero, 2002), sin embargo consideramos que no es esta la sede para discutir sobre la nomenclatura más adecuada, intentaremos dar una visión de las líneas generales que caracterizan esta tipología haciendo referencia a una tipología concreta, la lengua especializada del turismo.

En general la diferencia que marca las lenguas de especialidad de las lenguas generales es que las primeras ofrecen variables concretas (el grado de especialización, la temática, el contexto, los interlocutores...) esta confluencia temática presenta la gran variabilidad funcional y textual donde pueden verse implicadas diferentes disciplinas profesionales. Por ello el concepto de interdisciplinariedad es sumamente importante en las lenguas de especialidad, dado el carácter de funcionalidad dinámica que adquiere la lengua. Según Cabré (1993) las lenguas de especialidad comparten con la lengua común características de tipo estructural como la morfología, la sintaxis o la formación del léxico, pero se diferencian de ésta por tener terminologías propias, además de otros rasgos lingüísticos –sintácticos y estilísticos –pragmáticos y funcionales,

En el campo que nos ocupa, establecer con precisión el área extralingüística de referencia requiere especial atención pues como afirma Nigro (2006) la componente temática del turismo proviene de la combinación de diversos aspectos técnicos y disciplinares. Se pueden individuar una serie de dominios extralingüísticos convergentes y que son su característica principal ya que el nuevo género nace de la unión de tipologías textuales diferentes.

M. Vittoria Calvi (2005) identifica un abanico de sectores disciplinares que contribuyen a formar la componente temática del turismo:

- Geografía (descripción del territorio, valorización de los recursos ambientales y artísticos, etc.);
- Economía (comercialización del producto turístico, estrategias de mercado, etc.);
- Sociología (definición de las motivaciones y de los tipos de turismo);
- Psicología (percepción del ambiente por parte del turista).
- Otros, historia, arqueología, arquitectura...

Las observaciones precedentes representan la clave de la dificultad que encuentra el texto turístico para encajar en cualquier tipología conocida.

La diversidad de sus códigos semánticos, la multiplicidad de sus modalidades textuales y de sus funciones le confieren un carácter singular. Si queremos incluir los textos sobre turismo en una tipología textual, es preciso que estos aparezcan con nombre propio y no absorbidos por otros.

### 1.1. EL TEXTO TURÍSTICO COMO LENGUA DE ESPECIALIDAD

Podemos entender por texto turístico todo escrito dirigido al público general, y al no autóctono en especial, que informa sobre las cualidades de un lugar y sugiere su visita (Fischer, 2004). En realidad la variedad de contenidos y formas lingüísticas presentes en un texto de carácter turístico hacen que éste no pueda encuadrarse en un único modelo de tipología textual.

Un texto turístico se enmarca dentro de unos parámetros temporales cambiantes y se vuelve obsoleto en un espacio de tiempo muy reducido debido a la pujanza y la diversificación del mercado. El riesgo de inadecuación incluye tanto los referentes extralingüísticos como la lengua misma, hecho que Hatim y Mason (1990: 2) generalizan: “la traducción es un proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social determinado”. El traductor deberá, por lo tanto actualizar sus fuentes de documentación y someter el texto a los cambios necesarios.

Partiendo de la base defendida por muchos traductores de que se pueden traducir textos especializados de cualquier tipo sin que el traductor posea conocimientos exhaustivos del tema de cada documento, resulta muy importante, sin embargo, resaltar la importancia de un gran conocimiento de la lengua, así como del mundo extra-lingüístico de ambas culturas (la del texto original y de la lengua meta) y un competente análisis del texto en cuestión.

En realidad el lenguaje del turismo re-inventa la realidad en términos positivos gracias a un complejo sistema de adjetivación cuyo objetivo es presentar la localidad del mejor modo posible para dar al turista la impresión de exclusividad, diversión, relax. Esta *perspectiva de la diversidad* se manifiesta gracias a una continua comparación entre la localidad turística (como lugar nuevo y ajeno) y la localidad en la que reside el turista (conocida y familiar). Dicha comparación se manifiesta gracias al uso de metáforas y metonimias cuya función es la de reducir al mínimo todo lo que se manifiesta como ajeno en el lugar que se está describiendo (Nigro: 87).

Con todo lo dicho cabe preguntarse si el lenguaje del turismo puede considerarse una lengua de especialidad y, para nosotros, la respuesta es afirmativa, pues, a pesar de que toma prestados diferentes términos de otras lenguas de especialidad, en conjunto el texto que se crea tienen una serie de características, léxicas y semánticas, que lo diferen-

cian de todos los demás textos y que lo hacen inconfundible y, por lo tanto, plenamente reconocible.

Veamos algunas de ellas, centrándonos sobre todo en el aspecto léxico.

### 1.1.1 Aspectos léxicos

Como afirma Nigro (2006), el lenguaje turístico para motivar a la gente necesita presentar la destinación turística como una novedad, un cambio respecto a la rutina cotidiana. El lenguaje que se utiliza hace que el turista visite lugares que ya ha visitado gracias al lenguaje, que le ha presentado la localidad a visitar como un destino, privándola así del anonimato en el que antes se encontraba.

Como hemos visto las lenguas de especialidad se circunscriben a una limitada esfera comunicativa y a un específico dominio de especialidad, emitiendo, así, no sólo la descripción de dicho dominio, sino también la comunicación en el ámbito profesional del que se ocupan, pero los tecnicismos del lenguaje del turismo provienen de ámbitos muy diversos y es esta heterogeneidad lo que lo hace diferente, si bien no es tanto el uso de un cierto léxico sino la relación que existe entre el contexto de uso y los términos usados (Knowles, 1989:61)<sup>4</sup>.

Siguiendo a López Ferrero (2002:204) que individua las características de las lenguas de especialidad en el siguiente cuadro:

<b>Nivel léxico</b>	· Terminología (términos y unidades plurilexemáticas) · Colocaciones (combinaciones fijas de palabras) y fraseología
<b>Nivel morfológico</b>	· Procedimientos específicos de derivación: nominalizaciones · Usos específicos de los tiempos verbales
<b>Nivel sintáctico</b>	· Sintagmas nominales complejos: acumulación de núcleos nominales; complementos del nombre constituidos por adjetivos deverbales o largos sintagmas preposicionales · Sintagma verbal: construcciones pasivas con agente expreso

Podemos analizar someramente algunos aspectos del léxico del turismo algunos de ellos ya analizados en diversos trabajos por Calvi (2001,2005). Como ya hemos indicado repetidas veces los tecnicismos provienen de diferentes áreas disciplinares como la arquitectura, la botánica (nombres de plantas), la fauna, la economía o la geografía.

4 Citado en NIGRO, Maria Giovanna (2006), *Il linguaggio specialistico del turismo. Aspetti storici, teorici e traduttivi*. Roma, Aracne Editrice.

Un aspecto que no hay que infravalorar, sobre todo en lo que respecta a la traducción como veremos más adelante, son los realia, términos culturales idiosincráticos de cada cultura que no siempre encuentran un paralelo en la cultura de llegada, los podemos encontrar en la descripción de costumbres (piénsese en la Semana Santa en el caso de España, o en las numerosas tradiciones y fiestas locales típicas de cada país) y sobre todo en la gastronomía. La solución traductiva suele recurrir al préstamo con paráfrasis o a las equivalencias culturales.

Respecto a la formación de nuevas palabras podemos observar tres fenómenos fundamentales, que en el presente trabajo nos limitamos a enumerar algunos aspectos:

- Redeterminación semántica: paquete, tráfico aéreo
- Siglas y acrónimos: AVE, Renfe
- Composiciones léxicas nuevas: Club de vacaciones, Parques temáticos, Barranquismo.
- El uso de superlativos es una práctica usual para presentar la destinación turística como algo nuevo y apetecible para el posible turista, así como para acercar, mediante el lenguaje, dicha destinación y convertirla en algo ya conocido; es frecuente encontrar términos como *maravilloso*, *espléndido*, *sensacional* o *magnífico*.
- Respecto a los tiempo verbales usados, y siempre refiriéndonos a las guías turísticas que aparecen en la internet notamos el uso del presente para presentar el tiempo de las vacaciones como algo “eterno y permanente” (Nigro: 2006, 80).
- El imperativo se utiliza para invitar al turista a participar en lo que la guía ofrece o para dar instrucciones (aparece sobre todo en la explicación de algunas recetas de cocina y en las indicaciones para realizar un cierto recorrido turístico, en este último caso notamos una alternancia con el futuro simple).
- Nigro señala el uso de la técnica del *ego targeting*: gracias al uso alternado de tú/vosotros y nosotros en lugar de usted/ustedes, el turista percibe el mensaje como algo personalizado y dirigido exclusivamente a él.

En conclusión, el discurso turístico reelabora los diferentes componentes léxicos con el único objetivo de seducir al turista, de lo que se deduce que se puede convencer describiendo y no sólo argumentando.

## 2. TIPOLOGÍAS Y GÉNEROS TEXTUALES

Como ya hemos dicho, podemos entender el lenguaje del turismo como un género en sí que reúne en él una serie de tipologías textuales y géneros discursivos tan diversos

que hacen difícil enmarcarlo en una sola tipología, ya Hatim y Mason (1990) introducen una nueva dimensión en el término “texto” que perciben como una parte del discurso cuyos límites estarían marcados por el cambio de una modalidad discursiva a otra: podemos persuadir narrando y describiendo, y no solamente argumentando. Hatim y Mason (1990: 146) reconocen el carácter híbrido de la obra escrita y que su multifuncionalidad se estructura de acuerdo con el concepto de *dominant contextual focus*, es decir foco contextual dominante.

En este trabajo nos remitimos a la clasificación de Adam<sup>5</sup> que considera que no puede hablarse de tipos de texto porque no existen textos puros, sino que los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Es decir, no se puede hablar de un texto, por ejemplo, como puramente narrativo, pues como unidad comunicativa presentará, además de fragmentos narrativos, fragmentos descriptivos, etc. Por ello, es más preciso y adecuado hablar de secuencias textuales, y definir el texto como “una estructura jerárquica compleja que comprende *n* secuencias –elípticas o completas– del mismo tipo o de tipos diferentes”. La secuencia, pues, se presenta como un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual.

Adam distingue cinco secuencias textuales prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa, y dialogal. Lo más habitual es que un texto integre diversas secuencias. Para explicar cómo se combinan las secuencias en los textos, Adam propone distinguir entre secuencia dominante y secundaria, por un lado, y envolvente e incrustada, por otro: La secuencia dominante es aquella que se manifiesta con una presencia mayor en el conjunto del texto. La secuencia secundaria es aquella que está presente en el texto sin ser la dominante.

Por otro lado, si una secuencia constituye el marco en que otras secuencias pueden aparecer incrustadas se le llama secuencia envolvente.

Así, se entiende que el discurso especializado (DE) incluye un conjunto variado de tipos de textos pero con ciertos rasgos muy prototípicos. Es justamente esta idea de heterogeneidad de textos dentro de una escala de gradación la que rescata Parodi (2005a) al aproximarse a la noción de DE. que debe necesariamente entenderse como un *continuum*, en el que se alinean textos a lo largo de una gradiente diversificada que va desde un alto hasta un bajo grado de especialización. Debido a esto mismo, es que concebimos al DE como un hiperónimo de las nociones de discurso académico (DA) y discurso profesional (D P).

Partir de los *discursos profesionales* como objeto de estudio, frente a discursos especializados, por ejemplo, concede relevancia al hecho de que no solo se consideran en

5 Véase el diccionario de Términos de E/LE del Centro Virtual Cervantes: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/secuenciatextual.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciatextual.htm)>

el análisis discursos que vehiculan conocimiento de especialidad (Cabré, 2001), sino que también se da cabida a los textos que se generan en el ejercicio de un oficio (el turismo, el comercio, la administración, la política, por ejemplo) en que la conceptualización especializada no puede tomarse como un rasgo caracterizador de estos tipos de discurso.

Desde esta perspectiva, en los *discursos profesionales*, siguiendo a Linell (1998), se atiende a los siguientes fenómenos:

- 1) el discurso intraprofesional, esto es, el discurso dentro de profesiones específicas;
- 2) el discurso interprofesional, es decir, el discurso entre individuos de, o representantes de, diferentes profesiones, en ámbitos de trabajo, encuentros o conferencias, en debates públicos (en los medios de comunicación, por ejemplo), etc.;
- 3) el discurso profesional-lego, es decir, cuando los profesionales se encuentran e interactúan (oralmente o por escrito) con un público lego.

Según Cassany (2003) el *género discursivo* es la unidad más operativa de análisis de necesidades, formulación de objetivos y aprendizaje de Español para fines específicos (EpFE), (lectura y escritura). Este concepto permite abarcar todos los planos implicados en la enseñanza/aprendizaje del EpFE: gramática, léxico, parámetros pragmáticos, rasgos socioculturales, etc.

Como referencia para la descripción de género textual citamos la definición del Plan Curricular del Instituto Cervantes, que consideramos esclarecedora entre las distintas propuestas de varios autores:

Se entiende por “género”, en un sentido amplio, *una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes*; en consecuencia, restringiendo ese sentido al ámbito de la comunicación por medio de la lengua, se pueden definir como *clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia*. Se trata, pues, de una realidad de carácter sociocultural sujeta a variación, tanto intercultural como intracultural, si bien dentro de una comunidad cada género comparte unos rasgos que lo hacen reconocible y que permiten su descripción y análisis. Esta perspectiva parte de la consideración de “texto” como un *fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo*. Cuando dicho texto presenta una serie de características en particular, se puede decir que pertenece a un determinado *género*. (PCIC, 2008:305).

Para un análisis del género que permita dar una visión contextualizada, Bhatia (2002) sugiere que se haga una clasificación de los géneros en diferentes fases. En primer lugar, hallar su *propósito comunicativo general* (por ejemplo: persuadir, informar, etc.); en segundo lugar, averiguar cómo ese propósito comunicativo general se refleja en distintos *valores retóricos y genéricos* (narración, exposición, etc.), y observar cuáles son las estructuras léxico-gramaticales que se utilizan para ello (selección de tiempos y modos

verbales, formas de tratamiento, etc.). Según Bhatia, la combinación de diferentes valores retóricos permite clasificar los géneros en grupos que comparten un mismo fin comunicativo (por ejemplo: géneros promocionales, géneros informativos, etc.), dentro de los cuales es posible distinguir diferentes géneros específicos (por ejemplo: anuncios, folletos, reportajes, etc.).

Así, se puede afirmar que todos los textos pertenecientes a un determinado género textual comparten un propósito comunicativo general, una superestructura formal convencional, reconocida por la comunidad discursiva como característica del género en cuestión, una estructura retórica compuesta por partes o movimientos obligatorios y opcionales y elementos de la microestructura lingüística que contribuyen a la identificación del género.

Para el lenguaje del turismo Calvi (2010: 22-23) propone dentro del proyecto “Linguaturismo”, que tiene como objetivo la creación de corpus textuales paralelos y comparables, en español y en italiano, una clasificación flexible y abierta, pero con una sólida base teórica de los géneros textuales, si bien la clasificación no está aún terminada consideramos interesante transcribirla en este trabajo por ser el primer intento de clasificación de los géneros del turismo:

Géneros editoriales (guías de viajes, revistas de viajes y turismo, etc.), que se elaboran principalmente en el mundo editorial y responden a la demanda de información del turista.

Géneros institucionales (folletos, anuncios de destinos turísticos, páginas *web* institucionales, etc.), originados en los organismos oficiales (gobiernos nacionales, comunidades autónomas, ayuntamientos, etc.), con el propósito de afianzar o posicionar la imagen de un destino turístico.

Géneros comerciales (anuncios comerciales, catálogos de viajes, folletos de hoteles, páginas *web* de agencias, etc.), que se desarrollan en los departamentos de marketing de las agencias y otras empresas de turismo, destinados a promover la venta directa del producto turístico, conquistando la mente del consumidor.

Géneros organizativos (billetes, reservas, cartas, facturas, contratos, informes, etc.), propios de las agencias y otros sectores colindantes (hostelería, transportes, ferias, etc.), para sus relaciones internas y externas.

Géneros legales (normativas, reglamentos, etc.), pertenecientes al campo del derecho y encaminados a reglamentar las distintas facetas de las actividades turísticas.

Géneros científicos y académicos, utilizados en los sectores disciplinares que enfocan el fenómeno del turismo (artículos y libros de sociología, antropología del turismo, etc.).

Géneros informales (foros y *blogs* de viajeros), que comprenden el amplio caudal de textos en los que el turista mismo se transforma en experto y emisor del discurso turístico, con el propósito de intercambiar opiniones y expresar valoraciones.

### 3. TRADUCCIÓN

El objetivo consiste en que los alumnos sean capaces de ver la enorme complejidad que entraña la adecuada transmisión pragmática de toda una serie de conceptos, vivencias e imágenes de una cultura origen a una cultura meta.

En general los alumnos encuentran una gran dificultad cuando se enfrentan con la traducción de un texto turístico debido a la carga cultural de esta tipología textual, dudas que nada tienen que ver con los conocimientos gramaticales de la lengua meta, sino que más bien atañen a todo lo concerniente con las marcas culturales que conlleva este tipo de textos.

Utilizando la terminología a la que recurre Pilar Elena García, la principal dificultad del profesional consiste en “naturalizar productos en una lengua y una cultura que han sido descritos en otra lengua y otra cultura en la cual rigen diferentes usos y convenciones”, con lo que queda claro que la labor del traductor es realmente compleja”. (Elena, 1994: 65). Así podemos decir que los textos turísticos presentan unas características sumamente marcadas en términos culturales, de manera que el traductor tiene que ser capaz de aplicar una serie de estrategias que le permitan acercar estos contenidos al posible lector.

Los textos turísticos son un instrumento perfecto para introducir a los alumnos a un estudio lingüístico de una tipología textual muy completa, reiterando en todo momento la importancia del nivel pragmático, ya que suele ser en este ámbito en el que se cometen errores de traducción verdaderamente graves.

Es aconsejable elegir un enfoque didáctico que le permita desarrollar al aprendiz, tanto la capacidad de observación, como otra serie de aspectos de fundamental importancia que van desde la toma de conciencia de la propia cultura, a la observación de los fenómenos más relevantes que caracterizan la cultura extranjera y, como indica Calvi (2001) es fundamental la comparación entre los datos que derivan de la observación y los estereotipos que se poseían antes sobre la cultura en cuestión.

La competencia textual en L2, por lo tanto, comporta tanto la habilidad de reconocer textos pertenecientes a diferentes tipologías y géneros textuales, como la habilidad de comprender y producir textos de diferentes tipologías y/o géneros, respetando las normas de textualidad de la lengua y cultura en cuestión;

En su trabajo sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras (2001), Calvi, afirma que la traducción pedagógica puede resultar útil para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes en su L1, para mejorar su competencia lectora en la lengua extranjera, y, sobre todo, para realizar una comparación entre las dos lenguas en cuestión. En particular, la traducción inversa puede resultar útil para evaluar la compe-

tencia contrastiva, es decir, la capacidad de mantener separadas las dos lenguas evitando la contaminación (Calvi, 2001: 333-339).

En realidad los problemas que encuentran son de diferente tipo, me limito a enumerar algunos de ellos:

Falta de conocimientos sobre el lugar, sus características etc. Para poder traducir textos sobre otros países y sus respectivas culturas son precisos amplios conocimientos del mundo, especialmente de la cultura extranjera descrita y de la propia que habrá que contrastar con ésta.

Nombres propios de personas, museos, instituciones, platos típicos, costumbres, fiestas etc. Los ejemplos más ilustrativos son, sin duda, los nombres de pintores famosos, sobre todo de la Edad Media, que antes se traducían y ahora constituyen todo un reto para el traductor no especializado en historia del arte. Lo mismo sucede con los nombres de los cuadros más famosos. Algunos nombres precisamente no se traducen como, p. ej., Velázquez o Goya, Las Meninas, o el Guernica, mientras que otros sí que se traducen como . El Bosco = Hieronymus Bosch, La familia de Carlos IV = La famiglia di Carlo IV. En italiano moderno se tiende a mantener los nombres propios de personas, mientras que en castellano se ha tendido a la adaptación de los mismos (Miguel Ángel, Rafael...). otra cuestión son los nombres de reyes y papas que tienden a la adaptación (Filippo II, Carlo V, por Carlos I, Juan Pablo II...).

En el caso de platos típicos, fiestas etc. el traductor buscará una solución adecuada según la función del texto y su público, explicando ingredientes y costumbres desconocidos, aunque generalmente se intentan traducir o adaptar.

Topónimos. Para algunos topónimos existen equivalencias en italiano (Saragozza, Maiorca, Barcellona), otros, nombres de lugares menos conocidos se mantienen (Valencia, Granada, Córdoba), como indica Fischer (2004): “no todos los topónimos son adaptables ni los adaptados siempre fáciles de reconocer”.

Posibles ayudas y sus límites.

Aspectos históricos, geográficos y culturales pueden subsanarse consultando enciclopedias y guías (en papel y on-line). Diccionarios especializados y, sobre todo, la consulta de textos paralelos, estamos de acuerdo con Varela Méndez (2007, 302) en que “la creación de un corpus de textos turísticos en el que poder compilar un número considerable de textos originales con sus respectivas traducciones y evaluar la calidad de las mismas es un ejercicio muy enriquecedor en términos de la investigación traductológica”.

#### 4. CONCLUSIONES

Los textos turísticos plantean una serie de problemas que, al contrario de lo que puede parecer en un principio, no son de fácil solución.

Cabe preguntarse si es necesario conocer exhaustivamente el tema objeto de la traducción, visto que muchos traductores profesionales afirman que no una condición *sine qua non* para realizar un buen producto final, evidentemente nuestros alumnos no conocen en profundidad ni la cultura meta, en nuestro caso el español, y a veces, ni siquiera la propia cultura, por lo que este resulta ser un ejercicio altamente proficuo para ellos. Respecto a conocer tanto la lengua como el mundo extra-lingüístico meta y original sería conveniente que tuvieran, si no un conocimiento exhaustivo, por lo menos un conocimiento más que superficial, para poder afrontar con éxito este tipo de textos.

En nuestro trabajo hemos querido subrayar la importancia de hacer un análisis exhaustivo del texto, o cuanto menos un buen análisis textual, lo que conlleva el saber distinguir los rasgos prototípicos del discurso especializado del turismo, saber distinguir los rasgos prototípicos de los géneros y saber distinguir las diferentes secuencias textuales presentes en cada género.

Para ello se ha demostrado muy útil la creación de corpus paralelos, que les ha permitido tener una amplia documentación sobre los diversos géneros y observar cómo se solucionaban algunos problemas traductológicos gracias a un análisis profundo y posterior corrección de traducciones ya presentes en línea.

Obviamente la cuestión queda abierta a cualquier sugerencia.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BEEBY LONSDALE, A. (1997): "La traducción inversa". En A. HURTADO ALBIR (ed.), *La enseñanza de la traducción*, Castellón: Universitat Jaume I, 57-78.
- BHATIA, V. K. (1993): *Analysing Genre*, London & New York: Longman.
- BUGNOT M.-A. (2005): *Texto turístico y traducción especializada. Estudio crítico de un corpus español-francés sobre la Costa del Sol (1960-2004)* [en línea]: <[www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16769697.pdf](http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16769697.pdf)>
- CABRÉ, T. (1999): "El discurs especialitat o la variació funcional determinada per la temàtica: noves perspectives", en *La terminología. Representación y comunicación. Una teoría de base comunicativa y otros artículos*, Barcelona: IULA, 151-173.

- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN VALLS (1999): *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- CALVI, M. V. (2010): “Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación”, *Ibérica*, 19, 9-32.
- (2001): “La traduzione nell’insegnamento linguistico”, en Melloni, Alessandra et al. (ed.), *Interpretar, traducir textos de las culturas hispánicas*, Bologna Clueb, pp. 327-342.
- (2003): “El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos” *Actas del II CIEFE*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. pp. 107-122. [en línea]: <[http://www.cvc\\_ciefe\\_02\\_0010.pdf](http://www.cvc_ciefe_02_0010.pdf)>
- (2005): *Il linguaggio spagnolo del turismo*, Baroni Editore, Viareggio
- (2009): “El lenguaje del turismo” en CALVI, M. V. BORDONABA ZABALZA, M. C. MAPPELLI, G. SANTOS LÓPEZ, J. (eds.), *Las lenguas de especialidad en español*. Roma, Carocci, pp. 199-224.
- CASSANY, D. (2003): “La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE”, en *Actas del II CIEFE*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 40-64, [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0007.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0007.pdf)>
- CIAPUSCIO, G. (2005): “La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual”. *Signos*, 38/57, 31-48, [en línea]: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342005000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100003&lng=es&nrm=iso)>.
- DURÁN MUÑOZ, I. (2009): “La traducción turística de calidad: una necesidad indudable en la España de hoy. [en línea]: <<http://www.mundointernet.es/IMG/pdf/ponencia102.pdf>>
- ELENA GARCÍA, P. (1996): “La documentación en la traducción general”. En A. HURTADO ALBIR (ed.) (1996): *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, 79-90.
- FISCHER, M. B. (2004): “Sprachgefühl und welterfahrung - La traducción inversa de textos turísticos como ejercicio para fomentar la competencia lingüística [en línea]: <<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/alcala.html>>
- HURTADO ALBIR, A. (ed.) (1996): *La Enseñanza de la traducción*. Castelló.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. tomo: C1/C2. Madrid, Instituto Cervantes.

- LA ROCCA, Marcella (2006): "Textos y contextos: E/LE para el turismo cultural", *redE-LE* 8, [en línea]: <<http://www.educacion.es/redele/revista8/MLaRocca.pdf>>
- LÓPEZ FERRERO, C. (2002): "Aproximación al análisis de los discursos profesionales", *Signos* 35/51-52, 195-215. [en línea]: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342002005100013&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100013&lng=es&nrm=iso)>.
- PARODI, G. (2007): "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio", *Signos*, 40/63, 147-178,
- PAYO PEÑA, L. (2002): "La traducción de referencias culturales en un texto turístico" *Puentes* 1, [en línea]: <<http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes1/04%20Payo.pdf>>
- PONCE MÁRQUEZ, N. (2008): "Ejercicio comparativo de un texto turístico original español con su traducción al alemán como fundamento metodológico para alumnos de los primeros años de traducción" *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, N°. 7, 2008, pags. 55-78
- PONCE MÁRQUEZ, N. (2006): "Metodología en la clase de traducción: dificultades pragmático-culturales en la traducción de textos turísticos" *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, n 12, [en línea]: <<http://www.um.es/tonosdigital/znum12/secciones/tritonos%20B-Textos%20turisticos.htm>>
- VARELA MÉNDEZ, Raquel (2007): "Hacia una caracterización del Inglés para Fines Específicos (Turismo)" *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 19 pp. 327-345. [en línea]: <<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0707110327A.PDF>>



# “QUERIDA MAMÁ: EN ESPAÑA REINA EL AMBIENTE FESTIVO”. REGISTROS Y TIPOLOGÍA TEXTUAL EN ELE

JOSÉ MARTÍNEZ ESPINOSA

*Servicio de Idiomas, Universidad de Murcia*

**RESUMEN:** La ponencia pretende mostrar algunas aportaciones que ha hecho la sociolingüística a la enseñanza del español en cuanto a las producciones escritas de los estudiantes. No solo nos permite encontrar un modelo de lengua que enseñar sino que también nos da pautas de funcionamiento del código escrito según la función comunicativa que pretendamos llevar a cabo por medio de los distintos registros, que a veces no se trabajan adecuadamente en los manuales de español. Como muestra, se analizan algunas producciones escritas de alumnos chinos y se presentan algunas actividades de clase que trabajan los distintos registros lingüísticos.

## 1. APORTACIONES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA AL ESTUDIO DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS

La didáctica de lenguas recurrió a la sociolingüística desde el primer momento de su nacimiento como disciplina específica encargada de estudiar los mecanismos de aprendizaje y adquisición de una nueva lengua por parte de un estudiante. A la hora de enseñarla, se encontraron ante la realidad de que las lenguas presentan una gran variación interna que puede dificultar la tarea de adquisición de ésta por parte del alumno, aparte de la complejidad pedagógica que supone explicar y mostrar esa variación. En un primer momento, las corrientes metodológicas optaron por obviar esta realidad y eligieron como modelo de lengua para enseñar la que les parecía más unificadora, codificada y prestigiosa: la lengua literaria. Se pretendía, pues, que los aprendientes de idiomas extranjeros llegaran a utilizar el mismo léxico, la misma sintaxis y el mismo registro de los autores más reconocidos de esa lengua en concreto, entendiéndose que se

había aprendido y dominado el nuevo sistema cuando los estudiantes eran capaces de reproducir discursos semejantes.

Con la llegada de la sociolingüística en los años setenta, las corrientes metodológicas desecharon rápidamente este modelo de lengua. Corder, en su famosa obra *Introducción a la Lingüística Aplicada* (1973), dedica un capítulo completo a explicar que es imposible pasar por alto la variación interna de una lengua, que esa variación se debe enseñar tanto si se trata de la L1 como si es de la L2 o de una lengua extranjera. Incide además que esa variación es la que le permite al aprendiente *funcionar* efectivamente en la lengua que está aprendiendo, poniendo de este modo en relación los conceptos de *variación lingüística* y *función comunicativa*. Corder insiste en la importancia del contexto social y situacional para el éxito de la comunicación, por lo que no se puede estudiar una lengua sin estar atentos a la variabilidad intrínseca de ésta, y en la necesidad de aceptar que no se puede enseñar ni aprender toda la lengua que se está estudiando.

De los conceptos aportados por la sociolingüística a la enseñanza de idiomas, nos interesa en este trabajo dedicado al análisis de textos escritos sobre todo la noción de *registro, estilo o fasolecto*. Las variaciones diafásicas o registros de lengua son siempre de segundo grado respecto a los sociolectos<sup>1</sup>. Es decir, cada sociolecto tiene su variación diafásica, como demostró Labov, que distinguió cuatro estilos diferentes para cada sociolecto: estilo espontáneo, estilo cuidado, lectura de texto y lectura de palabras sueltas. Por eso, dentro de los sociolectos existen los distintos estilos, únicas variedades en verdad realizables. En cada acto lingüístico el hablante pone a funcionar un estilo específico de su sociolecto. Además, los rasgos que caracterizan a un determinado estilo de un sociolecto dado, pueden coincidir con los de otro estilo de un sociolecto diferente. Para no admitir como registro a cualquier modalidad de estilo y para darles una mínima homogeneidad que permita su explicación, hay que proceder a unificar distintas variedades en grupos más amplios. No se distingue entre lenguaje oral y lenguaje escrito porque uno y otro no son registros, sino dimensiones de una misma lengua en cualquiera de sus niveles, planos o dialectos. En esta ocasión nos referiremos al discurso escrito.

La variación diafásica se inserta en un parámetro que va desde las posturas más coloquiales y espontáneas a las más formales; todo depende del grado de participación de la conciencia lingüística en el momento de escribir. Si esta conciencia apenas está presente, se suele producir un estilo muy espontáneo, pero a medida que esa presencia aumenta van apareciendo otros estilos más formales, lo que, dependiendo del sociolecto del sujeto, hará que se seleccione un vocabulario más preciso, unas estructuras oracionales más complejas, un tipo textual determinado, unos esquemas de ideas más

1 La influencia del medio y de las circunstancias socioculturales en los niveles fonémico, léxico, etc., de la lengua origina tres dialectos, de carácter sinestrático y denominados sociolectos: formal (también denominado por otros lingüistas como culto, normolecto ejemplar, etc.), informal o coloquial y vulgar o iletrado.

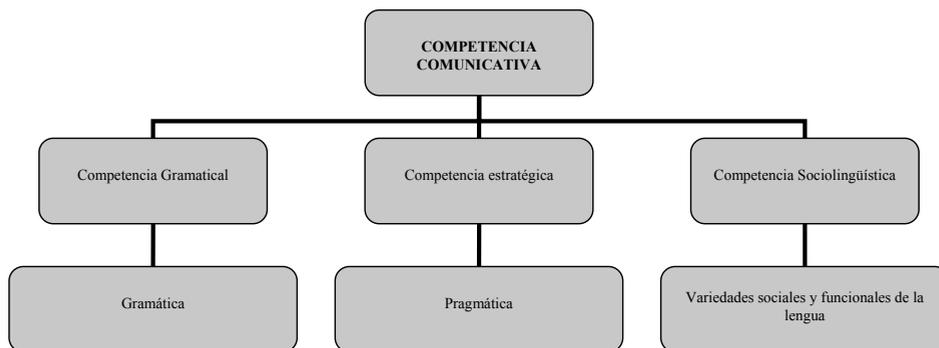
formalizados y una diferente estructura del discurso. Los factores que intervienen en las variantes diafásicas son diversos, siempre en relación con la situación y la necesidad concreta de comunicación.

El receptor y la situación comunicativa son determinantes en la selección de los elementos lingüísticos y los esquemas textuales. Si escribimos a un superior en rango social o cultural, tenderemos consciente o inconscientemente a expresarnos en una modalidad formal, más tipificada, de acuerdo con nuestro conocimiento de la norma, de los modelos escritos estereotipados, de las posibilidades expresivas y de su prestigio respectivo. Si lo hacemos con nuestros íntimos, emplearemos un lenguaje espontáneo, directo y mucho menos cuidado en la forma.

El tema también influye. No es igual hablar sobre temas de la vida cotidiana que de una teoría política o filosófica. En el segundo caso resulta imprescindible el conocimiento de la materia y de la terminología adecuada; la claridad conceptual y la corrección son requisitos imprescindibles, así como el orden y la cohesión textual.

Todos estos factores determinan que el hablante seleccione una variedad diafásica más adecuada a una situación comunicativa según su conciencia lingüística. Y el modo en que responde a estas exigencias variará sensiblemente también en virtud de la variedad diastrática correspondiente a su formación, a su cultura y a su saber idiomático textual.

Esta relación de lo esencialmente lingüístico y su significado con el contexto de la interacción en que se desarrolla la comunicación es lo que llamamos *competencia socio-lingüística* (ver *cuadro 1*): el estudiante de una lengua extranjera ha de saber adecuarse a cada situación concreta mediante el conocimiento de normas, convenciones, la relación entre los hablantes, propósitos, etc., así como ha de saber escoger entre varios registros y tipos textuales para que no se produzca un fracaso en la comunicación.



Cuadro 1. Competencias del alumno

## 2. ¿QUÉ REGISTROS UTILIZAN LOS ESTUDIANTES AL ESCRIBIR? EL CASO DE LOS ESTUDIANTES CHINOS

“Mis alumnos son unos pedantes”; este es un pensamiento que se puede pasar por la cabeza de los profesores españoles que trabajan con alumnos procedentes del extremo oriente. Queremos decir con ello que nuestros alumnos utilizan unos registros inapropiados a las actividades comunicativas que les planteamos en clase, a su forma de expresarse, a su realidad personal, pues en la gran mayoría de casos resulta artificial, retórica, pomposa y en algunos casos arcaica.

La enseñanza de lenguas en China parte de una tradición estructuralista y tradicional que, como dijimos al comienzo de este trabajo, prima como bueno y prestigioso el uso de la lengua que se aproxime a los modelos literarios, ya que se presupone la lengua literaria como *lengua culta, norma prescriptiva y uso correcto* de la gramática. Además, la adquisición del léxico se lleva a cabo de forma indiscriminada en cuanto al uso y al registro, utilizando de forma abusiva diccionarios, traductores electrónicos y otras herramientas tecnológicas sin que sean conscientes de la pertinencia o no del término que encuentran. Ese uso indebido hace que el nuevo término no se adquiera, y que una vez usado se olvide. El objetivo parece ser que los estudiantes de español chinos posean un dominio de nuestra lengua semejante al de un nativo, sin valorar si los términos y estructuras que emplean son los adecuados a la función que deben realizar. No entraremos aquí nosotros a juzgar si es pertinente o no ese objetivo, pero sí debemos señalar un punto esencial en el que este planteamiento educativo carece de fundamento: la realidad social de la lengua.

Un estudiante extranjero que no se halle en una situación de inmersión lingüística y cultural en un país hispanohablante se encuentra con la gran dificultad de carecer de otras muestras de lengua que no sean las proporcionadas por el profesor y los textos de los manuales. Su aprendizaje, pues, se encuentra condicionado por estos agravantes. Señalemos, pues, la importante labor que recae como consecuencia sobre el profesor de español. Esta situación requiere un mayor esfuerzo por parte de éste, ya que en su labor docente se halla también la tarea de llevar a clase el mayor espectro posible de registros y tipos textuales de la lengua española, por medio de materiales renovados, actividades conducentes a la creación de la mayor variedad de producciones escritas, del uso de recursos multimedia, de Internet, etc. Se exige una permanente puesta al día en la realidad lingüística española, una atención especial a los nuevos formatos textuales (como el correo electrónico, los chats, fóruns, mensajes breves, etc.) y los fenómenos léxicos actuales. El docente debe tomar conciencia de que es el encargado de mostrar a sus alumnos el abanico de posibilidades, campos, contextos y discursos lingüísticos con los que el alumno puede encontrarse. También debe ser consciente de la realidad de sus estudiantes y no pretender que se manejen en unos contextos y situaciones que no se corresponden con su entorno inmediato, por su edad o por sus circunstancias sociales.

Muchas veces nos encontramos en algunos manuales ejercicios de escritura en los que los alumnos deben redactar una carta al alcalde de su ciudad para presentar una queja, con el objetivo de que los alumnos aprendan a desenvolverse en contextos sociales formales. Personalmente, ante esto, nos preguntamos ¿cuántas veces mis alumnos se verán en la situación de escribir a un alcalde? ¿Lo sabrían hacer en su lengua materna? ¿No alcanzarían el mismo objetivo rellenando una instancia ya formalizada para presentarla?

Hay que insistir en que las variedades funcionales de la lengua abarcan mucho más que el campo de lo formal o culto. Es más, éste es un campo bastante acotado a unos pocos contextos sociales. El alumno de español se debe manejar con soltura en el resto de variedades sociales y funcionales, que es con lo que se va a encontrar realmente en su contacto lingüístico con la lengua meta. De lo contrario, llegaremos a situaciones de minusvalía sociolingüística<sup>2</sup>. Veamos algunos ejemplos reales extraídos de algunas muestras recogidas entre diversos alumnos chinos, entre los niveles B1 y B2 del MRCE. Entre paréntesis indico el contexto donde se produce la muestra recogida:

Volan mis sueños *desenfrenados*, no omiten de hacerme aterrizar en la plaza principal de Madrid –la Plaza Mayor , que se semeja a una escena de teatro con decoraciones impresionantes. Puerta del Sol– el mismo nombre de *la otra grande plaza susurra en modo inequívoco de algo muy valoroso e importante*. Desde aquí, donde está la piedra de mosaico del kilometro zero, hasta la torre de reloj comienza la medición de las carreteras en todas las direcciones de España. En esta plaza se eleva el símbolo de Madrid –el oso al lado de un arbol de fresa del cual los patriotas dicen que haya existido. Famosa tambien la Plaza de Sol por que siempre allí se recibe el Año Nuevo. Que cosa más agradable y extraordinaria se podría vivir que tomar doce granos de uvas –uno para cada golpe del reloj– un modo seguro de vivir felicemente todo el año siguiente. (...) Y la corrida –*el milagro más español que me deja estupefacta con la belleza y con la fuerza de los toreros y también con la lucha cruel*–, un juego con la muerte. Resonan clarines, pasan los gloriosos toreros, en la arena se lanza un furioso toro de media tonelada, criado en Andalucía. Por fortuna, el vencedor generalmente es el hombre. (...) (Fragmento de una redacción sobre el tema de los sueños, nivel B2)

La película que he visto últimamente se llama Lian Ai Tong Gao en chino. *Debido a esta película*, yo sé que cada persona tiene que hacer algo para *complicar* su sueño. No tenemos muchísimo tiempo en nuestra vida para nosotros mismos, por eso, tenemos que usar el tiempo bien. (Respuesta en una prueba de nivel a una

2 Esta minusvalía sociolingüística viene dada por el hecho de que, en un momento dado, cierto uso de un registro lleva al hablante a sentirse marginado de la interacción. Cada vez que nos comunicamos somos evaluados por nuestro interlocutor. Más específicamente, el modo en que nos expresamos, el registro y el sociolecto que empleamos, determinan la imagen de nosotros que los otros se forman. De esta imagen depende el éxito o el fracaso en buena medida del acto comunicativo.

pregunta cuyo enunciado era “Resume el argumento de una película que hayas visto recientemente”, nivel B1)

Mi casa está situada en una ciudad muy pequeña en China. No es muy grande. Pero me encanta. El estilo de mi casa es un poco clásico, porque a mi madre le gusta comprar cosas antiguas y *en mi casa está llenas de las cosas lógicas*. Siento el ambiente de arte en mi casa frecuentemente. También es luminoso y cómodo. (Respuesta en una prueba de nivel a una pregunta cuyo enunciado era “Describe tu casa”, nivel B1)

La ciudad de Shanghai es *harto* grande. (Ejercicio de presentación donde debían describir su ciudad, nivel B1)

estimado profesora

hola! como esta? soy Jing, estudiante china. Estudiaba contigo en el espinardo. (si me recuerda)

tengo problema con la nota con la musica y el medio de comunicación. no he presentado. No sé qué me ha pasado. No he hecho bien. Estaria muy agradecida si me da los correos de los profesores para que me den otra oportunidad rehacer los trabajos. Muchas gracias. Si me responde lo mas antes posible,seria mejor porque la necesito urgentemente. Muchas gracias. Lo pase bien.

cordialmente

ZHOU JINGJING

(Correo electrónico enviado a la jefa de estudios del Servicio de Idiomas, nivel B2)

Lo que observamos en estos textos, marcados en cursiva, son producciones que no respetan el registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa que se les pide. Cada texto, además de sus errores gramaticales o léxicos, no consigue su propósito comunicativo porque o rompe las normas de relación entre los interlocutores o entre el tema y el propósito. La falta de adecuación entre el uso y la situación provoca desajustes no tanto por la información que se transmite sino por la conducta lingüística esperable. Es decir, rotas ciertas convenciones, el acto comunicativo con el interlocutor fracasa: es lo que en sociolingüística se ha definido como las tres variables que influyen en la construcción de un texto:

El *campo*, que se refiere al tema o al tipo de actividad social que realiza un texto, por ejemplo: política, deportes, música, etc. En el primer ejemplo, una redacción de clase planteada como un ensayo o texto argumentativo se ha convertido en algo que pretende ser literario por la interpretación del título que ha hecho el alumno.

El *tenor*, se refiere a los participantes en el acto comunicativo y la relación entre ellos. Por ejemplo, la carta que escribe la estudiante a la jefa de estudios mezcla varios

registros en un solo texto sin tener en cuenta la diferencia que hay entre una relación personal y otra meramente académica, en la que además se hace una solicitud, y,

El *modo*, que se refiere al medio o canal de comunicación y el papel que desempeña el lenguaje dado ese medio o canal. Las modalidades oral y escrita representan los canales más importantes del lenguaje, por lo que estos no se deberían confundir en un texto. Curiosamente, los ejemplos de estudiantes chinos no suelen presentar conflictos de este tipo en sus producciones escritas. Sí que se dan en sus actos orales.

Si estas tres variables no funcionan en un texto de forma coordinada y apropiada al contexto comunicativo, si no se combinan adecuadamente, desaparece lo que es predecible en un texto y la comunicación fracasa. Sin embargo, este tipo de errores o fallos no se suelen corregir, ya que el alumno de una manera u otra se hace comprender, y la idea que queda en el profesor es que si actuamos convenientemente sobre el léxico que está aprendiendo el estudiante y sobre las estructuras formalizadas que se aplican en ciertos textos, además de sobre los conectores discursivos y otros elementos pragmáticos textuales, sus producciones escritas acabarán siendo más apropiadas al contexto comunicativo.

Sin embargo creemos que la explicación y la actuación sobre estos problemas que debería hacer el profesor ocurre en sentido inverso. El alumno debe entender antes de escribir el registro en el que se debe mover y las reglas retóricas y gramaticales que se inscriben en esa interacción, planificando su escritura desde el contexto general al escrito particular. Gráficamente se podría representar así:



Veamos ahora brevemente si los manuales más utilizados en la enseñanza de español incluyen actividades específicas para el trabajo de los diversos estilos en la creación de textos y cómo los conciben.

### 3. REGISTROS Y TIPOS TEXTUALES EN LAS ACTIVIDADES DE ELE

En todos los manuales para la enseñanza del español aparece la explicación desde el nivel más inicial de la diferencia entre el uso de *tú* y *usted*. Pero la mayoría de ellos no explican en qué contextos usamos la forma *tú* y en cuáles la forma *usted*, si no que se explica por necesidad gramatical. Algunos manuales, como por ejemplo *Aula* y *Gente* sí que incluyen alguna actividad de reflexión sobre en qué casos en la propia lengua se hace esta diferencia y con qué interlocutores se emplea, haciendo después una comparación con lo que ocurre en español. Pongamos un ejemplo extraído de *Gente 1*:

**7 ¿Tú o usted?**  
 Observa qué tratamiento usan los personajes de estas viñetas y marca en los textos las palabras que te han ayudado a saberlo.

• Mira, Luis, te presento a Ramón Esquivas, de la oficina central.  
 —Hola, ¿qué tal?  
 —Encantado.

• ¡Magnífico, esta es el señor Pargul.  
 —¿Cómo está usted?  
 —Muy bien, ¿y usted?

• ¿Su dirección, por favor.  
 —¿Por dónde?  
 —¿Dónde vive?  
 —Ah... Valencia, 46.

• Perdón, ¿puede decirme la calle Vigor?  
 —Mira, siga por esta calle y luego, allí en la plaza, a la derecha.

• ¡Atienda al teléfono, por favor, Carmela.  
 —Sí, señora, voy...

• ¡Ahí está, te presento a Juan, un amigo de la facultad.  
 —Hola, ¿cómo estás?  
 —Muy bien, ¿y usted?

La elección entre *tú* o *usted* depende de muchos factores. Mira las situaciones de las viñetas anteriores. ¿Por qué elige cada personaje de los tratamientos? ¿Qué factores crees que intervienen? En estos contextos, ¿sería igual en tu lengua?

Escucha ahora otras conversaciones y observa si usan *tú* o *usted*. O *vosotros* o *ustedes*, si es plural.

Conversación: 1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_ 5. \_\_\_\_\_

Después hay que esperar a los niveles intermedios y avanzados para volver a encontrar ejercicios que trabajan la cuestión de los registros en la escritura. Casi todos se centran en la escrituras de cartas, distinguiendo entre cartas formales e informales. Pero estas actividades van dirigidas normalmente a la identificación de tipos de textos y a la clasificación de las partes más formalizadas de cada uno de ellos, sin trabajar el contexto en el que se producen ni hacer más mención a las características más destacables de cada registro lingüístico. Pongamos por ejemplo una serie de tres actividades del libro *Prisma B1*:

**4.1.1. Relación de textos con tipos de comunicación.**

A. La nota (post-it)  B. El correo electrónico   
 C. La carta informal  D. El telegrama

**COMUNICACIÓN Y TELEGRAMAS**

**TELEGRAMA**  
 2022 894027 92328 9131 924015 GRESM88  
 EMAD 00 1975 34

UNA ÚNICA INSCRIPCIÓN: INSCRIBIENDO LA ASISTENCIA A LA TORMA DE POSICIÓN DE TU NUEVO CARGO, ME SÉ MUY FELICITACIONES, UN ABRAZO, ESPERANZA LACROIX, DIRECTORA GENERAL DE ACCIONES/ANALISIS

Madrid, 20 de enero de 2003

Hola, Guillermo

¿Qué tal? Espero que todo te esté yendo muy bien en tu nuevo "curro" en Castellón. Ya me he enterado de que el otro día viniste a Madrid y quedaste con todos. Siempre no haber podido salir con vosotros, pero es que fui a la fiesta de cumpleaños de Miguel. Como me había invitado con bastante antelación, me dió un poco de carta de decirte que no podía ir.

MH, ya de paso, quiero pedirte también disculpas por no haberte escrito antes. Es que había perdido tu dirección. Por cierto, ¿he tenido correo electrónico? Como a partir de ahora quiero estar más en contacto contigo, sería fabuloso que me mandaras la dirección y así podríamos escribirme a menudo... Bueno, ya me sé me ocurre nada más que decirte y tengo prisa porque voy a ir con Eliana, e digo a comprar un embudo para nuevo. Cuídate, chérrre!

Un beso,  
 P. Miguel

**4.1.2. Señala las diferentes partes de la carta que acabas de leer con las palabras del recuadro.**

la firma · la fecha · el cuerpo de la carta · la despedida · el encabezamiento

**4.1.2. ¿A qué parte de una carta corresponden estas frases?**

- Hola, Pepel!
- ¡Hasta pronto, chatal! Un besito,
- ¿Qué tal va todo? Espero que muy bien.
- Bueno, da recuerdos a todo el mundo y hasta siempre. Besos,
- Te escribo esta carta para...
- Desde hace algún tiempo quería escribirte y hoy...
- Muchos besos,
- Un abrazo muy fuerte,
- Te mando estas líneas por fin, porque hace tiempo que quería escribirte, pero...
- Me estaba acordando de ti y por eso...
- Querida amiga:
- Como lo prometido es deuda, te escribo esta carta para contarte que...
- Un beso,
- Querido Miguel:

El encabezamiento      El cuerpo de la carta      La despedida

Otros sin embargo, sí inciden en la importancia del contexto situacional antes de escribir por ejemplo una carta. En la siguiente actividad, extraída del manual Aula 3, primero se reflexiona sobre un texto dado y después se le propone al alumno que lo modifique antes de dar la explicación lingüística explícita. (actividad del Aula 3)

### 9. UN TEXTO INADECUADO

A. Lee este texto y luego, completa la ficha.

Sr. Profesor:

Soy Karen, una alumna de su clase de español. ¿Se acuerda de mí? Normalmente me siento en la primera fila, en las sillas de la derecha. Quiero hablar con usted el próximo jueves a las 15.00h. Quiero un consejo para el trabajo de final de curso. Ya sé que su día de visita es el miércoles pero yo no puedo ese día. Resulta que, como desde hace un tiempo estoy un poco nerviosa, me apunté a unas clases de yoga y voy dos días a la semana: los miércoles y los viernes. Estoy segura de que a usted no le va a importar, pero si hay algún problema, llámeme al 608 56 47 90.

Gracias.

¿Tipo de texto? .....

¿Quién lo escribe? .....

¿A quién? .....

¿Para qué? .....

¿Es adecuado? .....

B. Ahora compara tu ficha con la de tu compañero. Luego, entre los dos tenéis que mejorar el texto anterior para hacerlo más adecuado.

En la actividad anterior vemos que se pone en relación el concepto de *registro* con el de *adecuación*. Efectivamente, la adecuación al contexto es uno de los criterios señalados en la evaluación de la expresión escrita. En los exámenes oficiales del Instituto

Cervantes y en otras instituciones evaluadoras de pruebas escritas aparece la adecuación al contexto como la suma de varios parámetros:

- Se cumple el propósito comunicativo (informar, pedir datos, presentar una solicitud, una queja, etc.)
- Se respetan las convenciones discursivas del tipo textual (la carta, la biografía, el ensayo, la noticia, la nota, etc.)
- Se usa el registro lingüístico apropiado (si hay o no marcas orales en el texto, el nivel de formalidad, especificidad de los términos empleados, etc.)

Esta es la razón por la que desde la aparición de los criterios de evaluación de la comprensión escrita expresada en estos términos, los libros de texto destinados a la enseñanza de lenguas que se van renovando en su metodología se esfuerzan por crear actividades de creación escrita bien contextualizadas y con toda la información que el estudiante necesita saber en cuanto a las tres variables sociolingüísticas que explicamos en el apartado anterior: campo, tenor y modo, o dicho de otra manera, tema que se trata, interlocutores que participan y recursos lingüísticos propios que son necesarios, según el tipo de texto que se trate. El profesor debe, por tanto, proporcionar a los estudiantes el mayor número de muestras reales para que el alumno disponga de un amplio repertorio lingüístico del que elegir los elementos que necesite en cada caso.

Si los alumnos chinos que escribieron los textos mostrados en esta ponencia hubieran tenido en cuenta el contexto comunicativo de la tarea que se les había pedido, y hubieran tenido a su alcance los recursos lingüísticos apropiados para cada caso, sin pretender usar el estilo más elevado y literario posible, habrían conseguido alcanzar su objetivo sin dejar en el lector una extraña sensación de inverosimilitud y de extrañeza, y no estaríamos hablando de ello en esta ocasión.

#### 4. CONCLUSIÓN

En su *Ars Poetica* hablaba Aristóteles de que para conseguir que una tragedia fuera verosímil, los personajes debían actuar y hablar como lo que representaban; es decir, que el rey debía de hablar como un rey, el poeta debía hablar como un poeta, el guerrero como hablaban los guerreros y los mendigos hablar como lo hacían los mendigos. Es lo que después la sociolingüística moderna llamó muchos siglos después *variación diafásica y adecuación al registro*.

Hoy en día la premisa de Aristóteles sigue siendo válida y es extensible a todos los ámbitos humanísticos. Al enseñar una lengua extranjera se debe, pues, enseñar que la lengua es un ser vivo que se relaciona con todo tipo de gentes y situaciones, amoldándose a cada persona y a cada contexto comunicativo. Por lo tanto, es necesario conocer los

recursos lingüísticos necesarios para poder desenvolverse sin demasiados problemas en todos aquellos ámbitos que por nuestras necesidades comunicativas personales creamos necesarios y útiles. Esta es la tarea de los profesores y de los manuales de enseñanza de español que deben desempeñar su labor en un medio no hispanohablante, como es por ejemplo el caso de nuestros estudiantes chinos.

Si acotamos nuestro conocimiento de la lengua a unos pocos registros formales o cultos, estaremos perdiendo una enorme riqueza expresiva y una gran posibilidad de relación interpersonal y comunicativa con nuestros semejantes.

Por otra parte, suministrar a los alumnos listados de estructuras que consideramos formales o informales culturalmente y que aparecen en determinados contextos sin más explicación puede llevarlo a pensar que son intercambiables en cualquier situación. Se hace necesario, pues, hacer un conocimiento explícito de esas situaciones y de dejar claro que dentro de lo que consideramos formal o informal hay diferentes grados según el destinatario, el tema, el propósito, etc., por lo que forzosamente antes de emprender cualquier tarea de expresión, tanto escrita como oral, el aprendiente habrá de prestar atención a todos esos elementos, y no al contrario.

## BIBLIOGRAFÍA

- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- GIMENO MENÉNDEZ, F. (1990): *Dialectología y Sociolingüística españolas*, Alicante: U. de Alicante.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001): *Teoría Lingüística y enseñanza de la Lengua*, Madrid: Cátedra.
- HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M. (1993): “Dialectología tradicional, Sociolingüística Lavobiana y Geolingüística Trudgilliana: tres aproximaciones al estudio de la variación”, *Estudios de Lingüística* 9, 151-181.
- HUDSON, R. A. (1981): *La Sociolingüística*, Barcelona: Anagrama.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000): *Qué español enseñar*, Madrid: Arco/Libros.
- ROSENBLAT, A. (1967): “El criterio de corrección lingüística”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 1 (1994), 95-108.
- VILA PUJOL, R. (1990): “Las variantes lingüísticas en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Cable* 2, 53-57.
- (1994): “Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre (Cuadernos Tiempo Libre), 205-216.



# EL USO DE LA TIRA CÓMICA COMO APOYO DIDÁCTICO PARA EL MAESTRO DE ELE EN EL AULA

JESÚS MANUEL MARTÍNEZ GARCÍA

**RESUMEN:** Esta ponencia tiene como objetivo presentar el uso de la tira cómica en el aula de ELE y propuestas de uso como material de apoyo. En esta actividad se sugiere principalmente el uso del cómic titulado “La familia Burrón”, historieta surgida en México en 1940 y que reflejaba la vida cotidiana de la sociedad mexicana, así como los problemas políticos, sociales y económicos.

Con este tipo de actividades el alumno no solamente podrá conocer aspectos socioculturales de México, sino también podrá poner en práctica su bagaje cultural, conocimientos cognitivos, lingüísticos, etc. Además, el maestro de español toma en cuenta la enseñanza de la cultura a través de la tira cómica con el fin de que el estudiante conozca e interprete la cultura mexicana y, al mismo tiempo, tenga las bases y el conocimiento para hacer una comparación de su propia cultura.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el maestro de idiomas busca diferentes estrategias, dinámicas y actividades para hacer amena la enseñanza de un idioma. Por tal motivo, tiene que despertar el interés de sus estudiantes al momento que ellos están aprendiendo una lengua extranjera. Así mismo, el profesor puede valerse de diferentes recursos dentro del aula para hacer dinámica su clase. Entre estos recursos podemos mencionar la historieta, la tira cómica, el cómic, como suele llamársele. Este tipo de recurso existe en diferentes culturas y es representativo de cada país, por ejemplo: en Estados Unidos podemos mencionar Superman, si nos situamos en Francia, podemos sugerir Obélix o, si estamos en Bélgica, nos enfocamos a Tintín. Ahora bien, en México entre las historietas que han

tenido más reconocimiento y que han estado por muchos años en el mercado, además de ser considerada muy típica de este país, podemos nombrar a “La Familia Burrón”. Dicha historieta fue creada por Gabriel Vargas en 1940 y trata sobre la historia de una familia urbana típica de clase media baja así como de las circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales que la rodean.. También, es necesario señalar que este comic presenta personajes con diferentes características con los cuales los mexicanos pueden identificarse, ya que hay personajes honestos, amables, ricos, pobres, etc. Además, esta tira cómica trata los temas con ironía y, a la vez, con buen humor. Durante su época dorada, que duró alrededor de treinta años hasta los setenta, la historieta se publicaba de forma semanal y llegó a tirar alrededor de 30,00 ejemplares.

Por otra parte, puedo decir que este documento no tiene como objetivo adentrarse en los orígenes de la historieta, sino ver qué temas puede aprender el estudiante a través de ella. Es decir, muchas veces el maestro de lenguas tiene como principal objetivo que los alumnos se enfoquen en cuestiones gramaticales, vocabulario, etc.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que el comic puede dar pauta a que el estudiante extranjero conozca un poco más de las costumbres y formas de comportarse de los habitantes de un país. También, podemos decir que, a través de la tira cómica, el estudiante puede encontrar el humor y las frases coloquiales que utilizan los residentes de un país. Estos puntos pueden llegar a ser difíciles de entender, ya que el estudiante no está familiarizado con los temas ahí presentados.

De igual manera, podemos mencionar que el humor que se trabaja en la historieta sirve para hacernos más amena y placentera la vida. Por tal motivo en este documento se pretende que los estudiantes utilicen la tira cómica como una herramienta placentera en el aprendizaje del idioma español dentro del aula. Todo esto nos lleva a las siguientes interrogantes ¿realmente la historieta es un buen recurso para el estudiante en su aprendizaje del español y de la sociedad en la cual está inmerso? ¿la historieta le facilita al estudiante el mejor entendimiento de la forma de pensar, de comportarse de una sociedad? ¿cuáles son los beneficios que la historieta le aporta al estudiante extranjero? Todas estas preguntas nos las podemos plantear, nosotros como profesores de ELE, al momento de querer utilizar la historieta como un instrumento más para enseñar no solamente el idioma español, sino también aspectos socioculturales de un país.

## 2. ¿POR QUÉ UTILIZAR LA TIRA CÓMICA EN EL SALÓN DE CLASES?

Utilizar la historieta dentro del salón de clases es una de las alternativas, ya que le proporciona a los alumnos una forma diferente de aprender un idioma, pues podrá expresarse tanto de manera oral como escrita al momento de utilizar el cómic dada la guía que le ofrece la tira cómica con sus imágenes y viñetas. (M.V. Manacorda de Rosetti,

1976:23) menciona que “una historieta es una secuencia narrativa formada por viñetas o cuadros dentro de los cuales pueden integrarse textos lingüísticos o algunos signos que representan expresiones fonéticas (boon, crash, bang, etc.)”.

El uso de la historieta puede llegar a proporcionarle al estudiante una forma más amena para aprender el idioma español, dado que, puede aprender diferentes aspectos del idioma, por ejemplo: vocabulario en contexto, frases coloquiales, cuestiones lingüísticas, culturales, etc.

Claro está que el maestro de lengua debe tomar en consideración otros aspectos tales como el bagaje cultural que tienen los estudiantes, el nivel de lengua, el interés y la motivación de los alumnos por aprender más sobre la cultura del país en el cual está viviendo, por mencionar algunos.

Además, en cuanto al material, el profesor debe seleccionar de manera minuciosa la tira cómica que desea trabajar en el aula. Es decir, si el cómic es atractivo para el estudiante, si es fácil de entender de acuerdo al nivel de lengua que tengan los estudiantes, si se ajusta a las necesidades de ellos, el mensaje que puede proyectar dicho documento, en qué época se sitúa la historieta, etc.

En cuanto al maestro, podemos señalar, que él debe saber qué tema desea transmitirle al estudiante, a través de qué tipo de actividades trabajará la tira cómica en el aula, cómo va a organizar a los estudiantes para que desarrollen tal actividad, qué objetivos pretende obtener al trabajar con la tira cómica. Además, el profesor debe tener tanto los conocimientos lingüísticos como los conocimientos culturales del tema a tratar.

Cómo podemos notar, el trabajar la tira cómica requiere de una serie de pasos para que se lleve a cabo el buen desarrollo de la selección de la tira cómica, de las actividades y de los diferentes objetivos que tenga el maestro en mente. Este tipo de recurso puede llegar a ser atractivo para el estudiante dentro del salón de clases puesto que el estudiante puede guiarse a través de las imágenes para crear toda una historia dependiendo del bagaje cultural del estudiante, así como también del país del cual proceden. No obstante, cuando se les preguntó a los estudiantes extranjeros si en sus respectivos países habían utilizado la historieta como recurso didáctico para aprender el idioma español, la mayoría de ellos contestaron negativamente. Por otra parte, también señalaron que les parecía una excelente idea para aprender palabras que realmente la gente utiliza en la vida cotidiana. También comentaron que aprender el idioma español a través de la tira cómica resultaba más interesante puesto que era más fácil aprender una lengua a través de imágenes y era más divertido. Además, mencionaron que resultaba positivo trabajar con historietas puesto que podrían ir conociendo aspectos relacionados con la sociedad en la cual ellos están viviendo, en este caso de la sociedad mexicana.

También, al momento de leer la historieta “La Familia Burrón”, los extranjeros pudieron darse cuenta que en realidad sí podían aprender más sobre distintas situaciones de la realidad mexicana y que de esta forma podían hacer una comparación con sus respectivos países. Por ejemplo: “La Familia Burrón” trata temas como la relación entre pobres y ricos, la relación entre hombres y mujeres, costumbres de las familias mexicanas, palabras distintivas de los mexicanos, por mencionar algunos.

Asimismo, puedo señalar que los estudiantes extranjeros pudieron expresarse tanto de manera escrita como oral dando sus opiniones sobre dicha historieta. Esto fue algo interesante ya que la mayoría coincidía en el papel de la mujer mexicana dentro del hogar y el hombre trabajando. También, mencionaron que esta historieta habla de la infidelidad del hombre latinoamericano, no tan sólo del hombre mexicano. No obstante, los estudiantes piensan que el papel de la mujer y del hombre está cambiando en México ya que al convivir con la sociedad mexicana actual, han notado una mejoría en dichos aspectos. Estos temas dieron pauta a que los estudiantes hicieran una comparación a la realidad que existe en sus respectivos países y originando una clase rica en diversas opiniones. Obviamente, se respetaron todos los puntos de vista de cada uno de ellos.

### 3. LA NARRATIVA A TRAVÉS DE LA TIRA CÓMICA

Las historietas, las novelas, los cuentos, los diarios, las noticias son algunos ejemplos de textos que entran en la narrativa ya que relatan diferentes hechos, acciones y acontecimientos que les suceden a los personajes. Asimismo, el tipo de lenguaje que se puede utilizar al momento de narrar podemos encontrar diferentes tiempos verbales, adjetivos, sustantivos, adverbios de lugar, etc.

Por otra parte, al momento de utilizar el estudiante la historieta, también él debe tomar en cuenta cuáles son los elementos que están involucrados en un texto narrativo como son:

Marco: ¿Dónde y cuándo sucedieron los hechos?

Narrador: ¿Quién cuenta la historia?

Trama: ¿En qué orden van ocurriendo los hechos?

Personajes: ¿Quiénes protagonizan la historia?

Otro aspecto que el alumno debe tomar en consideración es cómo se va a organizar el texto narrativo:

Introducción: presentación de personajes en un marco determinado

Desarrollo: el desarrollo de los sucesos

Desenlace: el final de la historia

El alumno, al llevar a cabo la narración, podrá darse cuenta que hay una serie de pasos a seguir en los cuales podrá expresarse de manera abierta. A este respecto, (Valdés, 2008: 38) menciona: “La Narración presenta una secuencia de acontecimientos, ya sean ficticios o verdaderos. En la Narración recordamos el argumento de un cuento o una novela, para divertir o para recrear tanto la acción como la emoción de un momento importante”. Retomando esto, podemos mencionar que el estudiante podrá utilizar tanto sus conocimientos cognitivos, lingüísticos, culturales, así como también su imaginación para realizar cualquier tipo de actividades utilizando la tira cómica. Además, el estudiante podrá narrar su historia dándole el enfoque o contexto dependiendo del país o de la cultura de la cual procede. Esto podrá enriquecer más la participación en clase puesto que el maestro y los demás estudiantes podrán darse cuenta que cada uno de ellos podrá tener diferentes perspectivas y opiniones al momento de narrar.

#### 4. EL CONOCIMIENTO DE LA CULTURA A TRAVÉS DE LA TIRA CÓMICA

Los estudiantes extranjeros que llegan a la ciudad de Xalapa, Veracruz, México, para tomar cursos de español, además de otras asignaturas de lengua aplicada y cultura, se ven en la necesidad de integrarse a la sociedad mexicana. Muchos de ellos son de Estados Unidos y Canadá, pero también asisten estudiantes de países tan lejanos como Japón, Australia, Nueva Zelanda, Noruega, Suecia, etc. Generalmente, muchos de ellos llegan con conocimientos previos del idioma español y, en ocasiones, con nociones de la cultura mexicana. Esto depende del bagaje cultural que tenga cada estudiante para tener ciertos conocimientos de México. No obstante, desde mi experiencia como maestro, puedo decir que frecuentemente los alumnos vienen con ciertas ideas o estereotipos sobre la vida en nuestro país; esto es debido muchas veces a los medios de comunicación que de alguna manera influyen en la manera de pensar de las personas. Muchas de estas percepciones que tienen los alumnos sobre México pueden ser tanto positivas como negativas. Por ejemplo: los estudiantes ven a nuestro país como sinónimo de playas, la siesta, la fiesta, que los mexicanos somos gentiles pero impuntuales; por mencionar algunas. A través de su estancia y de su adaptación a la cultura mexicana, los extranjeros van asimilando que algunas de sus ideas pueden llegar a ser erróneas o pueden darse cuenta que son verdaderas.

Esto dependerá del acercamiento que tenga el estudiante a la forma de vivir en México. Para algunos extranjeros puede llegar a ser fácil adaptarse a la forma de vivir en nuestro país, pero se relaciona directamente con las actitudes asumidas por el estudiante a su nuevo modo de vida. En este caso, puede influir la apertura por parte del extranjero, la motivación, la aceptación de ciertas costumbres y tradiciones, la relación que tenga con las personas del país en el cual está viviendo, etc. Para esto, una de las propuestas que se plantea en este documento es trabajar la historieta mexicana titulada “La Familia

Burrón” puesto que es representativa de nuestro país y de esta manera el estudiante extranjero conozca más a fondo la cultura en la cual se está desarrollando.

Si bien, como mencioné anteriormente, la historieta de “La Familia Burrón”, surgió en la década de los cuarenta, gran parte de los problemas políticos, económicos y sociales que reflejaba en ese entonces todavía tienen vigencia hoy en día: la crisis económica, las relaciones entre géneros, las relaciones entre padres e hijos, etc. Por ello, aún hoy muchos mexicanos se identifican con estos personajes y situaciones. Por tales motivos, el estudiante extranjero, a través de esta historieta, puede conocer más a fondo la realidad de la sociedad mexicana, tratar de comprender la forma de ver la vida de un mexicano, entender las tradiciones y costumbres de un pueblo, conocer nuevas palabras específicas del español de México, entender el doble sentido de las palabras, el argot, etc. Este tipo de historieta representa toda una gama de posibilidades para trabajar con los estudiantes en el aula.

Entre los personajes que aparecen en esta historieta podemos nombrar los siguientes:

- Doña Borola Tacuche de Burrón, “La Güereja”: esposa dominante de don Regino Burrón; es inquieta, ambiciosa y atrabancada.
- Don Regino Burrón es el esposo de Doña Borola Tacuche. Él es peluquero. Es un hombre tranquilo, comprensivo, trabajador y honesto.
- Regino es el primogénito de la familia, le apodan “El Tejocote”, trabaja en la peluquería con su padre. Es alegre, sociable, dicharachero y muy pero muy noviero.
- Macuca es la nena de la casa. Es una joven, frágil y cuidada. Estudia Comercio, ayuda a su madre en los quehaceres domésticos y la colabora en sus descabelladas ideas –más por obligación que por gusto.
- Fosforito Cantarranas fue adoptado por la Borola y don Regino para salvarlo de los malos tratos que le daba su padre: don Susano. Él es un virtuoso de la música –disciplina que estudia– y trabaja como ayudante en la peluquería.
- Don Susano Cantarranas, es un hombre mujeriego ya entrado en años que se gana la vida como pepenador.
- Wilson es el pequeño perro criollo, mascota fiel y amada de *La Familia Burrón*.

Como podemos notar en la historieta “La Familia Burrón” se presentan diferentes personajes. Aquí solamente he mencionado algunos de los más importantes ya que en realidad son 55 protagonistas que dan vida a dicha historieta. Cada uno de ellos tienen características propias con los cuales, cualquier persona se puede llegar a identificar con

ellos. Ellos van presentando diferentes situaciones de una manera irónica pero llena de humor.

Para finalizar, desde mi punto de vista, puedo mencionar que el uso de la historieta puede llegar a ser un buen recurso didáctico para el estudiante que está aprendiendo un idioma ya que en la cual, el alumno puede aprender no solamente cuestiones lingüísticas sino también puede aprender expresiones coloquiales, problemas sociales y económicos vida política así como también cultura. Todo esto, lo puede ir adquiriendo el alumno de una manera amena y con humor. Asimismo, puedo añadir que el trabajar este tipo de historieta dentro del aula le permite al estudiante conocer y comprender más de la sociedad mexicana. Esto le dará pauta a conocer más de cerca las diferencias que existen entre su país y México y; de esta manera adaptarse a la forma de vida que tienen los mexicanos.

## BIBLIOGRAFÍA

- GONZÁLEZ YNFANTE, F. A (2009): “Escuelas con humor”, [en línea]: <<http://www.rieoei.org/jano/3060GonzalezJano.pdf>>
- LA FAMILIA BURRÓN: [en línea]: <<http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/burron/burron4.htm>>
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1988): *El comic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gili.
- SEGOVIA AGUILAR, B. (2010): “Desarrollo de la narrativa visual de los escolares con el cómic”, [en línea]: <<http://www.rieoei.org/expe/3567Segovia.pdf>>
- VALDÉS, G., T. DVORAK y T. PAGÁN HANNUNM (2008): *Composición, proceso y síntesis*. Nueva York: McGraw-Hill.



# LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO EN LA CLASE DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA: LOS MARCADORES DE ACUERDO<sup>1</sup>

CARLOS MELÉNDEZ QUERO  
*ATILF<sup>2</sup> - CNRS/Nancy Université*

**RESUMEN:** En esta contribución estudiamos los marcadores que expresan la conformidad en español, con especial atención al signo *vale*. Partiendo de nuestra experiencia docente, explicamos los problemas de los estudiantes francófonos para comprender los empleos de esta unidad, debido a la inexistencia de un equivalente exacto en francés. Asimismo, señalamos los inconvenientes de las definiciones de los diccionarios bilingües y monolingües tradicionales para el aprendizaje de una lengua extranjera. Finalmente, presentamos una propuesta de explicación pedagógica de *vale* en la clase de ELE que describe su origen, el registro de lengua al que pertenece, sus usos en el discurso, sus relaciones con otros marcadores del español y sus correspondencias con expresiones de la lengua materna de los estudiantes.

1 El presente trabajo adapta al marco de la enseñanza del español como lengua extranjera alguna de las explicaciones presentadas en un trabajo de investigación titulado “Los marcadores discursivos de modalidad deóntica (con referencia especial a los signos bueno, bien y vale)”, que fue realizado en el segundo año de mis Estudios de Tercer Ciclo dentro del Programa de Lingüística General e Hispánica de la Universidad de Zaragoza. Quede aquí constancia de mi agradecimiento a la Dra. Margarita Porroche Ballesteros, directora del trabajo, por sus observaciones y orientaciones que me fueron muy útiles.

2 Agradezco al laboratorio Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF) de la Universidad de Nancy, al que pertenezco desde el 1 de septiembre de 2010, la subvención concedida para asistir al XXI Congreso ASELE. En el interior de esta unidad mixta de investigación, mi trabajo actual se inserta dentro del equipo CRAPEL.

## 1. INTRODUCCIÓN

Nuestra experiencia como profesor de ELE en diferentes universidades de Francia (Sorbona, París 11, Lille 3 y Nancy) nos ha permitido comprobar las dificultades de los estudiantes que tienen el francés como lengua materna para aprender los valores de determinados marcadores del discurso del español, especialmente en el caso de aquellas unidades que no tienen una traducción directa en su lengua de origen. En varias ocasiones hemos tenido la oportunidad de conversar con estudiantes francófonos que nos han comentado sus problemas para comprender el significado del signo *vale*, expresión de moda en español para mostrar la conformidad del hablante, pero que no dispone de una correspondencia exacta en francés, donde la expresión *d'accord* o el anglicismo *O.K.* están cada vez más extendidos para manifestar el acuerdo con el interlocutor.

A partir de nuestra práctica pedagógica, ofrecemos una reflexión a los profesores de español L2 sobre las carencias que presenta la utilización de ciertos recursos para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y sobre el enfoque que, a nuestro juicio, debería otorgarse a la explicación de los elementos que contribuyen a la construcción del discurso. Mediante el análisis del signo *vale*, ofrecemos una contribución en el ámbito de la didáctica de lenguas y, en especial de la enseñanza del español como lengua extranjera, destinada a profesores y a estudiantes de niveles avanzados que permita dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿por qué es importante enseñar los marcadores discursivos en la clase de ELE?, ¿es conveniente explicar las unidades pertenecientes al español coloquial?, ¿en qué nivel deben introducirse estos contenidos?, ¿cuáles son las dificultades de los alumnos?, ¿qué enfoque hay que adoptar para enseñar los marcadores de una LE?, ¿qué actividades pueden proponerse en la clase de ELE para que los alumnos comprendan el uso de estos signos?

## 2. LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN LA CLASE DE ELE

Sin lugar a dudas, la utilización correcta de los marcadores discursivos es uno de los aspectos más difíciles de conseguir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Aun reconociendo que el uso adecuado de este tipo de expresiones representa un nivel muy alto en la madurez lingüística y comunicativa de los hablantes, defendemos su inclusión de forma progresiva en las clases de ELE, puesto que el manejo de estas expresiones es “de gran ayuda en la fluidez comunicativa” y favorece “la integración en la comunidad idiomática” de los estudiantes de una lengua extranjera (Martí Sánchez, 2008: 9).

Como profesores de ELE, debemos proporcionar a nuestros alumnos diferentes recursos para desarrollar una competencia comunicativa en español<sup>3</sup>. Para ello, consideramos fundamental la enseñanza de los marcadores del discurso, unidades que se caracterizan por poseer un significado de procesamiento<sup>4</sup> que las convierte en elementos indispensables en las interacciones conversacionales, en la transmisión y recepción de la información<sup>5</sup> y, por lo tanto, en la construcción del discurso<sup>6</sup>.

Pese a los últimos avances en enseñanza de lenguas, por el momento el estudio de los marcadores del discurso no ha sido un aspecto demasiado tratado en didáctica. Hoy en día, todavía muchos manuales de ELE ocupan un mayor espacio a la descripción de los elementos que pertenecen a la sintaxis de la oración (determinantes, verbos, preposiciones, conjunciones, etc.) que a la explicación de las unidades pertenecientes al discurso, cuyo tratamiento se limita, en muchas ocasiones, a un listado arbitrario de signos, sin explicaciones funcionales sobre sus relaciones y sus diferentes valores en las interacciones conversacionales. Sostenemos, por lo tanto, la pertinencia de los nuevos enfoques comunicativo-funcionales, que defienden un cambio metodológico en la enseñanza de lenguas e insisten en la elaboración de nuevos materiales que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de los marcadores discursivos de una lengua segunda.

### 3. ¿DEBEN ENSEÑARSE LAS EXPRESIONES CARACTERÍSTICAS DEL ESPAÑOL COLOQUIAL? ¿EN QUÉ NIVELES?

El marcador del discurso *vale* es una expresión considerada como moderna y característica del español coloquial<sup>7</sup>, frente a otras unidades como *de acuerdo* o *conforme*, que si bien sirven igualmente para expresar la aprobación o el acuerdo, no están directamente relacionadas con dicho registro de lengua<sup>8</sup>. El hecho de que esta unidad perte-

3 Garrido Rodríguez (2000: 323) resalta la importancia de este aspecto en los siguientes términos: “en la enseñanza del español lengua extranjera también es necesario sobrepasar el límite oracional para que los alumnos sean capaces de adquirir las estructuras y las estrategias discursivas que les permitan ir desarrollando su competencia comunicativa”.

4 Para una delimitación del concepto de marcador del discurso y de su significado especial, véanse las explicaciones de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4057) o de Porroche Ballesteros (2009: 147).

5 Los marcadores discursivos actúan como guías que ayudan al receptor en el proceso de interpretación. Véase, al respecto, el símil de Montolio Durán (2001: 21) entre el papel de los marcadores y el de las señales de tráfico en la circulación vial.

6 Como indica Martí Sánchez (2008: 9), los marcadores “sirven al hablante para introducir informaciones sobre los enunciados relacionadas con la actividad comunicativa, con lo que contribuyen a la tarea de construir los textos o los discursos”. De ahí, precisamente la formulación escogida como título de nuestro trabajo.

7 Cfr. Santos Río (2003: 637), Fuentes Rodríguez (2009: 346) o Porroche Ballesteros (2009: 154).

8 Ninguna de estas dos unidades aparece en la lista de marcadores evaluativos del español coloquial de Porroche Ballesteros (2009). En la obra de Fuentes Rodríguez (2009: 80 y 85) aparecen documentadas tanto en textos coloquiales como cultos.

nezca al español coloquial nos lleva a preguntarnos si dicha variedad debe ser enseñada en las aulas de ELE y, en caso afirmativo, en qué niveles de aprendizaje de los alumnos.

3.1. En relación con la primera pregunta, entendemos que la enseñanza del español como lengua extranjera en los niveles más avanzados debe ir más allá de la variedad estándar, como defienden los enfoques de tipo comunicativo. Sin lugar a dudas, aprender una lengua supone conocer los distintos registros que podemos emplear en función de cada situación comunicativa, aspecto que demuestra la competencia del estudiante de una lengua extranjera e ilustra el uso eficaz de dicha lengua<sup>9</sup>.

Desde nuestro punto de vista, la enseñanza del español coloquial no debe concebirse como inadecuada o inapropiada en el ámbito universitario, puesto que el término *coloquial* designa únicamente un registro de lengua utilizado en las situaciones habituales de comunicación, que no debe confundirse con el sociolecto o con el nivel *vulgar* característico de ciertos usuarios de nuestra lengua y que posee una connotación negativa. La enseñanza del español coloquial no supone, por lo tanto, rebajar o empeorar la lengua de los estudiantes de ELE, sino adaptarse a la realidad del español actual, donde el registro coloquial es el usado habitualmente en las conversaciones cotidianas y, donde a “a diferencia de lo que ocurre en otras lenguas, no hay una distinción tajante entre el español coloquial y el formal, variedades que, en ocasiones, coexisten” (Porroche Ballesteros, 2009: 17). Precisamente, esta coloquialización del español explica, a nuestro entender, el auge de una expresión como *vale*, frente a lo que ocurre en francés, donde la preferencia por la variedad estándar podría explicar la ausencia de un equivalente directo del *vale* español y el uso generalizado de una unidad perteneciente a un registro más neutro, como *d'accord*, para expresar la conformidad ante el interlocutor.

3.2. La frecuencia de uso del español coloquial en nuestros días justifica, por lo tanto, su enseñanza en la clase de ELE. Queda por delimitar el nivel de aprendizaje en el que deberían introducirse estas cuestiones.

A nuestro juicio, en los niveles inicial y, sobre todo, intermedio pueden darse a los alumnos algunas técnicas básicas para manifestar el acuerdo en español, si bien la enseñanza sistemática de estos marcadores y, en particular, de los asociados al registro coloquial debe abordarse sólo en los niveles superiores del aprendizaje, una vez que los alumnos dominen la variedad estándar del español. De acuerdo con el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, la explicación de estas unidades debe situarse en el nivel C (usuario competente) del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, y, de forma exhaustiva, en el nivel C2 (fase de maestría).

9 En estos términos, se expresa Briz Gómez (2002: 18), que defiende la enseñanza del español coloquial “porque el dominio de una lengua se manifiesta también en la correcta adecuación del uso con la situación y con el entorno comunicativo”.

#### 4. LAS DIFICULTADES DE LOS ALUMNOS PARA COMPRENDER EL USO DE LOS MARCADORES DE UNA LE

Una vez explicada la pertinencia de enseñar el español coloquial y el empleo de los marcadores discursivos a los estudiantes de nivel avanzado de ELE, queremos destacar la importancia que tiene el análisis previo de las dificultades de los alumnos para aprender el significado y los valores de estas unidades discursivas.

En nuestra opinión, un buen profesor de ELE debería diagnosticar y anticipar los problemas que pueden encontrar sus estudiantes para dominar ciertos marcadores de una lengua extranjera, que pueden deberse a la ausencia de equivalencia directa entre las unidades de su lengua materna y las de la lengua extranjera que están aprendiendo. La enseñanza de los marcadores debería ajustarse, por lo tanto, a las necesidades de los alumnos.

Siguiendo un enfoque pedagógico centrado en el alumno –la finalidad de la docencia no es que el profesor transmita una lista de contenidos, sino que el alumno aprenda–, entendemos que, antes de la explicación en el aula, el profesor de ELE podría consultar los materiales empleados tradicionalmente por los alumnos para aprender el significado de las unidades de una lengua extranjera –los diccionarios– y reflexionar sobre las unidades existentes en la lengua materna de los estudiantes. Partiendo de nuestra experiencia docente con estudiantes universitarios que tienen como lengua materna el francés, vamos a explicar por qué para los francófonos resulta difícil entender la utilización de *vale* para mostrar el acuerdo en español.

4.1. Una fuente de consulta habitual entre las personas que aprenden una lengua extranjera es el recurso a los diccionarios bilingües, herramienta que puede resultar muy útil en las primeras etapas de la adquisición de una segunda lengua, pero que muestra ciertas carencias cuando se quiere comprender el uso de los marcadores discursivos de una lengua extranjera en los niveles superiores del aprendizaje<sup>10</sup>.

Por ejemplo, el recurso a ciertos diccionarios bilingües no garantiza a los estudiantes francófonos la obtención de informaciones suficientes para comprender el significado de *vale* en español. Por un lado, gran parte de los diccionarios español-francés / francés-español que pueden encontrarse en las bibliotecas universitarias (Salvá, 1951: 859; Maravel, Serge y Pompidou, 1976: 943; Martínez Amador, 1986: 1217) se limitan a la presentación de acepciones del signo *vale* en tanto que sustantivo, con el sentido de ‘bono’ (*bon, bon point*), ‘recibo’ (*reçu*), ‘pagaré’ (*billet à ordre*) o, incluso, como americanismo con el valor de ‘compañero’ (*copain*). El uso interjetivo de *vale* como marcador de acuerdo no aparece en dichas obras, en las que, sin embargo, sí se recuerda la

10 Sobre este aspecto, véase nuestras explicaciones ofrecidas en Meléndez Quero (2010).

utilización de este signo como expresión de despedida (*au revoir*), valor en desuso en la actualidad.

Por otro lado, algunos diccionarios bilingües sí hacen referencia al empleo de este signo como marcador discursivo, pero la localización de este valor aparece únicamente en la entrada del verbo *valer*. Por ejemplo, si un estudiante francés de ELE decide consultar el diccionario *Larousse* de García Pelayo y Gross y Testas (2007: 870 y 871), en la entrada correspondiente a *vale* encontrará únicamente las traducciones al francés referidas a su condición de sustantivo (*bon, reçu, billet à ordre, bon point, copain*), pero deberá acudir a una de las acepciones del verbo *valer* para encontrar el empleo de *vale* como expresión coloquial –en francés, *familier*– con el sentido de ‘está bien’ (*d'accord, ça va, O.K.*) o con el sentido de ‘basta’ (*ça suffit*).

Si bien la presentación de *vale* dentro de las acepciones de *valer* parece evidente para un hispanohablante y se justifica por su origen verbal –así aparece, por ejemplo, en DRAE (2001: 2266)–, hay que tener en cuenta que el alumno de una lengua extranjera no necesariamente conoce la procedencia verbal de este marcador y que, por lo tanto, probablemente tendrá dificultades para acceder a dicha acepción. En este sentido, nos parece que la presentación del valor interjetivo de este signo en el diccionario de Ros (2007: 1170) resulta más accesible para el estudiante no hispanohablante, al encontrar dentro de la entrada de *vale* su uso como interjección coloquial, equivalente, de una parte, a *de acuerdo* (*d'accord, O.K.*) y, de otra, a *basta* (*ça suffit*).

Aunque las correspondencias anteriores están bien ilustradas mediante ejemplos traducidos del español al francés y pueden ser de gran utilidad en el aprendizaje de una lengua extranjera, creemos que el profesor de ELE debería enseñar los contextos de utilización de cada uno de estos dos sentidos de *vale* para que el estudiante no empleara esta unidad de forma inadecuada<sup>11</sup> y, sobre todo, tendría que presentar las distintas posibilidades que ofrece la lengua española para la expresión del acuerdo (y de la disconformidad), a fin de que el alumno francófono de nivel avanzado pudiera percibir las semejanzas y diferencias con respecto a las unidades de su lengua materna.

4.2. A nuestro juicio, el estudiante de ELE debería conocer el repertorio de expresiones entre las que puede escoger para manifestar la conformidad en español, así como los principios que rigen la elección de estas unidades.

Sirviéndonos de la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), sería adecuado recordar a los estudiantes extranjeros que las unidades más representativas para indicar el acuerdo del hablante con respecto al discurso precedente son *bueno*

11 Entendemos que, por razones económicas y de formato, los diccionarios bilingües no pueden extenderse en la explicación de tales cuestiones, por lo que dicho aspecto debería ser tratado en el aula por el profesor.

–gramaticalización del adjetivo homónimo o, más precisamente, de los sintagmas *bueno está* o *bueno es*–, *bien* –creado a partir de la construcción *bien está*– y *vale* –con origen en el verbo *valer*–, y que junto a estas tres unidades, existen en español otras fórmulas para manifestar la conformidad con lo dicho, como *de acuerdo* –fórmula no gramaticalizada a partir de la elipsis del verbo *estar* en la construcción *estar de acuerdo*– o el anglicismo *okey* –cada vez más generalizado en nuestros días–. Desde nuestro punto de vista, las explicaciones del profesor de ELE deberían concentrarse en esta lista de cinco términos para evitar dar al estudiante una serie interminable de unidades. En el caso de los alumnos con un nivel muy avanzado y una vez asegurada la comprensión de las cinco unidades precedentes, el profesor podría aludir a otras expresiones menos frecuentes en español, como la interjección apelativa *venga* o el adverbio *conforme*<sup>12</sup>.

4.3. Comparando el conjunto de marcadores de acuerdo del español con los de la lengua francesa, observamos que cuatro de las cinco unidades destacadas (*bueno*, *bien*, *de acuerdo* y *okey*) tienen un equivalente directo en francés (*bon*, *bien*, *d'accord* y *O.K.*), pero que, sin embargo, no se ha desarrollado una unidad para expresar la conformidad a partir del verbo *valoir*, que sería la traducción al francés de *valer*. La presencia de esta casilla vacía en el sistema de marcadores de la lengua francesa justifica, por lo tanto, las dificultades de los francófonos para comprender el significado de *vale* en español y el recurso a otras unidades como *O.K.* o *d'accord*, presentadas como traducciones de *vale* en los diccionarios bilingües español-francés.

Como, a nuestro juicio, el profesor de ELE debería adaptar sus explicaciones en función de las dificultades de los alumnos, consideramos que la enseñanza de los marcadores de acuerdo a estudiantes francófonos tendría que comenzar por la descripción de los signos *bueno* y *bien*, pues ambas expresiones son las más utilizadas y estudiadas en español<sup>13</sup>, y, además, ofrecen una equivalencia con los marcadores *bon* y *bien* del francés<sup>14</sup>. A continuación, podría explicarse el paralelismo entre *de acuerdo* y *d'accord*, recordando que la expresión del francés se usa con más frecuencia, puesto que en español actual, el signo *vale*, característico del registro coloquial, se está imponiendo –especialmente, entre las generaciones jóvenes– en los intercambios conversacionales cotidianos, en detrimento de la expresión *de acuerdo*, cuyo uso se extiende a un registro menos informal.

12 En este trabajo nos referimos a las unidades discursivas de carácter volitivo que expresan la conformidad o el acuerdo del hablante ante un ofrecimiento o una propuesta de acción, por lo que no incluimos dentro de este grupo el conjunto de partículas epistémicas de tipo evidencial (claro, por supuesto, desde luego, etc.). Sobre la diferencia entre ambos paradigmas, remitimos al trabajo de Martín Zorraquino (1999: 48-49), para quien las unidades como claro o por supuesto “ratifican el segmento enunciativo al que afectan, reforzando su carácter asertivo, en cuanto entidad declarativa”, mientras que los signos bueno, bien o vale evalúan lo enunciado como algo que se considera aceptable o admisible, es decir, “señalan que el hablante infiere que el fragmento proposicional precedente (o algo implícito en el contexto) conlleva una fuerza ilocutiva directiva”.

13 Sirvan como muestra los trabajos de Fuentes Rodríguez (1993), Bauhr (1994), Martín Zorraquino (1994) o De Fina (1997).

14 Para descripción de los usos de estos signos del francés, remitimos al trabajo de Whinter (1985).

Asimismo, el profesor de ELE debería señalar que tanto en francés como en español se está generalizando el uso del anglicismo *O.K.* con valor de conformidad, a pesar de que todavía algunos manuales desaconsejen su uso, al considerarlo un americanismo inadecuado y ajeno a la lengua estudiada<sup>15</sup>.

Precisamente, para destacar las particularidades propias del español y mostrar que cada lengua es un sistema individual y específico con sus propias reglas de formación, el profesor debería enseñar a los estudiantes francófonos el uso de *vale* como marcador de acuerdo, expresión cuya alta frecuencia de empleo recomienda su enseñanza en el aula de ELE. Al tratarse de una unidad desconocida para los alumnos que tienen el francés como lengua materna, su descripción debería situarse en los niveles más avanzados, una vez presentados los marcadores *bueno*, *bien* o *de acuerdo*, con equivalente en la lengua de origen de los estudiantes.

4.4. Otro de los aspectos que debería tener en cuenta el profesor de español es que el recurso a los diccionarios monolingües de nuestra lengua no garantiza a los alumnos una comprensión completa del funcionamiento de *vale*. Así, dejando de lado su uso como sustantivo con el valor de ‘papel, seguro o documento canjeable por dinero’, las definiciones de los diccionarios del español –DUE (1966: 1350), DEA (1999: 4477), DRAE (2001: 2265), LEMA (2001: 1811) o VOX (2006: 1931)<sup>16</sup>– coinciden en señalar el origen de este signo en la segunda persona del imperativo del verbo *valere* del latín, como fórmula usada antiguamente en un estilo cortesano y familiar a modo de despedida con el significado de ‘consérvate sano’, valor en desuso en español actual. Por otro lado, las condiciones lexicográficas y económicas que limitan la extensión de las entradas de los diccionarios generales justifican que el valor de acuerdo de *vale* sea presentado con poca rigurosidad, al destacar que es una interjección usada para expresar la aprobación, el asentimiento o la conformidad con lo dicho por otra persona.

Además, la pertenencia de esta unidad al registro coloquial no aparece en diccionarios tan importantes como DUE (1966: 1350) o DRAE (2001: 2265), obras que ni siquiera ofrecen ejemplos ilustrativos de este marcador, aspecto que, sin duda, dificulta la comprensión de su funcionamiento en el discurso. En este sentido, es de agradecer la aparición de ejemplos de *vale* en diccionarios como DEA (1999: 4477), LEMA (2001: 1811) o VOX (2006: 1931), obras que, sin embargo, ofrecen otros problemas para el aprendizaje de *vale* en español. Por ejemplo, la equivalencia con la expresión *de acuerdo* en DEA (1999) y la sinonimia entre *vale* y *bueno* ofrecida en LEMA (2001) y VOX (2006) puede hacer pensar al estudiante de una lengua extranjera que estas unidades son perfectamente intercambiables en cualquier contexto, hipótesis que, como mostraremos a continuación, se aleja del comportamiento real de *vale* en nuestros días. La misma

<sup>15</sup> Véase, al respecto, Delahaie (2009: 28).

<sup>16</sup> Estos diccionarios aparecen en la bibliografía final bajo las rúbricas Moliner (1966), Seco, Andrés y Ramos (1999), Real Academia Española (2001), Battaner Arias (2001) y Aguilar España (2006).

objeción subyace a la correspondencia de *vale* con el signo *conforme* en DUE (1966: 1351), obra que, sin embargo, añade una información fundamental sobre el uso de *vale* en español actual, como es su valor de disconformidad, cuando “(a veces seguido de *ya*), se utiliza con el significado de *¡basta!*”. Por desgracia, este comentario es una excepción entre los diccionarios del español, los cuales no destacan el doble empleo de *vale* para expresar el acuerdo y el desacuerdo, y tampoco describen otro de los empleos más extendidos de este signo en la actualidad, como es su uso interrogativo para buscar la conformidad con el interlocutor.

A nuestro juicio, para una profundización en las funciones discursivas de este signo, el profesor de ELE podría recurrir a obras especializadas en la descripción de los marcadores del español –Santos Río (2003: 637), Fuentes Rodríguez (2009: 346) o Porroche Ballesteros (2009: 154-157)–, de gran valía para la enseñanza de ELE.

## 5. MODELO DE EXPLICACIÓN FUNCIONAL DE *VALE* ADAPTADA A ALUMNOS FRANCÓFONOS

Sirviéndonos de ejemplos auténticos documentados en el *Corpus de referencia del español actual* (CREA) y partiendo de un enfoque comunicativo, vamos a describir el uso de *vale* para que el profesor de ELE pueda enseñar a los estudiantes francófonos la riqueza de matices expresivos y las intenciones comunicativas con las que se puede emplear esta unidad. Buscando una mayor claridad, intentaremos presentar las relaciones de este signo con otros marcadores del español y la traducción más adecuada de *vale* al francés en cada contexto.

Antes de describir los usos discursivos de *vale*, debería recordarse que, en español actual, esta palabra puede hacer alusión también a un sustantivo con el sentido de ‘bono’ (*reçu*) y que puede ser la forma verbal del presente de indicativo del verbo *valer* (en francés, *il vaut*), como ilustran los ejemplos (1) y (2):

(1) Recibió de él un vale por cuarenta ducados para abastecerse de lo necesario en su tienda (CREA: Juan Miralles, *Hernán Cortés. Inventor de México*, 2001)

(2) La entrada para los adultos vale 30 euros. (CREA: *El País. El Viajero*, 08/03/2003)

Seguidamente, sería conveniente explicar el origen de este marcador por un proceso de gramaticalización “a partir de la tercera persona del presente de indicativo del verbo *valer*, posiblemente en su acepción de ‘ser útil’ o ‘resultar conveniente’ (*Esto vale para lo que lo necesito*)” (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4169).

Sin detenerse en el empleo de *vale* como expresión de despedida, a partir del préstamo del imperativo de *valere* ('consérvate bueno'), el profesor de ELE debería destacar el uso autónomo de esta expresión moderna del español coloquial para marcar el acuerdo con el interlocutor, ya sea ante una invitación:

(3) –Oye, soy Jorge. Que hace tiempo que no nos vemos y he pensado que si te apetece salir a cenar esta noche.

–Vale. (CREA: Lola Beccaria, *La luna en Jorge*, 2001)

Para indicar el asentimiento con respecto a la realización de una determinada acción:

(4) –Jooooor, anda, llévame a bailar.

–Vale. (CREA: Lola Beccaria, *La luna en Jorge*, 2001).

E, incluso, para aceptar el fragmento discursivo precedente emitido por otro interlocutor:

(5) –¿Cómo te reconoceré?

–Estaré en la cafetería.

–Vale. (CREA: Alfonso Rojo, *Matar para vivir*, 2002)

Sería oportuno señalar que en estos tres casos *vale* equivale a la expresión no marcada *de acuerdo* (*d'accord* en francés), recordando que en español este último signo no se limita al registro coloquial.

Una vez destacado el valor general de acuerdo característico de *vale*, en una fase más avanzada de la explicación, el profesor de ELE podría explicar que, en función de la entonación, este signo puede adquirir diferentes matices de sentido. Así, con valor exclamativo, *¡vale!* puede indicar un acuerdo entusiasta, expresividad que asemeja su funcionamiento al del marcador *¡bien!* del español (y al *¡bien!* del francés):

(6) –Si quieres, puedes dormir conmigo todas las noches, hasta que te dé por soñar otras cosas.

–¡Vale! –se acercó a ella y la besó en la cara, parecía muy contenta–. (CREA: Almudena Grandes, *Los aires difíciles*, 2002)

Frente al caso anterior, los estudiantes francófonos deberían saber que la ausencia de entonación exclamativa puede revelar la falta de entusiasmo y una cierta resignación

en la expresión del acuerdo, característica que *vale* comparte con *bueno*. Véase el ejemplo (7), donde el locutor acepta de forma fría la corrección del interlocutor:

(7) –Claro –Sara volvió a sonreír–, como todas las historias verdaderas.

–Casi todas –matizó él, levantando un dedo en el aire.

–Vale –ella aceptó el matiz con un gesto de la cabeza–. Casi todas. (CREA: Almudena Grandes, *Los aires difíciles*, 2002)

Este matiz de concesión<sup>17</sup> o de resignación de *vale* es muy frecuente en español y se manifiesta en su capacidad para combinarse con *bueno*, estructuras que en francés serían traducidas mediante la secuencia *bon, d'accord*. Asimismo, podría enseñarse al alumno de nivel avanzado de ELE que la duplicación rápida de este marcador puede revelar un cierto enfado o desaprobación hacia la actitud de nuestro interlocutor, como muestra (8):

(8) –En algo estarás pensando.

–Pues no, no estoy pensando en nada.

–Vale, vale, si no quieres decírmelo no me lo digas... (CREA: VV.AA., *El club de la Comedia presenta ventajas de ser incompetente y otros monólogos de humor*, 2001)

En francés, esta disconformidad se podría expresar mediante la duplicación de las expresiones *d'accord* y *OK*.

Igualmente, habría que destacar que, con una elevación considerable del tono de voz, *vale* puede situarse dentro del ámbito del desacuerdo para marcar la intención del hablante de dar por concluido el discurso de uno o varios interlocutores que no es de su agrado, como ilustra la intervención final que cierra el diálogo recogido en (9):

(9) –Y han estrenado una peli muy buena, como de las galaxias.

–Y otra de dos mellizas que se pierden.

–Ésa es muy cursi.

–Pues a mí me gusta.

17 Sobre la utilización de *vale* para introducir una concesión discursiva que anticipa una restricción adversativa fuerte, remitimos al excelente análisis de Santos Río (2003: 637). Ahora bien, a nuestro juicio, la descripción exhaustiva de este tipo de matices así como de los usos metadiscursivos de *vale* podría ser objeto de una presentación para profesores e investigadores especializados en el ámbito de los marcadores discursivos, pero superaría los objetivos de enseñanza en el aula de ELE, al exigir una competencia comunicativa muy alta y una especialización en lingüística de los estudiantes extranjeros.

–Pues a mí no.

–¡Vale! –Sara chilló con los brazos extendidos e impuso la paz con facilidad–.  
(CREA: Almudena Grandes, *Los aires difíciles*, 2002)

A nuestro juicio, el alumno de ELE debería saber que en este tipo de contextos, muy frecuentes en español actual, *vale* no puede intercambiarse por otros marcadores como *bueno*, *bien*, *O.K.* o *de acuerdo*, pues su función no es solamente indicar el desacuerdo ante un enunciado previo. Y que tampoco puede asociarse el valor de contrariedad del ejemplo (9) con el de expresiones del tipo *en absoluto* o *¡ni hablar!*, empleadas para rechazar de forma categórica una propuesta o una invitación. Habría que recordar que la función de *vale* en ejemplos como el anterior es la de cerrar un fragmento discursivo manifestando un alto grado de contrariedad ante la situación comunicativa, valor compartido con el signo *basta* y que caracteriza a la expresión *ça suffit* del francés.

Para finalizar la explicación de *vale* en el aula de ELE, el profesor debería comentar el uso interrogativo de esta expresión para asegurar el acuerdo, la confirmación o el consenso con el interlocutor:

(10) Llámame cuando esté la comida, ¿vale? (CREA: Almudena Grandes, *Los aires difíciles*, 2002)

El estudiante francófono debería conocer que con entonación interrogativa, *vale* es intercambiable por *de acuerdo* –y, en un registro más informal por *O.K.*–, pero que dichos contextos no son aceptados por *bueno* y *bien* en español. En cuanto a la correspondencia con el francés, la petición de confirmación sería una función asegurada por las expresiones *d'accord* y *O.K.*, esta última con una connotación más juvenil y coloquial.

## ANEXO: PROPUESTA DE EJERCICIOS PARA TRABAJAR LOS MARCADORES DE ACUERDO EN LA CLASE DE ELE

A modo de conclusión, ofrecemos un modelo de actividades pedagógicas que podría utilizar el profesor de ELE para enseñar a los estudiantes el funcionamiento de los marcadores discursivos y, en particular, el uso de *vale*<sup>18</sup>.

18 Proponemos ejercicios de diversa índole (identificación, explicación, producción y traducción) para que los alumnos de ELE –y, en especial, los que tienen el francés como lengua materna–, puedan reflexionar sobre el uso de los marcadores discursivos y reforzar así su competencia comunicativa en español. Con este objetivo, presentamos interacciones con rasgos de conversación auténtica para que los alumnos comprendan los valores de esta unidad en el discurso. Asimismo, para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de estas cuestiones, ofrecemos en nota posibles soluciones a los ejercicios.

1) Explique las diferentes funciones discursivas que cumple el marcador *vale* en las siguientes conversaciones:

(A) –[...] *tengo que pedirte una cosa.*

–¿*El qué?*

–*Nada de País Vasco, nada tremendo, nada de periodistas, nada de policías y nada de discusiones. ¿Vale?*

*Porta abrió los brazos en señal de rendición.*

–*Vale...* (CREA: Alfonso Rojo, *Matar para vivir*, 2002)<sup>19</sup>

(B) –¿*Qué es existencial?*

–*Pues existencial es propio de la existencia, Dafne.*

–*Ya. ¿Y qué es una crisis propia de la existencia?*

–*Pues lo que voy a contar ahora, si me dejas, preciosa.*

–*Vale, vale, ya me callo.* (CREA: Lola Beccaria, *La luna en Jorge*, 2001)<sup>20</sup>

2) Ante la siguiente invitación, explique la diferencia en términos expresivos entre las respuestas A y B:

–¿*Quieres venir al cine conmigo esta noche?*

–A: *¡Vale! Iré encantada.*

–B: *Vale, pero si me pagas la entrada*<sup>21</sup>.

19 En este diálogo el valor general de acuerdo inherente a *vale* se mantiene en las dos apariciones de esta unidad. En el primer caso, el uso de esta unidad con entonación interrogativa busca lograr la conformidad del otro participante en la conversación, objetivo finalmente obtenido, como revela la continuación discursiva en la *que*, mediante el marcador *vale*, el interlocutor acepta la condición formulada. Adviértase, además, que dicho acuerdo no es entusiasta, sino que conlleva un cierto tono de resignación, como confirma la acotación previa (*Porta abrió los brazos en señal de rendición*).

20 En este texto, la duplicación de *vale* con tempo rápido indica la desaprobación del hablante ante la respuesta previa. Al emplear *vale*, el hablante accede a guardar silencio, pero manifiesta cierta contrariedad con la actitud del interlocutor.

21 En A, la pronunciación exclamativa de *vale* transmite la aceptación entusiasta del hablante ante la propuesta recibida. Con este valor de acuerdo total, ¡*vale!* podría ser intercambiable por ¡*bien!* o por la construcción (sí), ¿*cómo no?*

A diferencia del contexto anterior, la respuesta de B revela una falta de ilusión en la aceptación de la invitación: el hablante admite la propuesta pero sin manifestar una verdadera alegría y siempre que se cumpla la condición exigida. En este caso, la falta de entusiasmo transmitida mediante *vale* permitiría la sustitución de este signo por el marcador bueno.

3) Busque un contexto en el que pueda introducirse *vale* con valor de acuerdo y otro con valor de contrariedad<sup>22</sup>.

4) ¿Qué marcadores de la lengua francesa podrían ser empleados como traducción de *vale* en estos contextos?

(A) –*Si estás muy ocupada, te llamo mañana. –Vale.*

(B) *¡Vale (ya)! Con este ruido no hay quien se concentre.*

(C) *Tienes que devolverme el carnet antes de las 12, ¿vale?*<sup>23</sup>

5) Haga referencia a algunas situaciones comunicativas en las que no resulte adecuado utilizar *vale*<sup>24</sup>.

## BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR ESPAÑA, D. (et al.) (2006): *Diccionario general de la lengua española*, Barcelona: Vox.

BATTANER ARIAS, P. (2001): *Lema: diccionario de la lengua española*, Barcelona: Spes.

BAUHR, G. (1994): “Funciones discursivas de *bueno* en español moderno”, *Lingüística española actual*, XVI, 1, 79-124.

BRIZ GÓMEZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*, Madrid: SGEL.

DE FINA, A. (1997): “An analysis of Spanish *bien* as a marker of classroom management in teacher-student interaction”, *Journal of Pragmatics*, 28, 337-354.

DELAHAIE, J. (2009): “*Oui, voilà* ou *d'accord*? Enseigner les marqueurs d'accord en classe de FLE”, *Synergies Pays Scandinaves*, 4, 17-34.

22 Puede utilizarse *vale* para aceptar una proposición del interlocutor, por ejemplo, ante la pregunta ¿Te gustaría ir a la playa este domingo? Con valor de rechazo, *vale* sirve para poner fin a una situación desagradable, manifestando un descontento ante la misma; piénsese, por ejemplo, en la reacción de un niño que está incómodo al presenciar una discusión de sus padres y que decide cortar de manera abrupta dicha conversación, diciendo en voz alta ¡Vale!, con el significado de ¡Basta!

23 En el primer caso, *D'accord* y *O.K.* En el segundo, *Ça suffit!* Y en el último, *d'accord?* o, de forma más informal, *O.K.?*

24 Al tratarse de una expresión moderna ligada a un registro coloquial, parece recomendable no utilizar este marcador en situaciones institucionales muy formales, como las entrevistas de trabajo o ciertos actos académicos (conferencias, defensa de memorias, de proyectos de fin de carrera o de tesis doctoral ante un tribunal, etc.). Tampoco es aconsejable su uso en la redacción de documentos oficiales (trabajos universitarios, instancias administrativas, solicitudes de puestos de trabajo, etc.).

- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1993): “Comportamiento discursivo de *bueno, bien, pues bien*”, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 9, 205-221.
- (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid: Arco Libros.
- GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. (2000): “Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia”, *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 323-330.
- GARCÍA-PELAYO Y GROSS, R. y J. TESTAS (2007): *Larousse diccionario general español-francés, français-espagnol*, Barcelona: Larousse.
- MARAVEL, M., S. DENIS y L. POMPIDOU (1976): *Dictionnaire espagnol-français, français-espagnol*, Paris: Hachette.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. (2008): *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*, Madrid: Arco Libros.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1994): “*Bueno* como operador pragmático en español actual”, *II Encuentro de Lingüistas y Filólogos de España y México*, Salamanca: Junta de Castilla y León, 403-412.
- (1999): “Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual”, *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso de Asele*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 25-56.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y J. PORTOLÉS LÁZARO, (1999): “Los marcadores del discurso”, *Gramática descriptiva del español*, cap. 63, Madrid: Espasa Calpe, 4051-4213.
- MARTÍNEZ AMADOR, E. (1986): *Diccionario francés-español, español-francés*, Barcelona: Sopena.
- MELÉNDEZ QUERO, Carlos (2010): “Comment expliquer la signification des particules discursives d’une langue étrangère?”, *Les Cahiers de l’APLIUT*, XXIX, 1, 137-151.
- MOLINER, M. (1966): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos. 2 vols.
- MONTOLÍO DURÁN, E. (2001): *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.
- PORROCHE BALLESTEROS, M. (2009): *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*, Madrid: Arco Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 22ª ed.

- (2010): *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*. En línea: <<http://www.rae.es>>.
- ROS MAS, R. (2007): *Larousse grand dictionnaire espagnol-français, français-espagnol*, Paris: Larousse.
- SALVÁ, V. (1951): *Diccionario moderno español-francés y francés-español*. Nueva edición enteramente refundida y aumentada por R. LARRIEU y M. GARCÍA MORENTE, Paris: Garnier.
- SANTOS RÍO, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso Española de Ediciones.
- SECO, M., O. ANDRÉS y G. RAMOS (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid: Aguilar.
- WHINTER, A. (1985): “*Bon (bien, très bien): ponctuation discursive et ponctuation méta-discursive*”, *Langue Française*, 65, 80-91.

# LA WEB 2.0 COMO CONTEXTO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TEXTUAL DE LOS ESTUDIANTES DE ELE

JAVIER MULA FERRER  
*Universidad de Barcelona*

**RESUMEN:** Las coincidencias entre el espíritu de la web 2.0 y el enfoque comunicativo de la enseñanza / el aprendizaje del español como lengua extranjera convierten la web 2.0 en un contexto idóneo para el desarrollo de la competencia textual de los estudiantes, que encuentran en la red unos modelos textuales, una situación motivadora y una práctica creativa y significativa.

## 1. LA COMPETENCIA TEXTUAL

Nadie pone en duda a estas alturas que para hablar una lengua se necesita algo más que saber unas reglas gramaticales y manejar un vocabulario. La competencia lingüística de Chomsky se reveló insuficiente para explicar el complejo funcionamiento de la lengua, ya que dejaba de lado todo lo relacionado con los aspectos sociales y contextuales. El funcionalismo, que sostiene que la finalidad principal de la lengua es la comunicación, vino a llenar este vacío de la mano de Hymes, quien mediante el concepto de la competencia comunicativa intentó explicar la capacidad de los hablantes de participar en interacciones y no únicamente su capacidad de formar oraciones gramaticalmente correctas. Su experiencia en el campo de la etnolingüística llevó a Hymes a prestar atención al componente social y al contexto como elementos fundamentales para el éxito de la comunicación y a defender que es imprescindible el estudio de la lengua en uso. Según Hymes, la competencia comunicativa está formada por cuatro componentes: por un lado, un componente gramatical (la competencia lingüística), que determina si un enunciado es formalmente posible; otro que determina si es factible (es decir, si se puede

realizar con los medios disponibles); un tercero que decide si es aceptable o adecuado de acuerdo con las reglas sociolingüísticas que actúan en el contexto en el que se produce el enunciado, y un cuarto que filtra los enunciados que se dan en la realidad y los separa de aquellos que nunca son efectuados por el hablante nativo (Hymes, 1972:37, 40-41). Canale (1983), a su vez, dividió la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Para Canale, la competencia discursiva –o textual– es la que permite construir un texto, sea oral o escrito, bien trabado, combinando formas gramaticales y significados, y respetando las características del género al que pertenezca el texto.

Así pues, la competencia textual es la que capacita al hablante para desenvolverse en las diferentes situaciones comunicativas mediante la producción y la interpretación de textos.

Dado que la competencia textual es uno de los componentes básicos de la competencia comunicativa, resulta imprescindible que en la clase de ELE se ayude a los estudiantes a desarrollarla al mismo tiempo que aprenden la gramática, el vocabulario, los comportamientos socioculturales y las reglas pragmáticas que necesitan para desenvolverse de forma eficaz en la lengua de aprendizaje.

No se debe perder de vista que la comunicación consiste precisamente en la producción de textos, puesto que un texto no es más que la combinación de unos enunciados que guardan entre sí unas relaciones basadas en la unidad de significado y de finalidad. Con independencia de que la tarea de producción del texto sea individual o compartida –como en el caso de la conversación– y el producto sea oral o escrito, esta red de relaciones semánticas entre las diferentes proposiciones del texto y pragmáticas entre el texto y el contexto en que se produce quedan marcadas por las relaciones que a su vez establecen entre sí las unidades lingüísticas que componen el texto, el cual gracias a ellas se ve dotado de cohesión. Todo texto, además, pertenece a un género discursivo determinado en función de la finalidad a la que sirve y de las características que cada comunidad de habla establece como necesarias en base a motivaciones socioculturales.

Esta comunicación busca exponer de forma breve las ventajas que la web 2.0 presenta al ser usada como contexto para el desarrollo de la competencia textual poniendo de relieve los numerosos rasgos que la filosofía de la web 2.0 comparte con la visión de la comunicación que se tiene hoy en día. En concreto, se dedica especial atención a cómo la web 2.0 puede servir de contexto idóneo para la interpretación y la producción de textos escritos, ya que con frecuencia son estas dos habilidades las que más se han descuidado desde el punto de vista didáctico, en algunos casos por una mala interpretación de lo que significa un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (Llobera, 1995:5) y en otros por las dificultades que entraña el trabajo con textos reales, tanto metodológicas como legales.

## 2. POR QUÉ USAR LA WEB 2.0 PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Evidentemente, no se trata aquí de intentar convencer a nadie de que use la web 2.0 en clase, puesto que probablemente no haya nadie que se oponga a esta idea, sino de reflexionar sobre qué la hace tan interesante desde el punto de vista didáctico y qué debemos tener en cuenta a la hora de trabajar con ella la competencia textual de los estudiantes para obtener el máximo rendimiento posible.

Cada vez más, nuestros estudiantes usan Internet como medio de conocimiento y comunicación en su propia lengua, de modo que probablemente les interese estar preparados para hacer el mismo uso de esta herramienta en la lengua que estudian.

La clase de lengua extranjera no puede permanecer al margen de la transformación que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están produciendo en las formas de acceso a la información y de comunicación. Los estudiantes utilizan cada vez más Internet como fuente de información casi exclusiva (Vivancos, 2008:14) y como medio de expresión escrita, lo que lleva asociado la aparición de nuevos subgéneros discursivos que necesitan dominar en la lengua que aprenden. De hecho, las TIC han representado un incremento de la comunicación escrita gracias a la aparición de aplicaciones como el correo electrónico, los chats, los blogs, las redes sociales, los mensajes de texto...

Todas estas innovaciones modifican el perfil del lector, que en numerosas ocasiones aborda la lectura de forma diferente y también del autor de textos escritos, cuyos principales modelos son estos nuevos subgéneros. Estos lectores, que prefieren “los entornos informacionales interactivos que el consumo pasivo de medios, valoran la inmediatez de la información en forma resumida en lugar de informes detallados [...] y desarrollan capacidades de multitarea” (Vivancos, 2008:14), están además más familiarizados con la multimodalidad textual, hasta el punto de que el texto escrito se concibe cada vez menos como un sistema que no sea multimodal.

Parfraseando a Castells (1996: vol. 3, p. 411), debemos formar hablantes *autoprogramables*, cuya educación lingüística les permita seguir progresando en el dominio de la lengua y adaptarse a nuevos retos y necesidades, de modo que el uso de la web 2.0 no solo está justificado y es aconsejable, sino que resulta casi obligado.

## 3. CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA WEB 2.0 QUE LA HACEN IDÓNEA PARA EL TRABAJO EN EL AULA

Los avances tecnológicos han permitido el desarrollo de un nuevo concepto de Internet, la denominada web 2.0, que representa una nueva filosofía en la que el usuario final es el centro de atención y que está dirigida a la acción y la participación. La web 2.0

se convierte, así, en una herramienta que promueve la comunicación, el trabajo colaborativo y el intercambio.

Esta nueva visión de la red encaja perfectamente con los enfoques actuales sobre la naturaleza de la comunicación que se han presentado más arriba, en los cuales la acción, el intercambio y la interacción son fundamentales. El *Marco común europeo* ha puesto de relieve la importancia de que el aprendizaje de una segunda lengua contribuya al desarrollo integral de la persona mejorando sus competencias generales como hablante: su conocimiento declarativo, sus destrezas y habilidades, su competencia existencial y su capacidad de aprender. La web 2.0 por su propia naturaleza potencia cada una de estas competencias generales: en primer lugar, en tanto que fuente de información variada e inagotable, proporciona al estudiante un mayor conocimiento del mundo, lo que le ayuda a entender la realidad circundante y, en consecuencia, a estar más preparado para descodificar correctamente las situaciones comunicativas y los mensajes de los que sea partícipe; en segundo lugar, dado su carácter participativo y su apelación a la acción, estimula al estudiante a desarrollar diferentes destrezas y habilidades (destrezas sociales, destrezas profesionales, etc.); en tercer lugar, como punto de encuentro de personas de todas las culturas, ideologías, etc., es un espacio utilísimo para que el estudiante desarrolle una actitud abierta hacia la diferencia y las habilidades interculturales; en cuarto lugar, al ser un entorno variado real, despierta la motivación al mismo tiempo que respeta la personalidad y los estilos de aprendizaje de cada estudiante gracias al amplio abanico de posibilidades que ofrece; por último, al romper las barreras del aula y al estar basada en la acción, proporciona al estudiante la autonomía necesaria para que pueda seguir aprendiendo por sí mismo.

Por supuesto, estas coincidencias entre el espíritu de la web 2.0 y la concepción actual del aprendizaje de lenguas no se deben al azar sino al hecho de que Internet no es otra cosa que un canal más para la comunicación, por lo que forzosamente debe de estar gobernada por los mismos principios que ella.

Por otro lado, la web 2.0 ofrece una cantidad inagotable de materiales reales que pueden ser utilizados de manera fácil y gratuita. Estos materiales, sin embargo, deben ser seleccionados cuidadosamente en función de las necesidades y los intereses de los estudiantes. Al ser textos reales, transmiten usos lingüísticos, procedimientos discursivos e información sociocultural auténticos, dado que están anclados en un contexto discursivo y sociocultural concreto, que facilita su interpretación y sirve de marco para entender su uso, por lo que constituyen un entorno real y significativo para el aprendizaje de la lengua meta. Tanto los textos que lee el estudiante como los que debe producir para desempeñar la tarea propuesta por el profesor presentan una finalidad real, lo que acrecienta la motivación de los estudiantes. De esta forma el aprendizaje es verdaderamente un ensayo tutelado de las prácticas discursivas que el estudiante puede necesitar llevar a cabo en la lengua meta, pues aprende a (inter)actuar (inter)actuando con el mismo

tipo de material, el mismo tipo de tareas y los mismos géneros discursivos que maneja a diario en su lengua materna. El trabajo con la web está, por lo tanto, totalmente indicado para cursos basados en el enfoque por tareas y de esta forma la lengua no solo es el objeto de estudio sino que se convierte en la herramienta misma con la que se realiza la tarea y el aprendizaje.

Además, el carácter multimodal de la comunicación vía Internet es un reflejo de la manera en la que se produce la comunicación en la mayoría de las situaciones reales, en las que los hablantes recurren a diferentes códigos (lingüístico, gráfico, visual, sonoro, gestual...) para transmitir e interpretar significados. La multimodalidad se puede convertir también en un estímulo para la creatividad de los estudiantes, acostumbrados de forma natural a este fenómeno, y en un incentivo para la producción textual.

El grado de impredecibilidad que mantiene la web, como cualquier situación comunicativa auténtica, puede servir también de estímulo al estudiante, que espera las posibles reacciones que sus acciones pueden suscitar.

Asimismo, el trabajo del estudiante es evaluado en función del resultado obtenido principalmente y no por poseer determinados conocimientos, con lo que el nivel de autoestima y satisfacción aumenta, puesto que se pone énfasis en lo que ha sido capaz de hacer echando mano de diferentes habilidades y no tanto en los conocimientos que le faltan.

Si bien es cierto que quien haya conseguido una mínima madurez como usuario de su lengua materna será capaz de transferir esos conocimientos y destrezas discursivos a la lengua dos, tal y como señalan Idiazabal y Larringan (2004), el trabajo de la competencia textual en la lengua meta de forma específica es necesario porque al estudiante le faltan las indicaciones precisas sobre cómo materializar de forma eficaz las características textuales de cada práctica discursiva en la lengua que aprende. Para el estudiante pueden ser totalmente nuevas las formas léxicas y gramaticales o las convenciones socio-culturales (estilísticas, tipográficas, etc.) asociadas a esa tipología textual en la comunidad de habla de la lengua que estudia.

#### 4. CÓMO USAR LA WEB 2.0 COMO CONTEXTO

La web puede servirnos como una inmensa biblioteca de textos –orales o escritos– de todos los géneros que podemos o debemos llevar a clase, como sugiere Salvador Gutiérrez (2008:50) en su discurso de ingreso en la Real Academia. Este uso de la web como mera fuente de material requiere una laboriosa tarea de selección por parte del profesor, que debe plantearse qué texto lleva a clase, por qué lo lleva, cómo va a trabajar con él, qué espera que hagan los estudiantes con él, qué espera que aprendan de ese trabajo, etc.

Todo este esfuerzo, sin embargo, no es sino una explotación muy pobre –a pesar de que es totalmente lícita, útil y necesaria en muchos casos– de lo que nos ofrece la web 2.0.

De acuerdo con Nunan (1989), las tareas de la clase de lengua deben ser las mismas (en la medida de lo posible, naturalmente<sup>1</sup>) que las tareas del mundo real, deben animar al estudiante a hacer un uso creativo de la lengua y utilizar materiales reales. Todo esto se cumple perfectamente si hacemos al estudiante trabajar con la web tal y como lo haría desde su casa en su lengua materna.

En este caso, además, el objetivo de aprendizaje (preparar al estudiante para que lleve a cabo determinada práctica comunicativa con éxito) y el medio coinciden. El contexto, la finalidad, el destinatario de la práctica comunicativa y ella misma son reales, por lo que el aprendizaje es más significativo para el estudiante.

Si nos ceñimos, por ejemplo, al caso de la producción escrita, resulta fácil constatar que hoy en día gran parte de los textos escritos que un hablante nativo produce en su vida cotidiana se dan en soporte electrónico: e-mail, chat, blog, comentarios en las redes sociales, comentarios sobre noticias en prensa, anuncios por palabras, etc. Para que el trabajo con la web en el aula sea útil es necesario primero establecer cuáles son esos tipos de textos, ver en qué medida el estudiante los necesita y está preparado para producirlos, analizar sus características textuales, lingüísticas, etc. y proporcionar al estudiante los elementos necesarios para que sea capaz de producirlos correctamente en la lengua meta.

¿Cuántas veces en nuestra vida de hablantes hemos tenido que escribir una redacción sobre qué hemos hecho el fin de semana o en vacaciones, sobre un recuerdo de infancia o sobre la vez que hemos pasado más miedo? Si alguna vez lo hemos hecho, probablemente se trataba de una tarea escolar o un examen de lengua. ¿Por qué se les pide a los estudiantes que escriban estos textos? Quizás porque exigen el uso de determinadas estructuras lingüísticas (el uso de los pasados, marcadores temporales, secuencias discursivas de tipo narrativo, etc.) que se consideran necesarias: de este modo el estudiante aprende a narrar en pasado. Pero de esta forma estamos convirtiendo el medio en objetivo y pervirtiendo el sentido de la enseñanza de un idioma: el estudiante no debe escribir un texto narrativo para aprender los pasados, ni debe aprender los pasados para ser capaz de narrar en español (tal y como corresponde a una visión gramatical o funcional del aprendizaje) sino que el estudiante debe ser capaz de llevar a cabo determinada práctica discursiva que se da en la vida real y para la que puede necesitar saber cómo narrar en español y cuáles son las formas de pasado. Y la web nos proporciona el contexto

1 La clase de lengua es en sí misma una actividad más de la vida real que implica unas tareas que rara vez encontramos en otro contexto y que son imprescindibles en el proceso de aprendizaje. No obstante, es importante que las tareas que se realizan en clase sean lo más próximas a tareas que el estudiante llevará a cabo fuera del aula, pues no le preparamos únicamente como estudiante de lengua sino como hablante.

real para esa práctica. En el caso del ejemplo del texto de tipo narrativo: el blog. Muchos hablantes escriben blogs en cuyas entradas a menudo narran determinadas experiencias (por ejemplo, los blogs que se escriben a modo de diario de viaje).

Así pues, el blog permite el aprendizaje y la práctica del tipo de texto narrativa, por ejemplo. Pero las otras secuencias textuales se pueden trabajar también con la web 2.0: Aprovechando los conocimientos que los estudiantes pueden tener sobre determinado tema o los conocimientos que pueden adquirir también consultando información en la propia web sobre un tema de su interés, podemos pedirles que redacten una entrada para la Wikipedia y trabajar de esta forma el texto de tipo expositivo. Una crítica de una película o de un libro colgada en un blog puede ser un buen texto argumentativo. Comentarios escritos en Facebook al hilo de una fotografía, un vídeo, otro comentario, etc. requieren el uso de secuencias de tipo descriptivo, valorativo...

## 5. CONCLUSIONES

Si se cumple el pronóstico de Castells (1996), “las redes de comunicación electrónica constituirán la columna vertebral de nuestras vidas”. El aprendiz de español debe, por tanto, estar preparado para manejar la comunicación electrónica de forma eficaz en la lengua que estudia. La comunicación se basa en la interpretación y la producción de textos, y la aparición de la web 2.0 ha originado una serie de nuevos géneros discursivos cada vez más presentes en el día a día de los hablantes. El uso de las nuevas aplicaciones de Internet para la práctica textual constituye una tarea de aprendizaje significativo para el estudiante, ya que se basa en las mismas actividades que lleva a cabo fuera del aula y se encuentra plenamente contextualizada, pues utiliza materiales reales, tiene una finalidad real y promueve una interacción auténtica. El análisis de los diferentes géneros textuales que se dan en la web 2.0 nos ayuda, por tanto, a orientar al estudiante en un aprendizaje consciente y resulta imprescindible para que desarrolle la competencia textual en la lengua meta.

## BIBLIOGRAFÍA

BERNÁRDEZ, E. (Ed.) (1987): *Lingüística del texto*. Madrid: Arco-Libros.

CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

CANALE, M. (1983): “From communicative competence to communicative language pedagogy” en RICHARDS y SMITH: *Language and Communication*, Londres: Longman. Traducción española de Javier Lahuerta [“De la competencia comunicativa a la

- pedagogía comunicativa del lenguaje”] en LLOBERA, M. (ed.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- CASTELLS, M. (1996): *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Cambridge, Massachussets: Blackwell Publishers. [Traducción española: *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza editorial, 3 volúmenes. 1997].
- CHARAUDEAU, P. (2000): “De la compétence sociale de communication aux compétences de discours” en COLLÈS, L., J-L. DUFAYS, G. FABRY y C. MAEDER (dirs.) *Didactique des langues romanes: la développement des compétences chez l'apprenant*, Louvain-la Neuve: De Boeck-Duculot, pp. 41-54.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass. M. I. T. Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, S.A.
- [En línea] <[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_05.htm#5112](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_05.htm#5112)>
- DE BEAUGRANDE, R. A. y W. U. DRESSLER (1991): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- FRACA DE BARRERA, L. (2009): “La lectura y el lector estratégicos: Hacia una tipologización ciberdiscursiva” en *Revista Signos*, N° 42 (71), p. 431-446.
- [En línea] <[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342009000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342009000300006&script=sci_arttext)>
- FUMERO, A. y G. ROCA (2007): *La web 2.0*.
- [En línea] <[http://www.fundacionorange.es/areas/25\\_publicaciones/WEB\\_DEF\\_COMPLETO.pdf](http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/WEB_DEF_COMPLETO.pdf)>
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2008): “Del arte gramatical a la competencia comunicativa”, discurso leído el 24 de febrero de 2008 e su recepción pública como miembro de la Real Academia Española.
- [En línea] <[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/%28voanexos%29/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/\\$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rrez.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/%28voanexos%29/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rrez.pdf)>

- HYMES, D. H. (1972): "On Communicative Competence" en Pride y Holmes (comp.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. Traducción española de Pedro Horrillo Calderón ["Acerca de la competencia comunicativa"] en Llobera, M. (ed.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- IDIAZABAL, I. y L. M. LARRINGAN (2004): "La competencia discursiva. Una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo". Ponencia presentada en el I Simposio de Bilingüismo y Educación Bilingüe en Latinoamérica. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.  
[En línea] <<http://www.essarp.org.ar/bilinglatam/idiazabal.html>>
- LLOBERA, M. (ed.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- KRESS, G. y T. VAN LEEUWEN (2001): *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London. Arnold.
- KRESS, G. (2003): *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- MARINKOVICH RAVENA, J. (1999): "Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa" en *Revista Signos*, 1999, 32(45-46), 121-128.  
[En línea] <[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09341999000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09341999000100012&script=sci_arttext)>
- NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T. A. (1977): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.
- VAN EK, J. (1986): *Objectives for foreign language learning*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa. 2 volúmenes.
- VIVANCOS, Jordi (2008): *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza editorial.
- INTERNALITY: *Mapa de la web 2.0*  
[En línea] <<http://internality.com/web20/>>
- WALSH, C. (2007): "Literacy in the new media age: Creativity as multimodal design" en *2007 Australian Teacher Education Association National Conference*. ATEA, Australia.

[En línea] <<http://www.englishliteracyconference.com.au/files/documents/Papers/Refereed%20Papers/Chris%20Walsh.pdf>>

WIDDOWSON, H. G. (1989): “Knowledge of Language and Ability for use” en *Applied Linguistics*, vol. 10, nº 2. Oxford University Press. Traducción de Javier Lahuerta [“Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla”] en Llobera (1995).

# LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN RELACIÓN CON EL REGISTRO DE LENGUA: EL ENFOQUE DE LOS MANUALES DE ELE

ANTONIO MESSIAS NOGUEIRA DA SILVA  
*Universidade Federal do Pará*

**RESUMEN:** Este estudio analiza la introducción de los *marcadores del discurso* en relación con los registros de lengua (formal-informal) y con su distribución en lo oral y en lo escrito, en manuales de ELE de los niveles B2 y C1, según el MCER. Su objetivo principal es comprobar cómo estos manuales introducen los marcadores del discurso en relación con dichos aspectos. Con este trabajo, además, se invita a los profesores de ELE y a los autores de materiales didácticos a reflexionar y a reconocer la importancia de dicho tratamiento para el desarrollo de las competencias sociolingüísticas y pragmáticas de los aprendices de ELE y, consiguientemente, para la consolidación de su competencia comunicativa.

## 1. INTRODUCCIÓN

No hace falta decir que la lengua española es muy rica en variedades de expresión. De ahí que los hablantes de este idioma no eligen aleatoriamente entre las diversas posibilidades que tienen de comunicar para poder alcanzar sus objetivos comunicativos. Todas esas posibilidades siempre reflejan una intención comunicativa del hablante, que es lo que determina que él se decida por una u otra de las formas posibles que le ofrece el sistema de la lengua. Ahora bien, para poder percibir esta intención es necesario que el interlocutor tenga un mínimo de conocimiento del registro de lengua que utiliza el hablante. El registro de lengua (formal-informal) tiene su uso determinado por la situación de comunicación y por las circunstancias que rodean esa situación. Dichos registros caracterizan las realizaciones comunicativas de todos los hablantes de una determinada lengua, por lo que deben ser entendidos como de uso de todas las clases sociales y no

sólo de una. Se constituyen, asimismo, por una serie de rasgos lingüísticos y extralingüísticos que los caracterizan particularmente según la situación de comunicación y que los distinguen uno del otro. Entre estos diversos rasgos se encuentran los *marcadores del discurso*<sup>1</sup> (en adelante MD); unidades que guían las relaciones entre los constituyentes del discurso y señalan los distintos tipos de interrelación comunicativa entre el hablante y el oyente (Martín Zorraquino, 2004: 54).

Ya han pasado más de veinte años desde la publicación del libro *Enlaces extraoracionales*, de Fuentes Rodríguez (1987), obra fundamental sobre los MD del español y en la que desde entonces muchos autores se han apoyado para poder llevar a cabo otros estudios respecto de estas unidades. La verdad es que a lo largo de esos más de 20 años los MD del español han sido objeto de una intensa investigación dentro de tres grandes áreas de la lingüística: la lingüística del texto, la sociolingüística interaccional y la pragmática; teorías relacionadas con el funcionalismo y el cognitivismo. Gracias a los resultados obtenidos a partir de estos estudios, hoy en día ya se puede decir que disponemos de material teórico que nos permite comprender de manera más clara el funcionamiento de estas unidades discursivas en la lengua española. Sin embargo, a pesar de que toda esta investigación ha desvelado una serie de resultados que contribuyeron al descubrimiento, a la conceptualización y al estudio sistemático de los MD dentro de diversas corrientes lingüísticas, en los estudios de Lingüística Aplicada, particularmente en el área de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, apenas se ha prestado atención a esas unidades fundamentales que ayudan a construir el sentido del discurso, constituyéndose en partículas orientadas a ordenar y a concatenar ideas, argumentos e informaciones de textos escritos y orales. Por otro lado, también se nota, sobre todo, que los profesores y estudiantes de ELE siguen enfrentándose a la ausencia de estudios en torno a la didáctica de los MD, precisamente de trabajos dedicados a ofrecer propuestas que contribuyan a la enseñanza-aprendizaje de estas unidades en relación con algunos importantes aspectos lingüísticos, como es el caso del registro de lengua, los géneros y tipologías textuales, el enfoque contrastivo y la traducción, por citar algunos.

Este estudio se centrará exclusivamente en el tratamiento de los MD en relación con el registro de lengua formal-informal y con la distribución de estas unidades en lo oral y en lo escrito. Exactamente se analizará la introducción de los MD en relación con dicho tratamiento en los manuales<sup>2</sup> de ELE de los niveles B2 y C1, según el MCER.

1 En nuestro estudio, la denominación marcadores del discurso tendrá como sinónimo el término partículas discursivas, que tal vez pronto se consolidará dentro de la literatura que trata del tema, después de que desaparezcan “las evocaciones que el término partícula arrastraba desde la gramática tradicional (= a clase de palabra formalmente dada)”, (Acín y Loureda, 2010: 20).

2 Optamos por analizar, entre los manuales didácticos de que disponen los profesores del ELE, solamente aquellos correspondientes a los niveles B2 y C1 porque, según el MCER, es, a partir de estos niveles, que el aprendiz deberá profundizar sus conocimientos sobre las diferencias de registros; antes de dichos niveles, es decir, “en el aprendizaje temprano (digamos que hasta el nivel B1), lo apropiado es un registro relativamente neutral, a menos que existan poderosos motivos en contra” (MCER, § 5.2.2.4.).

Para el *corpus* del presente trabajo, hemos elegido ocho de los manuales<sup>3</sup> de ELE del nivel B2 y ocho del nivel C1 más recientes y que suelen ser usados para la enseñanza del español en diversas academias, institutos y escuelas de muchos países. Estos manuales presentan tanto a profesores como a aprendices diferentes maneras de introducir los MD, siempre centrándose en un *enfoque comunicativo* o *comunicativo moderado*, o aun en un *enfoque por tareas*.

## 2. EL ANÁLISIS DE LOS MANUALES DE ELE

Hay muy pocos manuales<sup>4</sup> de niveles B2 y C1 que plantean el tratamiento de los MD en relación con los registros de lengua y con la distinta distribución de esas unidades en el discurso oral y escrito. Por lo común, los pocos métodos donde hemos encontrado este tipo de planteamiento suelen utilizar dos formas de presentación, es decir, o bien presentan notaciones sobre el registro de uso más frecuente de los MD (formal/culto, informal/coloquial) así como su distinta distribución en el discurso (oral y escrito) al lado de los MD que describen, o bien presentan los MD directamente introducidos en ejercicios en los que se cobran aspectos relacionados con el registro de uso de esas unidades o con su diferente distribución en el discurso oral y escrito. Los *manuales del nivel B2* donde nos hemos encontrado este aspecto son: *Sueña 3* (p.160) en el que figuran notaciones sobre el registro de los conectores consecutivos *luego* (culto) y *conque* (coloquial); *Destino Erasmus 2* (p.90) presenta notaciones sobre el registro de uso de los conectores consecutivos *así que* (registro informal), *de modo que*, *de manera que*, *por lo que* (registro neutro); *de ahí*, *por ello*, etc. (registro formal); además, en el mismo manual (p.121) se presenta una explicación sobre el registro de uso más frecuente de los conectores contraargumentativos *en cambio*, *por el contrario*, *sin embargo*, *ahora bien* y *no obstante* (formal); *A Fondo* (p.31) presenta una notación en la que aclara que los conectores *por el contrario* y *en cambio* se distinguen porque el primero es de uso formal y el segundo se usa en cualquier situación; *Español sin fronteras 2* (p.122) en el que hay una notación que explica que el conector *sin embargo* se usa en registros más cultos; *Español Lengua Viva 3* (p.149) que trata las unidades *resumiendo*, *total (que)*, *en resumidas cuentas*, *en dos palabras*, *en definitiva* y *en conclusión* como expresiones de un ejercicio donde el estudiante deberá identificar cuáles pertenecen al registro formal y cuáles al registro informal, pero sin aclaración previa; *Puesta a Punto* (p. 48) presenta un ejercicio donde hay una lista de conectores (*pues*, *bueno*, *en efecto*, *vale*, *desde luego*, *sin duda*, *ahí ... ahí*, etc.), entre los cuales el aprendiz deberá indicar cuáles pertenecen al registro coloquial.

3 La completa información bibliográfica de estos manuales figura en el apartado Bibliografía.

4 De entre los dieciséis manuales analizados, once (siete del nivel B2 y cuatro del nivel C1) han presentado en sus unidades didácticas el tratamiento de los MD en relación con el registro de lengua formal-informal y/o con su distribución en lo oral y en lo escrito, si bien que tal tratamiento en dichos manuales se hace de manera muy superficial.

Por otro lado, se ha de destacar la introducción que plantea el manual *Gente 3: libro de trabajo* nivel B2 para los marcadores conversacionales, puesto que en dicho manual estas unidades se describen como marcas o señales que caracterizan la conversación coloquial: por ejemplo, en (p.12), los marcadores *la verdad, ¿sabes?, ¿no?, ¿entiendes?, fijate, ¿verdad?* se presentan como recursos cuya principal función es el control de contacto entre los interlocutores en las conversaciones coloquiales; de igual manera, en (p.36), se presentan los marcadores *bueno pues...* y *hombre* como recursos de que se vale el interlocutor para tomar el turno en las conversaciones de carácter coloquial; además, en el mismo libro (p.54), se describen marcadores del tipo *ah, ya, (pero) es que, con lo que, pues sí, total, pues no, de todos modos, y entonces, claro, pues eso*, etc. como señales de que los interlocutores están construyendo juntos el significado de su conversación en registro coloquial.

En consideración a la presencia de este aspecto en los *manuales de nivel CI*, podemos citar los siguientes manuales: *El Ventilador* (p. 58) presenta una notación en la que se aclara que los marcadores *o sea* y *es decir* son más frecuentes en la lengua hablada, especialmente el primero, y que los marcadores *esto es, dicho de otro modo, a saber* y *en otras palabras* pertenecen al registro formal escrito. En dicho manual (p.63) también hay otra notación donde se explica que el conector *encima* es más propio de la lengua hablada. Asimismo, el mismo manual (p.64) presenta un ejercicio de rellenar huecos donde el aprendiz deberá, según la información que dispone o que deduce, decir si algunos conectores consecutivos (*pues, por tanto, en consecuencia, por eso, por ello, de ahí que y así que*) que aparecen en un texto de género noticia, son formas frecuentes del discurso oral o escrito; *Prisma consolida* (p.32) presenta ejercicios donde el aprendiz debe subrayar y clasificar según su función en la conversación los elementos *¿no?, ya, es decir, por supuesto, de hecho, pues* y *entonces*, los cuales son clasificados como recursos para mantener la comunicación oral; *Sueña 4* (p.120) presenta ejercicios donde el aprendiz tiene que escuchar una conversación y completar un cuadro con los recursos conversacionales *pero, anda, vaya, hombre, bueno, pues, a fin de cuentas, ¿no?, además, claro, por ejemplo, oye, ya, bien, desde luego, a ver, al final, venga, vale, en fin*, etc., según sus funciones dentro del discurso oral; y el manual *A Fondo 2* (p.15) introduce una notación donde figura la información de que los conectores *a la par que* y *asimismo* son de uso formal y que el conector *además* se usa tanto en registro formal como informal.

Se ha de tener presente que la información sobre la distribución de los MD en el discurso oral y escrito es muy exigua en los *manuales de nivel B2*, aunque haya en algunos manuales, como hemos visto, informaciones sobre el uso de los MD y su relación con el registro de lengua. Por contra, en los *manuales de nivel CI* se presenta más información sobre la distinta distribución de los MD en el discurso oral y escrito, pero casi ninguna respecto del uso de los MD y su relación con el registro de lengua.

El análisis de los 16 manuales de niveles B2 y C1 nos ha mostrado que la introducción de los MD en relación con el registro de lengua (formal/informal) y con su distribución en lo escrito y en lo oral es, en su mayoría, confusa y contradictoria con la realidad lingüística de los MD descritos en estos manuales. Es decir, algunos manuales fijan para determinados marcadores registros de uso que no se ajustan al verdadero comportamiento discursivo de estas partículas en la lengua española así como establecen una distribución de un tipo de discurso (oral/escrito) que tampoco se ve reflejada según el real uso de dichas unidades en la lengua. En el siguiente esquema, representamos solamente los casos de MD cuyas informaciones presentadas en los manuales acotados acerca de su uso en relación con el registro de lengua y su distribución en lo oral y en lo escrito, según nuestra opinión, no se ajustan a las que, hoy en día, se otorgan para estas partículas:

DESCRIPCIÓN DE LOS MANUALES				DESCRIPCIÓN SEGÚN MONTOLÍO DURÁN (2001), FUENTES RODRÍGUEZ (2009) Y EL DICCIONARIO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS DEL ESPAÑOL (DPDE <sup>6</sup> )	
Manuales	Marcadores del discurso	Registro (formal/informal)	Distribución (escrito/oral)	Registro (formal/informal)	Distribución (escrito/oral)
Destino Erasmus 2	<i>de modo/manera que; por lo que</i>	formal-informal	oral/escrito	<i>formal</i> (Montolío Durán, 2001)	-----
Destino Erasmus 2	<i>por eso</i>	formal	-----	<i>formal/informal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)
A Fondo	<i>en cambio</i>	formal-informal	-----	<i>formal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009); <i>más formal</i> (DPDE)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009);
Destino Erasmus 2 Español sin Fronteras 2	<i>sin embargo</i>	formal	-----	<i>formal/informal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009); <i>formal/informal</i> (DPDE)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009);
El Ventilador	<i>dicho de otro modo; en otras palabras</i>	formal	escrito	<i>formal/informal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)

5 Diccionario de Partículas Discursivas del Español, bajo coordinación de Antonio Briz, Salvador Pons Bordería y José Portolés (página web: <http://dpde.es>).

El Ventilador	<i>encima</i>	-----	oral	<i>formal/informal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009); <i>más informal</i> (Montolio Durán, 2001); <i>más informal</i> (DPDE)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009); <i>más oral</i> (Montolio Durán, 2001); <i>discurso oral</i> (DPDE)
El Ventilador	<i>es decir</i>	-----	oral	<i>formal/informal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)
Sueña 4, p. 125	<i>es que</i>	coloquial	-----	<i>coloquial</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)
Sueña 4, p.108	<i>a sabiendas de que</i>	culto	-----	-----	-----

Como se puede apreciar, en los manuales, la introducción de las informaciones acerca del registro de uso de los MD y de su distribución en lo oral y en lo escrito dista de lo que describen los autores citados arriba para estas unidades. Así, en estos manuales, a la propia carencia de dicho tratamiento de los MD se suma una gran confusión y una clara contradicción respecto de las informaciones que se ofrecen sobre tal aspecto. A nuestro modo de ver, esta es una cuestión que, según la interpretación que se puede sacar del esquema anterior, se resume, precisamente, en los siguientes aspectos que, en efecto, representan un problema para la enseñanza y aprendizaje de los MD:

- 1) presencia de notaciones sobre el registro de lengua (formal/informal) para algunos MD y ausencia de informaciones sobre la distribución de los mismos en lo oral y en lo escrito (véase, en el esquema anterior, el caso de los MD *por eso, en cambio y sin embargo*);
- 2) presencia de informaciones sobre la distribución de los MD en lo oral y en lo escrito y ausencia de notaciones respecto de su uso según el registro de lengua (formal-informal) (véanse, en el esquema, los MD *encima y es decir*);
- 3) Fijación a ambos registros (formal/informal) de algunos MD cuya frecuencia de uso se ve más marcada en un único registro (véanse los MD *de modo/manera que, por lo que y en cambio*);
- 4) Fijación a un único registro de lengua del uso de algunos MD cuya frecuencia de uso se ve reflejada en ambos registros (formal/informal), (véanse los MD *dicho de otro modo, en otras palabras, por eso y sin embargo*);

- 5) determinación de la distribución de algunos MD, cuyo uso se observa más frecuente en un único tipo de discurso, a ambos discursos (oral o escrito), (véase el caso de los MD *dicho de otro modo, en otras palabras, encima y es decir*).

En estas confusas y contradictorias informaciones acerca del registro de lengua de los MD y de su distribución en lo oral y en lo escrito, cabe comentar el problema que se genera por la aparición, en los manuales, de notaciones en las que se indica el registro de lengua (formal/informal) para algunos MD y, por contra, la ausencia de informaciones sobre la distribución de los mismos en lo oral y en lo escrito, o viceversa; es decir, la presencia de informaciones sobre la distribución de los MD en lo oral y en lo escrito y, en cambio, la ausencia de notaciones respecto del registro de lengua de los mismos. Esta forma de introducir los MD además de convertir el aprendizaje de estas unidades en una tarea más compleja para los estudiantes, refuerza la confusión que hacen algunos aprendices entre canal de comunicación (oral y escrito) y registro de lengua (formal e informal). En otros términos, no son pocos los aprendices que suelen pensar que lo oral y lo escrito se corresponden con la diferencia formal-informal: una idea que resulta ser falsa y que se fortalece por este tipo de tratamiento que reciben los MD por parte de algunos manuales que ya deberían explicar que tanto el registro formal como el informal se pueden manifestar de forma oral o de forma escrita, por lo que el carácter oral o escrito no es exclusivo de un único tipo de registro. Si bien es cierto que hoy día se considera la existencia de una tendencia a que lo escrito sea más formal y lo oral más informal debido a que estos dos medios de expresión verbal se encuentran bastante próximos en tanto que se considera que las disimilitudes entre ellos se caracterizan por una graduación (Bustos, 1995; Briz, 2001), también es cierto, no obstante, que “oralidad y escritura son dos formas distintas de manifestación del lenguaje que pueden dar lugar tanto a discursos formales como informales” (Albelda Marco y Fernández Colomer, 2008: 20).

De otra parte, cabe destacar la introducción que ofrecen algunos de estos manuales para los MD *sin embargo y por eso*. Es decir, en las notaciones que estos métodos destacan para dichos marcadores se dice que su uso se reserva exclusivamente al registro formal de lengua y, además, no se informa el tipo de discurso (oral/escrito) donde estas partículas se presentan con mayor o menor frecuencia. Pues bien, dicha manera de introducir los conectores *sin embargo y por eso* no es del todo válida ya que estos conectores son utilizados tanto en el registro formal como en el informal y, consecuentemente, su frecuencia se puede observar en ambos tipos de discursos (oral/escrito) (Fuentes Rodríguez, 2009). De hecho, si analizamos profundamente la lengua coloquial notaremos un gran uso de los mismos, por lo que la afirmación de que su uso se restringe al registro formal implica una perspectiva un tanto equivocada para su aprendizaje. En realidad, el uso de ambos marcadores tanto en el discurso oral como en el escrito así como su utilización según el registro (formal/informal) se mostrará eficiente siempre y cuando tengamos presente el tipo de registro en que se usan y la riqueza lingüística que un hablante nativo posea de su lengua (Marchante Chueca, 2005).

Cabe comentar aquí otro problema que hemos observado en los manuales, a saber: la presentación de los MD directamente en ejercicios o actividades donde se reclaman aspectos relacionados con el registro de lengua de estas unidades o con su distribución en el discurso oral y escrito pero sin presentar cualquier aclaración previa respecto de sus valores semántico-pragmáticos y de su empleo en relación con estos dos medios de expresión de la lengua (formal-informal/oral-escrito). A nuestro entender, la ausencia de notaciones que expliquen el uso de los MD y de ejemplificaciones donde se pueda comprobar el empleo de los mismos en muestras auténticas de textos dificulta a los aprendices el desarrollo de los ejercicios y actividades que proponen los manuales, puesto que les obliga a resolver dichas tareas sin antes conocer y entender el uso de unas unidades que, por lo general, se utilizan en la construcción de estructuras lingüísticas complejas que requieren una competencia lingüística y pragmática desarrolladas; lo que, ciertamente, no le da al aprendiz suficiente seguridad para determinar, con exactitud, si marcadores como *de ahí que*, *encima*, *por ello*, *a fin de cuentas*, *es decir*, *de hecho*, etc. (que aparecen en los manuales citados) son más frecuentes en el discurso oral o escrito así como si su uso tiende a ser más formal o informal. En efecto, este es un problema a que habrán de enfrentarse no sólo los estudiantes de ELE sino también los profesores de español que no poseen una base pragmática en la que puedan apoyarse para explicar con mayor seguridad los MD. Téngase en cuenta que los estudiantes, antes de empezar a resolver los ejercicios y actividades que les son propuestos, necesitan entender algunos matices que caracterizan los MD: aspectos que van desde el significado semántico-pragmático de estas partículas hasta el papel que desempeñan en los discursos oral y escrito así como su uso según el registro de lengua. En definitiva, al no aparecer en los manuales ninguna caracterización que permita definir qué unidades se está estudiando y en qué registro (formal-informal) así como en qué tipo de discurso (oral-escrito) se hacen más o menos frecuentes, el reconocimiento y la aplicación de los MD en estos tipos de actividades y ejercicios se convierten en una tarea insustancial, por así decirlo, y mucho más difícil para los aprendices de ELE.

De otra parte, se ha de poner de manifiesto el problema de la carencia de informaciones acerca de los MD que son peculiares a la conversación coloquial, en los manuales de niveles B2 y C1 analizados. En nuestra opinión, éste es un serio problema que afecta a la adquisición de la competencia comunicativa del aprendiz de estos niveles, ya que, en dichos manuales, no se tiene en cuenta que la enseñanza de unos mecanismos tan frecuentes e importantes de la conversación coloquial, como son los MD, constituye un instrumento de enorme potencial didáctico para el desarrollo de una competencia comunicativa plena del aprendiz de ELE. Si tomamos como ejemplo la enseñanza de los MD más frecuentes en la conversación coloquial, vemos que una de las principales ventajas del aprendizaje de estas unidades consiste en que el aprendiz se mostrará mejor capacitado para descifrar el contenido del mensaje en su papel de receptor, dado que una de las funciones de los MD consiste en facilitar las inferencias que se desean comunicar. Además, la enseñanza de los MD que son peculiares a la conversación coloquial

contribuye de modo natural para que el aprendiz de los niveles avanzado y superior participe “(...) en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes” (MCER, § 4.4.3.1.). Con todo y eso, la enseñanza de los MD que actúan en este tipo de conversación apenas recibe la debida atención en los manuales que investigamos, pues, en general, en estos métodos, cuando de la enseñanza de la conversación coloquial se trata, las explicaciones y tareas se reducen al aspecto léxico del registro coloquial.

### 3. ¿POR QUÉ ENSEÑAR EL USO DE LOS MD EN RELACIÓN CON EL REGISTRO DE LENGUA FORMAL-INFORMAL Y CON SU DISTRIBUCIÓN EN LO ORAL Y EN LO ESCRITO?

Según el MCER (§ 5.2), la competencia sociolingüística constituye un componente de la competencia comunicativa, con lo cual el dominio de los conocimientos, destrezas y habilidades de aquélla contribuye al desarrollo y a la consolidación de ésta. Este Marco apoya lo que venimos exponiendo con respecto a la importancia de la competencia sociolingüística para enseñanza de ELE, pues, según el mismo (§ 5.2.2.), el usuario del nivel B2 se expresa “con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas”; asimismo, el usuario del nivel C1 reconoce “una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; (...)”. Con esto, queda claro que el aprendiz de estos niveles deberá conocer las normas de uso de registro y estilo que necesitará para poder comportarse adecuadamente en cada situación comunicativa en la que se involucrará. Ahora bien, para que este aprendiz tenga pleno dominio de estas normas, deberá aprender a usar algunos marcadores cuya función es señalar las diferencias en las relaciones sociales que se establecen entre los interlocutores en determinadas situaciones de comunicación. Son diferencias que, según el MCER (§ 5.2.2.), ya deberían ser introducidas en el nivel avanzado B2 para que, a partir de este nivel, los estudiantes puedan aprender a expresarse apropiadamente en situaciones diversas y evitar errores importantes de formulación. Además, el aprendizaje del uso de los MD en relación con estas normas de registro facilita a que el estudiante aprenda a distinguir el uso de algunos marcadores que, en un determinado registro u otro, presentan mayor diversidad de funciones, tal es el caso de algunas partículas discursivas de carácter muy marcado y de mayor frecuencia en el registro coloquial como, por ejemplo: *encima, es que, la verdad es que, o sea, bueno, pero es que*, etc., las cuales se presentan con distintos valores que son determinados por su contexto de uso en este nivel de habla (Albeda Marcos y Fernández Colomer, 2008: 73).

Asimismo, la enseñanza de los MD que marcan las relaciones sociales –el cambio de registro, en concreto– les será útil a los aprendices, por ejemplo, en la interacción con los mayores, profesores, autoridades y con otros interlocutores con los que ellos no

mantienen relaciones más estrechas. Así pues, resultaría conveniente que los aprendices tuvieran conocimiento de que el uso de *mira* y *mire*, *oye* y *oiga*, por ejemplo, al igual que las formas verbales que les acompañan, implica un distanciamiento social diferente, y, además, de que el dominio del uso de unidades como éstas les darían mejor desenvolvimiento en las interacciones de las que participan. Imaginemos una situación en que un aprendiz de español de un nivel avanzado o superior, al interactuar con un nativo, confunda el empleo de *mire* y *mira*, *oye* y *oiga*, *fíjate* o *fíjese* y *verá* o *verás*, marcadores conversacionales que señalan las relaciones entre los participantes de una comunicación y que, por lo tanto, enfocan la alteridad (cfr. Martín Zorraquino y Portolés, 1999). La situación de comunicación que, en un primer momento, debería mostrarse bien definida desde el punto de vista formal o informal vacilaría entre los dos tipos de registro, ora demostrando confianza y acercamiento entre los interlocutores, ora marcando un distanciamiento entre ellos. Por consiguiente, lo que debería ser entendido como un procedimiento expresivo de cortesía positiva a partir de un uso apropiado de estos MD según el registro, se interpretaría como lo contrario. Es decir, se consideraría una falta de adecuación lingüística a la situación formal o informal que, por supuesto, provocaría extrañeza en el hablante nativo receptor del mensaje. Las consecuencias de ello podrían perjudicar no sólo los objetivos del hecho comunicativo en el que se involucraron aprendiz y hablante nativo, sino también las relaciones sociales entre ellos.

Por otra parte, a partir del nivel B2, resultaría significativamente útil la enseñanza de la frecuencia de uso de los MD en los registros formal-informal y en los discursos oral-escrito. Así, se podría, por ejemplo, concienciar a los aprendices de que el conector aditivo *aparte* es muy frecuente en el español coloquial hablado (*No me apetece ver esta serie; es muy larga y aburrida. Aparte, he quedado con mi amiga para estudiar*) mientras que su homólogo *por añadidura* es propio del español formal escrito; o bien de que el marcador conversacional *por lo visto* es mucho menos usado en el español escrito formal que el marcador *al parecer* y sus variantes *a mi parecer*, *al parecer de unos y de otros*, etc. Además, resultaría conveniente que los estudiantes de niveles avanzado y superior supieran que, al emplear determinados marcadores de un registro demasiado formal escrito, como *por añadidura*, *al parecer*, *de resueltas*, *por ende*, *verbigracia*, etc., en una conversación que se debería realizar espontáneamente entre amigos, podría considerarse como un trato frío o distante, que quizás revelaría algún reproche o reserva por parte de los que los utilizan. Del mismo modo, sería interesante para los estudiantes de los niveles B2 y C1 el conocimiento de que algunos marcadores, tales como *empero*, *mas* y *verbigracia*, que antes, por tradición literaria, se utilizaban en el lenguaje escrito cuidado, hoy en día están notablemente en desuso, dado que resultan inusuales incluso en textos de modalidad escrita formal (cfr. Montolío Durán, 2001).

#### 4. CONCLUSIONES

A todo esto el lector ya habrá intuido que la anotación sobre el registro de uso más frecuente (formal/informal) en el que aparecen los MD y su distinta distribución en lo escrito y en lo oral es un aspecto de gran utilidad para la enseñanza de estas unidades en las clases de ELE, dado que contribuye de modo natural y eficaz para el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices. Pese a la importancia de este aspecto para la enseñanza y aprendizaje de los MD, en las unidades didácticas de los manuales de nivel avanzado y superior que analizamos, tal tratamiento se limita a unas pocas notas complementarias o marginales al resto de los contenidos presentados. Al parecer, la mayoría de los métodos destinados al aprendiz de ELE de dichos niveles todavía no han tenido en cuenta de que la enseñanza de estas unidades discursivas en relación con el registro de lengua y con su distribución en lo escrito y en lo oral contribuye de manera significativa para el desarrollo de la competencia sociolingüística del aprendiz, que, en estos niveles, ya deberá ser capaz de atender y examinar con cuidado las características de la situación y del destinatario a fin de ajustar su registro de habla y su nivel de formalidad a las nuevas circunstancias de comunicación de las que participa.

En definitiva, todos estos problemas respecto de la introducción de los MD en relación con el registro de lengua y con su distribución en el discurso oral y escrito sólo contribuyen a que la enseñanza y el aprendizaje de estas unidades sean, aún si cabe, más complejos para los profesores y estudiantes de ELE. De hecho, sabemos que no son pocos los aprendices, incluso de niveles avanzados y superiores, que muestran dificultades para dominar el uso de los MD según su registro de uso así como su empleo de acuerdo con su frecuencia en el discurso oral y escrito. Pensamos, entonces, que el tipo de problema que aquí se describe hará que recordemos que el dominio del uso de los MD es primordial para el desarrollo de las competencias discursiva y sociolingüística de los aprendices (y más aún si estos aprendices se encuentran en un nivel avanzado o superior) y, por consiguiente, para el desarrollo de la *competencia pragmática*, en tanto que el marcador forma parte de un conjunto de estrategias interaccionales. Así, resultaría completamente eficaz que los manuales de ELE, al introducir los MD en sus unidades didácticas, tuviesen en cuenta algunos aspectos que, ciertamente, mejorarían sobremanera el tratamiento de estas partículas discursivas en relación con el registro de lengua y con su distribución en lo oral y en lo escrito, a saber:

- a) presentar notaciones para informar sobre el registro de lengua (formal/informal) de los MD que introducen y, a la vez, sobre la distribución de los mismos en lo oral y en lo escrito;
- b) introducir los conectores *sin embargo* y *por eso* como marcadores que suelen ser utilizados tanto en el registro formal (oral/escrito) como en el informal (oral/escrito);

- c) presentar informaciones acerca de los MD que son peculiares a la conversación coloquial;
- d) no introducir los MD directamente en ejercicios o actividades donde se reclaman aspectos relacionados con el registro de lengua de estas unidades o con su distribución en el discurso oral y escrito sin antes presentar aclaraciones previas respecto de sus valores semántico-pragmáticos.

En conclusión, aprender a usar los MD del español es de extrema importancia para poder comunicarse con éxito en este idioma. Es más, se puede afirmar que el empleo adecuado de esos elementos por los aprendices, en la producción de sus discursos orales y escritos, puede indicar que ellos ya poseen un mayor dominio de la lengua española. Es la prueba de que este aprendiz ha salido de los dominios estrictamente gramaticales de la lengua y ya se está valiendo del dominio pragmático y, por consiguiente, alcanzando una competencia comunicativa plena en español (Nogueira da Silva, 2009: 4).

## BIBLIOGRAFÍA

- ACÍN, E. y O. LOUREDA (2010): “Cuestiones candentes en torno a los marcadores del discurso”, en ACÍN, E. y O. LOUREDA (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, Madrid: Arco/Libros, 7-59.
- ALBELDA MARCO, M. y M. J. FERNÁNDEZ COLOMER (2008): *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid: Arco/Libros.
- BRIZ, A. (2001): *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmagramática*, Barcelona: Ariel.
- BRIZ, A., S. PONS BORDERÍA y J. PORTOLÉS (eds.) (2000): *Diccionario de Partículas Discursivas del Español*, [en línea]: <www.dpde.es>
- BUSTOS TOVAR, J. J. (1995): “De la oralidad a la escritura”, en L. CORTÉS (ed.), *El español coloquial, Actas del Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad de Almería, 9-28.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1987): *Enlaces extraoracionales*, Sevilla: Alfar.
- (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid: Arco/Libros.
- MARCHANTE CHUECA, M. P. (2005): “El tratamiento de los marcadores contraargumentativos en los manuales de ELE”, en *Actas FIAPE, I Congreso Internacional: El*

*español, lengua del futuro*, Toledo, 2005, [en línea]: <<http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/fiape/marchante.pdf>>

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (2004): “El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE”, en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: ASELE, 53-70, [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0051.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0051.pdf)>

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A y J. PORTOLÉS (1999): “Los marcadores del discurso”, en I. BOSQUE y V. DEMONTE (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, vol. 3, 4051-4213.

MONTOLOÍO DURÁN, E. (2001): *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. (2009): “El tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales de español con fines específicos”, *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos XIX*, 107-120, [en línea]: <[www.educacion.es/exterio/br/es/publicaciones/publicaciones.shtml](http://www.educacion.es/exterio/br/es/publicaciones/publicaciones.shtml)>

#### LISTA DE MANUALES CONSULTADOS

VV.AA. (2007): *Prisma avanza*. Madrid: Edinumen.

VV.AA. (2006): *Prisma consolida*. Madrid: Edinumen.

VV.AA. (1998): *Puesta a punto*. Madrid: EDELSA.

VV.AA. (2006): *Punto final*. Madrid. Edelsa.

VV.AA. (2006): *A fondo*. Madrid: SGEL

VV.AA. (2007): *A fondo 2*. Madrid: SGEL

VV.AA. (2007): *Español lengua viva 3*. Madrid: Santillana.

VV.AA. (2008): *Español lengua viva 4*. Madrid: Santillana.

VV.AA. (2009): *Español sin fronteras 2*. Madrid: SGEL

VV.AA. (2005): *Español sin fronteras 3*. Madrid: SGEL

VV.AA. (2007): *Sueña 3*. Madrid: Grupo Anaya, S.A.

VV.AA. (2008): *Sueña 4*. Madrid: Grupo Anaya, S.A.

VV.AA. (2005): *Gente 3* (Libro de Trabajo). Barcelona: Difusión.

VV.AA. (2008): *Destino erasmus 2*. Madrid: SGEL.

VV.AA. (2006): *El Ventilador*. Barcelona: Difusión.

VV.AA. (2008): *Dominio*. Madrid: Edelsa.



# LOS OLVIDADOS DE BUÑUEL: PREPARACIÓN, ANÁLISIS Y EXPLOTACIÓN DE PELÍCULAS EN EL AULA DE ELE<sup>1</sup>

OLIVIA NOVOA FERNÁNDEZ  
*CIAC-Universidade do Algarve*

**RESUMEN:** El uso del cine ha tenido una presencia general e intermitente en los materiales, explotaciones didácticas, artículos, comunicaciones, talleres, etc. de enseñanza-aprendizaje de español L2-LE. Teniendo esto en consideración, sentí la necesidad de reflexionar sobre las posibilidades de explotación de *Los Olvidados* (Luis Buñuel, 1950) y la preparación del profesor antes de llevar la película al aula. Mi objetivo es presentar los pasos dados en una investigación que parte de una aplicación interdisciplinar al asunto y demostrar que, aplicando un análisis al texto fílmico desde diversos puntos de vista (didáctica de la lengua extranjera, análisis fílmico y pedagogía cinematográfica), la *literacia* audiovisual del profesor mejora y, en consecuencia, es posible que surja una mayor creatividad a la hora de diseñar las actividades.

El uso del cine en la clase de idiomas no es una novedad, pero sigue siendo poco frecuente, en realidad, es algo más bien minoritario. En 1999, José Amenós escribía: “Nutridas minorías de profesores vienen utilizando el cine en la clase de idiomas desde hace tiempo”. (Amenós Pons, 1999:769) A este uso minoritario, puede añadirse el adjetivo intermitente, es decir, existen algunos artículos, tesis sobre el asunto y materiales específicos para el aula, publicados de una manera dispersa en actas, revistas o repositorios de internet, y, más ocasionalmente, por alguna editorial de manuales de lengua extranjera. Con el fin de contribuir a este intermitente interés en el cine y su relación con el aprendizaje del español, he sentido la necesidad de reflexionar sobre el asunto desde

1 Parte de lo desarrollado en el siguiente texto es fruto de la investigación dentro del Mestrado em Comunicação, Cultura e Artes impartido en la Universidade do Algarve en colaboración con el Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC-[www.ciac.pt](http://www.ciac.pt)).

un punto de vista interdisciplinar y partiendo de una elección concreta, la película *Los Olvidados* de Luis Buñuel.

En primer lugar, cabe decir que, dentro de la enseñanza-aprendizaje del español, el asunto ha sido abordado de un modo general como “el cine” y se han elogiado sus múltiples posibilidades como elemento motivador, texto representativo de la lengua, complemento del aprendizaje de la cultura extranjera, objeto de estudio, etc. En otras ocasiones, al cine se le incluye en el campo más amplio del audiovisual, unido a la televisión, así, el MCER propone “ver cine y televisión” para las actividades de comprensión audiovisual. No es extraño que el cine se contemple de esta forma tan versátil, si pensamos en él como un arte interdisciplinar o una encrucijada en la que los caminos de la cultura, la imagen, el sonido, el espectáculo, la pintura, la literatura, la palabra, la realidad y la ficción se encuentran. De ahí, sus ventajas, pero también algunos de sus inconvenientes a la hora de decidirnos a llevarlo al aula. El cine como asunto general puede resultar inabarcable, tal como la literatura, pero además éste, debido a su juventud frente a otras artes y a su reciente y paulatina introducción en la enseñanza, no sólo de lenguas extranjeras, está en cierta desventaja. Sin entrar en pormenores, la relación entre cine y educación puede dividirse en tres líneas paralelas y complementarias: el cine educativo, esto es, aquel que incluye unos contenidos educativos y hecho para ese fin, aunque no se trate de cine, podemos pensar en el ejemplo de los videos realizados para el aprendizaje de lenguas; en segundo lugar, la enseñanza del cine, es decir, de su técnica o análisis como objeto de estudio; y en tercer lugar, las dimensiones pedagógicas del cine, que pueden darse fuera del contexto de la enseñanza, entendiéndolo como un vehículo ideológico y educativo, ya que transmite valores o modelos de comportamiento de una sociedad concreta.

En la enseñanza de lenguas, en concreto del español, el cine suele incluirse en la cultura, baste, como muestra, que Luis Buñuel aparezca dentro del inventario de contenidos culturales del Marco Curricular Cervantes descrito como “Importancia de Luis Buñuel y su obra en la historia del cine universal”. Precisamente, es esa cualidad pedagógica del cine, la que en mayor medida puede interferir cuando lo tratamos como un contenido cultural, puesto que dichas dimensiones implican valores o modelos socioculturales, cuyo conocimiento, comprensión, aceptación o rechazo dependerá de la forma en cómo son transmitidos y recibidos por el aprendiz, así como de la preparación que el profesor tenga en su papel de mediador entre el texto fílmico y el alumno. En resumen, esto depende de la *literacia* de ambos, de lo que en inglés se llama *media literacy*, y que en español suele traducirse por *alfabetización*, término bastante restricto para todo lo que implica<sup>2</sup>.

2 Sobre las diferentes denominaciones y traducción de literacy en diferentes contextos puede consultarse: Cassany, 2006: 38 y Reia-Baptista, 2008:204. Usaré el termino literacia como voz proveniente de la traducción portuguesa.

Ante este panorama, cabe preguntarse si la formación de un profesor de lengua extranjera es suficiente o si lo es la de los alumnos, debido a la todavía escasa presencia del cine o de los medios audiovisuales en la educación. En principio, si se usa el cine como un elemento motivador o un modelo real de la lengua extranjera, no deberíamos preocuparnos por estos aspectos que van más allá de lo lingüístico o, aparentemente, de la cultura de la lengua. Pero el resultado de esta actitud condescendiente puede ser que perdamos y, también nuestros alumnos, unos conocimientos que no sólo mejorarían nuestra *literacia*, si no también nuestra creatividad a la hora de diseñar las actividades que puedan acompañar al visionado de una película en la clase de español. Por ello, es posible que aplicando una visión interdisciplinar al asunto del cine, partiendo de la didáctica de la lengua, pero no obviando los estudios fílmicos o las reflexiones sobre cine y educación, enriquezcamos nuestro conocimiento, mejoremos nuestra *literacia* y, con todo ello, nuestra preparación.

Para empezar, es importante reflexionar sobre el contexto de una clase y aquí cabe decir que, independientemente de nuestros objetivos al llevar una película al aula, la finalidad es siempre didáctica. La clase no es el cine, o al menos, el que nuestros alumnos puedan conocer, es decir, no están sentados en una cómoda butaca, a oscuras, comiendo palomitas y viendo una película reciente que han escogido con un amigo en el centro comercial de su ciudad,... No es el cine de nuestros días, ni debemos tener la necesidad de recrearlo artificialmente, si no que es un lugar más en el que se puede ver cine, dentro de un contexto específico en el que se da una situación de enseñanza-aprendizaje. Por ello, debemos superar problemas que tradicionalmente se han observado, como la temporalización del aula y la duración de un largometraje, surgidos cuando obviamos este contexto.

Por otro lado, la clase de lengua extranjera tiene unas características específicas y propias, en particular, en ella que se han instalado las clásicas cuatro destrezas: expresión y comprensión escrita y oral. Esta tradicional división puede ser uno de los problemas a la hora de realizar actividades usando una película como texto para el aula, dado que es un texto audiovisual. Si bien el MCER contempla la comprensión audiovisual dentro de las actividades y estrategias de comprensión, ésta sigue centrándose en “escuchar y leer”. Si observamos los descriptores para este tipo de actividades, podemos deducir que están centrados en la comprensión oral, esto es en los diálogos, así para un nivel C1 describe: “Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas”. Por otro lado, televisión y cine aparecen al mismo nivel, cuando, intertextualidades aparte, son medios cuyo lenguaje audiovisual difiere bastante. La televisión es el medio elegido para el nivel A2, en concreto el género informativos o “noticias de televisión”, sin embargo, la facilidad que pueda tener un alumno a la hora de comprender una noticia, probablemente no se deba a que la lengua presentada sea más accesible, ni al apoyo visual, si no a su familiarización con este paradigma o género audiovisual por su propio conocimiento del mundo. En general, la

noticia es un género que, por su inmediatez, tiene un contenido visual menos preparado: “la noticia de televisión puede ser presentada como lectura de un texto desde el estudio, sin ilustración alguna o intercalando a la imagen del locutor leyendo el texto imágenes alusivas sin sonido..”. (Barroso García, 1996: 402) Es decir, que el contenido fundamental para la comprensión de la noticia normalmente está en lo oral, complementado por unas imágenes de apoyo. Si, además, por ejemplo, la noticia incluye la entrevista a un testigo de los hechos, puede que estemos ante una “cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial”. Frente a esto, en una película, generalmente, tanto lo visual como el audio –incluyendo sonidos, música y diálogos– han sido cuidadosamente preparados, constituyendo en su conjunto un texto más o menos accesible. Si un alumno de un nivel inicial todavía no ha desarrollado su comprensión oral, puede que necesite más apoyo del profesor en comprender un género audiovisual en el que lo oral, la narración del locutor, tiene más peso, como habitualmente sucede en la noticia. Es posible que hayamos caído en una trampa del audiovisual pensando que los contenidos televisivos por ser más accesibles y estar más presentes en nuestro día a día, sean más fáciles de comprender, esto es, en la falacia de que el cine es un medio más complicado que la televisión. En cierto sentido, este raciocinio es normal y puede explicarse desde nuestra perspectiva literaria del asunto, centrada en lo escrito, en la que el lenguaje de una noticia suele ser menos complicado para un extranjero que el de una novela. Sin embargo, en los textos audiovisuales puede que esta regla no nos valga.

Teniendo esto en consideración, ¿debemos usar películas y no noticias para niveles iniciales? La cuestión es más bien por qué restringirnos tanto. Quizá lo que sí nos puede ayudar es la preparación y análisis del texto elegido, no sólo teniendo en cuenta lo lingüístico, si no apoyándonos en otras áreas. Puede que así ganemos una mayor libertad a la hora de elegir los textos audiovisuales y que, además, el texto nos sirva para desarrollar actividades no sólo enfocadas hacia la comprensión oral o audiovisual.

Evidentemente, es necesario seleccionar y el abanico es amplio, pero como apunta José Amenós contamos con nuestra intuición, que debe verse reforzada con la preparación del material (Amenós Pons, 1999:769). Parece que uno de los criterios que pesan a la hora de elegir es la actualidad. Por ejemplo, las autoras de *Clase de Cine*, material específico para el aula de español para extranjeros, justifican la elección de las películas de la siguiente manera: “se han tenido en cuenta criterios como la diversidad cultural (...), la actualidad y el atractivo de los temas que tratan, la variedad de géneros, el nivel lingüístico o cuestiones tan prácticas como la accesibilidad de los títulos en el mercado”. (Aixalá, 2009:4). La película más antigua es de 1998. Si comparo esta selección con la película que yo he elegido, *Los Olvidados*, puede decirse que no cumple ese criterio de reciente, puesto que se estrenó en 1950, está rodada en blanco y negro y contextualizada en la realidad mexicana de la época. No obstante, su temática universal sigue estando vigente. ¿Por qué no llevarla a la clase de español para extranjeros?

En realidad, la reflexión que he hecho hasta ahora ha surgido tras la elección de *Los Olvidados*, en concreto de un fragmento, conocido como la secuencia del sueño de Pedro. Las razones por las que yo había elegido esa secuencia son que ha despertado numerosas reacciones entre la crítica cinematográfica, es una secuencia clave en la película y se ha reconocido su importancia para la historia del cine, no sólo de habla hispana<sup>3</sup>. En consecuencia, sabiendo esto, es un texto que probablemente despertará también alguna reacción en los alumnos, o al menos, cierta curiosidad, ya que pueden apreciarse una serie de recursos expresivos, propios de Buñuel, para narrar el ambiente onírico del sueño de Pedro, protagonista de la película. Pero, a partir de investigar lo que sobre esta secuencia se había escrito, el resultado ha sido descubrir una serie de textos que dialogan con la película y que pueden ser útiles, dependiendo de nuestros objetivos a la hora de llevarla al aula.

Los Olvidados es una película, que como cualquier otra tiene su historia, pero sobre esta en el tiempo transcurrido desde su estreno se han escrito ríos de tinta por motivos que, brevemente, intentaré resumir a continuación.

En 1950, Luis Buñuel se encuentra exiliado en México y la realización de la película surge tras la propuesta del productor Oscar Dacingers de hacer “una historia sobre los niños pobres de México”. (Pérez Turrent, 1993:49). La película comienza con las imágenes de varias ciudades europeas, pero la historia se sitúa en los arrabales de México D.F., las llamadas “ciudades perdidas”. Allí viven Pedro, el protagonista, y los demás personajes. El Jaibo, quien acaba de fugarse del correccional, se convierte en el jefe de la pandilla de chicos que ataca al ciego D. Carmelo. Por la noche, Pedro regresa a casa hambriento y su madre le niega la comida repartiéndola entre sus hermanos. Al día siguiente, Pedro acompaña al Jaibo a ver a Julián, a quien el Jaibo asesina. A partir de ahí, Pedro y el Jaibo deciden separarse y, esa noche, Pedro tiene un sueño. En el sueño, ve a Julián manchado de sangre debajo de su cama y a su madre ofreciéndole un pedazo de carne cruda, que el Jaibo le arrebata saliendo desde debajo de la cama<sup>4</sup>... La película se estrenó el 9 de noviembre de 1950 en el cine México y una semana después fue retirada de la cartelera debido a las críticas y a la ausencia de público. La causa de esta reacción es que mostraba una imagen miserable de un México próspero, yendo a contracorriente en el contexto de un cine nacional de marcado patriotismo. Al año siguiente, apoyada, entre otros, por Octavio Paz, *Los Olvidados* gana el premio a la mejor dirección en el festival de Cannes. Desde entonces, la crítica cinematográfica considera que esta película ha marcado un antes y un después en la cinematografía latinoamericana, convirtiéndose en un referente hasta nuestros días. Finalmente, en el año 2003, el negativo original de *Los Olvidados* fue inscrito en el Programa Internacional Memoria del Mundo de

3 Cito aquí una de las reacciones: “Así concluye la secuencia del sueño más celebrada por la crítica (llegando a considerarla la mejor escena onírica del cine)” (Ros Galiana, 2002:38)

4 Para conocer el argumento completo de la película puede consultarse Ros Galiana, 2002:12

la UNESCO, que preserva el patrimonio cultural más representativo de las lenguas, pueblos y culturas del planeta, en consecuencia, no sólo se ha reconocido su inmenso valor estético, artístico o representativo, si no que, además, ha entrado a formar parte oficialmente de la identidad cultural mexicana. Este último hecho, resulta paradójico si tenemos en cuenta el contexto de recepción de la película y el rechazo que provocó por cuestionar precisamente la identidad nacional mexicana.

En resumen, es natural que *Los Olvidados* haya despertado y siga despertando el interés de la crítica, pero además de toda esta información más o menos útil para la clase de español, resulta muy valioso descubrir que, gracias a los estudios y publicaciones sobre la misma, podamos tener acceso a otros textos. Estos textos, como por ejemplo, artículos, entrevistas o el guión cinematográfico, pueden ser también recursos que podemos llevar a la clase de español.

Al mismo tiempo, estos textos nos pueden servir para descubrir al estudiante otros contenidos culturales. Por ejemplo, las reacciones de algunos artistas mexicanos narradas por el propio Buñuel:

Había intelectuales y artistas: el pintor mexicano Siqueiros, el poeta español León Felipe y su mujer mexicana Bertha y Lupe Martín, la esposa del pintor Diego Rivera. Cuando terminó la exhibición, Siqueiros estaba contento con la película, le parecía admirable. Lupe Martín me miraba cruzándose los brazos, y me decía: “No me hables.” Bertha (...) se me acercó como queriéndome meter las uñas en los ojos. “Es usted un miserable. Ofende usted a todo el mundo. Lo que muestra esta película no es México” (...) Jorge Negrete me encontró un día en el comedor de los estudios cinematográficos. “¿Usted filmó *Los olvidados*? –me dijo, indignado—. Si llevo yo a estar en México esos días, usted no habría hecho esa película.” (Pérez Turrent, 1993:55)

O el artículo que Octavio Paz escribió para defender la película en el festival de Cannes de 1951:

A pesar de la universalidad de su tema, de la ausencia de color local y de la extrema desnudez de su construcción posee un acento que no hay más remedio que llamar racial (en el sentido en que los toros tienen casta). La miseria y el abandono pueden darse en cualquier parte del mundo, pero la pasión encarnizada con que están descritas pertenece al gran arte español. (...) Quizá sin proponérselo, Buñuel descubre en el sueño de sus héroes las imágenes arquetípicas del pueblo mexicano: Coatlicue y el sacrificio... (Peña Ardid, 2007:38)

O el mensaje lanzado a la industria cinematográfica por Miguel Alemán, presidente a la sazón, semanas después del éxito de Buñuel en Cannes:

Nuestra cinematografía debe ser, por su calidad, un medio artístico y cultural que trasponga las fronteras para que el mundo conozca mejor a nuestro país: en su historia, su organización social, su folclore y sus paisajes.

Urge que se mantenga esa calidad cada vez superada en la producción cinematográfica para corresponder al elevado concepto que de nuestro país se tiene en el extranjero.

A los trabajadores de la industria les toca velar y esforzarse porque nuestro cine, además de una industria, sea la expresión leal de todo lo que es mexicano en la interpretación más cabal de la palabra y como aportación de lo nacional a lo universal. (Peña Ardid, 2007:41)

He seleccionado estos fragmentos porque sirven para reflexionar sobre las dimensiones pedagógicas del cine como vehículo de valores y normas en un determinado contexto histórico y social. Valores que pueden estar acordes o no con la ideología predominante. También son ejemplos de cómo se construyen las narrativas de una identidad nacional o cultural concreta. En este sentido, pueden servir para que el alumno entienda algunas de las peculiaridades de lo que a veces se denomina identidad hispánica, partiendo del ejemplo de una película realizada, en un contexto sociohistórico concreto, por un director nacido español y nacionalizado mexicano. Por otro lado, la forma como diseñemos la actividad con esta finalidad, dependerá también del nivel de lengua y de los restantes objetivos, por ejemplo, si nos interesa practicar la expresión oral o escrita.

Otro de los textos publicados precisamente con motivo del reconocimiento de la UNESCO es el guión técnico que Buñuel utilizó para el rodaje de la película. Precisamente, en *Tengo*, un método de español para hablantes franceses aparece un fragmento de guión de una secuencia de *Los Olvidados* sobre el que se proponen una serie de actividades. En realidad, el texto que aparece en este manual no se corresponde con el guión original utilizado por Buñuel, puede que se trate de una transcripción hecha por el propio autor del libro o una traducción de los guiones (*découpage*) publicados en Francia y posteriores a la película. Con respecto al desarrollo del guión original de *Los Olvidados*, éste fue escrito por Luis Buñuel, Luis Alcoriza, Juan Larrea, Max Aub y Pedro Urdimalas. Estos tres últimos, que escribieron los diálogos, no aparecen en los créditos, en el caso de Pedro Urdimalas, encargado de “mexicanizarlos”, por propia decisión y desacuerdo con la película. Si refiero aquí estos datos, es para reflexionar sobre la idea más o menos extendida de que los diálogos de cine se corresponden con muestras de lengua reales en situaciones reales. Este caso concreto, sirve para ejemplificar que esto no es cierto y que no debemos dejarnos engañar por el realismo de una película, como es este caso, ya que, normalmente, conlleva un proceso construido y artificial. Sin embargo, esta no es una razón para no considerar este texto como un material auténtico y significativo, que, además, por sus propias características textuales presenta la siguiente ventaja: puede ser un modelo de texto auténtico en el que la descripción (de los personajes y lugares), la narración (de las acciones) y el estilo directo (diálogos) están separados con una finalidad

pragmática. Esta separación puede ayudarnos a la hora de trabajar la expresión escrita con creatividad e incluso de una forma colectiva, como sucede en algunos casos de la realidad cinematográfica.

Hasta ahora he querido relatar algunas de las posibilidades de explotación de esta película, sabiendo que me dejo otras en el tintero, como las relaciones intertextuales con otros contenidos culturales, en particular, la Picaresca española, el Realismo literario o algunos de los cuadros de Goya. En cualquier caso, considero que, al igual que seleccionamos una película de entre muchas, es fundamental seleccionar el tipo de actividad que vayamos a realizar con la misma, sin sobrecargar al alumno con infinidad de actividades sobre una misma película, ya que, en ese caso, correremos el riesgo de perder el papel motivador que el cine pueda tener en nuestras clases.

Finalmente, vale la pena decir que hacer este ejercicio de preparación, desde un punto de vista interdisciplinar, mejora la *literacia* del profesor, en concreto la de una película, pero además, abre otros caminos como su creatividad a la hora de diseñar actividades, ampliándola con el descubrimiento de interpretaciones diferentes e intertextualidades que pueden llevarse al aula no sólo para practicar las diferentes destrezas, si no también para mejorar la competencia cultural del alumno y su *literacia* audiovisual.

## BIBLIOGRAFÍA

- AIXALÁ E. *et al.* (2009): *Clase de cine*, Barcelona: Difusión.
- AMENÓS PONS, J. (1999): “Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación”, en *Actas X Congreso de ASELE*, 769-783[en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0765.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf)>
- BARROSO GARCÍA, J. (1996): *Realización de los géneros televisivos*, Madrid: Síntesis.
- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- PEÑA ARDID, C. y V. M. LA HUERTA GUILLÉN (2007): *Buñuel 1950. Los olvidados. Guión y documentos*, Teruel: Instituto de Estudios Turolenses.
- PÉREZ TURRENT, T. y J. DE LA COLINA (1993 [2002]): *Buñuel por Buñuel*, Madrid: Plot.
- REIA-BAPTISTA, V. (1995a): “El lenguaje cinematográfico en la pedagogía de la comunicación”, *Comunicar* 4, 106-110, [en línea]: <<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=4&articulo=04-1995-22>>
- (1995b): “Pedagogía da Comunicação, Cinema e Ensino: Dimensões Pedagógicas do Cinema”, en *Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoameri-*

cano, Universidad Internacional de Andalucía, [en línea]: <<http://www.bocc.ubi.pt/>>

— (2008): “Para uma literacia dos media: exemplos de contextualização lusófona e outros.”, en *Discursos e Práticas de Qualidade na Televisão*, Lisboa: Livros Horizonte.

ROS GALIANA, F. Y R. CRESPO Y CRESPO (2002): *Los olvidados. Guía para ver y analizar*, Valencia: Nau Llibres.



# EL TEXTO EN EL APRENDIZAJE MULTIMODAL DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

MARIA DE LOURDES OTERO BRABO CRUZ  
*Unesp – Campus de Assis<sup>1</sup>*

**RESUMEN:** Las TICs en la enseñanza del español como lengua extranjera pueden llevar al aprendiz a una producción discursiva contextualizada. El texto gana una dimensión más amplia al transformarse en un hipertexto, lo que motiva al alumno en la búsqueda de informaciones, a través de una red de asociaciones, en la que establece una trayectoria de acuerdo con su interés.

La interpretación de los contextos culturales que se da en base a una propuesta de aprendizaje multimodal, según Cruz (2008), lleva a establecer puentes entre distintas textualizaciones y beneficia un transculturalismo, cuando conduce a una reflexión crítica que nos transforma frente a nuestra misma cultura.

## 1. UNA NUEVA PERSPECTIVA FRENTE AL TEXTO CON LAS TICS

Según Koch (2001), una primera cuestión que la Lingüística Textual se propone es cómo se irá posicionar frente a las nuevas perspectivas, y, en especial, con relación a los nuevos medios de representación del conocimiento, como el hipertexto, que la autora define como un soporte lingüístico-semiótico hoy intensamente utilizado para establecer interacciones virtuales desterritorializadas, caracterizado fundamentalmente por la ausencia de linealidad, rasgo inherente a los textos tradicionales. Koch cuestiona qué consecuencias eso puede traer a la delimitación de su dominio y qué nuevos procedimientos metodológicos la lingüística textual debe desarrollar.

<sup>1</sup> La participación en este evento ha sido posible por la financiación de la FUNDUNESP - Fundação para o Desenvolvimento da UNESP.

Beaugrande (1997) afirma que la 'revolución del conocimiento' llama para una revolución de la comunicación con una significativa ampliación en la participación en las prácticas discursivas. Este autor ve para las ciencia del texto y discurso en los próximos años, una teoría conectada a la práctica y con métodos que sigan una visión transdisciplinaria.

Las TICs en la enseñanza del español como lengua extranjera pueden llevar al aprendiz a una producción discursiva contextualizada. Sin duda, el texto gana una dimensión más amplia al transformarse en un hipertexto, lo que motiva al alumno en la búsqueda de informaciones, a través de una red de asociaciones, en la que establece una trayectoria de acuerdo con su interés.

Según Fernández Díaz y Correa Gorospe (2006), es importante superar los modelos de enseñanza tradicionales, en los que la programación rigurosamente idéntica para la diversidad del alumnado proporcionada por las editoriales, ejecutadas en tiempos rígidos y en espacios de trabajo individualistas, logran ineludiblemente experiencias educativas reiterativas, homogéneas, algo incongruente con una sociedad en continua transformación cultural. Esos autores señalan que experiencias innovadoras en el uso de las TIC nos conducirán a reflexionar sobre el propio modelo de enseñanza que subyace a nuestras experiencias educativas, así como a asumir un compromiso en la labor investigativa inherente al desempeño del rol docente.

Así, pues, al estimular la autonomía del aprendiz, hace falta una orientación para que él no se pierda en el ciberespacio. Hay que ofrecerle una espina dorsal para su navegación, que podrá expandirse según sus intereses. El diseño de curso en espiral, le proporcionará al aprendiz la inclusión de lo nuevo y lo más significativo para él, en el universo de las actividades propuestas.

Se hace fundamental aún, con relación al hipertexto, la noción de multimodalidad, señalada por Kress y Van Leeuwen (1996) en las formas de representación que componen un mensaje, en las que actúan más de un código semiótico. La multimodalidad de la comunicación se compone de variados modos semióticos (verbal, visual y auditivo) y gana especial relieve según las investigaciones semióticas en el mundo de la comunicación contemporánea, donde se hace presente de forma cada vez más intensa gracias a los avances tecnológicos que estamos viviendo.

Quast (2007) indica que el ordenador posibilita la estructura en abierto del poema, la navegación no lineal a lo largo del texto, la construcción hipertextual, la producción de imágenes, la participación interactiva del lector, entre otras cosas. Pensamos que tales posibilidades promueven otra lectura de mundo y una apertura aún más amplia del texto: el lector, en la interpretación del texto, sigue aportando su experiencia de mundo, ahora con un destaque más efectivo de sus intereses en la selección del material que le servirá de insumo.

La producción generada comprueba la efectividad de las TICs en el proceso de construcción de la adquisición de una lengua extranjera. La transcripción de los textos escritos u orales producidos por los alumnos es fiel a su producción. Se mantiene entre comillas los errores o interferencias que ocurrieron en esa producción, pues nos pueden suministrar indicaciones de la progresión o fosilización ocurridas durante el aprendizaje de la lengua.

## 2. FUNCIONAMIENTO DEL TEXTO EN UN MATERIAL EN LÍNEA OBSERVADO EN SU CONTEXTO DE APLICACIÓN

La intertextualidad es una característica presente en nuestro material en línea (<http://www.assis.unesp.br/maluotero/conexionalumno.html>), en el que se suman a los textos poéticos los textos históricos, informativos o lingüísticos, hilvanados por la posibilidad de actualización, de complementación, el dinamismo, en fin, que caracteriza la estructura de un sitio, pues nuevas conexiones aseguran el movimiento de acompañar el mundo en sus transformaciones y acompañar los intereses y nuevas demandas. Quast (2007) confirma que en esa situación la palabra deja de ser lenguaje verbal y pasa a tener horizontes más amplios, ensancha sus límites, para volverse un texto verbal, sonoro, visual, audiovisual, digital en otro contexto.

Hay que señalar, pues, la fuerza de las imágenes y del audio, que contribuyen a la sintaxis del texto, aportando más elementos al universo en construcción y formando parte de esa intertextualidad que funciona como un elemento de cohesión en la estructuración de la unidad. En ese sentido, véase la definición amplia de intertextualidad formulada por Quast (2007):

Se atribuye el nombre de Intertextualidad a la interrelación entre dos o más textos (escritos, visuales, simbólicos, entre otros tipos) en el que uno cita al otro y se relaciona al “conocimiento de mundo”, “currículum oculto” u otras denominaciones que se refieran al conjunto de nociones, experiencias, ideas, informaciones que el individuo adquiere a lo largo de la vida, para compartir y que pueden ser comunes al productor y al receptor de textos.

Se ha buscado un uso de la lengua contextualizado, echando mano de materiales auténticos con distintas textualizaciones, dentro de la perspectiva de un aprendizaje multimodal. La experiencia vivida por el alumno lector se vuelve mucho más amplia y concreta. Se solicita informaciones de los locales nombrados en el universo de las poesías y canciones. Esa investigación a través del internet provoca una sensación de visita presencial, por el dinamismo de imágenes asociadas al texto.

2º semestre de 2007

A4: Me gustó 'a' parte de.. la búsqueda de los sitios en Argentina.. las calles.. las plazas.. 'é'... los monumentos.. que algunos no conocía.. entonces.. fue muy buena la experiencia.. de visitar esos 'é'.. lugares.. las fotos que 'la' Internet nos 'ponen'..

Las distintas textualizaciones manifiestan voces polifónicas, que tienen el objetivo de despertar la reflexión, traer distintos puntos de vista o ampliarlos paulatinamente. Moraes (2001), siguiendo los postulados bakhtinianos, afirma que el espacio textual es el lugar privilegiado del movimiento dialógico de los sujetos, a través de sus discursos. Veamos como los aprendices incorporan esas múltiples voces en sus discursos:

Junio de 2008 (producción escrita)

A13: El texto del Mito de Inkarrí trae elementos encontrados en la poesía de Malu Otero y la narración de Argüedas, como por ejemplo, el dios Sol como padre del fundador de la población, pero hay un elemento nuevo, la madre salvaje de ese fundador. Otra característica nueva en el mito es el tiempo y el modo como el fundador, en este caso Inkarrí, encuentra el local de la capital del imperio, Cuzco.

.....

A14: El elemento que retoma el mito de Inkarrí es el factor que el padre es el dios Sol y que la población era 'selvaje' y 'aun' que el hijo del sol vino para fundar un imperio, el Cuzco. Ya el elemento innovador es que Inkarrí arreó a las piedras con un azote hasta que fundó la ciudad. Hay también la idea √ que la cabeza de Inkarrí existe y que está creciendo hacia los pies y cuando esté completo su cuerpo él volverá, si dios √ da su asentimiento.

Si comparamos el discurso generado por A13 y A14 notamos que trae las marcas del sujeto que lo enuncia: la incorporación de un elemento distinto o marcas de su interlengua en el trayecto de aproximación a la lengua meta.

Según Bezerra (2005), lo que caracteriza la polifonía es la posición del autor como regente del gran coro de voces que participan del proceso dialógico. Asigna a ese regente un activismo especial, pues rige voces que él crea o recrea, pero deja que se manifiesten con autonomía. El autor afirma que la polifonía se define por la convivencia y por la interacción, en un mismo espacio, de una multiplicidad de voces y de conciencias independientes. Así, la presentación de los textos en Conexión Alumno trata de crear un espacio en que las distintas voces se manifiesten, con el objetivo de provocar la reflexión crítica del alumno, cuando éste se exprese en su producción dialógica oral o escrita.

Octubre de 2008 (producción escrita)

A5: Podemos observar tanto el heroísmo 'cuanto' el salvajismo en el conquistador español. Por un lado él fue un héroe conquistando las tierras, en el sentido de que enfrentó muchas cosas, muchos obstáculos. Él tuvo bravura y coraje

para enfrentar todo lo que enfrentó y soportó. Pero, por ‘outro’ lado, como observamos en los vídeos ((a través del sitio)), fue un verdadero salvaje, pues era muy cruel y hacía todo para obtener lo que quería. Era un hombre ‘feroz’, que no se importaba en maltratar, robar y asesinar √ las personas. Sin embargo, estudiando la historia vemos que todo conquistador tiene algo de héroe y de salvaje, una vez que en general las tierras no son descubiertas o conquistadas utilizando solamente métodos pacíficos. Cuenta la historia que los conquistadores o desbravadores tenían una mezcla de los dos.

Tras la investigación propuesta por las distintas actividades del sitio, el lector/oyente se volverá productor de un discurso marcado por la interculturalidad, la comprensión del otro y las relaciones con su universo.

2º semestre de 2007 (producción oral)

A8: “(...) informaciones.. muchas de ellas no conocía (...) y también √ sirvió para yo conocer otras cosas también.. además de Buenos Aires.. la pregunta que la profesora hizo de la comparación de Buenos Aires con una ciudad.. yo ‘pesquisé’/ procuré de São Paulo.. y descubrí sobre São Paulo.. que ‘también no’ conocía.. fue bueno por Buenos Aires y también por otras cosas que pasé a conocer...

.....

A3: cuando hablamos de Argentina sólo nos recordamos del tango.. pero por el sitio pudimos percibir que hay mucho más que solo tango (...) ritmos folclóricos que también ‘acrescentan’ algo a nuestra cultura como profesores de español...

La creación de cada unidad sigue un esquema, en el que la idea ampliada y retomada a lo largo de ella se ve introducida por una poesía. Se puede comprender la fuerza y el alcance que el lenguaje poético tiene por la afirmación de Quast (2007):

Poesía, formada por el verbo griego poiein, dice del sentido y verdad del actuar, del manifestarse. La poesía como Lenguaje adviene en todo quehacer que manifieste lo real y ser del hombre en su sentido y verdad. Esto se da en diversas actividades y es de ellas que trata la Poética. Y ésta se abre a las Poéticas de los Lenguajes: música, pintura, arquitectura, escultura, cine, fotografía, teatro, poesía y otras, en las cuales lo real se manifieste como Lenguaje y componga una cultura visual. No se limita a un entendimiento parcial, la Poética vive naturalmente de la convivencia y multiplicidad de los lenguajes.

Obsérvese como el alumno capta esa intertextualidad que involucra la poesía, la música y los hechos históricos.

Octubre de 2008 – producción escrita

A4: La canción y la poesía tienen mucho en común, ya que los elementos nombrados en la canción son relámpago y caballo. Siendo así, es posible asociar

el fuego de las armas al relámpago, y ‘el’ Pizarro junto con el caballo a un ‘dios’ que los incas creían que fuesen. Pienso que la poesía es un resumen de la historia del pueblo Inca ((máxime)) cuándo √ ‘refiérense’ al tesoro y √ la llegada de Pizarro que sería el Wiracocha.

La intertextualidad representa, según Cruz (2009), la integración de contenidos que promueve una visión orgánica, global, del conjunto representado por cada parte de la unidad proyectada en el sitio. Se establece, posteriormente, la relación entre las partes. Obsérvese la relación que A12 realiza al interpretar la poesía (de la que soy autora) con el contenido cultural propuesto, lo que demuestra un crecimiento de su competencia intercultural:

Abril de 2008 (producción escrita)

A12: La poesía habla de la importancia del Señor de Sipán para su pueblo mochica. Su liderazgo espiritual, militar y político es ‘apuntada’. ‘Predicava’ el equilibrio de la naturaleza, vida y muerte. Enterrado ‘em’ ‘Hueca’ Rajada, ‘em’ el siglo XX fue encontrada su tumba, intacta. Junto a él, se hallaron también sus joyas de ‘indescrrible’ valor.

Se trata de la descubierta de un trozo de nuestro origen, de la población del continente americano. Estudiando la cultura mochica enriqueceremos nuestra visión del mundo y del hombre, y la poesía trata de reconocer esto y pintar con vivo color ese pasado tan antiguo y al mismo tiempo reciente.

Las distintas textualizaciones, desde la perspectiva de un aprendizaje multimodal, proporcionan una experiencia rica, con la integración las varias destrezas lingüísticas en la construcción de la competencia intercultural del aprendiz, que evalúa esa oportunidad frente a lo propuesto por otros recursos didácticos, como el libro adoptado:

2º semestre de 2007 (producción oral)

A11: ((...)) también un contacto más próximo con los autores.. poetas.. es muy bueno para... ‘entrenarnos’ lectura... interpretación.. audición..

[

P: audición...

A11: creo que.. es.. hasta incluso más provechoso que.. hacer práctica aquí... ((refiriéndose a la práctica tradicional en el laboratorio de lenguas)) que no.. entrenamos muchas cosas.. así como en el sitio..

P: sí.. porque se trabaja a la vez.. varios niveles.. ¿no?.. eso de entender algo.. pero.. a la vez.. lo que dijiste.. INTERPRETAR.. ¿no?.. que exige más que/

A11: y escribir también...

P: escribir también...

A11: los ejercicios son.. en mi opinión.. son mejores que los del libro que tenemos...

P: ah.. ¡estoy ganándole al libro! ((risas))

A11: me parece que sí.. son más creativos.. exigen más de nosotros.. son difíciles.. pero...

P: sí.. que hay que comparar cosas.. todo lo que habéis visto hasta ahora...

A11: da mucho trabajo contestar todo.. pero.. creo que es muy provechoso...

Beaugrande (2002) define el texto como un evento comunicativo entendido y aceptado como una contribución a un discurso, caracterizado éste como un conjunto o una serie de textos mutuamente relevantes, hablados, escritos o presentados en cualquier otro medio. Según Cruz (2007), un trabajo con recortes comunicativos integrados a la experiencia de vida de los alumnos beneficia la habilidad de síntesis. Es lo que se ha buscado en este proceso con la utilización de las TICs, una cobertura más amplia que llevara a un pensamiento crítico y al crecimiento del aprendiz en su producción textual y su competencia intercultural.

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

Las TICs en la enseñanza del español como lengua extranjera pueden llevar al aprendiz a una producción discursiva contextualizada. Sin duda, el texto gana una dimensión más amplia al transformarse en un hipertexto, lo que motiva al alumno en la búsqueda de informaciones, a través de una red de asociaciones, en la que establece una trayectoria de acuerdo con su interés.

El material didáctico elaborado, vehiculado por Internet o por otros medios, debe seguir la orientación de un enfoque de enseñanza determinado. Cruz (2007.a) señala que ese procedimiento es lo que le puede conferir coherencia y, de hecho, significar un diferencial con relación a los materiales didácticos tradicionales que han sido utilizados en la enseñanza de lenguas. Área Moreira (2000) afirma que el reto de futuro está en que las universidades innoven no sólo su tecnología, sino también sus concepciones y prácticas pedagógicas, lo que significa modificar el modelo de enseñanza universitario en su globalidad.

La interpretación de los contextos culturales que se da en base a una propuesta de aprendizaje multimodal, según Cruz (2008), lleva a establecer puentes entre distintas textualizaciones y beneficia un transculturalismo, cuando conduce a una reflexión crítica que nos transforma frente a nuestra misma cultura. El alumno, en cuanto lector, sigue aportando su experiencia de mundo en la interpretación del texto, ahora con un destaque más efectivo de sus intereses en la selección del material que le servirá de insumo. La

producción generada comprueba la efectividad de las TICs en el proceso de adquisición de lengua extranjera.

## BIBLIOGRAFÍA

- AREA MOREIRA, M. (2000): “¿Qué aporta internet al cambio pedagógico en la educación superior?”, en R. PÉREZ (coord.), *Redes multimedia y diseños virtuales. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación*, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- BEAUGRANDE, R. A. de (1997): *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Freedom of Access to Knowledge and Society through Discourse*, [en línea]: <[http://www.BEAUGRANDE.COM/new\\_foundations\\_for\\_a\\_science.htm](http://www.BEAUGRANDE.COM/new_foundations_for_a_science.htm)>
- (2002): *Nueva introducción básica al estudio del texto y del discurso*, [en línea]: <<http://www.BEAUGRANDE.COM/NuevaIntroUno.htm>>
- BEZERRA, P. (2005): “Polifonía”, en B. BRAIT (org.), *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto.
- CRUZ, M. de L. Otero Brabo (2007a): “Las nuevas tecnologías en la enseñanza del Español-LE: por un incremento de la autonomía y desarrollo de la competencia comunicativa del educando”, en *V Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*, Lima: Universidad Ricardo Palma, Universidad de San Marcos y Academia Peruana de la Lengua [Cd-room].
- (2007b): *Conexión alumno*, [en línea]: <<http://www.assis.unesp.br/maluotero/conexionalumno.html>>
- (2008): “Una visión crítica del universo iberoamericano implementada por el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”, en *Latinoamericanismo y Globalización. JALLA 2008*, Santiago de Chile: Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos (CECLA) de la Universidad de Santiago [Cd-room].
- (2009): “La interculturalidad como base para el aprendizaje del ELE facilitado por el uso de las nuevas tecnologías”, en *XIII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol – Integração de Culturas*, João Pessoa [Cd-room].
- FERNÁNDEZ DÍAZ, E. y J. M. CORREA GOROSPE (2006): “La integración educativa de las tecnologías de la información y comunicación: una experiencia de acción formativa para reconstruir el currículum investigando sobre la propia práctica”, en A. MÉNDEZ-VILAS, A. SOLANO MARTÍN y J. MESA GONZÁLEZ (eds.), *Current Deve-*

---

*lopments in Technology-Assisted Education*. Badajoz: FORMATEX, [en línea]:  
<<http://www.formatex.org/micte2006/pdf/1523-527.pdf>>

KRESS, G. y T. VAN LEEUWEN (1996): *Reading Images: the Grammar of Visual Design*, Londres: Routledge.

KOCH, I. G. Villaça (2001): “Lingüística Textual: Quo vadis?”, *DELTA Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* 17.

MORAES, C. R. Athayde (2001): “Linguagem verbal, argumentação e polifonia”, en *UNIMONTES CIENTÍFICA*, v1, n.1. Montes Claros.

QUAST, A. RAMOS (2007): *Solvência, metáforas e transição em tessituras poéticas: inventividades de um espírito aprendiz*. Brasília: UNB [Dissertação de Mestrado].



# LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LOS TEXTOS DE LOS EXÁMENES DELE

HERMINDA OTERO DOVAL  
*Universidade de Vigo*

RESUMEN: La variación lingüística es una característica de todas las lenguas y un tema de constante debate en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras; las preguntas *qué español enseñar* y *qué español evaluar* están presentes en numerosas aulas. Para responder a estas cuestiones analizaremos el tratamiento que reciben las variedades lingüísticas en los textos de los exámenes de certificación de la competencia lingüística en español, pues no debemos olvidar que la evaluación certificativa posee un carácter prescriptivo que provoca consecuencias en todo el proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua. De este modo, el estudio de las variedades en los exámenes DELE nos ayudará a resolver las dudas relativas a la enseñanza del español.

## 1. INTRODUCCIÓN

Toda lengua se aprende o enseña a través de una de sus variedades. Esta afirmación defendida por numerosos investigadores nos hace considerar la variación lingüística como una cualidad inherente de la lengua y, por tanto, como un factor fundamental en todo proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua. Dada su importancia, centraremos esta comunicación en el estudio del fenómeno en una parte de dicho proceso: la evaluación certificativa. Para eso analizaremos su incorporación, o ausencia, en el certificado de competencia lingüística en español que actualmente cuenta con una mayor extensión y repercusión a nivel internacional: el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE).

Las variedades lingüísticas son, según Moreno,

manifestaciones lingüísticas que responden a factores externos a la lengua. Sobre ellas tienen incidencia distintos agentes, como el momento histórico en que

se manifiestan (tiempo), la región en que se usan (geografía), su entorno social (sociedad) o el contexto comunicativo en que aparecen (situación). [...] Esto significa que el tiempo, la geografía, el entorno social o la situación comunicativa pueden provocar el uso de variedades distintas, más allá de que estas reciban la denominación específica de *lengua*, *dialecto* o *estilo* (Moreno, 2010: 15).

En función de los agentes externos expuestos anteriormente y que inciden directamente en la variación de una lengua, el *Diccionario de términos clave de ELE* propone una clasificación en dos grandes tipos: las variedades determinadas por las características personales de quien usa la lengua y las variedades condicionadas por factores del contexto de uso. Éstas son llamadas variedades funcionales, diafásicas o registros. Las variedades condicionadas por los rasgos del individuo, a su vez, se dividen en otros tres subtipos dependiendo del origen geográfico (variedades diatópicas, geolingüísticas o dialectos), de la formación cultural (variedades diastráticas o niveles de lengua) y de la edad y profesión (lenguas especiales o jergas).

Asimismo, debemos recordar que tradicionalmente se habla de que la lengua española cuenta con ocho grandes zonas dialectales, tres de ellas en España y cinco en América. Las tres áreas del español de España son: la castellana o centro-norte peninsular, la andaluza y la canaria. Por su parte, las variedades del español de América son: el español del Caribe, el español de México y Centroamérica, el español andino, el español rioplatense y el español de Chile. Esta división dialectal es ampliada por Moreno (2010: 68), quien considera que se debe actualizar el esquema tradicional y, por eso, incluye entre las variedades geolectales de América el español en los Estados Unidos.

Todas las posibilidades presentadas anteriormente provocan dudas entre los docentes y evaluadores. Por una parte, parece claro que la norma culta del español es la que debe estar presente durante todo el proceso de aprendizaje-enseñanza pero, por otra parte, la problemática se halla en el campo de las variedades geolingüísticas. Sin embargo, a pesar de todas las diferencias existentes dentro de la lengua española, que son principalmente geoléxicas y fonéticas, no podemos olvidar que estas variedades de la lengua española tienen una amplia base común que permite a las personas hispanohablantes entender y reconocer una variedad geolingüística diferente a la suya.

## 2. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL MCER Y EL PCIC

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) señala que el estudio de las diferentes variedades lingüísticas contribuye a desarrollar la competencia sociolingüística de los aprendientes. Esta competencia, como explica el MCER (2002: 116), comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para entender la dimensión social de la lengua en general y los fenómenos

de variación que son comunes, por ejemplo de tipo regional, social, discursivo, etc. Por este motivo, el *Marco* recomienda que los aprendientes de cualquier lengua extranjera conozcan las variedades que presenta la misma mediante el desarrollo de su competencia sociolingüística.

Por tanto, siguiendo las directrices del Consejo de Europa, los fenómenos relacionados con la variación lingüística, y geolingüística en concreto, deben estar presentes desde el primer contacto del aprendiente con la lengua estudiada, pero será a partir del nivel B2 cuando el aprendiente deberá ser capaz de diferenciar y producir estos rasgos sociolingüísticos.

Desde el nivel B2, se ve que los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos (Consejo de Europa, 2002: 118).

Además de tener en cuenta estas pautas marcadas por el MCER también debemos prestar atención a los criterios del Instituto Cervantes. Moreno (2010: 103) recoge entre otros objetivos de la institución española los siguientes:

- Difundir el conocimiento de la lengua española.
- Promover el aprendizaje de las normas cultas del español más adecuadas a cada entorno de enseñanza.
- Presentar una imagen del español acorde con su diversidad geolectal y cultural.

Estos objetivos nos llevan a dos aspectos fundamentales que provocan la duda entre docentes y evaluadores, y a los que ya hemos hecho referencia: *normas cultas del español* y *diversidad geolectal y cultural*. Así, los planteamientos del Instituto Cervantes reafirman la idea de que el español que se debe enseñar es aquel que responde a la norma culta y, a su vez, muestra las divergencias diatópicas y culturales existentes en la lengua española. Los objetivos generales de la institución española se contemplan de nuevo en su documento teórico más relevante: el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia* (PCIC), donde se declara que “la visión de que el español es una lengua plural y diversa debe apoyar el planteamiento de que esta diversidad no impide el mutuo entendimiento de sus hablantes y que puede enseñarse y aprenderse para conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de ellos” (Instituto Cervantes, 2006: 61).

La importancia que el documento concede a las variedades del español se refleja en la redacción de un apartado dedicado exclusivamente al tema: “Norma lingüística y variedades del español”. En esta parte se explica cuál es la norma que se toma como base para la selección del material lingüístico que se utiliza en el desarrollo de las

especificaciones recogidas en los inventarios. Esta norma es la variedad centro-norte peninsular española, decisión que se justifica porque “los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica, a lo que habría que añadir la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el *Plan curricular*” (Instituto Cervantes, 2006: 59). Además, en aquellos casos en los que la norma de referencia del inventario no coincide con la seguida en amplias áreas lingüísticas del mundo hispánico se hacen anotaciones y comentarios para explicar la situación y también se incluyen aspectos relacionados con el uso coloquial, sobre todo en los niveles más altos.

A pesar de esta pauta general marcada por el PCIC, las circunstancias y particularidades de cada centro de enseñanza provocan la necesidad de elaborar un plan de centro, adaptado del plan curricular del Instituto Cervantes; en dicho documento la diversidad lingüística se adecua al contexto concreto, a las características del alumnado y a las tradiciones educativas. Este criterio de adaptación del tratamiento de las variedades de la lengua a las necesidades del alumnado de un determinado contexto no se utiliza, sin embargo, en los materiales académicos más relevantes del Instituto Cervantes: los exámenes destinados a la obtención del DELE y el Aula Virtual de Español (AVE). Su elaboración se realiza de acuerdo a su gran difusión internacional y, en consecuencia, “el influjo de unos planteamientos de corte *panhispánico*” (Moreno, 2010: 106) se hace más notable, pero a la vez necesario para poder responder a las necesidades de los candidatos que se presentan a los exámenes con la finalidad de conseguir un certificado que acredite a nivel internacional su dominio de la lengua española, independientemente de dónde y cuándo haya realizado su estudio.

### 3. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL DELE. ASPECTOS TEÓRICOS

Para desarrollar este apartado tomaremos como punto de partida la información recogida en el *Marco* sobre la competencia sociolingüística de los aprendientes y la aplicaremos al campo de la evaluación certificativa del español que nos ocupa en este estudio. De este modo, podemos afirmar que las características básicas de la variación de la lengua española, y en concreto las variedades geolingüísticas, deben aparecer ya desde el nivel A1 e incorporarse de forma progresiva en los exámenes destinados a la obtención de un diploma DELE.

Una vez establecidas las pautas relativas a la presencia de la variación lingüística en las pruebas DELE debemos determinar los niveles textuales presentes en los exámenes de certificación de la competencia lingüística. Parrondo (2008: 93) clasifica los textos presentes en las pruebas certificativas del siguiente modo:

- Los textos auxiliares, esto es, las instrucciones y los enunciados de las tareas que se presentan y que los examinandos deben interpretar.
- Los textos de entrada, recogidos en las pruebas destinadas a evaluar las destrezas receptivas (comprensión oral y comprensión lectora).
- Los textos de salida que surgen como resultado de las destrezas productivas (expresión escrita y expresión oral).

Otra cuestión relevante referida a las variedades geolingüísticas se plantea en el momento de la evaluación y surge en torno a dos líneas: primera, cómo deben confeccionarse los exámenes para la obtención del diploma DELE y, segundo, cómo debe enfrentarse el evaluador a las respuestas de los candidatos.

En general, para redactar y evaluar una prueba destinada a conseguir un certificado de competencia lingüística Parrondo (2008: 93) presenta tres opciones claras:

- Cada país o zona geolectal determinada adopta solamente la variante que le es propia, y que será la que se evalúe. Así, el sistema o sistemas de certificación que tuviesen lugar en las circunstancias descritas serían específicos de dicho país o región.
- Usar únicamente las variedades no marcadas de la lengua en el proceso de elaboración y en la evaluación de los exámenes.
- Independientemente del país del que se trate, un sistema de exámenes determinado presenta en sus textos de entrada, es decir, en los textos de las tareas de comprensión, una selección de variedades representativas del español moderno. En este caso, la evaluación no penalizaría el uso de las diferentes variedades, siempre y cuando ese uso fuese estable.

A pesar de las tres posibilidades que presenta Parrondo, los expertos coinciden en considerar que la redacción de los textos auxiliares debe ser, desde un punto de vista dialectal, lo más neutra posible para que, de este modo, los enunciados de las tareas no se conviertan en un obstáculo para los candidatos y les impidan realizar las pruebas con normalidad. Ahora bien, si la aplicación de este criterio a los textos auxiliares está respaldada por los investigadores, los criterios para la elaboración del resto del examen y para la selección de los textos de entrada no están tan claros. Parrondo (2008: 93) considera que utilizar el principio de uso de variedades no marcadas a la confección de la totalidad del examen es, por una parte, una tarea difícil y muy laboriosa y, por otra parte, pondría en duda el rasgo básico y característico de todo examen de calidad: la validez, pues seguramente los resultados alcanzados dentro del contexto de examen no

se podrían aplicar a la vida real. En esta línea, Soler (2008: 13) señala que lo más fácil a la hora de confeccionar un examen es introducir todo tipo de textos procedentes de cualquier área geográfica del mundo hispánico dentro de las pruebas destinadas a la evaluación de la comprensión oral y la comprensión de lectura, puesto que si estos textos responden a la norma culta serán fácilmente comprendidos por los evaluados.

En el caso concreto de la certificación de la competencia lingüística en español, los DELE se presentan en su página web oficial como “títulos oficiales, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España” (en línea<sup>1</sup>). Partiendo de esta definición y teniendo en cuenta que son administrados en más de cien países, es necesario que los exámenes destinados a su obtención sean lo más representativos posible de la lengua española. Para tal fin es imprescindible que las variedades geolingüísticas del español se integren en las pruebas y, como consecuencia, que los aprendientes de español que aspiren a conseguir el diploma DELE conozcan su existencia. Como ya hemos dicho, este conocimiento de la variación debe tener lugar desde el primer contacto con la lengua e irse integrando progresivamente en la competencia del aprendiente. No obstante, también debemos apuntar que las variedades lingüísticas en general no tienen por qué formar parte de su dominio lingüístico, ya que tampoco ocurre en el caso de los hablantes nativos de español.

Además, en la página web de los diplomas DELE del Instituto Cervantes aparece entre las preguntas más frecuentes la siguiente: “¿Se admite el uso de variedades no peninsulares del español?”. La respuesta dada es: “Para la obtención de los diplomas de español, además de la norma castellana, será considerada válida toda norma lingüística hispánica respaldada por grupos amplios de hablantes cultos y seguida coherentemente por el candidato” (en línea<sup>2</sup>). Debemos prestar atención a varios términos y conceptos claves que se recogen en esta respuesta relacionada con los textos de salida y las destrezas productivas. En primer lugar, se usa como norma de referencia la *castellana*, variedad que forma parte del español de España que, debemos recordar, está constituido también por el español de Andalucía y el español de Canarias, normas válidas en los exámenes DELE junto con las variedades del español americano. En segundo lugar, se afirma que en los diplomas de español tienen validez todas las normas hispánicas cultas respaldadas por el uso. Y por último, en tercer lugar, los candidatos deben poseer un dominio lingüístico coherente en el seguimiento de una norma. En este sentido, Soler afirma que

el español más adecuado para intervenir en el proceso de evaluación o certificación de una lengua [...] siempre será aquel que responda, según el criterio del examinador, a las especificaciones de lo que el candidato puede hacer en la lengua

1 <<http://diplomas.cervantes.es/general/descripcion.jsp>>

2 <<http://diplomas.cervantes.es/adicional/faq.jsp#Pregunta10>>

para ser considerado proficiente. Este por lo general tendrá que corresponder a una variedad de lengua específica, ya sea la propia del profesor o de un centro de enseñanza, pero, también, con la variedad característica de la región en que se encuentre, coherente y adecuada a las circunstancias del contexto real en que se utilizará después (Soler, 2008: 5).

Moreno (2010: 107) considera que el sistema DELE hace una interpretación activa de las variedades de la lengua española. Activa en el sentido de que los exámenes DELE no se reducen al conocimiento de la variación por parte de los candidatos, sino que las pruebas que componen cada examen incluyen palabras y textos de diversos orígenes geolingüísticos y, al mismo tiempo, presentan referencias culturales hispanoamericanas. Esto hace que los candidatos deban ser capaces de organizar su discurso y sus respuestas de acuerdo a unos estímulos lingüísticos procedentes de diversas áreas geolectales.

#### 4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS EXÁMENES DELE

Los exámenes DELE que hemos utilizado para llevar a cabo este análisis son los empleados por el Instituto Cervantes en la convocatoria de mayo del año 2009. Se trata de los exámenes destinados a obtener los diplomas de español de nivel A1, B1, B2 y C2. El objetivo de esta revisión es descubrir si los principios teóricos del Instituto Cervantes, del MCER y de los investigadores que hemos expuesto anteriormente se reflejan en las pruebas del examen. Por motivos de espacio y tiempo vamos a limitar nuestro trabajo al proceso de elaboración de las pruebas del examen y no al de corrección. Por tanto, nos centraremos en el análisis de los textos auxiliares y de entrada, a partir de los cuales tienen lugar las llamadas destrezas receptivas y que están presentes en las pruebas *Comprensión de lectura* y *Comprensión auditiva* de los exámenes DELE objeto de estudio.

En el examen DELE A1 no hay ningún texto que muestre algún rasgo de variación geolingüística del español, tanto en los textos de la prueba de comprensión escrita como en los de comprensión oral. La parte destinada a la evaluación de la comprensión de lectura está compuesta por cuatro tareas. La primera es un correo electrónico que no explicita su origen ni presenta rasgos léxicos que permitan situarlo, por lo que debemos decir que se trata de un texto de entrada que sigue la norma castellana. Lo mismo sucede con la segunda tarea, cuyo texto consiste en una serie de breves diálogos. La tercera son diez anuncios de búsqueda de trabajo que siguen la misma línea que las tareas anteriores. Finalmente, la muestra de lengua presentada en la cuarta tarea es un programa de viaje que tampoco recoge ningún elemento léxico que lo aleje de la norma castellana o centro-norte peninsular usada en toda la prueba. Por su parte, en la prueba de comprensión auditiva sucede lo mismo en las cuatro tareas propuestas: la variedad geolingüística empleada en la totalidad de los textos orales es la castellana.

En el examen DELE de nivel B1 ya se contemplan algunos matices en los textos de entrada que se alejan de la norma castellana que impera en el nivel A1. Al avanzar en la escala de niveles establecida en el MCER la complejidad y extensión textual aumentan. Los textos de las partes uno y tres, *El viaje de los Zapp* y *Espectáculos en la ciudad*, se presentan como adaptaciones de dos periódicos digitales españoles ([www.diariovasco.com](http://www.diariovasco.com) y [www.lanetro.com](http://www.lanetro.com), respectivamente). La parte número dos consiste en siete textos breves de diferentes procedencias. Cuatro de ellos son de origen no peninsular, pero solo dos, los textos B y C, muestran una variedad diatópica no castellana; esta variación está determinada por el léxico. El texto C, una nota explicativa de un festival de cine de Bogotá utiliza los *pesos colombianos* para el precio de las entradas; el texto B, *TACOS LA PLAYA*, contiene varias voces propias de la gastronomía mexicana: *Delicioso restaurante mexicano con especialidad en tacos de pescado, burritos de carne asada, pollo con guacamole, frijoles, ensaladas frescas y nuestros inigualables postres [...]*. En dos de los textos empleados para la evaluación de la comprensión auditiva se usa, de nuevo, la norma castellana, sin embargo, en los dos textos orales de las partes número tres y cuatro ya se utilizan otras variedades que reconocemos por la presencia de rasgos fonéticos ajenos a la variedad centro-norte peninsular. En las muestras lingüísticas de estos dos ejercicios se utilizan aspectos fonéticos como el seseo ([*asisténsja*], [*or anisará*], [*selebrár*], [*séna*]) y la aspiración de la -s en final de sílaba ([*crítikoh literárjioh*], [*fí uritah*], [*pwéh míra*]). Además en la conversación telefónica de la tarea número cuatro aparece un rasgo propio de la variedad rioplatense del español: el yeísmo rehilado o žeísmo ([*ža se sá e*], [*káže*]).

En el otro nivel intermedio, DELE B2, se presentan textos de entrada destinados a evaluar la comprensión lectora de muy diferentes orígenes. Los textos adaptados que explicitan su origen son de España, Perú, México y Uruguay. A pesar de esta diversidad geográfica, la norma utilizada es no marcada y no aparece ningún rasgo geoléxico que nos permita identificar otra variedad distinta a la castellana. Los textos orales de la prueba de comprensión son de diversas áreas geográficas. Los países que integran esta parte del examen son España, Colombia, Argentina y México. Al igual que sucedía en el nivel B1, esta variedad geográfica va acompañada de la variación lingüística que se manifiesta, sobre todo, mediante rasgos fonéticos como el seseo ([*grásjas*], [*nasjonál*], [*kan-selár*], [*espesjál*], [*desi jó*], [*inísjos*]) y el yeísmo rehilado ([*pa táža*], [*aží*], [*ža*]). Además, en el tercer texto adaptado de un programa de la radio argentina se utiliza el término *auto*, propio del español de América.

Por último, en el nivel superior C2 sucede lo mismo que en el examen DELE descrito anteriormente. Los textos seleccionados para el primer ejercicio están escritos siguiendo la norma castellana y extraídos de periódicos de España y Colombia, y de una obra literaria de Perú. El segundo ejercicio de la comprensión de lectura consiste en relacionar dos columnas de una entrevista, la primera de las columnas con las preguntas del entrevistador y la segunda con las respuestas de una escritora argentina. En esta segunda columna aparecen dos rasgos geoléxicos que nos permiten situar el texto de entrada

en América: el voseo (*sabés, Mirá, hacés*) y la construcción *¿No es lindísimo?* Los textos orales de la prueba de evaluación de la comprensión auditiva proceden de México, Colombia, España y Argentina. En las variedades del español de América encontramos de nuevo los rasgos fonéticos del seseo ([*asón*], [*prosés*], [*asosjá a*], [*abrás*]) y el yeísmo rehilado ([*mižónes*], [*merka ižo*], [*sensíža*]).

Esta revisión nos permite hacer dos afirmaciones. La primera, los textos auxiliares no muestran ninguna variación y cumplen, así, la finalidad de tal decisión: evitar que los candidatos hallen obstáculos que les impidan entender y realizar correctamente las actividades propuestas. La segunda, los textos de entrada de los niveles iniciales son fundamentalmente muestras lingüísticas de la norma castellana. En el examen DELE A1 no hay ninguna muestra, en el nivel B1 se introducen algunas variedades geoléxicas y en los niveles B2 y C2, los más adecuados para su incorporación, apenas hay rasgos geoléxicos que se alejen de la norma centro-norte peninsular, aunque las diferentes procedencias de los textos orales sí aportan rasgos fonéticos y culturales del español americano. Por tanto, estos exámenes para la obtención del diploma DELE siguen, en parte, las directrices marcadas por el MCER que establecía que los aprendientes, a través de su competencia sociolingüística, debían conocer la existencia de las variedades lingüísticas desde su primer acercamiento a la lengua y saber distinguir y producir dichas variedades a partir del nivel B2.

## 5. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

Los exámenes, elemento único y fundamental de toda evaluación certificativa, tienen un carácter prescriptivo que provoca consecuencias en el proceso de aprendizaje-enseñanza y en todos los ámbitos relacionados con este campo: la formación del profesorado, la edición de materiales, el diseño curricular, la metodología... Por tanto, el tratamiento que se haga de las variedades de la lengua en la elaboración y evaluación de las pruebas del diploma DELE tendrá consecuencias en la didáctica del español como lengua extranjera (ELE) o segunda lengua. Actualmente, y siguiendo los criterios teóricos del MCER y el PCIC, se intentan integrar en el aula y en los manuales, cuyas editoriales son mayoritariamente españolas, rasgos que den muestra de la diversidad lingüística y cultural que se esconde debajo del enunciado *español como lengua extranjera*.

En el análisis de los exámenes DELE que hemos realizado en el apartado anterior hemos visto que los textos auxiliares se redactan con variedades no marcadas y en los textos de entrada predomina la norma culta castellana, aunque se hacen guiños (fonéticos, geoléxicos, culturales o referenciales) a otras normas de la lengua española, generalmente de América. Es, sin duda, un avance lento pero necesario para que los diplomas

DELE sean diplomas representativos de la lengua española y no de una única variedad dialectal: la castellana.

En este punto de la comunicación, y a modo de cierre, debemos hacer referencia al *Sistema de Certificación del Español como Lengua Extranjera* (SICELE), proyecto cuya finalidad es conseguir “la unificación de criterios y métodos de evaluación y el establecimiento de un sello común que avale la calidad de la certificación lingüística” (Instituto Cervantes<sup>3</sup>). No se trata de crear un examen de certificación único que suplante los sistemas vigentes, sino de apoyarlos y buscar su reconocimiento mutuo de acuerdo con unos estándares de calidad. Para eso, el SICELE pretende integrar bajo su sello a todos los exámenes de ELE existentes en el mundo hispanohablante.

La iniciativa surge en el seno del *III Congreso Internacional de la Lengua Española* celebrado en Rosario (Argentina) en noviembre de 2004 y, actualmente, es considerado como uno de los logros más significativos en materia de evaluación y certificación. La singularidad del sistema se halla en que ninguna otra comunidad de países que comparten la misma lengua ha iniciado un proyecto similar. Además, el SICELE funciona como foro para el intercambio de conocimientos y experiencias y como plataforma para la formación de examinadores.

En su objetivo por crear un modelo de certificación universal destinado a los aprendientes de español ocupa un lugar primordial el tratamiento de las variedades geográficas de la lengua en el contexto de examen. Dicho tratamiento se basa, según Parrondo (2008: 93) en tres cuestiones acordadas de modo unánime: la primera, no excluir ninguna de las variedades geolectales existentes, segunda, valorar los usos comunes sin deslegitimar los locales y tercera, reducir la evaluación gramatical a los usos comunes más generalizados.

## BIBLIOGRAFÍA

- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> >
- EGUILUZ PACHECO, J. (2008): “Evaluación de la competencia: creación y construcción de un modelo de prueba”, en S. PASTOR CESTEROS (ed.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE / L2*, Alicante: Universitat d’Alacant, 19-26.
- GONZÁLEZ RÁTIVA, M.<sup>a</sup> C. (2007): “La variedad lingüística en el SICELE”, [en línea]:

3 <[http://www.cervantes.es/lengua\\_y\\_ensenanza/certificados\\_espanol/sicele.htm](http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/certificados_espanol/sicele.htm)>

<[http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion\\_3/36/gonzalez\\_rativa\\_maria\\_claudia.htm](http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/36/gonzalez_rativa_maria_claudia.htm)>

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.

INSTITUTO CERVANTES: *Diccionario de términos clave de Ele*, [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)>

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco/Libros.

PARRONDO RODRÍGUEZ, J. R. (2004a): “Modelos, tipos y escalas de evaluación”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 967-981.

— (2004b): “El Instituto Cervantes y los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)”, [en línea]: <[http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/parrondo\\_j.htm](http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/parrondo_j.htm)>

— (2007): “El compromiso con la calidad en la evaluación y certificación”, [en línea]: <[http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion\\_3/36/parrondo\\_juan\\_ramon.htm](http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/36/parrondo_juan_ramon.htm)>

— (2008): “El sistema internacional de certificación del español como lengua extranjera (SICELE)”, en S. PASTOR CESTEROS (ed.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante: Universitat d’Alacant, pp. 91-95.

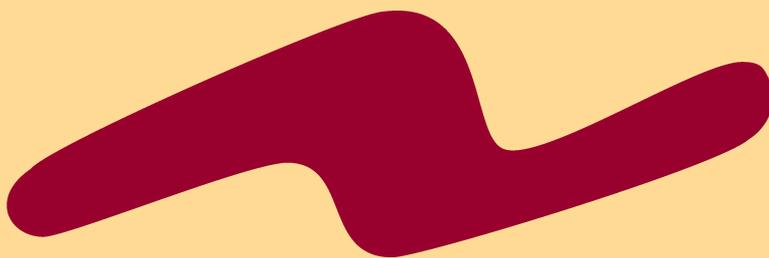
SOLER MONTES, C. (2008): “Evaluación y variación lingüística: la dimensión diatópica de la lengua en la certificación de la competencia en español /lengua extranjera”, *marcoELE 7* (monográfico *Evaluación*), 122-136 [en línea]: <[http://marcoele.com/num/7/evaluacion/02e3c09b3f134fa62/11.carlos\\_soler.pdf](http://marcoele.com/num/7/evaluacion/02e3c09b3f134fa62/11.carlos_soler.pdf)>





die  
ele

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



Edición a cargo de:

JAVIER DE SANTIAGO GVERVÓS  
HANNE BONGAERTS  
JORGE J. SÁNCHEZ ÍGLESÍAS  
MARTA SESEÑA GÓMEZ

VOLV MEN II





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



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

VOLUMEN II

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



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

ISBN: 978-84-932766-6-9 (obra completa)

ISBN: 978-84-932766-5-2 (volumen II)

Depósito Legal: S. 891-2011

Imprenta Kadmos  
Salamanca 2011

# ÍNDICE

## COMUNICACIONES

PIBIDA DE ALOI, GRISEL MIRIAM <i>Análisis del texto en la adquisición de la lengua extranjera desde la perspectiva sinérgica de la cultura</i> .....	691
PRIETO GRANDE, MARÍA <i>La seducción literaria</i> .....	701
RAMÍREZ SAINZ, LAURA <i>La destreza de la escritura en el Aula Virtual del Español del Instituto Cervantes</i> .....	713
ZAMUDIO, SAGRARIO DEL RÍO <i>El cuento fantástico: análisis lingüístico orientado a alumnos universitarios italianos</i> .....	725
RIVAS ZANCARRÓN, MANUEL <i>Del texto al suprasegmento. Esbozo para una enseñanza de la entonación a partir de patrones culturales.</i> .....	741
RODRIGO, VICTORIA <i>El primer libro, la primera victoria. Percepción de los estudiantes sobre el valor de la lectura en L2</i> .....	755
SÁEZ RIVERA, DANIEL MOISÉS <i>Tendencias, posibilidades y experiencias en E/LE del cómic como texto multimodal</i> .....	769
SÁNCHEZ JIMÉNEZ, DAVID <i>Estudios transculturales del texto escrito en español: investigaciones y resultados</i> .....	781

SANMARTÍN VÉLEZ, JUANA <i>La literatura en la clase de ELE: objetivos y actividades</i> .....	793
SANMIGUEL MARIÑO, ANA <i>Luchando contra los estereotipos españoles en la enseñanza secundaria Británica –perspectiva de una auxiliar de conversación–</i> .....	805
SARACHO ARNÁIZ, MARTA <i>Textos en la enseñanza de Unidades Fraseológicas del español a estudiantes portugueses</i> .....	817
SERRANO RODRÍGUEZ, ASUNCIÓN <i>La libertad de soportes en la producción textual: un paso a la motivación y creatividad</i> .....	825
SIERRA MARTÍNEZ, FERMÍN <i>Métodos y textos en las aulas universitarias de ELE en Holanda</i> .....	833
SOLER-ESPIAUBA CONESA, DOLORES <i>Cinco mujeres con Delibes. La evolución de la España del s. XX y de su lengua a través de 5 personajes femeninos de Miguel Delibes</i> .....	841
SUÁREZ RODRÍGUEZ, BEATRIZ P. <i>La adecuación al Marco en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE: Una perspectiva intertextual</i> .....	857
SUEIRO JUSTEL, JOAQUÍN <i>Libros de notas, confesionarios, doctrinas y catecismos, poemas y obras de tea- tro, entre otros textos para la enseñanzal aprendizaje de lenguas en la lingüís- tica misionero-colonial. El caso de Filipinas</i> .....	871
TORIJANO PÉREZ, JOSÉ AGUSTÍN <i>De la expresión oral a la producción escrita en la enseñanza de las segundas lenguas</i> .....	887
VAN DE CASTEELE, AN <i>¿Cómo enseñar una pragmática del texto a estudiantes de ELE?</i> .....	903
VELA DELFA, CRISTINA Y MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, NIEVES <i>El registro informal escrito en la enseñanza del Español Lengua Extranjera: análisis del género del correo electrónico</i> .....	917
VERGARA PADILLA, M <sup>a</sup> ÁNGELES <i>Modelos situacionales de interacción oral para el Español del Turismo. Bases para la construcción de un corpus situacional oral</i> .....	929

ZERVA, ADAMANTÍA	
<i>La aportación de los textos a la competencia comunicativa</i> .....	943

## TALLERES

ÁLVAREZ BAZ, ANTXON Y LÓPEZ GARCÍA, PILAR	
<i>Taller sobre los pasos a seguir para la elaboración de un texto y su posterior corrección</i> .....	957
BALMASEDA MAESTU, ENRIQUE	
<i>La canción latinoamericana en la enseñanza del español: Música, cultura y variación lingüística</i> .....	969
BARROS GARCÍA, PEDRO, BARROS GARCÍA, MARÍA JESÚS Y MEDINA DE LA TORRE, FRANCISCO JOSÉ	
<i>El uso de textos virtuales para el análisis del discurso oral. Aplicaciones a la enseñanza de E/LE</i> .....	985
BLANCO CANALES, ANA	
<i>Textos académicos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos escolares</i> .....	995
CEA ÁLVAREZ, ANA MARÍA Y SANTAMARÍA, ROCÍO	
<i>El cuento como recurso didáctico. Algunas propuestas de aula</i> .....	1013
CORRALES-MARTIN, NORMA	
<i>El uso de canciones en el aula de español como segunda lengua desde la perspectiva de la Gramática Centrada en el Verbo</i> .....	1027
CUESTA ESTÉVEZ, GASPAR	
<i>Del texto cinematográfico al aula: un curso de lengua y sociedad a través del cine español</i> .....	1039
FORNARA, FABRIZIO	
<i>Microtextos ubicuos: Twitter y la práctica constante de la L2</i> .....	1049
GARCÍA GARCÍA, MARÍA ELOÍNA	
<i>El cuento fantástico hispanoamericano en la enseñanza de L2</i> .....	1061
GARCÍA MEDINA, M <sup>a</sup> DE LOS LLANOS	
<i>¿Y tú de quién eres?: La construcción autobiográfica a partir de la integración de poema, canción y cómic en el aula de E/LE</i> .....	1075

GOITIA PASTOR, LEYRE Y GÓMEZ MUÑOZ, GUILLERMO <i>Del texto escrito a la creación colectiva (wiki mediante), o de cómo perderles el miedo a las herramientas colaborativas web 2.0.</i> .....	1089
HERNÁNDEZ BALLESTEROS, CRUZ MARÍA <i>Un escenario para una historia</i> .....	1097
LERNER, IVONNE <i>La pregunta de sus ojos, ¿es un secreto?</i> .....	1101
MARTÍN PERIS, ERNESTO Y LÓPEZ FERRERO, CARMEN <i>La competencia crítica en el aula de español L2/LE: una propuesta</i> .....	1117
MARTÍNEZ PASAMAR, CONCEPCIÓN <i>De la columna de opinión a la argumentación académica. Propuesta de trabajo</i> .....	1129
MILONE, MAURO <i>“Cómo molan” Los titulares y la publicidad de la prensa escrita como material didáctico para la enseñanza/aprendizaje de las frases hechas, refranes y términos coloquiales</i> .....	1145
MIR FERNÁNDEZ, MONTSERRAT <i>La lectura como base para la comunicación oral</i> .....	1155
MONREAL AZCARATE, MIGUEL <i>Aplicaciones didácticas de la música y sus textos en el aula de ELE</i> .....	1167
MONZÓ JIMÉNEZ, LUIS ANTONIO <i>La construcción de la competencia literaria. Un caso práctico: “La aurora” de Federico García Lorca</i> .....	1179
MORAL BARRIGÜETE, CRISTINA DEL <i>Las secuencias textuales y la diversidad textual en clase de L2: propuesta didáctica para el aprendizaje autónomo mediante secuencias textuales</i> .....	1187
PASCUAL ESCAGEDO, CONSUELO <i>Creación de una guía turística: Una encrucijada de secuencias discursivas</i> ..	1201

---

PASCUCCI, MICHELE M. <i>Fray Luis de León en el aula de ELE: el análisis de la gramática contextualizada con De los nombres de Cristo</i> .....	1215
PAZ DOCE, ROSA ANA <i>De la música al texto en el aula de ELE</i> .....	1227
PERAMOS SOLER, NATIVIDAD Y LEONTARIDI, ELENI <i>¡Pongamos en práctica los textos literarios! Otra manera de leer en la clase de ELE</i> .....	1239
PÉREZ TAPIA, M <sup>a</sup> TERESA <i>El microrrelato: explotación didáctica en la clase de ELE</i> .....	1255
POZO DIEZ, MERCEDES DEL <i>El Texto dialógico (teatral) como recurso y estrategia dinamizadora del Aula ELE</i> .....	1271
RABANAL GARCÍA, PAZ <i>El texto como instrumento de evaluación de ELE</i> .....	1285
SILVA, CECILIA <i>Múltiples inteligencias y múltiples actividades con textos literarios</i> .....	1297



# COMUNICACIONES



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

GRISEL MIRIAM PIBIDA ALOI M.S.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## BIBLIOGRAFÍA

- BENNETT, C (2003, 5ª): *Comprehensive multicultural education. Theory and practice*, Allin and Bacon.
- BURNABY, B., Sun, Y. (1989): “Chinese teachers’ Views of western language teaching: context informs paradigms”, *TESOL Quarterly* 23/2, 219-238.
- CARSON, J (1998): “Cultural Backgrounds: what should we know about multilingual students?”, *TESOL Quarterly* 32/4, 735-740.

- CROSS, L., (1949): "Teaching English aids cultural unsertanding", *The English Journal* 38/ 10, 583-585.
- ELLIS, R. (2003): *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- ERBAUGH, M. (1990): "Taking advantage if China's literary tradition in teaching Chinese students", *The Modern Language Journal* 74, 15-27.
- FREDLEIN, S., Fredlein, P. Ni-hao (2005): *Chinese Language Course level 1*, China soft.
- GASTON, J. (1984): "A cultural awareness teaching techniques", *Pro Lingua Associates: Resource handbook number four*.
- GREGG, J. (1986): "Comments on Berbard A Mohan and Winnie Au-Yeung Lo's "Academic writing and Chinese students: transfer and developmental factors". A Reader Reacts", *TESOL Quarterly* 20/2, 345-358.
- HONIG, B. (1989): *A handbook for teaching Cantonese-speaking students*, Sacramento: California Department of Education. Superintendent of Public Instruction.
- IRVING, K. (1984): "Cross-cultural awareness and the English-as-a-second-language classroom", *Theory into Practice* 23/2, 138-143
- (1986): *Communication in context. Intercultural communication skills for ESL students*, Prentice Hall.
- JACKSON, F. (1964): "Introduction in Chinese and Japanese secondary schools", *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 356 (The Non-Western World in Higher Education), 113-118.
- JOSSEY, B. (1994): "A multicultural perspective: transcending the barriers of behavior and language. Bridging distance, culture and time", *Globalwork*.
- KLEPIKOV, V., CHABE, A. (1963): "The preparation of the school reform in China", *Comparative Education Review* 7/1, 74-79.
- LESSOW-HURLEY, J. (1990): *The foundations of dual language instruction*, Londres: Longman.
- LEVINE, R., et al. (1987): *The culture puzzle. Cross-cultural communication for English as a second language*, Londres: Prentice Hall.

- LING, L. *et al.* (2003): *Teaching English to students from China*, Singapur: Singapore University Press.
- MATALENE, C. (1985): "Contrastive rhetoric: An American writing teacher in China", *College English* 47/8, 789-808.
- MING, Y. (1989): "Chinese intellectuals and the United States: The dilemma of individualism vs. patriotism", *Asian Survey* 29/7, 645-654.
- PATRIE, J. y D. DAUM (1980): "Comments on the role of foreign expertise in developing nations: a summation of the findings of an exchange of ESL specialists with the People's Republic of China", *TESOL Quarterly* 14/3, 391-394.
- SINCLAIR BELL, J. (1995): "The relationship between L1 and L2 literacy: Some complicating factors", *TESOL Quarterly* 29/4, 689-704.
- SPACK, R. (1997): "The rhetorical construction of multilingual students", *The Forum* 31/4, 765-774.
- SRIDHAR, B, Y. PAN y N. TAVASSOLI (1994): "Language and consumer memory: the impact of linguistic differences between Chinese and English", *The Journal of Consumer Research* 21/3, 419-431.
- WEINSTEIN, G. (1984): "Literacy and second language acquisition: issues and perspectives", *TESOL Quarterly* 18/3, 471-487.
- YUTANG, L. (1959): *The Chinese way of life*, The world publishing company.
- ZAMEL, V. (1997): "Toward a model of transculturation", *TESOL Quarterly* 31/2, 341-352.

# LA SEDUCCIÓN LITERARIA

MARÍA PRIETO GRANDE  
*Universidad de Oviedo*

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

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

1 Si no se posee competencia literaria no se entiende un poema. Vid.1975:114.

2 Manejamos la edición de H. López Morales publicada en 1982 en Planeta (Barcelona).

3 2003:307-308.

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

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

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

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

4 Vid. Barthes, 1973:100-101.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAL.- Mira la nobleza y la antigüedad de su linaje... la soberana hermosura, de la qual te ruego me dexes hablar un poco... Y lo que te dixere será de lo descubierto: que si de lo oculto yo hablarte supiera, no nos fuera necessario alterar tan miserablemente estas razones.

SEM.- ¡Qué mentiras, y qué locuras dirá agora este cautivo de mi amo (p.32).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dios si ella lo es, ni tiene parte dello, sino que ay ojos que de lagaña se agrandan! Santiguarme quiero de tu necedad y poco conocimiento. (...) ¿Gentil? ¿Gentil es Melibea? (...) Aquella hermosura por una moneda se compra de la tienda. Por cierto, que conozco yo en la calle donde ella vive quatro doncellas, en quien Dios más repartió su gracia que no en Melibea. Que si algo tiene de hermosura es por buenos atavías que trae. Poneldos en un palo, también dirés que es gentil. Por mi vida que no lo digo por alabarme, mas que creo que soy tan hermosa como vuestra Melibea.

ARE.- Pues no la has tú visto como yo, hermana mía. Dios me la demande, si en ayumas la topasses, si aquel día pudieses comer de asco. Todo el año se está encerrada con mudas de mil suziedades. Por una vez que aya de salir donde pueda ser vista, enviste su cara con hiel y miel, con unas tostadas e higos pasados y con otras cosas, que por reverencia de la mesa dexo de decir. Las riquezas las hacen a estas hermosas y ser alabadas, que no las gracias de su cuerpo. Que así goze de mí, unas tetas tiene, para ser doncella, como si tres vezes hoviesse parido: no parecen sino dos grandes calabazas. El vientre no se lo (he) visto; pero, juzgando por lo otro, creo que le tiene tan floxo como vieja de cincuenta años. No sé qué se ha visto Calisto, porque dexa de amar otras que más ligeramente podría haver, y con quién más él holgasse: sino que el gusto dañado muchas veces juzga por dulce lo amargo. (pp. 143-144).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<b>P</b>	Paciencia
<b>E</b>	Encanto
<b>R</b>	Racionalidad
<b>S</b>	Sabiduría
<b>U</b>	Verosimilitud
<b>A</b>	Autoridad
<b>D</b>	Disimulo
<b>I</b>	Inteligencia
<b>R</b>	Respeto

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

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

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

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

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

## BIBLIOGRAFÍA

- AUSTIN, J.L. (1970): *Quand dire, c'est faire*, París: Seuil.
- BARTHES, R. (1973): *Le plaisir du texte*, París: Seuil.
- BOBES NAVES, M.<sup>a</sup> del C. (1987): *Semiología de la obra dramática*, Madrid: Taurus.
- BRUMFIT, C. y R. CARTER, (1986): *Literature and Language Teaching*, Oxford: OUP.
- CUETO PÉREZ, M. (1988): "La función mediadora del aparte, el monólogo y la apelación al público en el discurso teatral, en *Lo cotidiano y lo teatral (Actas II Simposio Internacional de Semiótica)*, Oviedo: Universidad de Oviedo, vol.I.
- GILMAN, S. (1982): *La Celestina. Arte y estructura*, Madrid: Taurus.
- JACQUES, F. (1979): *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*, París: P.U.F.
- LARTHOMAS, P. (1980): *Le langage dramatique*, París: P.U.F.,

- LIDA DE MALKIEL, M.R. (1970): *La originalidad artística de La Celestina*, Buenos Aires: EUDEBA.
- MENDOZA, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Prentice Hall.
- MONTESA, S. y Z. GARRIDO (1994): *Actas II Congreso ASELE*, Málaga: Universidad de Málaga.
- MORÓN, C. (1974): *Sentido y forma de La Celestina*, Madrid: Cátedra.
- NÚÑEZ, R. (1992): *La poesía*, Madrid: Síntesis
- PARKER, A. (1986): *La filosofía del amor en la literatura española. (1480-1680)*, Madrid: Cátedra.
- PORROCHE, M. (2009): *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*. Madrid: Arco/Libros.
- REYES, G. (1994): *La pragmática lingüística*, Barcelona: Montesinos.
- VV.AA. (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid: Arco/Libros.

# LA DESTREZA DE LA ESCRITURA EN EL AULA VIRTUAL DEL ESPAÑOL

LAURA RAMÍREZ SÁINZ  
*Universidad de Siegen*

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

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

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

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

mipresencial<sup>2</sup> como forma de apoyo integrante de un curso, como forma de apoyo no integrante de un curso y en una modalidad a distancia.

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

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

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

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

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

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

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

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

## 1. ANÁLISIS DE LA PLATAFORMA DEL AVE POR ENFOQUES

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

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

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

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

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

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

	Proceso de composición	Técnica	En el AVE
Planificar	Representarse la situación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Preguntarse sobre el contexto: <i>¿a quién escribo?, ¿cómo lo formulo?, ¿cómo quiero mostrarme?</i></li> <li>2) Analizar al lector: <i>¿cómo es?, ¿qué sabe ya del tema?</i></li> <li>3) Desarrollar un enunciado (es decir, reflexionar sobre lo que significa exactamente un enunciado)</li> <li>4) Formular en 10 palabras el propósito del texto/ terminar oración</li> <li>5) Hacer un proyecto de texto con propósito y estructura</li> </ol>	C11T1 TF C11T1 TF - - TTFF, guiadas por el profesor
	Generar ideas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Torbellino de ideas: anotar todas las ideas que surjan sin valorarlas</li> <li>2) Philippp 66:6 personas durante 6 minutos buscan ideas de forma colectiva.</li> <li>3) Analogías: si fuera un animal sería...</li> <li>4) Escritura automática: anotar el hilo del pensamiento sin valoraciones</li> <li>5) Explorar el tema con las 5Q: qué, quién, cuándo, dónde, por qué</li> </ol>	C14T10S7A1 - - - -
	Organizar ideas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Usar un esquema numérico o decimal para clasificar y ordenar las ideas consecutivamente</li> <li>2) Organizar las ideas en un mapa conceptual, de modo gráfico, y con una idea central y conexiones entre todas las ideas</li> <li>3) Expandir las palabras clave del tema: preguntarse por sus conexiones y valores</li> </ol>	C14T10S5A2 - -
Textualizar	Organizar el texto	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Escribir párrafos monotemáticos</li> <li>2) Situar la idea principal de cada párrafo al principio para establecer el tema</li> <li>3) Revelar el propósito del texto y la estructura del escrito al inicio, en un párrafo o apartado</li> <li>4) Resumir las ideas principales en un último apartado o párrafo</li> <li>5) Hacer apartados breves y ponerles título interno</li> </ol>	- - C11T2S9A3 - -
	Ayudar al lector a leer	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Utilizar recursos gráficos para facilitar la comprensión</li> <li>2) Poner marcadores discursivos al principio de la oración</li> </ol> <p>3) Marcar visualmente el texto con colores que pueden tener valores (verde para lo positivo, rojo para lo negativo, etc.)</p>	- C14T10S3A4 : identificar teoría en ejemplos C14T10S5A4 : ordenar marcadores según su función y elegir uno entre varios C11T2S8A4
Revisar	Mejorar el estilo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Aplicar reglas de economía y claridad: escribir frases cortas, eliminar frases vacías, ordenar palabras de manera lógica...</li> <li>2) Usar guiones de corrección para cada género discursivo (argumentación, narración, diálogo...)</li> </ol> <p>3) Señalar la prosa con recursos tipográficos (negrita, cursiva...)</p>	- C14T10S5A2, C14T10S2A3, se dan modelos y se tienen a mano para consulta (no son guiones de corrección) -
	Autorrevisión	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Oralizar el texto</li> <li>2) Comparar el borrador del texto con los planes iniciales</li> <li>3) Simular la reacción del lector</li> </ol>	- - -
	Colaborar con revisores externos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Escuchar la opinión del colega sobre nuestro texto</li> <li>2) Preguntarle sobre aspectos concretos del escrito</li> <li>3) Aplicar programas informáticos de verificación automática, etc.</li> </ol>	C11T1 TF C11T2 TF, selección del mejor texto - - Los puntos 2 y 3 se pueden derivar de 1 pero no se insta a ello

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

inexistente y la colaboración con revisores externos tiene lugar solamente en la ejercitación de las tareas finales<sup>5</sup>.

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

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

## 2. ANÁLISIS DE LA PLATAFORMA DEL AVE POR OBJETIVOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. ANÁLISIS DE LA PLATAFORMA DEL AVE POR RECURSOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. EVALUAR LA ESCRITURA EN EL AVE

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

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

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

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

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

## 5. CONCLUSIONES

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

## BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

11 Para un posible ejemplo Cassany, 2005: 66.

# EL CUENTO FANTÁSTICO: ANÁLISIS LINGÜÍSTICO ORIENTADO A ALUMNOS UNIVERSITARIOS ITALIANOS

SAGRARIO DEL RÍO ZAMUDIO  
*Universidad de Udine*

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

## 1. PREMISA

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

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

## 2. LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

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

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

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

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

- Tienen que ser modelos de lengua. Sin menoscabo de su valor estético, han de presentar una estructura sintáctica clara, precisa, próxima, si no idéntica, a la del habla coloquial. Los hablantes y profesores de español contamos con la insólita ventaja (es un fenómeno que no se da en otros idiomas) de que el habla cotidiana y los registros escritos y literarios están muy próximos.

- El vocabulario debe ajustarse al de uso común (sin arcaísmos ni voces especializadas).

- El estilo no puede presentar una complejidad tal, que lo convierta en ininteligible para el lector ingenuo<sup>2</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 La aclaración es nuestra.

6 Cfr. Antonio UBACH (2005): "La construcción del significado en el texto literario: aproximación a su tratamiento en el aula de ELE", *Actas del XV Congreso Nacional de ASELE. Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*, CASTILLO CARBALLO, Auxiliadora, CRUZ MOYA, Olga, GARCÍA PLATERO, Juan Manuel y Juan Pablo MORA GUTIÉRREZ (coord.); Regla CORDERO RAFFO (colab.), vol. II, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, p. 880.

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

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

### 3. LA LITERATURA DEL SIGLO XIX: LA LITERATURA FANTÁSTICA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

cambio en la esfera del “tú” nos encontramos: el deseo sexual, la crueldad y la violencia, el amor pero a través de la preocupación que produce la muerte, la vida después de la muerte, los cadáveres y los vampiros<sup>7</sup>.

#### 4. LA GRAMÁTICA DEL TEXTO

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

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

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

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

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

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

## 5. OBJETIVOS, ESTRATEGIAS Y TAREAS

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

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

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

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

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

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

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

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

*La Pata de Palo*

José de Espronceda

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

—Muy bien.

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

—Será usted servido.

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

—Como usted guste.

—Conque ya está usted enterado.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

—¡Tía!, ¡tía! ¡También usted! —respondió con lamentos su sobrino pernili-gero.

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

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

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

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

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

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

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

## 6. CONCLUSIONES

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

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

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

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

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

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

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBALADEJO GARCÍA, M.<sup>a</sup> D. (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de E/LE: de la teoría a la práctica”, *MarcoELE* 5, 1-51.
- CASADO VELARDE, M. (2006<sup>5</sup>): *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid: Arco/Libros.
- MARCOS MARÍN, F. (2005<sup>12</sup>): *El comentario lingüístico. Metodología y Práctica*, Madrid: Cátedra.
- FILLMORE, C. J. (1982): “Frame Semantics”, en *Linguistics in the Morning Calm*, Seúl: Hanshin Publishing, 111-137.
- ESPRONCEDA, J. de, *La pata de palo*, [en línea]: <<http://www.scribd.com/doc/19442265/JOSE-DE-ESPRONCEDA-La-Pata-De-Palo>>
- LÁZARO CARRETER, F. y E. CORREA CALDERÓN (1980): *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid: Cátedra.
- MAPELLI, G. (2009): “Texto y contexto”, en M. V. CALVI *et al.* (eds.), *Las lenguas de especialidad en español*, Roma: Carocci.
- MARCHESE, A. (1990): *L'officina del racconto. Semiotica della narratività*, Milano: Oscar Mondadori.
- MOLINA GÓMEZ S. y J. FERREIRA LOEBENS (2009): “Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza de español como lengua extranjera”, en A. BARRIENTOS CLAVERO *et al.* (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). El profesor de español LE/L2*, Cáceres: Servicio de Publicaciones Universidad de Extremadura, vol. II, 669-680.
- MONTESA S. y A. GARRIDO (1994): “La literatura en la clase de lengua”, en S. MONTESA PEYDRÓ y A. GARRIDO MORAGA (eds.), *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga: IMAGRAF, 449-457.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, F. B. (1998): “La literatura en la clase de español para extranjeros”, en A. CELÍS y J. R. HEREDIA (eds.), *Actas del VII Congreso Nacional de ASELE. Lengua y Cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 59-66.
- POZUELO YVANCOS, J. M.<sup>a</sup>. (1993): “Pragmática y literatura”, en J. M. GONZÁLEZ CALVO y J. TERRÓN GONZÁLEZ (eds.), *Actas III Jornadas de Metodología y Didáctica de la*

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

TODOROV, T. (1988<sup>3</sup>): *La letteratura fantastica. Definizione e grammatica de un genere letterario. I testi esemplari del fantastico nella letteratura dell'800 e '900*, Milano: Garzanti.

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



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

MANUEL RIVAS ZANCARRÓN  
*Universidad de Cádiz*

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

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

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

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

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

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

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

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

(1) He visto a Manoliitto

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

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

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

(2) Los\_estudiantes\_son\_unos\_aprovechados / lo<sup>h</sup> |e<sup>h</sup>tudiante<sup>h</sup> |son |uno<sup>h</sup>  
|aprovechado<sup>h</sup>

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

(3) Pan\_es lo que he comido hoy (cas. [pan\_és lo ke é komíðo\_ói]/and. [pãŋ  
|éh lo ke é ko komíðo\_ói])<sup>1</sup>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(4) Extranjera.- ¿Crees que vas a aprobar?

Español.- ¡Estás tú buena!

Extranjera.- ¿Por qué los españoles son tan machistas? (y se va)

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

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

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

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

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

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

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

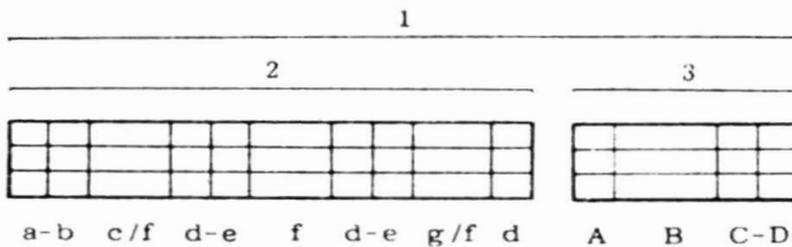


Gráfico 1. Esquema de intonía (Canepari, 1985:37)

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

4 Caracterización resumida en Ballesteros Panizo (2008).

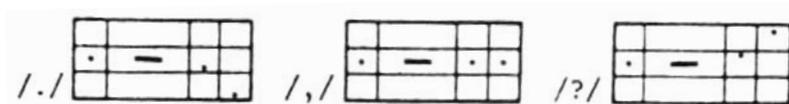


Gráfico 2. Tonías marcadas (Canepari, 1985:49)

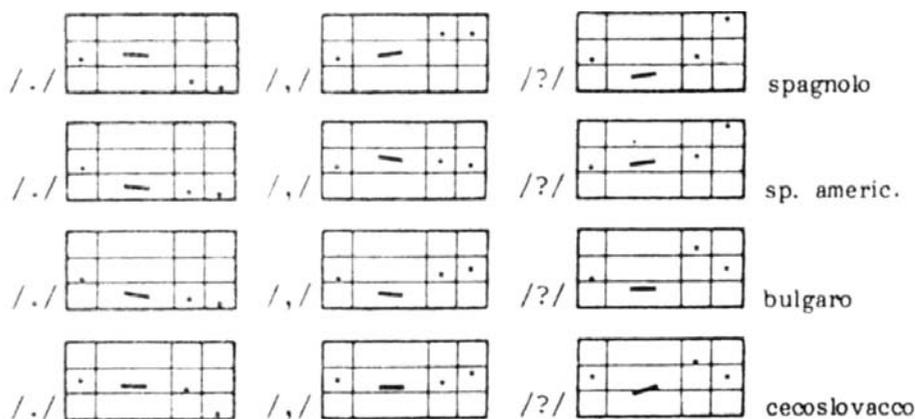


Gráfico 3. Ejemplos de contraste de tonías (Canepari, 1985:51)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Enumera del 1 al 5 con tono interrogativo (este ejercicio acontece después de que el docente lo ha repetido varias veces y ha colocado delante del alumno el esquema). Este deberá contestar:

uno, dos, tres, cuatro, cinco (elevación al principio al final)

Y ahora, con tono suspensivo, propone nuevamente el profesor. El alumno deberá responder:

uno, dos, tres, cuatro, cinco (mantenimiento del tono al final)

En esta ocasión, vuelve a insistir, con tono conclusivo. Y el estudiante contesta:

uno, dos, tres, cuatro, cinco<sup>8</sup> (descenso de tono al final)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## BIBLIOGRAFÍA

- BALLESTEROS PANIZO, M. (2008): *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE paso a paso*, [en línea]: < <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/MapiBallesteros/Tesina.pdf>>
- BARTOLÍ, M. (2005): “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”, *Phonica* 1, 1-27.
- BRAZIL, D. (1994): *Pronunciation for Advanced Learners of English*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CANEPARI, L. (1985): *L'intonazione. Lingüística e paralingüística*, Nápoles: Liguori Editore.
- (2006): *Avviamento alla fonética*, Turín: Giulio Einaudi Editore.
- CANTERO, F. J.: *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona: Ediciones UB.
- CLENNELL, C. (1997): “Raising the pedagogic status of discourse intonation teaching”, *ELT Journal* 51/2, 117-125.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>
- CORTÉS MORENO, M. (1998): “Sobre la percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino”, *Estudios de Fonética Experimental* IX, 67-134.
- (1999): *Adquisición de la entonación española por partes de hablantes nativos de chino*, Barcelona: Facultad de Pedagogía (tesis doctoral).

- CORTÉS MORENO, M. (2005): “Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino”, *Phonica* 1, 1-25.
- CRYSTAL, D. (1986): “Prosodic development”, en P. J. FLETCHER y M. A. GARMAN (eds.), *Language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 174-197.
- HAYCRAFT, B. (1984): *The Teaching of Pronunciation*, Essex: Longman.
- RIVAS ZANCARRÓN, M. (2009a): “Efectos colaterales del suprasegmento en la enseñanza de la pronunciación española a estudiantes italianos”, en *Actas del V Congreso Internacional de Hispanistas Brasileiros*, Belo Horizonte, 2961-2970.
- RIVAS ZANCARRÓN, M. y V. GAVIÑO RODRÍGUEZ (2009b): *Tendencias fonéticas en el español coloquial*, Hildesheim: Georg Olms.
- TENCH, P. (1990): *The Roles of English Intonation*, Fráncfort: Peter Lang.
- TOMATIS, A. (1996): *El oído y el lenguaje*, Santiago de Chile: Librería Olejnik.

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

VICTORIA RODRIGO

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

## 1. LA LECTURA EN EL CURRÍCULO DE ELE

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

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

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

## 2. BENEFICIOS AFECTIVOS DE LA LECTURA EXTENSIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. LOS ESTUDIOS

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

#### 3.1. ESTUDIO 1: NIVEL INTERMEDIO DE ESPAÑOL (B1)

##### 3.1.1. *Objetivo y participantes*

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

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

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

### 3.1.2. Tratamiento y preguntas de investigación

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

### 3.1.3. Análisis y resultados

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

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

	<i>Gusto por la lectura</i>		
	Inglés N(%)	Español 1 N(%)	Español 2 N(%)
Sí	29 (71)	14(48)	27(66)
A veces	10(24)	11(38)	14(34)
No	2(5)	4(14)	-
Total (N)	41	29	41

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

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

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

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

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

	<i>Valor de la lectura</i>	
	Español 1	Español 2
	N(%)	N(%)
Sí	33(83)	34(83)
Quizás	4(10)	7(17)
No	3(8)	-
Total (N)	40	41

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

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

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

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

#### 3.1.4. *Discusión y consecuencias pedagógicas del estudio 1*

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

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

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

### 3.2. ESTUDIO 2: NIVEL INICIAL DE ESPAÑOL (A1)

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

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

#### 3.2.1. *Objetivo y participantes*

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

#### 3.2.2. *Tratamiento y preguntas de investigación*

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

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

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

### 3.2.3. Resultados

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

EXPERIENCIA POSITIVA (87/92,5%)		EXPERIENCIA NEGATIVA (7/7,5%)
<i>Siguieron estrategias con éxito (60/69%)</i>	<i>No siempre siguieron estrategias con éxito (27/31%)</i>	<i>No siguieron estrategias con éxito</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Disfrutaron la lectura, se divirtieron leyendo</li> <li>▪ Fácil de entender</li> <li>▪ Sobrepasaron las expectativas (más fácil de lo que creían)</li> <li>▪ Sentido de logro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Algún uso de diccionario</li> <li>▪ Alguna traducción</li> <li>▪ Frustración parcial por no entender</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Frustrados: no entendían, demasiado difícil</li> <li>▪ Desconocimiento de muchas palabras</li> <li>▪ Necesidad de usar el diccionario constantemente</li> <li>▪ Necesidad de traducir</li> </ul>

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

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

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

### *3.2.4. Discusión y consecuencias pedagógicas del estudio 2*

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

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

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

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

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

#### 4. CONCLUSIÓN

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

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

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

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

## APÉNDICE 1. ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA EXTENSIVA

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

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

## BIBLIOGRAFÍA

- CHO, K.-S. y S. KRASHEN (2001): "Sustained Silent Reading Experiences among Korean Teachers of English as a Foreign Language: The Effect of a Single Exposure to Interesting, Comprehensible Reading", *Reading Improvement* 38/4, 170-175.
- DAY, R. y J. BAMFORD (1998): *Extensive reading in the second language classroom*, Cambridge University Press.
- GRABE, W. (1986): "The transition from theory to practice in teaching reading", en W. GRABE, F. DUBIN y D. ESKEY (eds.), *Teaching second language reading for academic purposes*, Addison-Wesley Publishing Company, 25-48.
- KIM, H. (2003): "The effect of attitude toward reading and exposure to reading on English competence". *Language Research* 29/2, 441-471.
- KIM, H. y S. KRASHEN (1997): "Why don't language acquirers take advantage of the power of reading?", *TESOL Journal* 6/3, 26-29.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Press Inc.
- (1993): "The case of free voluntary reading", *Canadian Modern Language Review* 50/1, 72-82.
- (2004): *The power of reading. Insights for the research*, Heinemann/Libraries Unlimited.
- MANDELL, P. (2002): "On the background and motivation of students in a beginning Spanish program", *Foreign Language Annals* 35/5, 530-542.
- MCKENNA, M. (1994): "Toward a model of reading attitude acquisition", en E. CRAMER y M. CASTLE (eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*, Newark, DE: International Reading Association, 18-40.
- RANE-SZOSTAK, D. (1997): "Successful strategies for extensive reading", en G. JACOBS, D. COLIN y W. RENANDYA (eds.), *Extensive Reading and Loneliness in Later Life*. Singapore, 181-186.

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

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

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

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

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

DANIEL M. SÁEZ RIVERA  
*Universidad Complutense de Madrid*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. CUESTIONES PREVIAS SOBRE EL CÓMIC

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. RESULTADOS

##### 4.1. TIPOLOGÍA DEL CÓMIC EMPLEADO EN E/LE

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

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

##### 4.2. TIPOS DE EMPLEO DEL CÓMIC EN E/LE

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

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

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

2. *Ejercicios de manipulación.*– Se pide al alumno la *ordenación* de una serie de viñetas desordenadas (como en *Sueña* 4 [Blanco *et al.*, 2008: 17]), o el *emparejamiento* de texto con el dibujo correspondiente (bien una leyenda descriptiva con la viñeta *ad hoc*, como en *Socios* 2, de Martínez y Sabater [2009: 55] o globos con viñetas del *Pequeño Spirou* en Artuñedo y Donson [1993: 131]), así como *completar-escribir-ordenar el texto de los globos* (Sánchez *et al.*, 1996: 61, 129) o también *escribir cartelas* (*Sueña* 3 de Álvarez Martínez *et al.* [2007: 110]), así como *reformular el texto de los globos* (como en Álvarez Martínez *et al.* [2006b: 48]), donde hay que reformar los parlamentos de un atracador con un estilo formal y cortés, y una recepcionista de un hotel que se sirve de un estilo informal, y por ello descortés, con el cliente recién llegado).
3. *Ejercicios de estimulación.*– El cómic es un apoyo o punto de partida para pedir al alumno la generación de diferentes tipos de texto:
  - a. *Descripción* de los personajes o de la situación presentada, por ejemplo Mafalda y Felipe en *Cumbre* de Sánchez *et al.* (1999: 52)
  - b. *Narración* por escrito de la tira o página, a ser posible sin globos: se emplea mucho la página que Quino tenía en *El País Semanal*, como en *Español sin fronteras* de Sánchez Lobato *et al.* (1998b: 33)
  - c. *Diálogo*: como en los manuales para la preparación del examen DELE en el que con una tira se plantea una situación ante la que reaccionar lingüísticamente, así una cola de un autobús en la que un hombre se cuele por delante de una anciana, que se enfada y cuyo parlamento hay que improvisar oralmente (Arribas y Castro, 2001: 90).
  - d. *Exposición-argumentación*: se introduce un tema polémico con una tira y luego se proponen preguntas para lanzar un debate en clase, como el racismo mediante *Mafalda* en *Español sin fronteras* 3 (Sánchez Lobato *et al.*, 1999a: 124) o la igualdad de derechos de la mujer con ayuda del maestro Forges (Pinilla y Acquaroni, 2005: 21).
4. *Ejercicios de comprensión lectora.*– Tras la presentación de una historieta (por ejemplo *Leo Verdura*, de Rafa Ramos), se realiza una serie de preguntas para evaluar la comprensión del texto (cf. Castro Viúdez, 2005a: 137).

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

#### 4.3. ALGUNOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS TRABAJADOS O TRABAJABLES CON EL CÓMIC EN E/LE

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

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

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

## 5. CONCLUSIONES

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

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

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

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO CUENCA, M. *et al.* (2001): “El cómic en el aula de E/LE”, *Frecuencia L: Revista de didáctica del español como segunda lengua* 16, 20-25.
- CATALÁ CARRASCO, J. (2007): “El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Foro E/LE*, [en línea]: <[http://www.uv.es/foroele/foro3/Catala\\_2007.pdf](http://www.uv.es/foroele/foro3/Catala_2007.pdf)>
- DÍAZ TRIVÍN, J. (2008). *El arte invisible en acción. Los cómics en la clase de ELE*. Universidad Antonio de Nebrija (Madrid), Memoria de máster, [en línea]: <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/JonatanDiaz.shtml>>
- ECO, U. (2007 [1968]): *Apocalípticos e integrados*, Barcelona: Editorial Lumen.
- EISNER, W. (1998): *El cómic y el arte secuencial*, Barcelona: Norma Editorial, S.A.
- ESCUADERO MEDINA, C. (2006): “La enseñanza por tareas: una expectativa para la integración del cómic en la clase de ELE”, *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 35, 31-36
- GASCA, L. y R. GUBERN. (1998): *El discurso del cómic*, Madrid: Cátedra.
- (2008): *Diccionario de onomatopeyas del cómic*, Madrid: Cátedra .
- McCLOUD, S. (2007 [2005]): *Entender el cómic*, Bilbao: Astiberri Ediciones.
- (2008): *Hacer cómics*, Bilbao: Astiberri Ediciones.
- MONTERO, C. (1993). “Con Mafalda en la clase de español”, *Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, Málaga: ASELE, 247-251.

- NARO, G. (2008): “Las marcas de oralidad en el cómic *Iznogoud* y su traducción del francés al español”, en J. BRUMME (ed.), *La oralidad fingida: descripción y traducción. Teatro, cómic y medios audiovisuales*, Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 95-114.
- POYATOS, F. (1994): “El paralenguaje de los comics: el reto de las sonografías y los problemas de comunicación y de los préstamos interculturales”, *La comunicación no verbal, II. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid: Istmo, 154-169.
- RAE (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- ROJAS GORDILLO, C. (2004): “Diseño de actividades lúdicas para la clase de E/LE sobre tebeos españoles con material de internet”, *Cultura e intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 3.ª etapa, [en línea]: <<http://www.ub.es/filhis/culturele/rojastebeos.html#6>>
- VERA BURBANO, C. (2009): *Propuesta para enseñar con cómics el contraste de los pretéritos indefinido e imperfecto en la narración escrita en español alumnos extranjeros*. Instituto Cervantes-UIIMP, Memoria del Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

#### MATERIALES E/LE: CITADOS Y REVISADOS

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.<sup>a</sup> Á. et al. (2005a): *Vuela, 2. Cuaderno de ejercicios*, Madrid: Anaya. [ad hoc]
- (2005b): *Vuela, 3. Cuaderno de ejercicios*, Madrid: Anaya. [ad hoc]
- (2005c): *Vuela, 4. Libro del alumno*, Madrid: Anaya. [ad hoc]
- (2006a): *Vuela, 4. Cuaderno de ejercicios*, Madrid: Anaya. [ad hoc]
- (2006b): *Vuela 5. Libro del alumno*, Madrid: Anaya. [ad hoc]
- (2006c): *Vuela, 6 Libro del alumno*, Madrid: Anaya. [ad hoc]
- ÁLVAREZ PALOMINO, M.<sup>a</sup> Á. (2008): *Joven.es, Nivel 3. Libro del alumno*, Madrid: EDELSA. [ad hoc]
- BLANCO, A. et al. (2008): (2007): *Sueña. 3, Nivel avanzado. Cuaderno de ejercicios*, Madrid: Anaya. [ad hoc]
- (2008): *Sueña 4: cuaderno de ejercicios... CI: marco europeo de referencia*, Madrid: Grupo Anaya. [ad hoc]

- ARRIBAS, J. y R. M.<sup>a</sup> de CASTRO (2001): *Diploma básico: preparación para el diploma básico de español lengua extranjera*, Madrid: EDELSA. [ad hoc]
- ARTUÑEDO, B. y C. DONSON (1993): *Curso de español para extranjeros [Nivel 2]. Libro del alumno*, Madrid: SM. [ad hoc; muestras: *El pequeño Spirou*]
- BALLESTER, P. et al. (2009): *Destino Erasmus 1*, Madrid: SGEL. [ad hoc]
- CASTRO VIÚDEZ, F. et al. (2005a): *Español en marcha ... Nivel básico (A1+A2). Cuaderno de ejercicios*, Madrid: SGEL. [ad hoc + muestra: *Leo Verdura*]
- (2005b): *Español en marcha... Nivel básico (A1+A2): Libro del alumno*, Madrid: SGEL. [ad hoc; muestras: *Leo Verdura*, de Rafa Ramos]
- (2007): *Español en marcha 4: curso de español como lengua extranjera. Libro del alumno*, Madrid: SGEL. [ad hoc + muestra: *Maitena*]
- CHAMORRO GUERRERO, M.<sup>a</sup> D. (1996): *Abanico: Curso Avanzado de Español Lengua Extranjera*. Libro del alumno, Barcelona: Difusión. [ad hoc]
- CORONADO GONZÁLEZ, M.<sup>a</sup> L. ., J. GARCÍA GONZÁLEZ y A. ZARZALEJOS ALONSO (2006a): *A fondo: curso de español lengua extranjera: nivel avanzado (3ª ed.)*, Madrid: SGEL. [ad hoc; muestras: Ibáñez, Ivá, Montenegro, Quino, Romeu ...]
- (2006b): *Materia Prima: Gramática y Ejercicios. Nivel medio y superior (4ª ed.)*, Madrid: SGEL. [ad hoc; muestras: Romeu]
- EQUIPO AVANCE (1989): *Antena 3: curso de español para extranjeros*, Madrid: SGEL [ad hoc, dibujo deficiente]
- EQUIPO PRAGMA (2000): *Para empezar B: Curso comunicativo de español para extranjeros (ilustraciones de Romeu y Mariel Soria)*, Madrid: EDELSA, 1984.
- FAJARDO, M. y S. GONZÁLEZ (1995): *Marca registrada: español para los negocios: libro del alumno*, Madrid: Universidad de Salamanca/Santillana. [ad hoc]
- FENTE, R. y E. W. ALONSO (1992): *Órbita 2: curso de español para extranjeros*, Madrid: SGEL. [ad hoc, dibujo deficiente]
- GAINZA, A. et al. (2007): *Español lengua viva. [Nivel] 1. Cuaderno de actividades*, Madrid, Salamanca: Santillana, Universidad de Salamanca. [ad hoc]
- GARCÍA FERNÁNDEZ, N. y J. SÁNCHEZ LOBATO (1981): *Español 2000. Nivel elemental*, Madrid: SGEL. [ad hoc]
- GONZÁLEZ, M. et al. (1999): *Socios: curso básico de español orientado al mundo del trabajo. 1, Libro del alumno*, Barcelona: Difusión. [ad hoc + fotonovela]

- JUAN LÁZARO, O. *et al.* (2006): *En equipo.es 1: curso de español de los negocios. Nivel elemental, A1-A2*, Madrid: Edinumen. [*ad hoc*]
- MARTÍN PERIS, E. y N. SANS BAULENAS (1997a): *Gente: curso comunicativo basado en el enfoque por tareas. Libro del alumno. [Nivel 1]*, Barcelona: Difusión [*ad hoc*]
- (1997b): *Gente que lee: Novela-cómic para principiantes de español*, Barcelona: Difusión [*ad hoc*]
- MARTÍNEZ, L. y M.<sup>a</sup> L. SABATER (2009): *Socios: curso de español orientado al mundo del trabajo. 2, Libro del alumno*, Barcelona: Difusión. [*ad hoc* + fotonovela]
- MORENO, C. (2005): *Temas de gramática: con ejercicios prácticos. Nivel Superior: incluye clave*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*]
- MORENO, C. y M. TUTS (1995): *Curso de perfeccionamiento: hablar, escribir y pensar en español*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*; muestras: Romeu, José Luis Martín, Forges, Mafalda...]
- MORENO, C. *et al.* (2003): *Avance: curso de español. Nivel básico-intermedio*, Madrid: SGEL [muestras: Goomer...]
- MUÑOZ, B. y M. L. AVENDAÑO (2004): *¡Fiesta!... Nivel 1*, Madrid: CLAVE ELE. [*ad hoc*, fotonovela]
- PINILLA, R. y R. ACQUARONI (2007): *¡Bien dicho!: ejercicios de expresión oral (2<sup>a</sup> ed.)*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*; muestras: Forges, Quino]
- PINILLA, R. y A. SAN MATEO (2008): *ELExprés: Curso intensivo de español A1-A2-B1. Libro del alumno*, Madrid: SGEL [*ad hoc* + muestra: Maitena]
- SÁNCHEZ, A. *et al.* (1976): *Español en directo. Nivel 2<sup>a</sup>*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*]
- (1996): *Cumbre. Cuaderno de ejercicios. Nivel superior*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*; muestra: Mafalda]
- (1999): *Cumbre. Libro del alumno. Nivel superior*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*; muestras: Mafalda, Frank Johnson]
- (1999b): *Cumbre. Cuaderno de ejercicios. Nivel elemental*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*]
- (2001): *Cumbre. Nivel elemental*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*]
- SÁNCHEZ LOBATO, J. *et al.* (1998a): *Español sin fronteras 2. Libro del alumno. Nivel intermedio*, Madrid: SGEL [*ad hoc* + “homenaje” a Mafalda]

- (1998b): *Español sin fronteras 2. Cuaderno de ejercicios*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*; muestras: Quino]
- (1999a): *Español sin fronteras 3. Libro del alumno. Nivel avanzado*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*; muestras: Mafalda, “homenaje” a Goomer]
- (1999b): *Español sin fronteras 3. Cuaderno de ejercicios. Nivel avanzado*, Madrid: SGEL. [*ad hoc*; muestras: Romeu]
- UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, RADIOTELEVISIÓN ESPAÑOLA. (1993): *Viaje al español: Versión internacional 2, Cuaderno de actividades*, Madrid: Santillana. [*ad hoc*]
- VERDÍA, E. (coord.) (2007): *En acción: curso de español. Nivel 1*, [Madrid]: EnCLAVE-ELE [*ad hoc* + fotonovela]
- ZARZALEJOS, A. (1999): *¿Ser o estar?*, Madrid: Edinumen. [*ad hoc*; muestras: Mafalda, Los pitufos]

# ESTUDIOS TRANSCULTURALES DEL TEXTO ESCRITO EN ESPAÑOL: INVESTIGACIONES Y RESULTADOS

DAVID SÁNCHEZ JIMÉNEZ

*Instituto Mihaly Fazekas de Debrecen*

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

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

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

## 1. ORIGEN, EVOLUCIÓN Y FASES DE LA RETÓRICA CONTRASTIVA

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

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

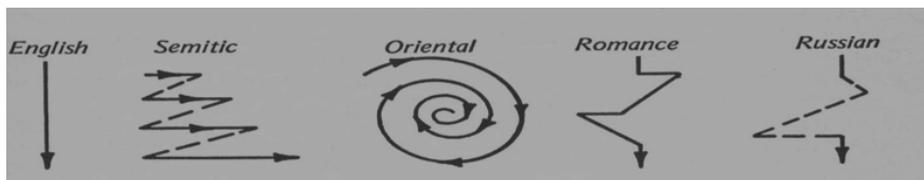


Fig.1: Diagrama de las diferencias transculturales de organización del párrafo (Kaplan, 1966: 15)

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

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

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

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

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

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

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

## 2. ESTUDIOS TRANSCULTURALES EN ESPAÑOL E INGLÉS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. CONCLUSIÓN

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

### BIBLIOGRAFÍA

- CONNOR, U. (1996): *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second language writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (2002): “New Directions in contrastive rhetoric”, *TESOL Quarterly* 36/4, 493-510.
- HINDS, J. (1983): “Linguistics and written discourse in particular languages: contrastive studies: English and Japanese”, en R. B. KAPLAN *et al.* (eds) *Annual review of applied linguistics* 3. Cambridge, England y New York: CUP, 78-84.
- KAPLAN, R. (1966): “Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education”, *Language Learning* 16/1-2, 1-20.

- LEKI, I. (1991): "Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogies", *TESOL Quarterly* 25/1, 123-143.
- LUX, P. y W. GRABE (1991): "Multivariate approaches to contrastive rhetoric", *Lenguas Modernas* 18, 133-60.
- MONTAÑO-HARMON, M.<sup>a</sup> R. (1991): "Discourse features of written Mexican Spanish: current research in contrastive rhetoric and its implications", *Hispania* 74, 417-25.
- MORENO, A. (1997): "Genre constraints across languages: causal metatext in Spanish and English RAs", *English for Specific Purposes* 16/3, 161-179.
- OLIVER DEL OLMO, S. (2004). *Análisis contrastivo español-inglés de la atenuación retórica en el discurso médico. El artículo de investigación y el caso clínico*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra (tesis doctoral).
- PÉREZ RUIZ, L. (2001): *Análisis retórico contrastivo: el resumen lingüístico y médico en inglés y español*, Valladolid: Universidad de Valladolid (tesis doctoral)
- REID, J. (1992): "A Computer Text Analysis of Four Cohesion Devices in English Discourse by native and Non-native Writers", *Journal of Second Languages Writing* 1/2, 79-107.
- REPPEN, R. y W. GRABE (1993): "Spanish transfer effects in the English writing of elementary school students", *Lenguas Modernas* 20, 113-28.
- SANTANA-SEDA, O. (1975): *A Contrastive Study in Rhetoric: An Analysis of the Organization of English and Spanish Paragraphs Written by Native Speakers of Each Language*, New York: New York University (tesis doctoral).
- TRUJILLO, F. (2002): *RC y expresión escrita. Evaluación y estudio de textos en inglés y en español*, Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- (2004): "Investigación en Retórica Contrastiva: Escritura y Cultura en conexión", [en línea]: <<http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403trujillo.pdf>> (conferencia ofrecida en la Universidad de Milán.)
- VALERO-GARCÉS, C. (1996): "Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economic Texts", *English for Economic Purposes* 15/4, 279-294.

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

JUANA SANMARTÍN VÉLEZ  
*Universidad de Murcia*

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

## 1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

- enseñar lengua
- enseñar literatura
- enseñar cultura.

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

## 1. LA LITERATURA PARA ENSEÑAR LENGUA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.3.1.   Responde a las preguntas razonando las respuestas.

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

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

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

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

### Algunas greguerías

1. LA "T" ES EL MARTILLO DEL ABECEDARIO.
2. LA "E" ES EL DEDO MEÑIQUE DEL ALFABETO.
3. LA "O" ES LA "P" ..... VUELVE DE PÁGEO.
4. EL Ó ES EL MÚMERO ..... VA A TEMER FAMILIA.
5. LOS CEROS SON LOS HUEVOS ..... GALIERON LAS DEMÁS CIFRAS.
6. EL LECTOR, COMO LA MUJER, AMA MÁS ..... MÁS LO HA ENGAÑADO.
7. LOS NIÑOS ..... CEPAN LOS HOMBRES PRECAVIDOS CON ..... GACAN PUNTA A LOS DOS EXTREMOS DEL LÁPEZ.
8. EL DÍA ..... SE ENCUENTRE UN BEGO FÓCIL SE GANBÁ EN EL AMOR EXISTÓ EN LA ÉPOCA CUATERNARIA.
9. EL VERMÚ ES EL APERITIVO ..... SE LLAMA DE TÚ.
10. EL PEGADOR DE PODIN ES UN AJEDRECHISTA ..... LE HAN QUITADO LA MESA.



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

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

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

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

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

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

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

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

## 2. ENSEÑAR LITERATURA EN LOS CURSOS PARA EXTRANJEROS

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

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

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

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

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

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

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

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

## 1. ÁRBOLES

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

**B.** Ahora, contesta a las siguientes preguntas.

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

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

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

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

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

**9. LIBROS, LIBROS**

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

Don Quijote de la Mancha  
Rayuela  
Cien años de soledad

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

**B.** ¿Dónde crees que transcurren estas novelas? ¿En qué que podrías leerlas en español? ¿En una versión adaptada? ¿Y en tu propia lengua? ¿Qué te parecen estos tres comienzos? ¿Cuál te parece más interesante?

### 3. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

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

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

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

3. Productos y creaciones culturales		
3.1. Literatura y pensamiento		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Grandes autores y obras literarias de proyección internacional</li> <li>■ Importancia de Cervantes y el <i>Quijote</i> en la historia de la literatura universal</li> <li>■ Valor e impacto de los grandes personajes y obras de la literatura en la cultura y en el lenguaje populares: el caso especial del <i>Quijote</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Grandes autores españoles e hispanoamericanos</li> <li>■ El reflejo de los grandes hitos históricos en la literatura <i>la llegada de Colón a América y los cronistas de Indias, la rofirmación de las independencias nacionales y la novela de la tierra, la historia hecha relato en los Episodios Nacionales, la pérdida de las colonias y la generación del 98, la poesía de José Martí, la novela de la revolución mexicana, el ciclo del dictador, la Guerra Civil</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Cronología de la historia de la literatura española (orígenes, grandes movimientos y tendencias): del <i>Poema del Mio Cid</i> a la literatura de la postmodernidad</li> <li>■ Cronología de la historia de la literatura en Hispanoamérica (orígenes, grandes movimientos y tendencias): de la <i>Crónica de Indias</i> al post-boom de la literatura hispanoamericana</li> </ul>
FASE DE APROXIMACIÓN	FASE DE PROFUNDIZACIÓN	FASE DE CONSOLIDACIÓN

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

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

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

Pongamos como ejemplo esta actividad de Aula 5:

### VETUSTA

A. ¿Cuál es tu imagen de una catedral? ¿Piensas en alguna en concreto? Haz una lista con las palabras que asocies a ese tipo de construcción. Si quieres, puedes inspirarte en las de las fotografías.



B. Vetusta es el lugar donde se desarrolla una de las obras más importantes de la literatura española del siglo XIX: *La Regenta*, de Leopoldo Alas "Clarín". Lee este texto donde se describe la catedral de esa ciudad. ¿A cuál de las catedrales de las imágenes te recuerda más la descripción?

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

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

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

#### 4. Y LOS ALUMNOS ¿QUÉ OPINAN?

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

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

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

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

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

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

## 5. CONCLUSIÓN

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

## BIBLIOGRAFÍA

- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>
- CORPAS, J., A. GARMENDIA y C. SORIANO (2005): *Aula 4*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J. *et al.* (2007): *Aula 5*, Barcelona: Difusión.
- DUFF, A. y A. MALLEY (1990): *Literature*, Oxford: Oxford University Press
- EQUIPO PRISMA (2004): *Prisma Avanza*, Madrid: Edinumen.
- INSTITUTO CERVANTES: *Diccionario de términos clave en E/LE*, [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)>
- : *Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa
- LAZAR, G. (1993): *Literature and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press-
- MARTIN PERIS, E. y N. SANS BAULENAS (2004): *Gente 2*, Barcelona: Difusión.
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (1999): “Los retos pendientes en la didáctica de la Literatura en ELE”, *Mosaico 2*, 19-22, [en línea]: <<http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/ensenar/Mosaico035.pdf>>

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

ANA SANMIGUEL MARIÑO

*The Fitzwimark School / Universidad de Oviedo*

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

## 1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

2 Sixth Form: equivalente al Bachillerato español.

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

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

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

## 2. LOS GCSEs

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

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

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

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

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

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

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

## 2.1. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. LOS MANUALES

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

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

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

#### 3.1. ANÁLISIS DE *LISTOS 3 ROJO*

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

- una completa cobertura de los temas del GCSE.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. CONCLUSIONES

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

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

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

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

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

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

## BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- (2007): *General Certificate of Secondary Education. Spanish. Reading (Higher Tier)*, Cambridge: OCR.
- (2008): *General Certificate of Secondary Education. Spanish. Reading (Higher Tier)*, Cambridge: OCR.
- (2009): *General Certificate of Secondary Education. Spanish. Reading (Higher Tier)*, Cambridge: OCR.
- (2010): *General Certificate of Secondary Education. Spanish. Reading (Higher Tier)*, Cambridge: OCR.

# TEXTOS EN LA ENSEÑANZA DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS A ESTUDIANTES PORTUGUESES

MARTA SARACHO ARNÁIZ

## 1. INTRODUCCIÓN

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

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

## 2. CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

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

1 ELE

2 PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999), *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco Libros

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

### 3. ENSEÑAR EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN CLASE DE ELE

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

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

3 No confundirlas con las colocaciones

4 Higuera clasifica las expresiones idiomáticas en locuciones, comparaciones fijadas, timos o muletilas, frases hechas y complejos fraseológicos con casillas vacías.

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

6 Presentan imágenes muy particulares propias del carácter y de la cultura de la comunidad de hablantes de esa lengua.

Se puede decir que hay una gran parte de verdad en ello, puesto que, efectivamente, se enseñan expresiones idiomáticas sobre todo en los últimos niveles de ELE<sup>7</sup>. Y ello nos parece que se debe a varios motivos, de los que el principal será la dificultad que sienten los profesores a la hora de enseñar estas unidades a los alumnos, ya que la gran mayoría no dispone de una metodología adecuada. Pero además, los manuales de ELE de niveles iniciación (A1 y A2) tampoco introducen en su programación expresiones idiomáticas<sup>8</sup>. Normalmente los manuales empiezan a tratar este tipo de unidades a partir del nivel B1-B2, algo que nos parece equivocado<sup>9</sup>. A ello hay que añadir una traba más que los profesores han detectado desde el principio y es la gran dificultad que los alumnos sienten en memorizar estas expresiones. A ello cabría añadir la falta de materiales para trabajar en el aula las expresiones idiomáticas: falta de textos apropiados y variados, libros que faciliten las explicaciones de significado, diccionarios completos que contengan la mayor parte de las expresiones, ejercicios en general.

#### 4. UNA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

Las expresiones idiomáticas son unidades léxicas con un significado concreto. Nos parece acertado acercarnos a las teorías del aprendizaje del léxico para entender cómo funciona nuestro cerebro. Parece cierto que el cerebro humano posee una especie de almacén donde se guardan las palabras aprendidas, pero en ese lugar llamado lexicón no se fijan las palabras una detrás de otra en una secuencia lineal. En ese almacén se encuentran las palabras formando redes de conexiones múltiples, y esas redes constituyen el anclaje de una palabra o unidad léxica. Es decir, aprendemos léxico porque establecemos relaciones varias entre ese término y otras palabras, imágenes o sensaciones y a mayor número de relaciones más segura está la palabra en nuestro lexicón y, en consecuencia no se dará el olvido. Higuera<sup>10</sup> dice a respecto de la adquisición de léxico “(...) se trata de un proceso cualitativo, gradual, multidimensional, procesual y dinámico, en el que el aprendiente teje una intrincada red de relaciones (...)”. Esto quiere decir que el aprendizaje de una palabra o unidad léxica es algo complejo que requiere que insistamos en el término/unidad presentándolo de maneras variadas al alumno con la intención de que este sea capaz de crear las asociaciones suficientes para que pueda interiorizarlo, es decir, que lo aprenda.

7 C1, C2. Véanse los exámenes DELE para estos niveles.

8 Es una excepción Así me gusta 1 (A1/A2) que introduce las expresiones idiomáticas en la Unidad 8.

9 El Marco Común de Referencia para la Lengua aconseja introducir las expresiones idiomáticas desde los primeros niveles de enseñanza-aprendizaje.

10 HIGUERAS, M. (2006), *Estudio de las colocaciones y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Monografías de ASELE n° 9. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

Seguimos la metodología que Penadés Martínez propone para la enseñanza de las unidades fraseológicas<sup>11</sup>. En primer lugar, presentar la expresión idiomática y explicar su significado. En segundo lugar, presentarla aislada y en contexto. A continuación se presentarían otras unidades o expresiones sinónimas y antónimas. Por último, señalaríamos su registro y su frecuencia. Todos estos pasos conducen a que el alumno establezca un buen número de asociaciones entre la expresión idiomática, su significado y otras expresiones, palabras o aspectos extralingüísticos.

Esta propuesta se podría completar añadiendo a esta metodología el origen de la expresión idiomática, si ello es posible. De esta manera creamos un punto más de relación y aumentamos el vocabulario y el significado de la expresión. Un procedimiento que serviría de ayuda para elaborar ejercicios y agrupar un cierto número de expresiones idiomáticas sería escoger un tema que reuniera un número significativo de expresiones. Por ejemplo, los animales (*ser astuto como una raposa, rápido como un lince, parecer un mono de imitación, ser lento como una tortuga/caracol, llevarse como el perro y el gato, etc.*). El hecho de estar agrupadas en un tema, animales, es un elemento más de relación para que el alumno las recuerde. En resumen, crear actividades variadas en las que se practiquen varias competencias. Finalmente, sería muy útil realizar una actividad de evaluación de la forma, el significado y el uso de las expresiones idiomáticas dadas, como dice Higuera: "... En esta fase el estudiante evalúa si realmente ha percibido y ha aprendido la forma, el significado y el uso de un elemento lingüístico...".<sup>12</sup> En esta fase el alumno comprueba si ya conoce de manera completa las unidades dadas en clase.

## 5. MATERIALES Y TEXTOS

La metodología es una guía que nos permite comprender cómo debemos conducir la enseñanza y esperar unos resultados. Sin embargo, los profesores, para llevarla a cabo, necesitamos materiales diversos y además, tenemos que presentarlos al alumno de manera adecuada para que resulte en aprendizaje.

En este punto hablaremos de textos como una forma de *input* muy importante para la enseñanza-aprendizaje de expresiones idiomáticas.

No es fácil encontrar textos que trabajen las expresiones idiomáticas. Ya en los manuales de ELE de niveles superiores encontramos muchos ejercicios y frases, pero muy pocos textos. Parece que no es fácil encontrar textos que sean rentables para este fin. Pero, a pesar de todo, podemos encontrar recursos interesantes en revistas y perió-

11 PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999) *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco Libros.

12 HIGUERAS, M., *Obra citada*, pág. 94.

dicos, en textos publicitarios y, de manera muy especial, en los textos literarios y en los audiovisuales.

Para suplir la falta de actividades y también de textos de los niveles iniciales, proponemos adaptar algunas actividades que abundan en los manuales. Por ejemplo, en un correo electrónico podemos introducir una o dos expresiones idiomáticas que, aunque no estén en el texto, se adapten al contexto, y después, trabajar con ellas (Ej: *pasarlo bomba*, *estar hecho polvo*, etc.). Otra posibilidad es recurrir a Internet donde podemos encontrar algunos textos acompañados de ejercicios (Ej: *“Ayer tuve un día de perros y llegué a casa hecha polvo. Soy la directora de una gran empresa pero algunos trabajadores no trabajan nada, por eso ayer les eché una bronca. Pero uno de ellos me montó el número y me dijo que no podían trabajar más y que además yo no era una buena jefa. Tuve que despedirlo. Ahora algunos empleados me dan la espalda y otros me hacen la pelota para que no les despida”*)<sup>13</sup>.

Los periódicos son una fuente de textos de temas variados. Será necesario buscar textos rentables, es decir, que no sean excesivamente extensos y que contengan un número aceptable de expresiones significativas. Por ejemplo, en un texto sobre la enfermedad de alzhéimer<sup>14</sup> encontramos algunas expresiones: *“a trompicones”* y *“estar a tiro de piedra”*.

Los periódicos nos ofrecen textos con un gran variedad temas y de géneros, lo que abre posibilidades en las actividades del aula. En otro ejemplo, en una entrevista a una conocida cantante<sup>15</sup> encontramos las siguientes expresiones, *“chupar rueda de alguien”*, *“estar hasta la peineta”*, *“tener mano larga”*, *“ponerse el mundo por montera”*, *“tener duende”*.

Podemos encontrar bastantes expresiones idiomáticas en el lenguaje periodístico y también en los titulares de los periódicos.

Los textos publicitarios son también un recurso muy rentable para obtener expresiones idiomáticas. En un anuncio en la prensa de Iberia, *“En Iberia seguimos ajustando el cinturón a nuestros precios”* jugando con la expresión *“apretarse el cinturón”*. La publicidad en prensa, carteles, televisión o radio es una fuente de expresiones idiomáticas que podemos utilizar para elaborar el material con este tipo de unidades léxicas.

Los textos literarios son un excelente soporte para trabajar las expresiones idiomáticas y el léxico, en general. Es cuestión de elegir adecuadamente los fragmentos para

13 En <http://www.elenet.org/aulanet/aula/coloquialismos.pdf>.

14 ABC suplemento de Salud nº 23, 11/09/2010.

15 *El País* [http://www.elpais.com/articulo/ultima/Soy/folclorica/elpepiult/20100912elpepiult\\_2/Tes](http://www.elpais.com/articulo/ultima/Soy/folclorica/elpepiult/20100912elpepiult_2/Tes).

nuestro objetivo didáctico<sup>16</sup>. Además, la literatura nos ofrece la posibilidad de poder acudir a textos más antiguos o más actuales, a estilos más formales o coloquiales, lo que nos permite variar y ofrecer a nuestros alumnos expresiones idiomáticas diversas. Existen en el mercado algunos manuales que han seleccionado textos literarios y vienen acompañados de ejercicios léxicos que pueden ser una ayuda en la clase de ELE.<sup>17</sup>

Pero son, sin duda, los textos audiovisuales, si se eligen con buen criterio, los que más rentabilidad nos pueden ofrecer a la hora de obtener un número importante de expresiones idiomáticas en un documento. Voy a referirme a una serie de TVE, “Amar en tiempos revueltos”<sup>18</sup> y a una tertulia política y “Los Desayunos de TV”. En el primer caso, se trata de la vida de varios de personajes, en el marco histórico de la España franquista. Desde el punto de vista de la trama, puede resultar muy atractivo para los alumnos y, además, podrá ser muy rentable en clase por su vertiente cultural. Pero lo más interesante es que en esta serie encontramos un gran número de expresiones idiomáticas en contexto. Al oír (entonación) y ver (gestos) a los personajes, los alumnos contextualizan más las expresiones y completan mejor su significado. Es cierto que no será fácil para el profesor encontrar un criterio que clasifique todas las expresiones idiomáticas, por ejemplo, de un capítulo, pero sí podrá hacerlo fragmentando el capítulo, partiendo de dos o tres expresiones de la serie para realizar, después, otras actividades, escritas, por ejemplo, con otras expresiones. En el segundo caso, “Los Desayunos”<sup>19</sup> puede resultar muy interesante en clases de ELE para fines específicos o adultos en general. La variedad de los temas, la calidad de los invitados, la actualidad de los temas que se discuten, lo hacen muy atractivo, pero además, podemos obtener muestras de lengua muy interesantes. Es otra fuente de expresiones idiomáticas pero en un medio más formal, lo que aporta también muchos datos sobre el uso y la frecuencia de las expresiones idiomáticas. A partir de la tertulia, el profesor propondrá diversos ejercicios.

Por último, ya que estamos trabajando el léxico, podemos utilizar los textos como punto de partida para que los alumnos aprendan a utilizar los diccionarios, con todas las dificultades con las que se van a encontrar, en el caso de las expresiones idiomáticas.

Internet también nos proporciona material para la enseñanza de expresiones idiomáticas. El blog *Expresiones españolas para Erasmus en apuros*<sup>20</sup>, aunque con un número reducido de expresiones, puede ser una gran ayuda debido al enfoque que utiliza. En

16 *Manuales para la enseñanza del español LE con ejercicios de léxico, Curso de lectura, conversación y redacción (nivel superior)* de José SILES ARTÉS y J. SÁNCHEZ MAZAS.

17 SILES ARTÉS ET ALII, *Curso de Lectura Conversación y Redacción*.

18 Amar en tiempos revueltos, Serie de TVE, <http://www.rtve.es/television/amarentiemposrevueltos.shtml>.

19 Los Desayunos de TVE, tertulia informativa presentada por Ana Pastor, <http://www.rtve.es/noticias/los-desayunos-de-tve>.

20 Blog Expresiones españolas para Erasmus en apuros. Español útil que no suele venir en los libros. <http://erasmusv.wordpress.com/>.

primer lugar presenta la forma de la expresión idiomática y sus variantes, después su origen y significado y, finalmente, otras expresiones idiomáticas relacionadas. Este blog de carácter informal incluye también expresiones del mundo juvenil y, por ello, sirve para explicar el uso y las variedades diastráticas (*Ej: poner cara de póquer*, <http://erasmusv.wordpress.com/2008/03/06/poner-cara-de-poquer/>).

En resumen, los textos son materiales fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de las expresiones idiomáticas y del léxico, en general. Se pueden utilizar de varias maneras, textos como punto de partida de ejercicios, o textos como consolidación y ampliación, pero son en definitiva un *input* precioso en la clase de ELE. Higuera dice: “Mediante la lectura y la audición continuada de textos orales y escritos se amplía el conocimiento que tiene el alumno de unidades léxicas ya conocidas, es decir, se produce un incremento del aprendizaje cualitativo”<sup>21</sup>.

Por todo lo expuesto, concluimos que los profesores debemos: dar más importancia a que los alumnos profundicen su competencia léxica, y ello significa también un cambio de actitud a la hora de planificar y elaborar las clases por parte del profesor; incluir las expresiones idiomáticas desde los primeros niveles en la enseñanza-aprendizaje de español; utilizar una metodología adecuada para que los alumnos aprendan el léxico y no lo olviden; utilizar textos escritos, auditivos y audiovisuales como punto de partida de otras actividades de léxico o como consolidación de las mismas; recurrir a todas las estrategias a nuestro alcance para que el alumno consiga introducir en su lexicón las expresiones idiomáticas que les enseñamos y pueda usarlas de manera competente.

## BIBLIOGRAFÍA

- HIGUERAS, M. (2006): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco Libros.
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de Fraseología Española*, Madrid: Gredos.
- ARBONÉS, C. et al. (2005): *Así me gusta 1*, Madrid: En Clave ELE.
- SILES ARTÉS, J. (2002): *Curso de Lectura, Conversación y Redacción, Niveles Elemental y Superior*, Madrid: SGEL

21 HIGUERAS, M. *Obra citada*, pág. 95

## PÁGINAS WEB

*Blog expresiones españolas para erasmus en apuros* <<http://erasmusv.wordpress.com>>

*Los desayunos de TVE*, <<http://www.rtve.es/noticias/los-desayunos-de-tve>>

*Amar en tiempos revueltos*, <<http://www.rtve.es/television/amarentiemposrevueltos.shtml>>

# LA LIBERTAD DE SOPORTES EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL: UN PASO A LA MOTIVACIÓN Y A LA CREATIVIDAD

ASUNCIÓN SERRRANO RODRÍGUEZ

*Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho*

RESUMEN: Partiendo de una idea expuesta el XIX Congreso ASELE celebrado en Cáceres, por Antonio Chenoll, quien proponía que el aprendiz de E/LE recurriera en su producción, a la herramienta WEB 2:0 que mejor se adaptase a su tipo de inteligencia, la autora de la presente comunicación, pretende dar a conocer una experiencia educativa llevada a cabo en la Universidade do Minho, durante los años lectivos 2008/2009 y 2009/2010, en base a la citada premisa.

Los objetivos marcados se centraron en el recurso a la libre elección de soportes WEB 2:0, con el propósito de motivar a un alumnado que en el marco de la enseñanza reglada, se encuentra por primera vez con la imposición de un enfoque comunicativo y una evaluación continua que le obliga a trabajar por destrezas. Asimismo, mediante la divulgación y publicación de los resultados, se pretende animar a otros colegas a que recojan la idea de Chenoll, para que se acerquen a sus alumnos, estimulando la riqueza en la tipicidad de su producción escrita y oral, en primer lugar, y en segundo, para que comprueben el principio de relevancia: los seres humanos dirigen su atención hacia aquello que es más relevante para ellos (Sperber y Wilson 1994:68).

Se expondrán muestras de trabajos de distinto ámbito textual, realizadas por los aprendientes mediante el uso de distintas herramientas multimedia, así como las conclusiones éticas y didácticas derivadas de dicha experiencia, que permitió logros a distintos niveles, como la motivación hacia la asignatura y el desarrollo de la triple perspectiva del alumno como agente autónomo, social y multicultural que recoge el PCIC en sus objetivos generales.

*En la vastedad del mundo se asienta nuestra ciudad y, en la ciudad, entre un anonimato de construcciones, el lugar del domicilio. Dentro de cada casa hay un rincón para agazaparse y todavía, al fin de ese reducto, aparece la pantalla del ordenador, el último alvéolo. La intimidad que antes se confiaba a un oído traslúcido pasa hoy a los grandes salones del ciberespacio y millones de personas transfieren allí sus secretos, desatan sus inhibiciones, ofrecen su privacidad en las noches de Internet, abocadas al universo que ha inaugurado una tecnología impensable.*

(Vicente Verdú: *Internautas*, El País: 2000)

## 1. INTRODUCCIÓN

En el año 2000, el escritor y periodista Vicente Verdú publicaba en el diario El País una serie de artículos, como “Internautas” o el “Anónimo” en los que se hacía eco de una nueva vía de comunicación propiciada por una nueva tecnología llamada Internet.

Transcurrida una década, comienzan a ser cada día más los autores que como Dogiamas (2007), afirman que este nuevo sistema de comunicación ha cambiado la forma como se educa. Tanto es así, que en campo de la lingüística aplicada y más concretamente, en la enseñanza de 2L, ya existen publicaciones que sintetizan la investigación desarrollada en los últimos años dentro de este ámbito. Sieloff (2008) se une a dicha afirmación, testimoniando cómo, a través de la simple combinación de texto, imagen, sonido y vídeo, las nuevas tecnologías que usamos a diario, han empezado a cambiar las prácticas educativas en todo el mundo. Esta misma autora, recoge la opinión de otros investigadores, como Warschauer (2005), Shaffer, Squire, Halverson y Gee (2004), según los cuales, dicha tecnología está transformando la interacción humana, nuestro modo de pensar, de solucionar problemas, de aprender e incluso de crear conocimiento.

¿Qué ventajas y beneficios puede aportar entonces esta nueva tecnología y esta nueva forma de interacción a nuestra labor como docentes de E/LE? La respuesta nos la ofrecen distintos autores; siguiendo con Sieloff, nos permite un intercambio de información y de crear nuevas significaciones de forma colaborativa, de distintas maneras y a distintos ritmos con el objetivo último de la inclusión. Es decir, tal como apuntaba Chenoll (2008) en el XIX Congreso ASELE (2008), son los aprendientes quienes eligen el tipo de herramienta analógica o digital que más se adapta a su estilo de aprendizaje y a sus múltiples inteligencias (Gardner 2003), de modo que la nueva tecnología, se transforme en un estímulo que al mismo tiempo, les ofrezca cada uno de la atención que su diversidad requiera, como apuntan Fernández, Cabero, Córdoba (2007).

## 2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO

*If we are to improve our knowledge of teaching and its contexts, and of how we influence the quality of educational experience for others, we first need to listen for the voices.*

Mc Niff 2001

La presente comunicación, visa por consiguiente, relatar una experiencia instaurada en el marco de la investigación en acción y desarrollada durante los años lectivos 2008/2009 y 2009/2010, en los que se comenzó a utilizar la plataforma virtual BlackBoard como herramienta de la asignatura de E/LE en las licenciaturas de Lenguas Aplicadas, Lenguas y Literaturas Europeas, Negocios Internacionales y Relaciones Internacionales de la Universidade do Minho.

El estudio se centró en ofertar al alumno, la libertad de soportes, tanto a nivel analógico, como digital, en la entrega de sus tareas semanales de evaluación continua, a través de la plataforma *e-learning* ofertada por el citado centro de enseñanza.

Pero, ¿por qué centrar el objeto de este estudio en el uso de la plataforma virtual en la enseñanza de E/LE dentro del ámbito de la enseñanza superior reglada? Tras las experiencias desarrolladas, la respuesta a esta pregunta, se figura simple: porque es una herramienta viable, dispuesta de forma gratuita tanto para profesores como para alumnos, de acceso controlado, que permite incorporar a su vez todas las herramientas gratuitas de la web 2.0 y en general, es de fácil manejo.

Desde el Renacimiento, autores como João de Barros, pasando por Comenius (1658), hasta nuestros días, como es el caso de Tufte (1990), y ya desde el marco del cognitivismo, se viene relacionando el papel de la imagen en la enseñanza de 2L. Algo similar ocurre con la música (McMullen y Saffran, 2004), y los sonidos (Guberina, 1954). Aún hoy permanece vigente aquella recomendación del supra citado humanista moravo, quien nos recomendaba en su “*Orbis sensualium pictus*”, que los alumnos aprendieran por sí mismos a través de los sentidos.

La experiencia desarrollada, me ha permitido comprobar no sólo la vigencia de esta máxima, como su aplicabilidad entre aquellos alumnos que se muestran más reticentes a realizar cualquier tipo de producción en la lengua extranjera.

## 3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El inicio de la experiencia se basó en la reformulación de la pregunta Whitehead (1989): ¿cómo puedo mejorar mi práctica lectiva?, a la que decidí añadir: *en el contexto de la enseñanza de E/LE en la enseñanza superior.*

Ante tal desafío opté por una metodología centrada en la investigación en acción, pues como advierte Mc Niff (2001), es la indicada para el aprendizaje de los profesores que estudian su propia práctica lectiva y revierte directamente en la calidad del aprendizaje que los alumnos desarrollan en la sala de aula. Esta idea coincide el enfoque ético contemporáneo de Howe y Moses (1999), pues como apunta Ávila de Lima (2007), los fenómenos sociales no se describen desde fuera, sino a través de la interacción que se establece entre investigadores e investigados. De la misma manera, Dewey (1916) afirma que en el transcurso del aprendizaje, las relaciones educativas deberían darse partiendo de la independencia y libertad de espíritu de todas las partes implicadas. Mc Niff concluye también que para mejorar nuestro conocimiento de la enseñanza y del contexto, lo primero que necesitamos es oír las voces de nuestros alumnos.

### 3.1. EL ALUMNO COMO APRENDIENTE AUTÓNOMO

Aunque Howe y Strauss (2000), citados por Sieloff (2007), definan a los nacidos a partir de 1982 como nativos digitales, muy pronto advertí que los alumnos estaban lejos de dominar herramientas informáticas de uso habitual, como los programas Word, o Power Point, diccionarios on-line o traductores automáticos, pues en su trayectoria académica, no habían utilizado este tipo de herramientas como complemento de aprendizaje. En este punto, seguí el consejo de Norris y Ortega (2006), e intenté activar como primera tarea los conocimientos previos.

Así pues, partiendo de unas primeras tareas realizadas en papel o cartulina, semana a semana, se intentó estimular el uso hasta entonces para muchos alumnos, de nuevos programas informáticos y herramientas de la *WEB 2.0*. El objetivo era múltiple: por un lado se pretendía un desarrollo equitativo de destrezas; por otro, que de forma gradual, el alumno adquiriese una autonomía gradual en el manejo como usuario de TIC, lo que en último lugar, les permitiría elegir la herramienta más adecuada a su estilo de aprendizaje y a la expansión de su creatividad según su/s tipo/s de inteligencia emocional.

### 3.2. EL ALUMNO COMO AGENTE SOCIAL

Las dificultades técnicas que en un primer momento podrían haber supuesto un obstáculo a la línea de acción propuesta a los alumnos, pronto se convirtieron en un aliado por diferentes motivos: quienes manifestaban dificultades, trababan amistad con los más adelantados, de forma que unos y otros sentían algún tipo de compensación personal, ya fuera por la creación de lazos de amistad en un caso, o por la satisfacción de dominar nuevas herramientas informáticas, en otros.

Dicho trabajo colaborativo, volviendo a Norris y Ortega originó un cambio en mi papel como docente y en el de los aprendientes, pues este nuevo proceso de negociación,

desarrolló un ambiente de solidaridad y un sentido de pertenencia al grupo que asistía a las clases de español.

A través a los distintos cuestionarios que en sucesivas ocasiones administré en clase, fueron muchos los alumnos que quisieron testimoniar una especie de atmósfera protectora en la que se sentían al enviar sus trabajos mediante la plataforma de *e-learning*. Unos, por saber que únicamente la docente tenía acceso a ellos, y otros, por saber que éstos sólo eran expuestos en clase bajo su consentimiento expreso.

Este sistema de trabajo, fue estimulando una apertura gradual en la participación de los alumnos, hasta un punto en que en la totalidad de las tareas semanales, éstos se involucraban como protagonistas de las mismas, ya fuera a nivel individual o por grupos. De hecho, en las últimas tareas de cada semestre, los alumnos optaban voluntariamente por trabajar en grupo. Es decir, al explorar, como afirma Johnson (citado por Norris y Ortega) nuevas perspectivas de sus propias vidas, las diferencias y similitudes entre sus experiencias de vida y las de sus compañeros de clase, consiguieron crear un nuevo espacio de negociación que parte de su trabajo virtual para el espacio de la clase y fuera de ella.

### 3.3. EL ALUMNO COMO HABLANTE MULTICULTURAL

A partir del momento en que el aprendiente decide abrirse a los demás, exponiéndose e involucrándose de forma personal en el trabajo, las diferencias culturales, se transforman en una plusvalía. De hecho, esto ocurrió con alumnos procedentes de países de lengua portuguesa, como Cabo Verde o Mozambique y de países con presencia de una gran comunidad portuguesa, como es el caso de Venezuela.

Asimismo, el hecho de que el grupo formado por los alumnos de la asignatura de español, asistiese con expectación a las presentaciones de las tareas semanales realizadas por sus compañeros, produjo un hecho sobre el que Norris y Ortega (2006:260), así como otros autores, cada día llaman más la atención: el *input* del profesor, es sólo uno de los modelos de lengua. Las producciones de los alumnos, pasan a igualar el escalafón de la producción del profesor, de modo que el docente y los compañeros, se transforman al unísono en modelos a respetar y a recrear.

## 4. CONCLUSIONES

Ofrecer al aprendiente de E/LE en enseñanza presencial, las ventajas de la producción textual a partir de herramientas virtuales, enmarcadas en una plataforma *e-learning*, no sólo contribuye, como se ha demostrado, a ampliar su competencia comunicativa,

sino también, a desarrollar la triple perspectiva del alumno como agente autónomo, social y multicultural que recoge el PCIC (2007) en sus objetivos generales.

La implicación a nivel personal y de grupo, favorece una autoexploración del individuo y de sus formas de interacción social. La protección que brinda el espacio virtual de la plataforma, *e-learning*, se transforma según citan Norris y Ortega, en un puerto de abrigo (Pratt1991; Canagarajah, 1997), o parafraseando a Verdú, transfieren allí sus secretos, desatan sus inhibiciones, ofrecen su privacidad gracias a una tecnología que sin embargo, ha dejado ya de ser impensable.

Tras expresar las frustraciones que en algunos casos, han venido acarreado en su papel de alumno por experiencias educativas anteriores, los aprendientes van dejando de lado y de forma paulatina, las estrategias de resistencia que pudieran enarbolar contra la figura docente.

Esto ocurre porque la experiencia se ha desarrollado bajo la perspectiva de lo que Denzin (citado por Ávila de Lima) llama la ética del cuidado, a partir de unas relaciones participadas, transformativas y emancipadoras en base a una reciprocidad simétrica entre docente y discente.

El investigador, asume el reto de proteger a los aprendientes bajo su responsabilidad, con el compromiso de respetar su privacidad en el contexto que ambos participantes comparten.

En cuanto al factor individuo/grupo, el respeto hacia la diversidad, y a la inclusión del individuo en el grupo con el intuito de reforzar el sentido de pertenencia, ha provocado una interacción basada en el diálogo. Autores como Norris y Ortega, nos recuerdan precisamente que la interacción oral es la herramienta por excelencia para aprender lenguas y que una vez creadas las condiciones para que exista el diálogo, se sientan las bases para que surja una solidaridad social, que es la base de la democracia.

Esto significa, que al intentar dar voz a los alumnos y permitir que se expresaran sus frustraciones y anhelos, a través de esta experiencia centrada en la libertad de soportes para la creación textual, de una forma, que no sabría calificar si intencionada o no, me he acercado a la investigación radical por la que abogan autores como Schostak y Schostak (2008).

Finalmente y para concluir, me complace expresar la satisfacción profesional por haber conseguido reformular mi práctica educativa ahondando en uno de los pilares de la sociedad en que llevo a cabo mi labor docente, en la educación.

Por consiguiente puedo afirmar, pues así se desprende de los cuestionarios anónimos que los alumnos han querido rellenar de forma desinteresada, que esta experiencia educativa ha revertido favorablemente en su proceso de aprendizaje de E/LE, al haber

adquirido a la vez, nuevas competencias transferibles (véase la importancia del concepto de transferibilidad en el desarrollo de la competencia cognitiva en Sanz de Acedo, 2010) a otras asignaturas y campos de su vida extra-académica.

Ante toda problemática en la sala de aula, tal como ocurre en la sociedad, Schostak y Schostak (2008: 23), nos *ofrecen una clara disyuntiva: intentamos encajar a la gente en el sistema y si no funciona, la excluimos o cambiamos el sistema*. Yo he optado por esta última al intentar cambiar el sistema llevando a cabo una experiencia educativa en la sala de aula.

## BIBLIOGRAFÍA

- AFONSO, N (2005): *Investigação naturalista em educação*, Porto: Edições ASA.
- ÁVILA DE LIMA, J. M (1996): “O papel do professor nas sociedades contemporâneas”, *Educação, Sociedade & Cultura*, 6 47-72.
- DINIZ-PEREIRA, J.E. y K.M. ZEICHNER (2005): “Pesquisa dos Educadores e Formação Docente Voltada para a Transformação Social”, *Cadernos de Pesquisa* 35/125, 63-80.
- FISIAK, J. (1981): *Contrastive linguistics and the language teacher*, Oxford: Pergamon Press.
- GARDNER, H. (2003): *La inteligencia reformulada*, Barcelona: Paidós.
- GARDNER, M. (1995): *Inteligencias Múltiples*, Barcelona: Paidós.
- GRANGEAT, M. (COORD.) (1999) *A metacogição, um apoio ao trabalho dos alunos*, Porto: Porto Editora.
- INSTITUTO CERVANTES (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español* Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols.).
- JOHNSON, G. C. y E. STEVENS (2002): “Moving from the personal to the political in teachers’ reflective practice”, *Queensland Journal of Educational Research* 18/1, 7-22, [en línea]: <<http://education.curtin.edu.au/iier/qjer/qjer18/johnson-g.html>>
- KEMMIS, S. (1985): “Action research”, en T. HUSEN y T. POSTLETHWAITE (orgs.), *International encyclopedia of education: research and studies*, Oxford: Pergamon, 35-42.
- KEMMIS, S. y R. MCTAGGART (1988): *The Action research planner*, Geelong: Deakin University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.

- LIMA DE ÁVILA, J. (2006): *Fazer investigação*, Porto: Porto Editora.
- MC NIFF J. (2001): *Action research and the Professional learning of teachers*, Palestina: Qattan Foundation,
- MOURE, T. (2001) *Universales del lenguaje y linguo-diversidad*, Barcelona: Ariel.
- NORRIS, J. M. y L. Ortega (2006): *Synthesizing research on language learning and teaching*, Philadelphia: John Benjamins.
- NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*, Cambridge/New York: CUP.
- ORTEGA, L. (2009): “Agente y prestidigitador: El profesor de lenguas y las diferencias individuales en el aula”, en A. BARRIENTOS CLAVERO *et al.* (eds.), *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*, Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- SANZ DE ACEDO, M. L. (2010): *Competencias cognitivas en educación superior*, Madrid: Narcea.
- SCHOSTAK, J. R. y J. F. SCHOSTAK (2008): *Radical Research*, Oxon: Routledge.
- SCHOSTAK, J. F. (2002): *Understanding, designing and conducting qualitative research in education*, Philadelphia: Open University Press.
- SIELOFF, S. (ed.) (2008): *Mediating Discourse Online*, Amsterdam: John Benjamins.
- SPERBER, D. y D. WILSON, (1994): *La relevancia*, Madrid: Visor.
- VIEIRA, F. (1998): *Autonomia na aprendizagem da lingua estrangeira*, Braga: IE, Universidade do Minho.
- (2010): *Pedagogy for Autonomy in Language Education: a Re(ide)alistic Practice in Tesol Arabia Conference*, Dubai.

#### ENLACES CONSULTADOS

[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf)

[http://www.elpais.com/articulo/portada/Dougiamas/creador/Moodle/Internet/cambia/educa/elpeisupcib/20081204elpcbpor\\_3/Tes/](http://www.elpais.com/articulo/portada/Dougiamas/creador/Moodle/Internet/cambia/educa/elpeisupcib/20081204elpcbpor_3/Tes/)

<https://elearning2.uminho.pt/webapps/login/>

# MÉTODOS Y TEXTOS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS DE E/LE EN HOLANDA

FERMÍN SIERRA MARTÍNEZ  
*Universiteit van Amsterdam*

**RESUMEN:** En esta comunicación se pasará revista a los métodos de enseñanza del español usados en las diferentes universidades holandesas con una especial atención a los textos complementarios elaborados por los profesores de dicha materia por cuanto que suponen una tarea creativa importante. Creemos de interés, por tanto, analizar dicho material, sus características y los criterios que se siguen para su elaboración y aplicación.

Permítasenos comenzar con un resumen de cómo se distribuyen las clases de español dentro de la carrera de Filología Hispánica en 4 de las principales universidades de Holanda: Universidad de Amsterdam, Universidad de Utrecht, Universidad de Groningen (Groninga), Universidad de Nijmegen (Nimega)<sup>1</sup>.

En todas ellas encontramos que la enseñanza del español se imparte principalmente en los tres cursos del denominado Bachelor, o sea en el Grado. Prácticamente las 4 universidades trabajan en sistema de semestres aunque Utrecht habla de bloques. Los semestres suelen estar distribuidos en periodos de 16 semanas, repartiéndose las clases, en la mayoría de las universidades, en 7semanas de clase + 2 semana “libre” + 7semanas de clase, usándose la semana 8 para evaluaciones intermedias. Utrecht, como indicamos, usa periodos/“bloques” de 10 semanas en las que se incluyen los exámenes.

<sup>1</sup> Nos faltaría aquí la Universidad de Leyden, con la cual fue difícil comunicarse y la que, por otra parte, está más dedicada al estudio de las cultura de los países latinoamericanos, como allí se denomina.

Deseo expresar también mi más profundo agradecimiento a los profesores Anna Escofet Vidal (Univ. Amsterdam), Kristi Jauregi (Univ. Utrecht), Bob de Jong y Pilar García Jiménez (Univ. Groningen) y Marlyn Nas (Univ. Nijmegen), por su desinteresada, amable y buena colaboración. Gracias a ellos ha sido posible recabar toda la información que en este trabajo se ofrece.

Amsterdam distribuye la enseñanza del idioma (TV en holandés):

	1er. Semestre	2º. semestre
1er. año	TV Ia primeras 7 semanas TV Ib segundas 7 semanas	TV II
2º. año	TV III	TV IV
3er. año	TV V	X

Utrecht la distribuye en 6 bloques:

	1er. Semestre		2º. Semestre	
1er. año	TV 1	TV 2	TV 3	X
2º. Año	TV 4	TV 5	TV 6	X
3er. año	X	X	X	X

Groningen a su vez la distribuye:

	1er. semestre	2º. Semestre
1er. año	TV 1	TV 2
2º. Año	Rapportage I (Traducción español)	Rapportage II (Lingüística)
3er. año	Estancia obligatoria en España (intercambio con Univ. Sevilla)	Rapportage III (Cultura)

Por último Nijmegen las distribuye (curso dividido en 4 periodos de 7 semanas):

	1er. semestre (1, 2 periodos)		2º. semestre (3, 4 periodos)	
1er. año	B1 <sup>5</sup>	B1	Gramática	
2º. año	B2		X	
3er. año	B3		X	

Una vez vistos los niveles y distribución de los cursos, pasamos a la parte que más interesa en este trabajo. Y es la de los textos que se usan, tanto los clásicos (métodos elaborados por conocidas editoriales) como los elaborados por los profesores.

En el primer apartado, métodos clásicos, tenemos que la Univ. de Utrecht y Groningen usan, para el aprendizaje de las cuatro destrezas en el primer curso –todos dentro del Marco Europeo de Referencia–, *Gente* (Difusión); Nijmegen usa *Rápido* (Difusión) y para B2 hace estudiar *Guía didáctica del discurso académico...* de G. Vázquez<sup>2</sup>. Y hemos dejado Amsterdam en último lugar por cuanto aplican el método titulado *Así es*<sup>3</sup>, prácticamente elaborado por los propios profesores lo que lo convierte, a nuestro parecer, en uno de los pocos métodos realizados en Holanda. De aquí que nos detengamos en describirlo someramente. Salió la primera edición en 2001 como necesidad de un método más adaptado a las características del alumnado holandés. A pesar de que en la mayoría de los métodos se daban y se dan adaptaciones y añadidos “en holandés”, no estaban pensados primariamente en este alumnado específico. Se hizo una revisión del mismo en 2005, convirtiéndose en un éxito de aplicación, tanto en Holanda como en Bélgica e incluso en las clases de E-LE para adultos. Es un método comunicativo, contrastivo, de uso progresivo del idioma, con textos originales en español para la comprensión oral, elaborado en dos niveles *Así es 1* y *2*, compuesto cada nivel de dos libros uno *Teksts* (textos) más 2 CDs para su audición, y otro *Oefenboek* (ejercicios) relacionados con las cuatro destrezas lingüísticas, en el que varios de ellos han de ser realizados con la ayuda de la red/en línea, debiendo trabajar así con material real.

La gramática se imparte siguiendo la que se halla integrada en los métodos, en general, y se la acompaña y complementa con un libro de gramática específico. En Ámsterdam para el 1er. y 2º. curso, y en Nijmegen para el 1er. curso, se usa el libro de gramática confeccionado por un grupo de profesores en Holanda, *Moderne Spaanse grammatica*<sup>4</sup>. En esta última universidad también se les recomienda *A New Reference Grammar of Modern Spanish* En Groningen, se usa *Grammatica in Gebruik*, indicándose literalmente en las instrucciones que se les da a los alumnos para la preparación de las clases, que: “las explicaciones y ejercicios de la *Grammatica in Gebruik* tienen como fin el estudiar y practicar mejor la gramática tratada en *Gente*”<sup>5</sup>. En Utrecht aplican la gramática *Prisma Gramática Spaans*<sup>6</sup> de P. Slager como obra de referencia, si bien en el bloque de TV4 los estudiantes han de trabajar con los libros *El subjuntivo I*, de Pilar Díaz y Ma. Luisa Rodríguez y *Los tiempos del pasado del indicativo*, de Paula Gonzalo.

Y pasemos al apartado del material propio<sup>7</sup> que las universidades estudiadas van creando o adaptando para sus necesidades pedagógicas.

2 Véase bibliografía.

3 Véase también bibliografía.

4 Para la referencia bibliográfica completa de los libros en esta parte del trabajo, véase bibliografía.

5 La cita es traducción nuestra, directa del holandés.

6 Tanto *Grammatica in gebruik* como *Prisma Grammatica Spaans* están también elaboradas específicamente en Holanda.

7 Dadas las características de este trabajo, no nos será posible describir *in extenso* dicho material, por lo que solo indicaremos algunas de sus características y su finalidad fundamentales.

La universidad de Ámsterdam, además del material original que va ofreciendo a lo largo del curso, ha creado un programa digital, interactivo, *Manantial*, para el aprendizaje de vocabulario. Además tiene confeccionados varios “readers/silabus” para la lectura comprensiva y aprovecha dos programas digitales: *Markin* para la corrección, en línea, de textos escritos y *AUNA* para la comprensión oral.

En la Universidad de Utrecht, los alumnos han de crear un reportaje audiovisual a partir de uno de los libros que han de leer. Han de escogerlo de una lista dada con novelas del Premio Planeta. Puede ser puesto en “Youtube” desde el que puede ser comentado. Además se trabaja en la creación de una revista electrónica (tipo “blog”) que se publica una vez ha sido corregida. Los alumnos de TV4 y TV5 también trabajan con readers digitales desarrollando determinadas tareas o han de realizar trabajos concretos, todo ello referido al aprendizaje de las destrezas lingüísticas. A esto hay que añadir que los alumnos de TV3 y TV5 utilizan sesiones de videoconferencia/comunicación con profesores en preparación de las universidades de Granada y Valencia.

Utrecht, incluso, está inmersa en el proyecto internacional NIFLAR (Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research), en el que participan además de esta universidad, las de Granada, Coimbra (Portugal), Olomus (Chequia), Concepción (Chile), Instituto Nerski (Rusia), que tiene como leguas metas el español, el portugués, el neerlandés y el ruso<sup>8</sup>.

Groningen usa la plataforma digital *Blackboard* –lo que hacen en general todas las otras universidades– como base de comunicación, control y apoyo en el trabajo de los alumnos. En *Blackboard* aparecen anuncios, los esquemas de trabajo semanales: destrezas, documentos, prácticas “on-line”, y una sección denominada “content collection” en la cual los alumnos meten sus carpetas de trabajo o “dossier” digital obligatorio (sirve de control) y en la que se ponen los comentarios con correcciones. Se ha señalado anteriormente que en esta universidad a las actividades a desarrollar desde el 2º curso se les denomina “rapportages” por cuanto el alumno ha de actuar directamente y presentar sus trabajos, usando para ello un blog/cuaderno de bitácora digital, accesible a todos y desde el cual se puede ver y compartir lo hecho.

La Universidad de Nijmegen también se ayuda de *Blackboard*, en principio para intercambiar información y textos a usar a través de pequeños grupos/foros desde donde han de ver y leer los textos de sus compañeros pudiendo comentarlos por escrito.

Para el aprendizaje de las cuatro destrezas lingüísticas se ha creado material específico por nivel. B1 usa 3 “silabus” (en papel) para destrezas escritas. B2 usa 4 “silabus” que combinan trabajos para el aprendizaje de destrezas orales y escritas con

8 Según me comunica Kristi Jauregi, Pedro Barros García y Francisco Medina de la Torre presentarán el proyecto NIFLAR durante el desarrollo del congreso.

complementación de elementos gramaticales. En cuanto a los temas que se tratan en los cuatro periodos en que se divide el nivel, este curso por ejemplo, tratan de: 1er. per. *Jóvenes*; 2º. per. *Sociedad española*; 3er. per. *Hispanoamérica*; 4º. per. *Inmigración*, y se elaboran a partir de textos relacionados con el tema a tratar. En el nivel B3 se trabaja fundamentalmente la traducción neerlandés-español y viceversa, a partir de textos diversos. Digamos que las otras universidades también dedican una parte del programa de E/LE a la traducción y así Ámsterdam lo hará en TV5, Utrecht, en TV4 y TV6, usando material virtual que ofrece el Cervantes, y Groningen lo imparte en el 2º. Curso en el denominado “Rapportage I”.

En resumen, la actividad creativa en las universidades holandesas con respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera va más allá de la simple búsqueda, y/o adaptación de textos y materiales para las clases a impartir. Se da una clara intencionalidad de mejora y aplicación novedosa de nuevas técnicas pedagógicas creadas explícitamente para los alumnos de habla neerlandesa, lo que hasta no hace mucho, no se producía.

## BIBLIOGRAFÍA

- BURT, J. y C. BENJAMIN (2000): *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, Londres: Arnold.
- CASTRO, F. (2002): *Grammatica in Gebruik. Spaans. Leer –en oefenboek*, Almeer: Intertaal.
- DÍAZ, P. y M.<sup>a</sup> L. RODRÍGUEZ (2002): *El subjuntivo I. Nivel intermedio*, Madrid: Edinumen.
- GONZALO, P. (2004): *Los tiempos del pasado del indicativo*, Madrid: Edinumen.
- HALLEBEEK, J., A. VAN BOMMEL y K. VAN ESCH (2004): *Moderne Spaanse grammatica*, Groningen/Houten: Wolters-Noodhoff.
- LIE-LAHUERTA, C. y A. ESCOFET VILA (2005): *Manantial. Spaanse vocabulaire*, Ámsterdam: Faculteit der Geesteswetenschappen. Universiteit van Amsterdam.
- LINDE, M. van der, K. van ESCH y Anna E. (2007): *Así es I. Tekstboek*, Groningen/Houten: Wolters-Noodhoff.
- (2007): *Así es I. Oefenboek*, Groningen/Houten: Wolters-Noodhoff.
- MATTE BON, F. (1997): *Gramática comunicativa del español*, Madrid: Edelsa (2 vols.).
- NAS, M. (2007/2008): *Taalvaardigheid Spaans. Schriftelijke vaardigheden - Bachelor 1. Perioden 3&4*, Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen

—: *Destrezas comunicativas. Escritura, conversación y gramática - Bachelor 2. Periode 3, Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen*

SLAGER, P. (2005): *Prisma Grammatica Spaans*. Utrecht: Het Spectrum.

VÁZQUEZ, G. (2004): *Guía didáctica del discurso académico escrito*. Madrid: Edinumen

## ANEXOS

(Univ. de Amsterdam: página de *ASI ES I*)

**Así es I**

### 9 Quisiera una habitación

> Telefoneren  
 > Een kamer reserveren  
 > Een naam spellen

Fernando Garrido llama a un hotel de Granada para reservar una habitación para Erik y Marianna.

La recepcionista: Sí, hotel Albambra Palace, dígame.  
 Fernando: Habla con Fernando Garrido.  
 La recepcionista: ¿En qué puedo servirle?  
 Fernando: Quisiera una habitación desde el martes día quince hasta el diecinueve.  
 La recepcionista: A ver... un momento... ¿Quiere una individual o una doble?  
 Fernando: Una doble, con baño completo, por favor.  
 La recepcionista: De acuerdo... vamos a ver... sí, tenemos varias libres.  
 Fernando: ¿Cuánto vale por noche?  
 La recepcionista: 160 euros.  
 Fernando: Muy bien, ¿puede reservar la habitación?  
 La recepcionista: Ahora mismo. Es para los señores...  
 Fernando: Los señores Van Wyck.  
 La recepcionista: ¿Cómo?  
 Fernando: Van Wyck vive, a, ene; vive doble, i griega, ce, ka.  
 La recepcionista: Vale... estupendo. Muchas gracias.  
 Fernando: A usted.

Hotel Albambra Palace

### ¿Cómo se dice?

Hebt u nog kamers vrij?  
 een kamer met douche  
 met ontbijt  
 half pensioen  
 vol pensioen  
 met tweepersoonsbed  
 met drie bedden  
 met uitzicht op zee  
 Wil u dit formulierje invullen?  
 Waar is de eetzaal/de bar?  
 Is er een zwembad?

¿Tiene habitaciones libres?  
 una habitación con ducha  
 con desayuno  
 media pensión  
 pensión completa  
 con cama de matrimonio  
 con tres camas  
 con vistas al mar  
 ¿Quiere rellenar esta ficha?  
 ¿Dónde está el comedior/bar?  
 ¿Hay piscina?

### Los días de la semana (de dagen van de week)

maandag	lunes	vrijdag	viernes
dinsdag	martes	zaterdag	sábado
woensdag	miércoles	zondag	domingo
donderdag	jueves	het weekend	el fin de semana

un hotel,  
 un parador, un motel,  
 un hostal, una pensión,  
 una residencia,  
 un albergue, ...

### Los numerales

tien	diez
twintig	veinte
dertig	treinta
veertig	cuarenta
vijftig	cincuenta
zeestig	sesenta
zeventig	setenta
achtig	ochenta
negentig	noventa
honderd	ciento
honderd/ertien	ciento

### Werkwoorden met een tweeklank: poder, querer

Poder	Kunnen	Querer	Willen
puedo	ik kan	quiere	ik wil
puedes	ji kunt	quieren	ji wilt
puede	hi, zij kan, u kunt	quiere	hi, zij wil, u wilt
podemos	wij kunnen	queremos	wij willen
podéis	jullie kunnen	queréis	jullie willen
pueden	zij kunnen, u kunt	quieren	zij willen, u wilt

Zet een streep onder de lettergreep waar de klemtoon valt.  
 In welke gevallen is er sprake van een tweeklank (dual ditingering)?

(Univ. de Ámsterdam: pagina de *MANANTIAL*)

Intro

Page 1 of 1

# Manantial

## Spaans vocabulaire

### Startpagina

Carmen Lie-Lahuerta &amp; Anna Escofet Vila

m.m.v. Jan de Jong, Arjen Florijn, Heidi Duin  
Onderwijsinstituut Taal- en letterkunde, Dienst ICT, Leerstoelgroep Tweede-taalverwerving  
Faculteit der Geesteswetenschappen Universiteit van Amsterdam

© 2005 Faculteit der Geesteswetenschappen, Universiteit van Amsterdam

Alle rechten voorbehouden. Niets uit dit programma mag op welke wijze dan ook worden  
vermenigvuldigd, aangepast, openbaar gemaakt en/of doorgegeven, zonder voorafgaande schriftelijke  
toestemming van de Faculteit der Geesteswetenschappen, UvA.

Auteurs: drs. C.Lie-Lahuerta en drs.A.Escofet, Leerstoelgroep Tweedetaalverwerving

Let op! De knop "Vorige oefening" gedraagt zich soms onvoorspelbaar bij heen en weer bladeren door

Uitleg bij Manantial	Spaanse lettertekens	Vveergave op het beeldscherm	Ga naar hoofdmenu	Stuur ons een bericht	Evaluatie- formulier
-------------------------	-------------------------	---------------------------------	----------------------	--------------------------	-------------------------

(Univ. de Groningen: Esquema clases *TV I*)

## Esquema de las clases y de las tareas extra (no está terminado)

	Clases	Gramática: GiG + Extra en Nestor <i>(Blackboard)</i> Vocabulario temático: TW + Gente en Nestor	Lectura	Escribir
<b>Semana 1</b>	<b>Clase B (2 horas)</b> Introducción al curso <b>Clase A (3 horas)</b> <b>Lección 1: Gente que estudia español</b>  <b>Clase C Apoyo</b>	<b>Gramática (GiG)</b> p. 9-11 La pronunciación <b>Vocabulario (TW)</b> Lección 1: 1,2	<b>Lezen:</b> L T: gente que lee: "Capítulo 1" (p. 99-101)	
<b>Semana 2</b>	<b>Clase B (2 horas)</b> Tareas: gente que estudia español  <b>Clase A (3 horas)</b> <b>Lección 2: Gente con gente</b>  <b>Clase C Apoyo</b>	<b>Gramática (GiG):</b> T1: ej. 1 t/m 5 T5: ej. 1 t/m 4 T10: ej. 3, 4, 5 <b>Extra (Nestor)</b> ser-estar- haber <b>Vocabulario (TW)</b> Lección 7: 1, 2 Lección 9: 3	LT gente que lee: capítulo 2	Entregar la próxima semana en la clase A: ejercicio 18 (p. 15 del Libro de Trabajo): escribe cosas sobre tu familia y sobre ti.
<b>Semana 3</b>	<b>Clase B (2 horas)</b> Tareas: Gente con gente <b>Clase A (3 horas)</b> <b>Lección 3: gente de vacaciones</b>  <b>Clase C Apoyo</b>	<b>Gramática (GiG)</b> T2: ej. 1 t/m 6 T4: ej. 1 t/m 6 <b>Vocabulario (TW)</b> Lección 10: 4 Lección 11: 1-3 Lección 17: 2 Lección 18: 2-4	LT gente que lee: capítulo 3 (págs. 107- 109)	<b>Escribir (inleveren):</b> en siguiente clase de García/ de Jong. Elegir: ajun texto <u>sobre las fiestas en tu país</u> con las fechas en que se celebran y una descripción de la fiesta (mira LT, ejercicio 20) b) <u>¿cómo te gusta pasar las vacaciones?</u>
<b>Semana 4</b>	<b>Clase B (2 horas)</b> Tareas: gente de vacaciones			

(Univ. de Nijmegen: *Destrezas comunicativas: Destrezas orales:*  
Programa y objetivos. “Silabus” Bachelor 2, periodo 3. Marly Nas )

### Programa y objetivos

#### Hispanoamérica

Sem	Actividades del curso <i>Destrezas orales B2</i>	
	En clase	Después: en casa/ en grupos
ANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer <i>El poder latino</i> hacer las tareas correspondientes</li> <li>• Hacer los ejercicios de gramática sem 1</li> </ul>	
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir resultados examen oral periodo 2</li> <li>• Tratar <i>El poder latino</i> y tareas</li> <li>• Pasar por lista de países hispanohablantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer lista de preferencia de países hispanoamericanos (el ranking 1-2-3)</li> <li>• Leer <i>América Latina: de la complacencia a la demencia</i> y <i>Los siete pecados capitales de América Latina</i> y hacer las tareas correspondientes</li> <li>• Leer <i>Frente a frente con el horror</i> y <i>Se suicida un ex coronel chileno (...)</i>, <i>Scilingo guarda silencio (...)</i> y <i>Scilingo: "Tenían que morir felices (...)"</i> y hacer las tareas correspondientes</li> <li>• Hacer los ejercicios de gramática sem 2</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir tarea de presentación</li> <li>• Tratar <i>América Latina: de la complacencia a la demencia</i> y <i>Los siete pecados capitales de América Latina</i></li> <li>• Tratar <i>Frente a frente con el horror</i> y <i>Se suicida un ex coronel chileno (...)</i>, <i>Scilingo guarda silencio (...)</i> y <i>Scilingo: "Tenían que morir felices (...)"</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar en internet periódicos del país hispanoamericano escogido o adjudicado (véase enlace "Kidon media-link" en BB)</li> <li>• Hacer lista de temas actuales del mismo país</li> <li>• Leer <i>De presentatie</i></li> <li>• Leer <i>La comunicación no verbal</i></li> <li>• Hacer los ejercicios de gramática sem 3</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de presentación (ACV): comunicación verbal/no verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar en internet periódicos del país hispanoamericano escogido o adjudicado (véase enlace "Kidon media-link" en BB)</li> <li>• Preparar conversación con compañeras sobre el tema, el contexto y los argumentos de presentación</li> <li>• Leer <i>Los músicos, las nuevas víctimas</i> y hacer las tareas correspondientes</li> <li>• Hacer los ejercicios de gramática sem 4</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir la información sobre la presentación (en grupos, por bloque de países); cada estudiante da feedback a sus compañeras</li> <li>• Tratar <i>Los músicos, las nuevas víctimas</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer <i>Cantando a los traficantes</i> y hacer las tareas correspondientes</li> <li>• Hacer los ejercicios de gramática sem 5</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratar <i>Cantando a los traficantes</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar breve presentación de 5 minutos</li> <li>• Leer <i>Cinco falacias sobre la democracia en América Latina</i> y hacer las tareas correspondientes.</li> <li>• Hacer los ejercicios de gramática sem 6</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Breves presentaciones (± 3 estudiantes)</li> <li>• Tratar <i>Cinco falacias sobre la democracia en América Latina</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer <i>Cinco falacias sobre la democracia en América Latina</i> y hacer las tareas correspondientes.</li> <li>• Hacer los ejercicios de gramática sem 7</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Breves presentaciones (± 4 estudiantes)</li> <li>• Tratar <i>Cinco falacias sobre la democracia en América Latina</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repasar los ejercicios, releer los textos, prepararse para el examen oral: presentación individual, por bloque de países</li> </ul>
Ex	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examen 3</li> </ul>	

# CINCO MUJERES CON DELIBES O LA EVOLUCIÓN DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

DOLORES SOLER-ESPILUBA CONESA

*Formadora de Profesores de E/2L, Bruselas y Máster de la UNED*

RESUMEN: Hemos seleccionado 5 novelas del recientemente fallecido escritor Miguel Delibes, cuya prosa nos parece un auténtico caudal de enriquecimiento, tanto lingüístico como cultural, para los estudiantes de E/LE, rastreando, a través de 5 personajes femeninos, la evolución de la mujer en la sociedad española, en la segunda mitad del siglo XX. Analizaremos la situación y el comportamiento de estos personajes en cuatro ámbitos concretos, intentando comprender cómo ha funcionado esta sociedad en sus diferentes etapas y cuál ha sido a través de ellas el papel de la mujer, procurando establecer en el aula el debate intercultural. El habla de las mujeres de Delibes, la relación sexo/dinero, el contraste mujer urbana/mujer rural y las implicaciones políticas de Delibes a través de estos cinco personajes serán los ámbitos explorados.

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es en primer lugar rendir homenaje a Miguel Delibes, que tantas horas de placer procuró con su lectura, a menudo compartida con nuestros estudiantes, a los que hemos elegido por vocación la enseñanza del español. Nuestro segundo objetivo, analizar en el aula de cultura de ELE la evolución de la mujer en España en la segunda mitad del siglo XX, a través de estos 5 personajes femeninos. Enfocamos este trabajo de análisis, con ciertas necesarias adaptaciones en cada caso, a los niveles B2, C1, C2, con un tiempo idóneo de un cuatrimestre para realizarlo.

Los 5 personajes femeninos que he seleccionado son:

Desi, La criadita pueblerina de “La hoja roja” (*HR*)

Carmen, la provinciana frustrada de “Cinco horas con Mario” (*5H*)

Régula, la guardesa del Cortijo de “Los Santos Inocentes” (*SI*)

Ana, esposa y musa de Delibes en “Señora de rojo con fondo gris” (*SR*)

Laly, la “progre” de la Transición en “El disputado voto del Sr Cayo” (*DV*)

Según Montesa y Garrido:

El texto literario es un lugar de encuentro, una permanente provocación al lector, porque el horizonte que se ofrece en la construcción imaginaria de la literatura se amplía cada vez más y, lo que empieza por una “comprensión”, puede llegar a ser una “cosmovisión” (Antonio Garrido, Salvador Montesa, 1992)

Y añaden más adelante:

A través del texto, y por las enormes posibilidades que tiene de recrear contextos diversificados, personajes de distintos niveles culturales, sociales y geográficos y situaciones que muy de tarde en tarde tendría oportunidad de vivir el estudiante, va a poder este entrar en contacto con el vocabulario, con las estructuras gramaticales, con la amplísima gama de denotación y connotación del idioma, con todos los recursos posibles de expresividad” (...) “El problema no está en la dificultad de los textos. Está en el enfoque que de ellos se haga, en el proyecto de trabajo que se organice y, evidentemente, en la selección del material que se ponga (Montesa y Garrido:1990:454).

Los textos son testigos privilegiados de épocas desaparecidas, junto con la fotografía y el cine, y no solamente en cuanto al funcionamiento de la sociedad y de sus individuos, sino a la manera en que éstos expresaban sus deseos, sus frustraciones, sus afectos, en una palabra, sus sentimientos. El texto, según Paredes (1990: 212) es, como lo explica su propia etimología, “una textura, un tejido hecho de lenguaje intencionado, que se proclama por sí mismo”. Y cita a Alonso Zamora Vicente: “Los textos colocan al autor dentro de la peripecia sociocultural que los produjo”. Este sería, para mí, el 3er objetivo de este trabajo, dar a conocer a nuestros estudiantes el contexto sociocultural, económico y político en el que nacieron las novelas de Delibes, en el que vivieron sus inolvidables y casi reales personajes femeninos, qué avatares atravesaron y qué características tenía la lengua en que se expresaban.

Opina M<sup>a</sup> José Hernández (1991:13) que “Gracias a la competencia lectora que el alumno posee en su propia lengua y gracias a los conocimientos de español adquiridos podrá, en mayor o menor medida, hacerse con el mensaje del texto, pero la inexistencia

de actividades que le ayuden a optimizar el proceso le hará más difícil la tarea". Afirma en el mismo sentido Marta Sáenz (2006:9)

Diseñar actividades que presenten texto y contexto como realidades indisolubles y que ayuden al estudiante a utilizar el conocimiento cultural como estrategia de interpretación textual y, simétricamente, la lectura de los textos como fuente de información, representa toda una aventura para el docente de lenguas extranjeras que quiera trabajar con los textos literarios (...).

Será indispensable, pues, formular preguntas, presentar hipótesis, verificarlas o desecharlas a lo largo de la lectura, relacionar partes del texto, anticipar los posibles contenidos, intercambiar opiniones en el aula, mostrar acuerdo o desacuerdo, *visualizar* personajes, situaciones y lugares, crear *retratos*, para finalizar estableciendo comparaciones con lecturas del mismo género en las diversas culturas presentes en el aula, y comentar las dificultades de léxico específico.

La novela de Miguel Delibes, según Sobejano (1981), se integra en el grupo de la novela existencial de postguerra, habiendo seguido las corrientes del realismo y neorrealismo social de los 50, los movimientos de innovación y ruptura de los 60 y el apogeo de la narrativa experimental de los 70, volviendo en las últimas décadas al respeto de los elementos tradicionales del relato.

Los personajes que ocupan el primer plano en la obra de Delibes, pueden ser calificados de marginados, violentos, oprimidos o indecisos, y viven a menudo en la enajenación y el desencanto, incluso en situaciones extremas de sufrimiento, ante la inminencia de la muerte; se trata en la gran mayoría de los casos de *perdedores*. Ante el cadáver de Mario, oímos el comentario de un amigo:

No es un muerto, es un ahogado.

Usan frecuentemente estos personajes el monólogo, como lo hicieron los de C.J. Cela en *Pascual Duarte* o los de Carmen Laforet en *Nada*, monólogo que puede alcanzar una muy personal reiteración melódica, porque los personajes de Delibes no los leemos, los escuchamos. *5H*, por ejemplo, es un texto oral, una novela para ser leída en voz alta.

En cuanto a sus personajes femeninos, ocupan un lugar significativo en todas sus novelas, mostrándonos una auténtica gama de cambios revolucionarios desde 1947 hasta 1983, partiendo de una situación de dependencia y sometimiento extremos, hasta llegar a la explosión de las ideas feministas, cambios económicos, sociales y políticos, no sin pasar por estados intermedios de malestar e inquietud, y hasta de rechazo del sistema, que nos parecen representativos de cada época. Entre la Carmen, ama de casa convencional y provinciana de *5H* y la Laly, divorciada y militante de izquierdas del *DV*, hay sólo 30 años de diferencia, pero parece haber más de un siglo.

## 2. APLICACIONES DIDÁCTICAS

Los aspectos socioculturales que a través de estas 5 novelas nos van desvelando estos personajes, son fundamentales para comprender las etapas por las que ha pasado España hasta llegar a ser el país democrático dentro de la UE que es en la actualidad, y también para provocar la intervención de los alumnos en un contexto intercultural, insistiendo en las diferencias y semejanzas que puedan observarse con sus propias sociedades y culturas.

Las limitaciones de tiempo y espacio propias de una comunicación en un congreso nos han obligado a reducir a cuatro los campos de análisis en el aula de E/LE de la obra del escritor vallisoletano:

- 2.1. Contraste entre mujer urbana y mujer rural
- 2.2. Características del lenguaje de los personajes femeninos de Delibes
- 2.3. Relación sexo/dinero en las mujeres de Delibes
- 2.4. Implicaciones políticas de Delibes a través de sus personajes femeninos

El docente interesado podría encontrar otros campos de investigación, tales como *Gestualidad y lenguaje corporal en las mujeres de Delibes*, *Verborrea y Silencio en las mujeres de Delibes*, *Usos fraseológicos de hombres y mujeres en la obra de Delibes*, *Mujer y Naturaleza en las novelas de Delibes*, entre otras muchas posibilidades.

### 2.1. CONTRASTE ENTRE MUJER URBANA Y MUJER RURAL

Delibes escribió sus primeras novelas en unos años en que la población rural de España superaba a la de las ciudades, proporción que se ha invertido en nuestros días de una manera dramática, ya que el campo y la cultura agrícola se han visto abandonados en sus aspectos más tradicionales. En *El disputado voto del Sr. Cayo*, este y su esposa son supervivientes de una rara especie en un pueblo castellano en el que sólo quedan 3 habitantes, dos de ellos no se hablan, y el tercero, la esposa del Sr. Cayo, es muda. Dado que aún se dan muchos casos de abandono rural como el citado a lo largo y a lo ancho de la península, nos parece tener esta obra un real valor antropológico y cultural.

Un personaje clave femenino es La Régula, la guardesa de los *SI*, esposa, madre y hermana, que vive su triple función con una abnegación y honestidad conmovedoras. Trabajar y cuidar de los demás parecen ser el único objetivo de su vida, así como proteger a la hija minusválida, La Niña Chica, al hermano “inocente”, el Azarías (“Mientras yo viva, un hijo de mi madre no morirá en un asilo”) y a su marido, Paco el Bajo, explotado por los amos. Su hija adolescente, Nieves, a quien desearían poder enviar a la

escuela, porque su inteligencia lo merece, se ve obligada a trabajar como doncella en el cortijo, renunciando a su porvenir en la ciudad.

Régula, a pesar de su educación elemental, posee, como otros personajes rurales de Delibes, la cordura y la dignidad suficientes para saber que existen dos mundos, tanto en el Cortijo como en la España de los sesenta, y que lo mejor es no mezclarlos. Es de antología la escena en que el señorito Iván, durante un banquete, convoca a sus *siervos* para que demuestren, ante un invitado extranjero reticente, que han aprendido a firmar:

- Ahora te toca a ti, Régula. Y volviéndose al francés: -Aquí no hacemos distinciones, René, aquí no hay discriminaciones entre varones y hembras como podrás comprobar. Y la Régula, con pulso indeciso, dibujó penosamente su nombre. - Esto, para que lo cuentes en París, René, que los franceses os gastáis muy mal yogur al juzgarnos, que esta mujer, por si lo quieres saber, hasta hace cuatro días firmaba con el pulgar. (...) Hala, podéis largaros, lo hicisteis bien. (S.I. pág. 143)

Régula morirá analfabeta y pobre, pero su sueño de que los hijos aprendan y vayan a la ciudad, se acabará tal vez cumpliendo, ya que asistimos a un lento proceso de rebeldía de estos contra el sistema feudal en que viven.

Un personaje femenino de transición entre los dos mundos es la señorita Miriam, hermana de Iván e hija de la Marquesa, que parece mostrar cierta sensibilidad ante la miseria que rodea a los criados, saliendo a menudo en su defensa. Los adjetivos que el autor le adjudica son significativos: *compadecida, impresionada, sorprendida, atónita, celosa, sobrecogida, espeluznada, espantada*. Y otro personaje de transición *inter-classes*, aunque en sentido contrario, es Doña Purita, la esposa infiel del Administrador del cortijo, que sólo sueña con encontrar un lugar en el mundo de los poderosos, convirtiéndose en la amante de Iván, quien se burla despiadadamente de su falta de clase y de cultura.

Desi, la criadita casi adolescente que cuida al viejo Don Eloy en HR nos parece hoy un personaje decimonónico. Como tantas otras muchachas pueblerinas, ha abandonado en los años 50 la aldea y la miseria de su familia. No tiene dónde caerse muerta, pero con su sueldo miserable va comprándose un mes tras otro pequeñas piezas para el ajuar, ya que su único sueño es casarse. Las criaditas pueblerinas como la Desi han desaparecido de nuestro entorno, pero nuestros ancianos son cuidados actualmente por mujeres latinoamericanas o marroquíes, con la misma ternura y abnegación que empleaban, a su manera, Desi, y tantas otras *Desis*, y reemplazando muchas veces a la familia que se desinteresa del anciano o la anciana, como en el caso de Don Eloy. Cabría reflexionar en el aula, observando la realidad de nuestro entorno, sobre qué es lo que ha cambiado en este terreno en nuestra sociedad en estos últimos sesenta o setenta años:

Las evocaciones del pueblo y de sus habitantes por parte de Desi, desde su silla de la cocina, junto al fogón, nos describen la vida rural de aquella España de mediados de siglo, mejor que cualquier tratado de antropología.

Años más tarde, en *DV*, es Laly, la activista de izquierdas que pretende liberar con sus ideas feministas a hipotéticas campesinas esclavizadas, quien descubre pasmada la vida apacible, llena de tesoros de ingenio y de economía, de la anciana esposa del Sr Cayo, muda por más señas, y única representante femenina de la aldea. Y nos parece lógica la renuncia al mitin que tan profesionalmente había preparado Laly. “Una mujer vieja, de espaldas vencidas, enlutada, con un pañolón atado bajo la barbilla y una lata entre las manos temblorosas. - Aquí ella, es muda. Dijo el Sr Cayo a modo de presentación”.

Cabe preguntarse si el dibujante Forges no se habrá inspirado en Delibes para sus personajes de viejas campesinas, tradicionales y eternas.

Laly es el prototipo de la *progre* de la Transición, aunque protege maternalmente a sus dos compañeros de campaña que han sido brutalmente agredidos, y que regresan convencidos de su fracaso en la campaña electoral en el pueblo del Sr Cayo : *Hemos venido a redimir al Redentor*, afirma uno de ellos. Las teorías feministas de Laly caen también en picado cuando el Sr Cayo recuerda su compromiso matrimonial:

- De regreso de una de estas romerías, el año que llevé el pendón, o sea, el 23, que ya ha llovido, nos comprometimos. Yo la aupé a ella al borrico y la dije: “Sube”. Y ya se sabía, que era así la costumbre, si ella subía era que sí y si ella no subía era que no. Pero ella subió y para diciembre nos casamos.

Paradójicamente, reconoce el Sr Cayo que su mujer es la única que lee en el hogar, aunque minutos antes haya afirmado que la conversación femenina carece del menor interés, refiriéndose a su ideal condición de muda: “- Claro que para lo que hay que hablar con una mujer..”; “-Pero vamos a ver, Usted ¿qué es lo que hace aquí en invierno? ¿Lee? - A mí no me da por ahí, no señor. Eso, ella.

Idealiza Delibes a la *Señora de rojo*, mujer urbana e intelectual:

Narraba las cosas con ingenio; nunca se perdía (...) De todo sacaba partido, lo animaba con tal magia que era imposible sustraerse a su hechizo; hubiera sido capaz de sostener la atención del auditorio durante semanas. Pero, al margen de sus dotes de observación, creaba; tenía una imaginación espumosa. A menudo traté de animarla para que escribiera, pero ella se burlaba de mí. ¡Me hubiese gustado tanto que lo intentara!

Tres mujeres urbanas y dos mujeres campesinas, cinco mundos diferentes: clase media alta la de Ana, clase media-media la de Carmen, universo político de la Transición

el de Laly, submundo proletario-rural el de Régula y Desi, cinco fantásticos retratos de una España que existió.

## 2.2. CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS

Se ha calificado el estilo de Delibes como *la grandeza de lo sencillo*, aunque *sencillo* en este caso, no sea sinónimo de *fácil*. Escribe A. Muñoz Molina (*El País*, 23.03.10):

A Miguel Delibes los escritores más jóvenes habíamos empezado a no leerlo porque nos parecía demasiado español y demasiado castellano, cuando nosotros aspirábamos tan ansiosamente a ser cosmopolitas (...) Pero quien más se parecía en sus actitudes a un novelista inglés o americano era Miguel Delibes, que vivía retirado escribiendo y dando largos paseos por el campo. Era escritor porque escribía libros y no porque interpretara el personaje público de escritor a la manera española, francesa o latinoamericana.

Y Gregorio Salvador, en su discurso de homenaje a Delibes en la Real Academia (15.04.10) afirmaba, después de calificar su prosa de *oro molido*: “Delibes añadió a su afición a la caza, la caza de palabras y con su fidelidad absoluta al habla de sus personajes, reales o recreados, ha dado autoridad literaria a muchas voces olvidadas del viejo castellano”. Y añade: “El monólogo de la viuda de Mario, los diálogos del viejo Eloy, las consideraciones del Sr Cayo con los pretendientes de su voto, los personajes infantiles o adolescentes, todos hablan como tienen que hablar”.

Luis Mateo Díez, también en su discurso-homenaje en la Real Academia, afirma (15.04.10):

La pretensión de Delibes no es otra que la de llamar a las cosas por su nombre y saber el nombre de las cosas. Delibes es un caso extremo del escritor que escucha y al hacerlo, retiene el fulgor de la naturalidad de las palabras. Pocos escritores contemporáneos han tenido en nuestra lengua ese don de transmutar lo coloquial en literario. La verdad verbal de las historias de Delibes deriva de ese don.

Delibes es, además de un escritor, un lingüista, como demuestran sus observaciones durante sus viajes a Chile y Argentina, y como tal, un excelente modelo utilizable en el aula de ELE. Así y todo no se le puede achacar a este autor el haber sido únicamente un “narrador tradicional”. En la década de los 60 sorprendió a muchos poniéndose al día respecto a la novela occidental y asimilando técnicas narrativas rompedoras. *5H* ha sido calificada como una de las novelas más innovadoras de la lengua castellana. Afirma A. Muñoz Molina (*Babelia*, 20.03.10) que Delibes poseía un oído tan exacto para los nombres de las cosas, animales y plantas, como para los matices del habla y “el resultado tiene el poderío y la originalidad de una completa invención literaria”.

Analiza Manuel Alvar la muy particular tipografía de *Los santos inocentes* con las siguientes palabras:

Es un cuento infantil que camina resollando, sin apoyos ortográficos; coma, punto y coma, pero ni un solo punto, ni unas comillas para los textos reproducidos. Sólo unos blancos que son del impresor, no del hombre que está narrando a los niños, porque en la conversación tampoco hay blancos. Y como en los cuentos infantiles, onomatopeyas, repeticiones continuadas, el bueno y el malo muy bien definidos (Alvar: 51).

Es este con certeza uno de los aspectos que más pueden interesar a nuestros estudiantes de lengua: Ausencia de puntuación, latiguillos y refranes, reiteraciones, aliteraciones, frases hechas, vulgarismos, regionalismos, y hasta el difícilmente soportable *laismo* vallisoletano de Delibes, que podríamos calificar de *genético*, pero que *chirría*, *chirría*.<sup>1</sup>

“Sé que *la* dabas dinero y ella lo cogía”; “Dobla la colcha de manera que *la* cubra medio cuerpo”; “Huele a colillas, pero no *la* importa”; “Yo *la* decía Ese chico me necesita”; “son los tuyos que *la* traen recuerdos”; “A Valen *la* limpian el cutis en Madrid una vez por semana”

Con la publicación del *DV* asistimos a la irrupción de la lengua coloquial más vulgar y grosera, incluso en boca de las mujeres, lo que fue la prueba del fuego de la liberación femenina en los años setenta, y Miguel Delibes, el castellano purista, la reproduce con una rara perfección. Aunque muy bien dosificada, puesto que si en Rafa es absolutamente sistemático el empleo de palabras groseras y hasta obscenas, y en Víctor son estas más episódicas y discretas, en Laly sólo las observamos cuando las circunstancias la exasperan: “- No seáis coñazos, joder”.; “¡Vete a la mierda, maricón!”; “Os advierto que a mí el coñazo no me lo dais”; “- “No te acerques a mí, cacho puto”. Y a lo largo de toda la novela encontramos expresiones coloquiales que se consagraron por aquellos años y que en su mayoría han perdurado hasta hoy: Un “mal rollo”; “enrollarse”; “mierda” (por borrachera); “la hostia”; “chorradas”; “son la pera”; “majo, maja”; “la has cagado”; “virguerías”; “cojonudo”; “mangar”; “carroza”; “quedón”; “ostras”; “una parida”; “tío/tía”; “pasarse un pelín”;

### 2.3. RELACIÓN SEXO/DINERO

La insatisfacción de Carmen, como muy oportunamente subrayó Carmen Martín Gaité en su conferencia “Sexo y dinero en 5 horas con Mario” (1991) no es sino su “sed atrasada” de dialogar, de conversar con Mario. Justo en el momento en que ya no puede obtener respuesta, se desahoga, se aturulla, se autodefine como “una tarabilla”. Frente al muro de silencio del marido, se vuelca en una auténtica incontinencia verbal,

reivindicando su derecho a “quedar encima”. Pero esta insatisfacción de Carmen la lanza también a los brazos de Paco, su antiguo pretendiente, que la lleva en su Tiburón y la llama “pequeña”. Carmen se hunde en una total paradoja al afirmar:

“Si yo me hubiese casado con él, Mario, a estas horas, lo que quisiera”; “Tú siempre fuiste un apático, mucho amor mío, mucho mi vida, y luego nada entre dos platos”; “A las mujeres nos gustan los hombres con más arrestos, que defendáis lo que es vuestro, que os matéis por nosotras, si fuera preciso. Que la mujer y la novia deben ser sagradas, ni tocarlas, ni que las toquen”.

Con una afectada mojigatería, parece Carmen despreciar el acto sexual:

Esas porquerías, ni frío ni calor (...)

Sin embargo, parece muy consciente del efecto que su cuerpo puede producir en los demás hombres y se vanagloria de ello en varias ocasiones. Los pechos de Carmen, el suéter estrecho que señala escandalosamente su *poitrine*, pechos demasiado pugnaces para ser luto. “La *poitrine* ha sido mi gran defecto. No son pechos de viuda, son un descaro”. Y continúa: “Eliseo San Juan, el de la tintorería, no hay vez que salgo, sobre todo si es con el suéter azul: qué buena estás, qué buena, cada día estás más buena”. “Los hombres, por si no te has enterado, todavía me miran por la calle, y sobre todo Eliseo, que si yo le diera pie”.

Pero en el fondo lo que erotiza a Carmen en su relación con los hombres es el dinero: El coche de lujo, la ropa, el olor a tabaco caro, el perfume, todo lo que provoca la comparación con la austera bici que sirve de transporte a Mario, con sus tacones gastados, con su bañador meymba hasta la rodilla y con su tacañería.

Yo me dije. Cuando me case, lo primero un coche. Lo que más me duele, Mario, es que por unos miles de pesetas me quitaras el mayor gusto de mi vida, que no te digo un Mercedes, pero un Seiscientos, si lo tienen hoy hasta las porteras, que les llaman ombligos, porque los tiene todo el mundo.

Y así podemos comprender que, aunque siempre atrincherada en los más rígidos principios de la moral católica, se haya dejado llevar, por su ex pretendiente Paco, a la escena erótica que transcurre dentro del *Tiburón rojo* de sus sueños. La frase de Paco “Veinticinco años soñando con estos pechos, pequeña”, es el estallido final del monólogo, cuando Carmen se confiesa “como anestesiada, como tonta” y jura, histérica, a su marido muerto, que “no ha hecho nada malo”.

Mucho menos complicada, la Desi, que tiene un novio haciendo la mili, como casi todas las muchachas de esa generación, y sueña con “la noche aquella”, refiriéndose a la futura noche de bodas, cuando su amiga la Marce, también chica de servicio, le confiesa:

“-Para la noche aquella yo me mercaré un camisón transparente como el de mi señorita”. “-¡Serás capaz! Eso es muy indecente”. “- ¡Mira esta! En la noche aquella ya no hay decente ni indecente”.

Pero la Desi sigue defendiendo su honestidad con bravura, ante los avances de su novio, el Picaza: “-¡Se acabó! ¿Es que no vas a aprender nunca a dejar quietas esas condenadas manos?” Y sólo las falsas promesas de matrimonio del muchacho consiguen despertar en ella un asomo de sensualidad.

¿Qué pueden pensar nuestros estudiantes de ELE de estas rígidas y pautadas relaciones amorosas, lograrán situarlas en su tiempo y espacio reales o las juzgarán más bien propias de la prehistoria, cuando observan el comportamiento de los jóvenes españoles actuales? ¿Consideran tal vez, dependiendo de cada cultura, que puede haber alternativas al actual “todo está permitido” de las culturas occidentales?

El mísero salario que ganaba Desi le ayudaba a soñar con su futura vida de casada “En tan sólo dos años había juntado dos mudas, dos toallas, tres sábanas, una colcha azul y una maleta para su ajuar”. ¿Quedan en nuestros campos, en nuestros pueblos desertados por los jóvenes, muchachas como la Desi? Ciertamente no, pero situaciones de soledad y desamparo como la suya son fáciles de detectar hoy día en nuestras ciudades llenas de inmigrantes, que juntan un euro tras otro, privándose de muchas cosas, para enviar ayuda a sus familias.

La vida sexual de la Régula está condicionada por el cuchitril que comparte el matrimonio de guardeses con sus tres hijos y, sobre todo, por los terribles berridos nocturnos de la hija minusválida: “- Para quieto, Paco, que el Rogelio anda desvelado. Y si Paco el Bajo insistía, ella: -Ae, para quieto, que no estamos para juegos. Y de súbito sonaba el desgarrado berrido de la Niña Chica y Paco se inutilizaba, pensando que algún mal oculto debía de tener él en los bajos para haber engendrado una muchacha inútil y muda como la hache”. Delibes parece constatar aquí que a los pobres se les niega hasta el derecho a la alegría del sexo y que incluso viven sus consecuencias como un castigo a tal atrevimiento.

Tal vez por eso, el consejo que dan Paco y Régula a su hija adolescente, Nieves, testigo involuntario de las infidelidades de Doña Purita con el Señorito Iván es desinhibirse, permanecer sorda y muda cual estatua de sal, no vaya a ser que las consecuencias vayan a recaer también sobre ellos, como parece exigir la lógica de su destino:

- Padre, Doña Purita andaba anoche abrazándose en el cenador con el Señorito Iván ¡Madre qué besos! -Tú calla la boca, niña. ¿Sabe alguien más que los viste juntos? -¿Quién lo iba a saber? Eran ya más de las doce. -De esto, ni una palabra ¿oyes? En estos asuntos de los señoritos, tú, oír, ver y callar.

#### 2.4. IMPLICACIONES POLÍTICAS

La Guerra Civil aparece de una manera implícita o explícita en la mayor parte de las narraciones que se escriben entre el final de la misma, 1939 y 1975, año en que, según Rodolfo Cardona, se exorciza el fantasma de la Guerra con la *Reivindicación del Conde Don Julián*, de J. Goytisolo, y hasta que en los 90 aparece una nueva serie de novelas con dicho tema en la pluma de autores como: Javier Cercas, Almudena Grandes o A. Muñoz Molina.

Presentan las novelas de este período una sociedad estancada, con una atención primaria a su realidad concreta (Cardona, 1976:19) *El Jarama*, *La colmena*, *Tiempo de silencio*, *Señas de identidad*, *Cinco horas con Mario*. Si bien Delibes no figura entre los escritores tácitamente comprometidos contra el sistema, hay un claro rechazo del mismo en muchas de sus páginas y una crítica a menudo contundente de la realidad social y sobre todo de la injusticia social presente. Trascendiendo de lo particular a lo general, Carmen y Mario, en *5H*, son un claro paradigma de las *dos Españas* (Bustos, 1990:120), la ideología preconiliar y la posconiliar. Se cuestiona aquí el sistema político y religioso de la España de los sesenta: “*Cinco horas con Mario* es un constante e indirecto machaqueo contra el orden dictatorial” (Antonio Astorga, ABC 13.03.2010), al igual que en *DV* y sobre todo en *SI*, que como un largo poema, cuenta la vida de unos seres pobres e incultos, sometidos a la voluntad de los amos de las fincas donde trabajan, duro ataque a las estructuras sociales del mundo agrario y feudal de los sesenta y a la clase política española.

Y no deja de sorprender la frivolidad de Carmen al hablar de esta Guerra: “¿Te acuerdas cuando los italianos llegaron a Madrid? Qué tipazos, las chicas se despepitaban por ellos, dicen que Mussolini escogió los más altos”; pero Carmen Sotillo está segura de sí misma y sabe adónde va. Se apoya en la religión, en su madre, en sus amigas, en la guerra que han ganado. Durante el velatorio manda a la cocina al bedel amigo de Mario “porque un bedel no debe estar donde están los catedráticos”, y piensa que “resultaba inmoral que le lloraran las criadas y los cajistas de imprenta, y los hijos no. Alardea Carmen de una falta de cultura propia de una derecha cerril: “Los libros sólo sirven para coger polvo”, “tus libros y tu periodicucho no nos han dado más que disgustos”; “¿Con lo que a mí me hubiera gustado que escribieras novelas de amor!”

Leer y pensar es malo, cariño, convéncete. Las personas que piensan mucho son como infantiles ¿no te has fijado? La mayoría de los chicos son hoy medio rojos, tienen la cabeza llena de ideas estrambóticas sobre la libertad; En definitiva ¿para qué va a estudiar una mujer, Mario, si puede saberse? ¿Qué saca en limpio con ello? Hacerse un marimacho, ni más ni menos; Y trabajar, Mario ¿desde cuándo trabajan las señoritas?”; “Que todavía me acuerdo de tu conferencia, vaya un trago, que no hay quién te entienda.

La Señora de rojo, en un contexto muy diferente, se permite varias alusiones a “*aquel hombre*” (El Dictador) que parece *inmorible* más que inmortal, responsable de que una de sus hijas y su joven esposo hayan sido encarcelados, acusados de propaganda antifranquista, en el seno de un grupo politizado durante la dictadura. (pg. 35) :

En aquellas sombrías reuniones era ella la que aportaba un poco de esperanza. *Ese hombre no va a ser eterno*, recuerdo que dijo la primera vez.

La Señora de rojo, aunque parece contraria al Régimen, atraviesa serena el cautiverio de sus hijos, sin aspavientos ni acusaciones, y nunca aparenta perder la esperanza de verlo extinguirse en un plazo razonable. Las alusiones a las pésimas condiciones de detención son únicamente reveladoras del estado de ánimo del autor, Delibes: “¡Oh, Dios! qué duras aquellas mañanas de invierno en Carabanchel”.

Es igualmente suya, del autor, una de las frases iniciales de la carta: “Ana me lo comunicó ayer. Ha terminado la pesadilla, los han soltado”. La *pesadilla* no parece haber afectado nunca al talante sereno y equilibrado de la Señora de rojo, que desgraciadamente no llegará a conocer su fin.

¿*Perdedoras* estas cinco mujeres de Delibes? Nuestra respuesta es afirmativa, pues hasta la serena y perfecta Señora de rojo acaba *perdiendo* la vida, sin haber cumplido medio siglo. Esta noción de *perdedor*, tan literaria y tan hermosa, merecería ser discutida también en el aula, ampliando el campo de estudio a otras literaturas, a otras y otros protagonistas de novelas universales.

La obra de Miguel Delibes presenta, además, a efectos didácticos, la gran ventaja, a la hora de ser presentada a estudiantes de E/LE de haber sido llevada al cine en muchas ocasiones, ya que sus novelas poseen un carácter muy cinematográfico, habiendo originado películas de muy buena calidad, como *Los Santos Inocentes*, de Mario Camus. “La imagen de los personajes de *Los santos inocentes* en la puerta de la casona, es sin duda uno de los iconos del cine español” (Mario Camus, ABC, 13.03.10). Han sido adaptadas igualmente al cine y al teatro otras novelas que figuran en la bibliografía adjunta.

### 3. CONCLUSIÓN

Debemos perder el miedo al texto literario, normalizando su utilización en el aula de lengua extranjera, ya que esta práctica, según M. Sanz (2006:21), “había sido relegada por las versiones más radicales del enfoque comunicativo, que restringía la lengua a su faceta instrumental” y debemos considerar este aprendizaje como proceso interactivo. Una correcta dosificación del tiempo dedicado a la lectura de un texto largo puede aliviar la dificultad inicial del texto largo, si ponemos en marcha estrategias para

la adquisición del vocabulario, apoyándonos en el contexto, y considerando el valor intrínseco de la palabra. Tras la muerte de Miguel Delibes afirmó el actual Ministro de Educación, Ángel Gabilondo: “Era un hombre que seguía y perseguía las palabras con auténtica y emocionante pasión”, esta su pasión es compartida por todos los que aquí estamos, todos los que trabajamos en esta hermosa labor de dar a conocer el español y lo español. Y con igual pasión supo Delibes dar testimonio, en unos años en que el silencio reinaba en este país, de los hombres y mujeres que lo habitaban y cuyo “formato” sociológico ya no existe, pero que han pasado a formar parte de nuestra historia y de nuestra cultura. Hagámoslos revivir, e intentemos comprender el mundo en que vivieron, en nuestras aulas de lengua, cultura y literatura.

## FUENTES

- DELIBES, M. (1959): *La hoja roja*. Barcelona: Argos Vergara.
- (1981): *Los santos inocentes*. Barcelona: Crítica.
- (1966): *Cinco horas con Mario*. Barcelona: Destino
- (1978): *El disputado voto del Sr Cayo*, Barcelona: Destino
- (1991): *Señora de rojo sobre fondo gris*. Barcelona: Destino (reedición en Austra, Barcelona, 2010).

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO DE LOS RÍOS, C. (1971): *Conversaciones con M. Delibes*, Madrid: Ed. Magisterio español.
- ALVAR, M. (2009): “Prólogo” a *Los santos inocentes* (“La crítica”), Barcelona: Crítica.
- BUSTOS, M.<sup>a</sup> L. (1990): *La mujer en la narrativa de Delibes*, Valladolid: Secretariado de Publicaciones Universitarias.
- CARDONA, R. (ed.) (1976): *Novelistas españoles de posguerra*, Madrid: Taurus,
- CRUZ PIÑOL, M. (2006): “La literatura y su lugar en el aula de E/LE. Recursos en Internet para la elaboración de actividades”.. *Carabela* 59, 119-130, [en línea]: <<http://www.ub.es/filhis/culturele/carabela.html>>
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Bibliografía didáctica del español como lengua extranjera* del Centro Virtual Cervantes, descriptor *literatura*, [en línea]: <<http://cvc.cervantes.es/obref/bele/>>; <<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/>>; <[http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/lite\\_www.htm](http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/lite_www.htm)>; <<http://jamillan.com/obras.htm>>; <<http://www.letrealia.com/itin/>>; <<http://www.eldigoras.com/lite.html>>; <<http://www.eldigoras.com/lite.html>>; <<http://www.eldigoras.com/lite.html>>; <<http://www.eldigoras.com/lite.html>>

[www.cervantesvirtual.com/bib\\_autor/contemporaneos.shtml](http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/contemporaneos.shtml)>; <<http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martinez.shtml>>; <[http://www.cervantesvirtual.com/biblioteca\\_multimedia.shtml](http://www.cervantesvirtual.com/biblioteca_multimedia.shtml)>

*Bibliografía didáctica del español como lengua extranjera* del Centro Virtual Cervantes (descriptor “literatura”): <<http://cvc.cervantes.es/obref/bele/>>; <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca>; [http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/lite\\_www.htm](http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/lite_www.htm); <http://jamillan.com/obras.htm>; <http://www.letralia.com/itin/>; <http://www.eldigoras.com/lite.html>; [http://www.cervantesvirtual.com/bib\\_autor/contemporaneos.shtml](http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/contemporaneos.shtml); <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martinez.shtml>; [http://www.cervantesvirtual.com/biblioteca\\_multimedia.shtml](http://www.cervantesvirtual.com/biblioteca_multimedia.shtml).

GARCÍA POSADA, M. (1986): “Carmen Sotillo, 20 años más tarde”, *Sábado Cultural, ABC* (9.06.86).

GARCÍA VELASCO, A. (1991): “El disputado voto del Sr Cayo, técnica narrativa, lenguaje y contemporaneidad”, en *Actas del V Congreso de Literatura Española contemporánea*, Málaga, 247-257.

GARRIDO, A. (1991): “Teoría narrativa delibesiana”, en Cristóbal Cuevas García (ed.), *Miguel Delibes: El escritor, la obra y el lector (Actas del V Congreso de Literatura Española Contemporánea)*, Barcelona: Anthropos, 337-345.

GARRIDO, A. y S. MONTESA. (1992): “El texto como lugar de encuentro. Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas”, *Cable* 9, 22-28.

GÓMEZ YEBRA (1991): “Retrato de la mujer ideal: señora de rojo sobre fondo gris”, en Cristóbal Cuevas García (ed.), *Miguel Delibes: El escritor, la obra y el lector (Actas del V Congreso de Literatura Española Contemporánea)*, Barcelona: Anthropos, 325-335.

GULLÓN, A.(1981): *La novela experimental de Miguel Delibes*, Madrid: Taurus

GULLÓN, R. (1976): “Una educación sentimental”, Madrid: *Revista de Occidente* 7 (3ª época), 80-87.

HERNÁNDEZ BLASCO, Mª José (1991): “Del pretexto al texto”, *Cable* 7, 9-13.

MARÍAS, J. (1980): *La Mujer en el siglo X.* Madrid: Alianza editorial.

MARTÍN GAITE C. (1992): “Sexo y dinero en Cinco horas con Mario, encuentro con Miguel Delibes”, Madrid, conferencia en la Fundación Juan March (26.05.92).

MATEO DíEZ, L. (2010): “Un día en la obra de Miguel Delibes”, Madrid, Homenaje póstumo de la RAE a Miguel Delibes (17.04.2010).

MARTÍNEZ TORRÓN, D. (1982): *El naturismo de M. Delibes (Estudios sobre Miguel Delibes)*, Madrid: Ed. Universitaria complutense, 113.

MONTESA, S. y A. GARRIDO (1994): “La literatura en clase de lengua”, *Actas del II congreso nacional de ASELE*, Málaga: Universidad de Málaga, 449-457

- MUÑOZ MOLINA, A. (2010): “Delibes, a lo lejos”, *El País* (20.03.2010).
- PAREDES NÚÑEZ, J. (1990): “El comentario de textos literarios y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera”, en R. Fente, José A. de Molina y A. Martínez (eds.), *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada: Universidad de Granada.
- PLAZA, Nuria (1988): “Consideraciones sobre el análisis de cuatro novelas contemporáneas. Propuesta práctica interdisciplinaria”, en Ángela Celis y J.R. Heredia (coords.), *Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, 555-561.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, F.B. (1988): “La literatura en la clase de español para extranjeros”, en Ángela Celis y J.R. Heredia (coords.), *Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, 59-66.
- SALVADOR, Gregorio (2010): “Delibes y la lengua”, *Acto de homenaje a Miguel Delibes en la Real Academia de la Lengua Española* (15.04.2010).
- SANZ PASTOR, M. (2006): “Didáctica de la literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto”, *Carabela* 59, 5-25.
- SOBEJANO, G. (1981): *Cinco horas con Mario, de la novela al drama*. Madrid: Espasa Calpe.
- SOBEJANO, G. (1976): “Direcciones de la novela española de postguerra”, en Rodolfo Cardona (ed.), *Novelistas españoles de postguerra*, Madrid: Taurus.

#### ADAPTACIONES CINEMATOGRAFICAS DE LA OBRA DE M. DELIBES

- “El camino”, Ana Mariscal, (1963)
- “La mortaja”, Antonio Páramo, (1974)
- “Retrato de familia”, A. Giménez Rico (1976)
- “El Camino” (miniserie), Josefina Molina (1977)
- “”La guerra de papá”, Antonio Mercero (1977)
- “Los santos inocentes”, Mario Camus (1984)
- “El disputado voto del Señor Cayo”, A. Giménez Rico (1986)
- “El tesoro”, Antonio Mercero (1990)
- “La sombra del ciprés es alargada”, Luis Alcoriza (1990)
- “Las ratas”, A. Giménez Rico (1998)
- “Una pareja perfecta”, Francesc Betriu (1998)



# LA ADECUACIÓN AL MARCO EN LAS LECTURAS CREADAS *AD HOC* PARA LA ENSEÑANZA DE ELE (2): UNA PERSPECTIVA INTERTEXTUAL<sup>1</sup>.

BEATRIZ P. SUÁREZ RODRÍGUEZ  
*Universidade de Vigo*

RESUMEN: En este congreso, presentamos dos comunicaciones complementarias en las que vamos a trabajar con un tipo de textos creado *ad hoc* para la enseñanza de ELE, la “serie narrativa graduada de ficción” desde dos perspectivas diferentes: interna y externa. En la primera comunicación Ana Fernández Soneira se ocupa del primer caso y analiza los mecanismos de coherencia y cohesión presentes en los textos a través de casos prácticos.

En esta segunda comunicación es complementaria de la primera y añade un punto de vista externo. Aquí, trabajamos con las mismas obras tratadas en el anterior trabajo, pero poniendo atención en el análisis de las “series narrativas graduadas de ficción” creadas por las editoriales para potenciar la comprensión lectora en los aprendientes de español como lengua extranjera en relación con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

## 1. CONTEXTUALIZACIÓN

Como docentes de ELE, estamos acostumbrados a trabajar con material impreso específico para la enseñanza del español a extranjeros de todo tipo: manuales, gramáticas, diccionarios, lecturas de ficción. Habitualmente somos capaces de determinar si, por ejemplo, los manuales o las gramáticas se adecuan o no al nivel de ELE para el que

<sup>1</sup> Esta comunicación es la segunda parte de un trabajo conjunto. La primera parte, firmada por Ana Fernández Soneira, aparece en el primer volumen de estas Actas.

están diseñados y somos también capaces de llevar a cabo los reajustes necesarios, en el aula o fuera de ella, para que material y alumno “vayan al mismo ritmo”.

Ahora bien, no sucede lo mismo con las lecturas de ficción creadas *ad hoc* para aquellos alumnos extranjeros que desean disfrutar de su ocio entregándose al placer de la lectura. Es muy posible que el alumno lea este tipo de obras fuera del aula; por otro lado, en los textos de ficción, de carácter no explícitamente didáctico, la creatividad del autor prima sobre cualquier otra característica.

Entonces, una de las primeras preguntas que podemos hacernos es hasta qué punto el autor debe controlar su proceso creativo para adaptarse a las exigencias del currículo. Sin duda, la respuesta no puedes ser tajante; pero, sin duda también, un autor de obras con fines tan específicos como estos sí tiene que ajustarse a ciertos esquemas. Así, las editoriales de este tipo de obras (lecturas de ficción creadas *ad hoc* para la enseñanza de ELE) suelen indicar en las portadas o contraportadas de los libros el nivel de ELE para el que están destinadas, y este nivel viene fijado, al menos desde el 2002 por el Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación<sup>2</sup> (en lo sucesivo MCER)

Queríamos, pues, saber, si los niveles de ELE con los que las lecturas de ficción aparecen clasificadas se ajustaban o no a lo que el MCER determinaba. Para ello escogimos la serie de lecturas graduadas *Lola Lago detective* y la examinamos en sus tres volúmenes iniciales: *Vacaciones al sol* (nivel A1)<sup>3</sup>, *Una nota falsa* (A2)<sup>4</sup>, *La llamada de La Habana* (A2+)<sup>5</sup>. Estas breves novelas policíacas tienen algunas características que nos parecían significativas: son posteriores a la publicación del MCER; están escritas por las mismas autoras; los personajes protagonistas (los integrantes de la agencia de detectives Lola Lago) se repiten; están graduadas por niveles; están concebidas como material complementario de los manuales de la editorial (en nuestro caso, empleamos Aula como manual de clase, por lo que estas lecturas suponen un buen complemento)

En un primer momento, el MCER fue la obra de consulta obligada para poder determinar si las novelas Lola Lago eran adecuadas cada una para el nivel al que estaban destinadas. Sin embargo los alumnos de los niveles A1-A2 (que son aquellos a los que están destinados las tres novelas estudiadas) parecen tener pocas competencias a la hora de enfrentarse a estos textos... O, al menos, lo que se les exige, y por tanto se les ofrece en sus manuales de clase, tal vez no sea suficiente para capacitar a los alumnos para poder leer estas obras. Partamos de la base de que los estudiantes de una lengua

2 Consejo de Europa (2001), traducción al español (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.

3 MIQUEL, L. y SANS, N. (2003): “*Lola Lago detective*”: *vacaciones al sol*. Barcelona. Difusión.

4 MIQUEL, L. y SANS, N. (2003): “*Lola Lago detective*”: *una nota falsa*. Barcelona. Difusión

5 MIQUEL, L. y SANS, N. (2003): “*Lola Lago detective*”: *la llamada de La Habana*. Barcelona. Difusión

extranjera siempre, o habitualmente, especialmente en los primeros estadios del aprendizaje, poseen mayores habilidades comprensivas que expresivas; siendo esto así, un alumno que pueda expresarse, tanto de manera oral como escrita, en un punto “z”, al menos comprenderá también ese punto “z”.

Teniendo en cuenta lo dicho en el párrafo anterior, comprobemos lo que el MCER indica que un alumno debe ser capaz de comprender por escrito en los niveles A1-A2. Si hablamos de comprensión lectora en general, el alumno de A1 “es capaz de comprender texto muy breves y sencillos., leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita”<sup>6</sup>; por su parte, el alumno de A2 “comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional. Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos y si contienen vocabulario sencillo”<sup>7</sup>. Pero, el alumno de estos niveles también debe ser capaz de leer correspondencia<sup>8</sup>, leer para orientarse<sup>9</sup>, leer en busca de información y argumentos<sup>10</sup> y de leer instrucciones<sup>11</sup>. Por tanto, podrá comprender textos que incluyan estos aspectos y, precisamente, la novela puede, y lo hace, incorporar cualquier otro tipo de texto. Pero, lo decíamos antes, el alumno también tiene capacidad para comprender textos orales<sup>12</sup>, lo que, a nuestro juicio, supone comprender textos escritos de características similares; la novela es, precisamente, un género tan versátil que también reproduce ficcionalmente ese tipo de textos orales. Lo mismo, por supuesto, sucedería con la conversación<sup>13</sup> y con la

6 MCER, 2002:71

7 MCER, 2002:71

8 El alumno de A1 “comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales” mientras que el de A2 comprende cartas personales breves y sencillas así como tipos de carta y faxes de uso habitual sobre temas cotidianos. (MCER, 73)

9 El alumno de A1 “reconoce nombres, palabras, y frases muy básicas que aparecen que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes”. El alumno de A2 comprende señales y letreros que parecen en lugares públicos y localiza información específica en listado y también puede encontrar información predecible en material de uso cotidiano, como horarios o menús. (MCER, 73)

10 Un alumno de A1 “es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo si hay apoyo visual”. El alumno de A2 identifica información concreta en cartas, catálogos y artículos breves. (MCER, 73)

11 El alumno de A1 “comprende indicaciones escritas breves y sencillas” mientras que el de A2 comprende normas expresadas de manera sencilla o instrucciones, escritas muy claramente, de aparatos de uso frecuente (MCER, 73)

12 En una interacción oral general, un alumno de A2 puede participar en conversaciones sencillas, Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realiza afirmaciones sencillas y puede responder a otras afirmaciones. Todo esto siempre que el tema sea cotidiano. El alumno de A2 participa de conversaciones directas, breves y sencillas que aborden temas cotidianos, como el ocio o el trabajo; participa en conversaciones con cierta soltura en situaciones “tipo” o conversaciones muy breves, plantea y contesta preguntas, intercambia información e ideas sobre temas cotidianos, pero, no puede mantener una conversación por su cuenta. (MCER, 76)

13 El alumno de A1 es capaz de presentarse, saludar, despedirse, preguntar por otras personas, reaccionar ante noticias, comprender expresiones cotidianas sobre necesidades básicas... El alumno de A2 sabe expresar sus gustos, realiza invitaciones, acepta o rechaza invitaciones, sabe disculparse y aceptar disculpas, emplea

interacción escrita<sup>14</sup>. Así, los alumnos del estadio A pueden interactuar de manera oral y escrita para abordar temas muy sencillos sobre aspectos muy cotidianos en intercambios muy breves, por tanto, serán capaces de leer textos que emulen esas situaciones: las novelas cortas.

Parece claro que hay cierta fisura entre lo que el MCER indica que los alumnos de cada nivel están capacitados para comprender y el propio concepto de novela, ya que, en principio, el tipo de texto al que un alumno de A1 puede enfrentarse se limita a lo cotidiano escrito con sencillez y brevedad. Sin embargo, la serie *Lola Lago detective* inserta en su sencilla trama policial breves y sencillos diálogos en los que los personajes se saludan, se despiden, se presentan, se invitan a café, aceptan las invitaciones, hablan del clima, indican la hora, describen a otros físicamente, expresan sus gustos y aversiones, opinan, sospechan, piden y dan información sobre datos personales tales como direcciones, edad, profesión.... Nada de esto se aleja sustancialmente de lo que el MCER apunta a propósito de los aprendientes del nivel A, muy al contrario, el contexto de lo detectivesco es idóneo para integrar de manera natural estos asuntos básicos en una ficción literaria. Por otro lado, desde el MCER se nos dice qué le debemos exigir a los alumnos en función del nivel en el que se encuentren o quieran acreditar y ofrece unos descriptores con el fin de homogeneizar esas exigencias, pero eso no quiere decir que el alumno vaya un poco por encima de esos requisitos mínimos exigibles, evaluables.

Como ya se ha indicado, partimos del MCER como documento base para valorar las lecturas de la serie *Lola Lago* y determinar en qué medida se ajustaba cada obra al nivel para el que estaba destinada. Sin embargo, dado que se trata de una obra de referencia para todo el contexto europeo, los descriptores para cada nivel, como no podía ser de otro modo, son muy generales; por ese motivo tomamos como referencia para nuestro análisis el *Plan curricular del Instituto Cervantes*<sup>15</sup> (en lo sucesivo PCIC) ya que en este documento sí podemos encontrar descriptores específicos para el español.

fórmulas básicas de cortesía y se desenvuelve en intercambios sociales muy breves. Por otro lado, mientras que el alumno de A2 puede participar, con restricciones en conversaciones informales, conversaciones formales y reuniones de trabajo, para el alumno de A1, no hay descriptores en esas situaciones. Alumnos de uno y otro nivel, con diferente grados de dificultad, están capacitados para colaborar oralmente para lograr un objetivo tal como reparar un coche, discutir sobre un tema...; pueden interactuar para obtener bienes y servicios; son capaces de intercambiar información y pueden entrevistar y ser entrevistados.(MCER, 76-81).

14 En general, por escrito, el alumno de A1 puede solicitar y obtener información sobre cuestiones personales y el de A2 es capaz de escribir notas breves y sencillas sobre temas relacionados con las necesidades inmediatas. Un alumno de A1 puede escribir postales breves y sencillas; el de A2 escribe cartas personales muy sencillas de agradecimiento o disculpa. A la hora de enfrentarse a la elaboración de notas, mensajes o formularios, Un alumno de A1 puede escribir números, fechas, su nombre, nacionalidad... y otros datos personales necesarios para cubrir formularios como tarjetas de biblioteca; el alumno de A2 toma mensajes breves y sencillos si el interlocutor los repite, y escribe notas y mensajes propios, sencillos, relativos a necesidades inmediatas. (MCER 82)

15 Instituto Cervantes (2007-2008): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, A1, A2, B1, B2, C1, C2*, Madrid, Biblioteca Nueva.

De los trece bloques<sup>16</sup> en los que se estructura cada uno de los tres volúmenes<sup>17</sup> del PCIC, nos hemos basado principalmente en el bloque 5, funciones, aunque ocasionalmente hemos hecho referencia a los bloques 2, gramática; tácticas y estrategias pragmáticas; 9, nociones específicas. La idea de analizar cada obra de la serie *Lola Lago* desde la perspectiva de cada uno de los trece bloques es tan interesante como imposible en un trabajo con una extensión tan limitada, por eso, hubo que seleccionar un único punto de vista.

Pensemos en una frase como “Está en la mesa, *creo*”. que podemos leer en la página 8 del libro *Vacaciones al sol* de la serie destinado al nivel A1. Si analizamos el ejemplo teniendo en cuenta la perspectiva gramatical, notaremos que la expresión es adecuada para el nivel A1, pero si tomamos en cuenta las funciones, vemos como esta expresión es propia del nivel B2. Por otro lado, si un alumno extranjero buscara el significado del verbo *creer* en el diccionario, le resultaría complicado entender que, en el ejemplo, *creo*<sup>18</sup> significa *supongo, no estoy seguro...* Las funciones presentan más dificultades de comprensión si no han sido estudiadas y explicadas previamente que otros elementos, por eso pensamos que una obra que contenga casos de funciones que se alejan del nivel de lengua de los lectores a los que está destinada presentará problemas de comprensión que el lector difícilmente podrá resolver por sí solo.

## 2. ANÁLISIS DE LAS OBRAS

Como se ha ido comentando a lo largo de este trabajo, la serie *Lola Lago* detective consta de varios volúmenes clasificados por niveles: “*Lola Lago detective vacaciones al sol* (A1), “*Lola Lago detective*”: *una nota falsa* (A2<sup>19</sup>), “*Lola Lago detective*”: *la llamada de La Habana* (A2+), “*Lola Lago detective*”: *¿Eres tú María?* (B1), “*Lola Lago detective*”: *poderoso caballero*. (A2), “*Lola Lago detective*”: *por amor al arte* (A2), “*Lola Lago detective*”: *lejos de casa* (A1), sin embargo nos ocuparemos aquí de los tres primeros citados.

16 1-objetivos generales; 2-gramática; 3-pronunciación y prosodia; 4-ortografía; 5-funciones; 6-tácticas y estrategias pragmáticas; 7-géneros discursivos y productos textuales; 8-nociones generales; 9-nociones específicas; 10-referentes culturales; 11-saberes y comportamientos socioculturales; 12-habilidades y actitudes interculturales; 13-procedimientos de aprendizaje.

17 Volumen 1, bloque A, niveles A1-A2; volumen 2, bloque B, niveles B1-B2; volumen 3, bloque C, niveles C1-C2.

18 *creer* (Del lat. *credĕre*). 1. tr. Tener por cierto algo que el entendimiento no alcanza o que no está comprobado o demostrado. 2. tr. Dar firme asenso a las verdades reveladas por Dios. 3. tr. Pensar, juzgar, sospechar algo o estar persuadido de ello. 4. tr. Tener algo por verosímil o probable. U. t. c. prnl. 5. tr. Dar asenso, apoyo o confianza a alguien. ¿Nunca me habéis de creer? U. t. c. intr. Creemos EN él. 6. tr. creer en Dios. 7. prnl. Dar crédito a alguien. Creerse DE su gran amigo.(DRAE, en Red, 18-10-210)

19 Es interesante señalar que en el catálogo de Difusión del 2010 esta obra aparece clasificada como de nivel A1.

## 2.1 “LOLA LAGO DETECTIVE”: VACACIONES AL SOL (A1)

Si vamos a hacer un análisis gradual de las obras de la serie *Lola Lago* para tratar de determinar si se mantiene la correlación entre los niveles en los que se encuadran los libros y los criterios que el PCIC establece para cada nivel, parece lógico que el estudio de la primera de las obras sea el más exhaustivo, ya que no podemos externos tanto como sería necesario para comparar las tres obras detalladamente y ya que es en el nivel A1 donde se establece una frontera imaginaria que delimita los recursos y saberes lingüísticos de los que dispone el lector de A1. Así pues, si en este primer nivel hubiera grandes desajustes entre las funciones recogidas en el texto y lo que marca el PCIC para ese nivel, cabría esperar que los niveles siguientes presentaran cada vez mayores desajustes, pues irían aumentando la dificultad.

A continuación, presentamos los ejemplos tomados de la obra “*Lola Lago detective*”: *vacaciones al sol* (A1). Indicaremos primero el ejemplo y debajo la función con la que se correspondería en ese nivel, a continuación se indica la función y el nivel con los que ese ejemplo encaja. Sólo se muestran ejemplos en los que las funciones no se ajusten al nivel que les corresponde.

### 2.1.1. Ejemplo 1

Texto: *Te puedes bañar y tomar el sol, descansar, comer bien y... y podemos hablar horas y horas. Podemos explicarnos lo que ha pasado estos últimos 10 años ¿qué te parece?* (9)

Función: 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos/2.4 Valorar

Nivel: (A1) 1. ¿Está bien? (221) / (A2) 1. ¿qué tal + SN? ¿Qué tal el examen? 2. ¿(Esto) está bien/mal? (221)/ (B1) 3. ¿Qué te parece? a) +SN+inf ¿*Qué le parece* el sueldo? (193)

Como vemos en el ejemplo, la función de expresar opiniones y, concretamente, de valorar, se expresa en el nivel A1 mediante la fórmula interrogativa ¿está bien? No será hasta el nivel B1 cuando nos encontraremos con el verbo *parecer* para expresar la función valorar. En este caso, pues, hay un salto de dos niveles.

### 2.1.2. Ejemplo 2

Texto: *Está en la mesa, creo.* (8)

Función: 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos/ 2.14 Expresar falta de certeza y evidencia

Nivel: **(A1)** 1. Creo que... *Creo que la profesora se llama Carmen* (223) / **(A2)** 1.No estoy seguro (223) / **(B2)** 3 *¿O + creo/ imagino /supongo/digo yo / Tendremos terminado el trabajo el martes, supongo* (206)

En este caso, el alumno de un nivel A1 cuenta sólo con una fórmula para expresar la función 2.14 (*creo que*) al llegar al nivel B2 el repertorio se amplía a ocho. La que nosotros recogemos es la tercera. La expresión que parece en el ejemplo supone un salto cualitativo de tres niveles, por lo que el grado de desajuste es alto.

### 2.1.3. Ejemplo 3

Texto:

- a) *Paco tiene que hablar con Lola. Quiere decirle que esta tarde no va a venir a la oficina. (8)*
- b) *Si, pagamos los impuestos, pero no sólo hay que ser bueno, hay que parecerlo. (8)*
- c) *[...] No está de vacaciones pero ya está mucho mejor. Piensa en el caso Nils-son. Hay que empezar a trabajar. (9)*

Función: 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos / 2.17. Expresar obligación y necesidad

Nivel: **(A1)** Ø / **(A2)** 1. Tienes que + inf / Tengo que hacer los deberes / 2. Hay que +inf / Hay que comprar el billete antes de subir al autobús.(224)

El lector de A1, siguiendo al PCIC, si tenemos en cuenta lo requerido en el bloque de gramática, sólo tiene que conocer los presentes de los verbos regulares. Así pues, introducir el verbo *tener* y el verbo *haber* ya supondría un desajuste desde esta perspectiva. Por otro lado, los significados de estos verbos (posesión y existencia) tampoco aclararían la función que desempeñan en los ejemplos: obligación y necesidad. Finalmente, para el nivel A1 no hay descriptor de la función 2.17, es decir, un hablante de este nivel no tiene por qué saber expresar esta función.

### 2.1.4. Ejemplo 4

Texto:

- A las doce suena el teléfono. ¿Un nuevo cliente?*  
—*Lola, una llama para ti. Elisa*  
—*¿Elisa? ¿qué Elisa?*  
—Ni idea... *Dice Margarita muy seria* (8)

Función: 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos/ 2.21. Expresar desconocimiento.

Nivel: **(A1)** 1. No sé / a) +SN / *No sé los verbos irregulares* / b) +inf / *No sé pronunciar perro* (225) / **(A2)** 1. No sé + SN / inf./ *No sé explicar el problema* (225) / **(B2)** 4. *Ni idea* (212)

En este caso, sí hay descriptor para la función 2.21 en el nivel A1, pero no se corresponde con la expresión que vemos en el texto. Por otro lado, los niveles A1 y A2, como es lógico, cuentan con inventario menor para esta función y así vemos como en el nivel B2 la expresión que buscamos se corresponde con el exponente 4. Pero, a pesar del desajuste y del salto cualitativo, no parece que en este ejemplo ni el dos resulte imposible que el lector deduzca el sindicado de las expresiones ya que hay elementos similares en los inventarios de su nivel. Por el contrario, sí parece complicado deducir obligación de los verbos *tener* y *haber* del ejemplo 3.

### 2.1.5. Ejemplo 5

Texto: *No me llames “nena” Paco, no me gusta, no lo soporto. Y menos hoy... (8)*

Función: 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos / 3.3. Expresar aversión

Nivel: **(A1)** Ø / **(A2)** 1. Odio+SN/inf. / *Odio la música Pop* (228) / **(B1)** 2. No soporto/ a) +SN/inf *No soporto estar solo* (217)

Este caso nos parece muy curioso. Como vemos en el ejemplo, el aprendiz de español del nivel A1 puede expresar gustos, deseos y sentimientos, pero no es necesario que sea capaz de expresar aquello que le causa aversión... Parece lógico que el docente que enseña a sus alumnos a expresar gustos también enseña a expresar aquello que disgusta. En el PCIC aparece la fórmula (*no*) *me gusta* para expresar lo contrario de *me gusta* pero no hay exponentes para la función 3.3 *expresar aversión*, lo cual nos hace pensar algo que ya se indica en los preliminares de la obra, que no debemos acercarnos al PCIC desde una perspectiva dogmática, prescriptiva, sino descriptiva. Desde el PCIC se dan pautas sobre lo que es lícito exigir a un alumno de un nivel determinado, pero los docentes no podemos hacer compartimentos estancos a la hora de enseñar<sup>20</sup> y, tal vez, los autores tampoco a la hora de escribir.

<sup>20</sup> Dado que la serie *Lola Lago* está publicada en Difusión y que nosotras usamos el manual *Aula* con nuestros alumnos, comprobamos en algunos casos si las fichas gramaticales del manual podrían ayudar a los lectores de *vacaciones al sol*. En el caso de expresar gustos, el alumno aprende a hablar de aquello que le gusta mucho, o bastante, que le encanta o que no le gusta, no le gusta mucho, o no le gusta nada (Aula, 45) o incluso de lo que le gusta más o menos de una persona un lugar... (Aula, 69). No sería raro que el docente ampliara la información para abarcar expresiones de desagrado. En el caso de las perífrasis el manual *Aula 1* explica *tener que + infinitivo* como fórmula que expresa necesidad. (37). Como vemos, es plausible que un lector que sea alumno de ELE en un nivel A1 esté recibiendo input que le permita comprender funciones que no se justen a su nivel.

### 2.1.6. Ejemplo 6

Texto: *Piensas venir en avión, ¿no?* (9)

Función: 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos / 3.10. Expresar planes e intenciones

Nivel: **(A1)** 1. Marcador temporal referido al futuro + pres.ind / *Esta noche hago los deberes* (230) / **(A2)** 1. Marcador temporal referido al futuro + fut./ *El año que viene estudiaré ruso* / 2. Voy a + inf / *voy a fumar menos* (230) / **(B1)** 1. Pienso +inf / *Este verano pienso ir de vacaciones al sur de España* (221).

El lector que se encuentra con este verbo y que conozca su significado tal vez tenga dificultades para comprender que, en este caso, se está hablando de planificar un viaje. Vemos como esta función sólo parece formulada así en el nivel B1.

### 2.1.7. Ejemplo 7

Texto: *Lola sólo llama a Margarita Srta Margarita cuando está muy enfadada. —Encima de tu mesa. ¿Estás de mal humor Lola?* (20)

Función: 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos / 3.17. Expresar enfado e indignación.

Nivel: **(A1)** Ø / **(A2)** 1. Estoy (bastante/muy) enfadado (231) / **(B1)** 4. *Estoy de (muy) mal humor* (227)

Como sucedía con la función 3.21, el alumno de A1 puede expresar gustos deseos y sentimientos, pero aquellos referidos al enfado o a la indignación, porque en este caso los descriptores para esta función aparecen a partir del nivel A2<sup>21</sup> y el exponente que aparece en el ejemplo a partir de B1.

### 2.1.8. Ejemplo 8

Texto: —*Te puedes bañar y tomar el sol [...]* ¿*Qué te parece?*  
—*Es que el trabajo...* (9)

<sup>21</sup> Tal y como se mostró en la exposición en el congreso, en el ejemplo: [*-Ah, no lo sabes... Me he casado. Bueno, hace ya siete años. Ingvar es mi marido. Es danés. Y tenemos un niño, Max.]- No me digas. Dios Mío, ¡Cómo pasa el tiempo!* (15) la expresión *no me digas* se corresponde con la función 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos / 3.27. Expresar sorpresa y extrañeza que carece de descriptor para el nivel A1 y cuyo exponente para el ejemplo que nos ocupa aparece en el nivel B2 (232).

Función: 4. Influir en el interlocutor./ 4.7. Responder a una orden petición o ruego./4.7.2 eludiendo el compromiso

Nivel: (A1) Ø / (A2) 1. No sé! [- ¿me ayudas mañana a pintar la casa?- No sé. (234) / (B1) 1. Bueno / No sé, es que...! [-¿Puedes prepararme un informe con los últimos datos?, por favor -No, sé, es que no está Pedro y él toda la información (242).

Este ejemplo nos ha parecido un caso muy complicado. Por una parte, como ha sucedido en otros ejemplos, la función con la que se corresponde el ejemplo no tiene descriptor para el nivel A1; por otro lado, el exponente que aparece en el ejemplo podría corresponderse también con la función 4. *Influir en el interlocutor*.4.17. *Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación*<sup>22</sup>. Un caso similar lo encontramos en el ejemplo: ¿Por qué no vienes unos días? (9) que podría corresponderse con la función 4. *Influir en el interlocutor*.4.13. *Proponer y sugerir*<sup>23</sup> o con la función 4. *Influir en el interlocutor*.4.18. *Aconsejar*<sup>24</sup>.

## 2.2. “LOLA LAGO DETECTIVE”: UNA NOTA FALSA (A2)

La segunda obra de la serie que analizamos está destinada a lectores con nivel de ELE A2 como mínimo. Es decir, estos lectores son capaces de abordar la lectura de *Vacaciones al sol* sin problemas, por tanto, aquellas funciones que en el volumen de nivel A1 se presentaban con desajustes, pueden parecer ahora de nuevo sin que ello comporte mayor dificultad para los receptores del nivel A2. Por este motivo, tratamos sólo casos que no hayamos visto en el nivel A1.

### 2.2.1. Ejemplo 9

Texto: *En el ascensor, Lola se mira en el espejo. No está muy guapa: tiene media cara como un balón de fútbol. Está cansada y tiene mal color* (6).

Noción Específica: 1. Individuo: dimensión física.1.2. Características físicas.

Nivel: (C2) 14 Tener ~ buena / mala ~ cara. (464)

<sup>22</sup> En este caso sí habría descriptor para el nivel A1 (*1. No, (muchas) gracias*) pero tendríamos que avanzar hasta el nivel B1 para encontrar el exponente del ejemplo (. 1(No), (no), (muchísimas gracias) es que...! *No, muchas gracias, es que ya he comido* / 2. (No), lo siento + es que...! *No, lo siento. Es que tengo que estudiar* / 3. Pues/ bueno + es que ...! *Pues es que tengo mucho trabajo*(251))

<sup>23</sup> En este caso, no hay descriptor para el nivel A1 y el exponente del ejemplo lo encontramos en el nivel A2: 1. ¿Vamos a...? / 2. ¿Vienes a...? / 3. Enunciado interrogativo / 4. ¿Quedamos...? / 5. ¿Por qué no...? / 6. ¿qué tal si...? (236)

<sup>24</sup> Como en el caso anterior, se carece de descriptor para el nivel A1 y habría que buscar el exponente en el nivel A2, en el punto 4: ¿Por qué no? / ¿Por qué no vamos a comer? (238)

Al principio de este trabajo se habló de la posibilidad de algunos apartados además de las funciones para comprobar si los ejemplos estudiados se ajustaban o no a las pautas que el PCIC indicaba para cada nivel. Hemos escogido este fragmento para mostrar un caso en el que recurrimos a las nociones específicas en nuestro análisis. Sin duda, desde el nivel A1 hay descriptores relativos a esta función; curiosamente, además, desde ese nivel A1 aparecen exponentes como: *tener los ojos –claros/oscuros/lazules/verdes/negros/marrones* [sic], si embargo ni siquiera en el nivel C1 encontramos la expresión exacta que buscamos: *tiene mala cara*, aunque sí la que más se aproxima. Parece lógico pensar que en casos como este la gradación por niveles es aún más complicada de establecer que en el caso de las funciones, pues un alumno de A2 quizás es capaz de comprender una noción que se sitúa 3 niveles por encima del suyo

### 2.2.2. Ejemplo 10

Texto: *Pero, ¿no es Tony el hombre de tus sueños?*

—Sí, bueno..., es diferente..., *Víctor es tan guapo, canta tan bien.*

Función: 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. 2.12. Presentar un contraargumento.

Nivel: (A2) 1. Sí, es verdad, pero... / [-ir al gimnasio es bueno.] -Sí, es verdad, pero es aburrido. / 2. Sí, estoy de acuerdo, pero... / [-Peter estudia mucho y hace siempre los deberes] -Sí, estoy de acuerdo, pero no habla con nadie español (233) / (B2) 1. Bueno / ya, pero... / [-Inténtalo, parece un trabajo interesante] -Ya, pero exigen saber tres idiomas y yo sólo hablo dos. (204)

Tácticas y estrategias pragmáticas: 3. Conducta interaccional. 3.1. Cortesía verbal atenuadora. 3.1.1. Atenuación del acto amenazador

Nivel: (A2) Ø / (B2) 5. Reparaciones: concesión como minimización del desacuerdo: Bueno, sí, pero... / Bueno, vale, pero... (306)

El ejemplo 10 es una buena muestra de que, en ocasiones, es necesaria una lectura transversal del PCIC para poder encontrar el exponente exacto que buscamos. No hemos localizado la expresión exacta *sí, bueno..., es diferente*, sin embargo su significado podría encajar en la función 2.12, de la que no hay descriptor para el nivel A2, o en la táctica y estrategia pragmática 3.1.1, de la que tampoco hay descriptor para este nivel. En cualquier caso, parece claro que este ejemplo se situaría fuera del nivel que le corresponde.

### 2.2.3. Ejemplo 11

Texto: *Paco y Miguel son dos chicos maravillosos pero siempre llegan tarde. Miguel es muy tímido y se pone enfermo cada vez que sale con una chica*

Función: 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos 3.19. Expresar nerviosismo

Nivel: **(A2)** 1. Estoy nervioso (231)/ **(B2)** 1. Me pone nervioso / histérico ... / *Me pone histérico que no me avises cuando vas a llegar tarde.* (229)

Función: 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos. 3.17. Expresar enfado e indignación

Nivel: **(A2)** 1. Estoy (bastante / muy enfadado) (231) / **(C2)** 5. Me pongo / me pone enfermo / de un humor de perros... / *Me puso de un humor de perros que me quisieran cobrar por sentarme en la terraza.* (212)

Parece claro que en *ponerse enfermo* equivale a *ponerse histérico* expresión que desempeña la función de *expresar nerviosismo* y que se corresponde con el nivel B2. Sin embargo, el exponente exacto sólo lo encontramos en el nivel C2 en la función de expresar enfado e indignación, que, sin duda, no encaja en nuestro ejemplo. Así pues, lo más apropiado sería incluir *enfermo* a la serie *me pone nervioso / histérico / enfermo...* de la función 3.19 ya que, como desde el PCIC se afirma, los descriptores no constituyen repertorios cerrados, ni compartimentos estancos.

### 2.2.4. Ejemplo 12

Texto: —*Esto es muy serio chicos –dice Lola.*

—*Sigue, por favor* –dice Miguel. (24-5)

Función: 6. Estructurar del discurso. 6.22. Indicar que se puede reanudar el discurso.

Nivel: **(A2)** Ø / **(B1)** [Conversaciones cara a cara y telefónicas, presentaciones públicas] 1. Continúa (por favor) 2. Sigue, sigue (por favor) (272)

Lo que nos ha sorprendido en el ejemplo 12 no es ya el salto de nivel hasta un B1, algo nada excepcional, como estamos viendo, sino el hecho de que no haya descriptor para la función 6.22 en el nivel A2. Un alumno de nivel A2 deber ser capaz de mantener conversaciones cara a cara telefónicas, breves y sencillas, eso sí, como sabemos y, sin duda, en algún momento su interlocutor interrumpirá momentáneamente la comunicación, de modo que se verá obligado a instarle a continuar. Es una situación comunicativa muy frecuente y básica, sin embargo el PCIC no registra esta función para el nivel A2.

### 3. MARCAS DE GRADACIÓN POR NIVELES: LOS TIEMPOS VERBALES EN LA LLAMADA DE LA HABANA (A2 +)

A medida que iba avanzado en mi lectura del último volumen de la serie que estábamos analizando, me fui dando cuenta de que el *Vacaciones al sol* me había parecido menos complicada que *Una nota falsa* así como de que *La llamada de La Habana* era la menos sencilla de las tres, lo cual era lógico, pues cada una de ellas debía mostrar un grado de dificultad mayor que la anterior. Podría pensarse, a priori, que la gradación por niveles se basa en la complicación progresiva de las funciones, pero no fue así, porque, realmente, en todos los niveles hay desajustes y los de A2+ no eran mayores que los de A2, sin embargo la lectura de A2+ es la más complicada. La respuesta: el uso de los tiempos verbales.

Así, en el nivel A1 sólo tienen que conocer el presente de indicativo y sólo con los valores de presente actual y presente durativo. Sólo en A2 pueden usar el presente con valor de futuro. Por otro lado, sólo se recogen los verbos irregulares *ser, estar, haber ir* (129). En el nivel A2 deben conocer, además de lo indicado para el presente, el pretérito perfecto, el indefinido, el imperfecto y el imperativo afirmativo. En la obra *Vacaciones al sol*, sólo no sigue esta pauta en cuatro casos en los que se usa presente con valor de futuro, tres casos en los que usa pretérito perfecto, y un caso en el que se usa el indefinido irregular tan frecuente *hizo*<sup>25</sup>. En *Una nota falsa*, estos son los casos en los que aparecen tiempos verbales que no son los aconsejados para el nivel A2: 1- *No te preocupes* (10); 2- *Si supiera tocar la guitarra, haría una canción*; 3- *Tú dirás* (14); 4- *Me gustaría hablar con él* (23); 5- *Que descanses* (24); 6- *Divide y vencerás* (30). El nivel A2+, en realidad, no existe, pues el Insituto Cervantes no lo recoge..., por lo tanto es imposible determinar si *La llamada de la Habana* sigue las pautas del PCIC, aún así, encontramos en esta obra la presencia de presentes de subjuntivo, futuros y condicionales... Algo no muy de extrañar para una obra que se sitúa en la resbaladiza frontera entre el nivel A2 y el B1<sup>26</sup>.

La siguiente tabla resume y ejemplifica con claridad cómo es el uso de los diferentes tiempos verbales el aspecto que permite establecer la gradación por niveles de las obras analizadas:

25 Se usan también otros verbos con presentes irregulares que no serían “propios” de este nivel.

26 En el nivel B1, el alumno debe conocer ya todos lo pasados, el futuro imperfecto, el condicional simple, y el presente de subjuntivo.

<p><i>Vacaciones al sol</i> <b>A1</b></p>	<p><i>Una nota falsa</i> <b>A2</b></p>	<p><i>La llamada de la Habana</i> <b>A2 +</b></p>
<p>Predominio del presente de Indicativo</p>	<p>Predominio presente Incorporación leve pasados, imperativo</p>	<p>Incorporación notable imperfecto y contrastes pasados</p>
<p><i>Unos minutos después, <u>sale</u> del hotel una curiosa pareja: un hombre muy alto, con el pelo blanco, que <u>habla</u> poco y lentamente y una mujer muy bajita, muy morena y que <u>habla</u> todo el tiempo. Son Nilsson y Lola que <u>se van</u> a cenar (14)</i></p>	<p>1) <i>Miguel es muy tímido y se pone enfermo cada vez que sale con una chica. Y ayer <u>estuvo</u> en el cine con una amiga (7)</i> 2) <i>Sube tres pisos a pie y entra en casa. Mira la nevera y ve que sólo hay un yogur, y un poco de fruta. Esta semana no <u>ha tenido</u> tiempo de hacer la compra. (22)</i></p>	<p><i><u>Salí</u> de aquí a las siete, <u>fui</u> al supermercado. Por la noche estaba <u>invitado</u> a casa de unos amigos y <u>quería</u> llevarles algo. Luego me <u>fui</u> a casa. <u>Había</u> mucho tráfico y tardé mucho. <u>Es</u> que <u>vivo</u> en Pozuelo. (14)</i></p>

# LIBROS DE NOTAS, CONFESIONARIOS, DOCTRINAS Y CATECISMOS, POEMAS Y OBRAS DE TEATRO, ENTRE OTROS TEXTOS PARA LA ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA LINGÜÍSTICA MISIONERO-COLONIAL. EL CASO DE FILIPINAS.

JOAQUÍN SUEIRO JUSTEL  
*Universidade de Vigo*

RESUMEN: Presentamos una actividad poco conocida y reconocida: la elaboración de textos para la enseñanza/aprendizaje de lenguas que realizaron los misioneros durante la época colonial en Filipinas. Creemos que una perspectiva histórica es muy interesante para que los actuales investigadores y docentes de segundas lenguas sepan valorar la trascendencia y progreso que en ese campo ha tenido la enseñanza de una lengua no materna. Pretendemos desterrar la muy extendida y errónea creencia de que hasta el S-XIX no puede hablarse de metodología rigurosa en la enseñanza-aprendizaje de lenguas o de que los métodos que hasta entonces se hubiesen empleado se basasen únicamente en la memorización de reglas gramaticales, de series léxicas o de autores literarios clásicos acompañadas de la traducción de textos escritos. Acostumbrados en su mayor parte al estudio y aprendizaje de, al menos, una lengua no materna (el latín) tuvieron que adaptarse a realidades sociales y lingüísticas muy diferentes de las que estaban habituados, por lo que tuvieron que proceder a estudiar y elaborar materiales (textos) de modo muy novedoso y distinto a la tradición pedagógica europea contemporánea.

## 1. INTRODUCCIÓN: LA LINGÜÍSTICA MISIONERO-COLONIAL

Se conoce con el nombre de lingüística misionero-colonial la subespecialidad historiográfica que recoge los estudios sobre las obras gramaticales y lexicográficas (además de sobre otras cuestiones conexas como la metodología de enseñanza de lenguas y la política lingüística) escritas fundamentalmente por los europeos en América, Asia y

África. Y decimos fundamentalmente, porque el objeto de estudio de esta disciplina no se agota aquí, sino que se amplía con el estudio de todas las obras de carácter lingüístico escritas en situación de dominio colonial (intra-europea, asiática, americana etc.).

Esta disciplina es muy reciente. El interés por las obras escritas por misioneros y colonos no tiene más de dos décadas. Nosotros vamos a referirnos al ámbito de la lingüística misionero-colonial española y, más concretamente, a la realizada en Filipinas (Vid. Sueiro Justel 2003). En este ámbito son múltiples las razones que llevan a los investigadores a volverse hacia los trabajos elaborados por misioneros y colonizadores. Hemos de señalar que estamos hablando de una actividad que se extiende a lo largo de territorios enormes, con realidades sociales preexistentes muy diversas y en un tiempo muy dilatado, más de trescientos años. A pesar de ello, podemos fijarnos en los objetivos que se plantean los estudiosos y en sus motivaciones a la hora de estudiar la obra lingüística colonial, lo que nos ayudará a entender y caracterizar esta disciplina. En primer lugar, las obras analizadas constituyen datos históricos de innegable valor que forman parte de la historia de las diferentes especialidades lingüísticas de las potencias europeas. En segundo lugar, las obras gramaticales y léxicas son documentos excepcionales para estudiar las lenguas de América, África o Asia, –en muchos casos constituyen el único testimonio con el que se cuenta para conocer lenguas desaparecidas– y son, también, documentos impagables sobre el estado del español –en nuestro caso– en sus aspectos gramaticales o léxicos, en el momento de llevarse a cabo la colonización, así como documentos históricos que explican el nacimiento y formación de las variedades dialectales del español que entra en contacto con otras lenguas.

En tercer lugar y dado que la producción filológica y la política lingüística suelen estar íntimamente relacionadas (Vid. Sueiro Justel 2002a), el estudio de las mismas nos permite comprobar el éxito o el fracaso de la voluntad del legislador o de la práctica sociolingüística del momento; claro que también nos encontraremos situaciones de abierta contradicción entre la voluntad del legislador y los intereses del poder político, que van en una dirección y la contundencia de los datos reales que muestran otra dirección.

En cuarto lugar no hay que olvidar que esta enorme producción filológica constituye un ejemplo único y aporta datos muy valiosos sobre la forma en que se llevaron a la práctica métodos de aprendizaje y enseñanza de lenguas (Vid. Sueiro Justel 2002b), bien siguiendo los que los humanistas más innovadores preconizaban en momentos en los que la tradición latina de aprendizaje y enseñanza adquiría nuevos derroteros o bien como manifestación de procedimientos innovadores fruto de la intuición y necesidades educativas en situaciones novedosas. En este sentido, es de gran interés, también, el poder comprobar cómo estos misioneros lingüistas se enfrentan a la elaboración de materiales, a la codificación de lenguas siguiendo y rompiendo los modelos que tenían –clásicos normalmente– y se aplican a la tarea de recoger en enormes léxicos y vocabularios los datos que su trabajo de campo les proporcionaba. En quinto lugar, el estudio

de la lingüística en ultramar nos facilita claves para comprender mejor la evolución del conocimiento lingüístico y de algunos de los rasgos y conceptos más importantes de la tradición gramatical occidental, como los estudios tipológicos. Por último, no es desdeñable la aproximación a este objeto de estudio con un interés por la traducción o la historia de la traducción (Sueiro Justel 2002c, 2002d y Sueiro Justel 2004). Hablantes fronterizos y herederos de una larga tradición peninsular de estar habitando en los límites de las lenguas, los misioneros y colonos serán agentes de aculturación y mestizaje cultural al verter textos de unas lenguas a otras, llegando a ser, en más de un caso, autores teóricos de tratados traductológicos. Son muchas, pues, las razones para dedicarse a estos estudios y es mucha la tarea pendiente de realizar. Aunque sea un estudio parcial, veamos, rápidamente, qué sucedió en Filipinas.

## 2. LOS ESPAÑOLES EN FILIPINAS: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Las noticias más antiguas que tenemos en Europa procedentes de oriente del país de Ma-yi, como lo denominaba, se deben al geógrafo chino Chao Yu Kua en un códice del siglo XIII. Colin (1900-1904 = 1663) identificará las islas Filipinas con las Maniolas que Ptolomeo había incluido en sus *Tablas de Geografía*, a pesar de las diferencias de latitud y longitud y del número de islas que el cronista jesuita del XVII atribuye a errores de cálculo de geógrafo de la antigüedad. De este relato del griego se hace eco también Diodoro Sículo en el siglo I a.C. Este es, básicamente, el conocimiento que tienen los europeos del archipiélago asiático, con anterioridad a la llegada de los españoles en marzo de 1521 en una expedición al mando de Magallanes. Estas islas primeramente fueron llamadas *de San Lázaro*, después se denominarían *De Poniente*, y por último serían bautizadas como *Filipinas*, a raíz de que el general Ruy López de Villalobos diese el nombre de Filipina a la isla de Leyte en honor del príncipe heredero, el futuro Felipe II. El nombre se extenderá luego a todo el archipiélago, sobre todo a partir de 1565 cuando Legazpi lleva a cabo su conquista, sometimiento y pacificación.

Las razones que explican el interés de la Corona española por establecerse en Filipinas son fundamentalmente de índole económica, de índole estratégica y de índole ideológica. Además, frente a la colonización americana, lo que singulariza la presencia española en Filipinas es el hecho de que los españoles a su llegada no se encontraron con un pueblo homogéneo sino con un conjunto de comunidades muy variadas y dispersas frecuentemente enfrentadas entre ellas. No existían grandes núcleos de población ni organizaciones sociales o políticas destacadas sino multitud de asentamientos que, con diferentes niveles de desarrollo, no ofrecieron en ningún caso gran resistencia a la invasión española. El jesuita Colín (1900-1904 = 1663) en su crónica de la conquista da cuenta de la enorme variedad de tribus que agrupa en tres grandes etnias, la de origen malayo, la indonesia y la negrita. A ellas habría que añadir la presencia muy destacada

de los chinos, que comerciaban con las islas y muchos de los cuales se instalaron en ellas, y la población musulmana, procedente de diversos países asiáticos. Son numerosos los testimonios de los primeros años de la conquista que aluden a la fragmentación política del archipiélago. Es de señalar que, al menos, la organización social de cada tribu estaba fuertemente jerarquizada y tenía carácter hereditario. Sobre esta estructura social, los españoles trataron de organizar una administración que facilitase la aculturación indígena y la actividad colonial. Poco a poco, y no sin grandes esfuerzos y de manera no completa, fue diseñándose un plan de actuación del que podemos resaltar tres zonas o enclaves, que tuvieron gran importancia porque permitía el agrupamiento de la población, y su asistencia religiosa, educativa, y sanitaria; se posibilitaba la recaudación de impuestos, la organización del trabajo, del comercio, de los cultivos, etc., se organizaba mejor la defensa, se podía simplificar el panorama lingüístico, etc. Estos tres enclaves fueron los siguientes: Manila capital, donde se asentará la mayor parte de la población española que pase a las islas, dando lugar a una ciudad rica en contrastes y mestizajes, las Alcaldías Mayores, equivalentes a nuestras capitales de provincias y las reducciones de indios, el último eslabón de la presencia española en tierras filipinas. Prácticamente el único español presente en estas reducciones o asentamientos era el misionero que los evangelizaba

### 3. PANORAMA LINGÜÍSTICO EN FILIPINAS

Cuando llegaron los españoles al archipiélago se encontraron con tres grandes grupos étnicos: los malayos, los negritos y los indonesios. A ellos habría que añadir los “moritos”, musulmanes así denominados por los españoles en recuerdo de los musulmanes peninsulares, instalados un siglo antes de la llegada de los españoles, sobre todo en Mindanao, Mindoro y en el sur de Luzón. También es necesario tener presente a la numerosa colonia de chinos o sangleyes, que comerciaban con las islas, muchos de los cuales se instalaban en ellas; esta presencia es sentida desde el comienzo de la presencia española, como una amenaza para la estabilidad del archipiélago. A todos estos pueblos citados anteriormente, habría que sumar otros muchos asiáticos, africanos y europeos, que muy pronto se instalaron o tenían intereses en este enclave asiático. La enorme variedad y fragmentación lingüística y política que se encontraron los españoles en las islas es lo primero que llama la atención a los cronistas que acompañaban a los colonizadores.

Ahora bien, los pueblos filipinos suponían un sinnúmero de comunidades locales aisladas entre sí, en una situación política y económica fragmentada en la que funcionaban como una multiplicidad de grupos, sin constituir una sociedad integral. En ellos, la vitalidad y supervivencia de las lenguas no dependía únicamente de la cantidad de hablantes sino de un amplio conjunto de factores como el sentimiento de identidad étnica y de pertenencia a una comunidad. Lejos de ser simple, el panorama lingüístico

del archipiélago era muy complejo por la llegada constante de otros pueblos. Leamos la relación que el Padre Murillo hace del panorama de Manila del siglo XVI, en la que nos damos cuenta de las dificultades del castellano en Filipinas:

no hay en el mundo ciudad donde concurran tantas naciones como en esta, pues además de los españoles, y los tagalos, indios naturales de esta tierra, hay otros muchos indios de las Islas de lenguas diferentes, como son los Pampangos, los Camarines, los Bisayas, los Ilocos, los Pangasinanes y Cagayanes; hay criollos o morenos que son negros atezados, naturales de la tierra; hay muchos cafres y otros negros de Angola, Congo y el África; hay negros del Asia, Malabares, Coromandelos y Canarines. Hay muchísimos sangleyes o chinos, parte Christianos y la mayor parte Gentiles; ay Ternates, y Mardicas, que se retiraron aquí de Ternate; ay algunos Japones, Borneyes, Timores, Bengalas, Mindanaos, Joloes, Malayos, Javos, Siaos, Tidores, Cambayas, Mogoles y de otra islas y reinos del Asia; ay bastante número de Armenios, algunos Persas, y Tártaros, Macedones, Turcos y Griegos. Ay gentes de todas las naciones de Europa, Franceses, Alemanes, Olandeses, Genoveses, Venecianos, Irlandeses, Ingleses, Polacos y Suecos. Ay de todos los Reynos de España, y de toda América, de suerte que el que estuviere una tarde en el Tuley o puerto de Manila, verá pasar por él todas estas naciones, verá sus trajes y oirá sus lenguas, lo que no se logrará en ninguna otra Ciudad de toda la Monarquía española y con dificultad en alguna otra parte de todo el orbe (Texto de Murillo sin citar procedencia, transcrito por Pastells 1932, t.VII: LXIX).

Ante tal diversidad étnica y lingüística de la población, así como la dispersión geográfica de las diferentes naciones y tribus filipinas, los españoles emprendieron a lo largo del archipiélago una ingente tarea de reunir a los diferentes colectivos humanos en *pueblos o asentamientos*. Los enclaves que fueron creando permitían, en primer lugar, una atención asistencial a la población, que de otra manera sería imposible; en segundo lugar, facilitaba la evangelización y “civilización”, la aculturación, en definitiva, al tiempo que se dotaba a la colonia de una mínima organización, con unidades jurisdiccionales que facilitaban el funcionamiento de la justicia, la administración civil, la recaudación de tributos, la administración pastoral y religiosa, etc. La concentración trajo consigo también cambios económicos y sociales muy importantes en la manera de explotar los campos y otras riquezas del suelo, la aparición de oficios urbanos, el surgimiento de burguesías, etc. Este diseño administrativo implantado por los españoles a lo largo de los siglos en Filipinas es el que, en gran medida, perdura hoy en día. Y todavía hoy el mapa lingüístico del archipiélago filipino es extremadamente complejo. Repasemos las principales familias lingüísticas que se encontraron los españoles:

El *tagalo*, también llamado *tagalog*, *tagal*, *tagala*, se habla en la isla de Luzón. Hablado como lengua materna en la actualidad aproximadamente por el 19,4 % de la población filipina. El *ilocano*, también llamado *iloco* e *ilocán*, es la lengua dominante en todas las provincias del norte de Luzón. Lo habla el 12,17 % de la población. El *pangasinán* predomina sólo en la parte central de Pangasinán, al oeste de Luzón. Es hablado

sólo por el 2,67 % de la población. El *Kapampangán*, llamado también *pampanggo*, *pampanganga* y *pampangán*, es la lengua predominante en Pampanga. Lo habla el 3,33 % de los filipinos. El *bicolano* o *bicol* predomina en Albay, Camarines del Sur, Catanduanes, Sorsogon, mitad sur de Camarines del Norte y en algunas ciudades de Masbate; zonas situadas hacia el sureste de Luzón. Lengua hablada por el 7,63 % de la población. El *cebuano*, también llamado *sebuano*, *sugbuhanon*, *sugbuanon*, *cebú* o *cebuán* es la lengua que predomina en Agusan, Bohol, Buikidnon, Cebú, Davao, Lanao del Norte, la mitad oeste de Leyte, Misamis occidental, Misamis oriental, Negros oriental, Surigao, Zamboanga del Norte, Zamboanga del Sur y en algunas ciudades de Cotabato. Es hablado por el 24,74 % del país [...] El *hiligaynon*, conocido también como *ilongo*, *hiligayna* y *panayan*, es la lengua que predomina en Capiz, Iloilo, Negros occidental, Romblón y en algunas ciudades de Cotabato, Mindoro occidental y Mindoro oriental. Lo habla el 12,34 % de los filipinos. El waray, samar-leyte, leytean, samareño, samaron, visayo de Samar y Leyte, es la lengua que predomina sólo en Samar y en la mitad este de Leyte. Hablado por el 6,25 % de la población. Las otras lenguas representan el 11,44 % de los hablantes del archipiélago

Ante esta situación de falta de unidad lingüística, la política llevada a cabo por los españoles tuvo unos rasgos peculiares que la diferenciaron de la seguida en América.

#### 4. LA SINGULARIDAD DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN FILIPINAS. LA ETAPA DE APROXIMACIÓN

En los primeros encuentros de los españoles con los habitantes de las islas Filipinas se utiliza, como ya había acontecido en América, el lenguaje de signos y gestos. Son numerosos los testimonios de los cronistas que recogen los primeros encuentros en los que se utiliza este sistema universal de comunicación.

Pero lo que diferencia la llegada de los españoles a América y a Filipinas es que en este archipiélago los españoles contaron desde el principio con algún intérprete que les facilitó la comunicación. Mientras que en América era la primera vez que llegaban los europeos y por lo tanto no había ninguna posibilidad de encontrar a nadie que hablase o entendiese alguna lengua europea, en Asia, en cambio, los españoles se encontraron con indios que conocían el portugués, dado que los marinos de esta nación ya habían andado por aquellas tierras.

A diferencia, pues, de la conquista que llevan a cabo los españoles en América, la que se realiza en Filipinas supone en muchos casos un contacto con nativos que previamente ya habían tenido contacto con otros pueblos, incluso europeos. Ello tuvo ventajas evidentes, pero también algún inconveniente a la hora de vencer recelos y suspicacias ya instalados en los indígenas. Pasada esta primera fase de aproximación, con noticias

de apresamientos, matanzas, toma de esclavos, etc., se pasó pronto a una fase de asentamiento, diríamos que precario. Quizá la fecha de 1571, año en el que Legazpi funda oficialmente Manila, pueda marcar un hito al señalar el comienzo de una cierta organización administrativa. Los españoles agruparán a los indígenas en poblados o asentamientos, pero la separación entre las dos comunidades, las indígenas por un lado y la española por otro, fue considerable. Abundaron los recelos y las desconfianzas, por lo que se agrandaron las barreras idiomáticas: Dada esta separación en los asentamientos de nuevos poblados, teniendo únicamente algunas ciudades como lugar de convivencia de aculturación, no es de extrañar que los misioneros empezasen a aprender, a estudiar y a codificar las lenguas de los filipinos. También se empieza muy pronto a formar intérpretes y traductores. El papel que éstos desempeñarán a lo largo de la presencia española en Filipinas fue más importante que en América, dadas las enormes barreras idiomáticas que permanecieron a lo largo de trescientos años en el archipiélago asiático.

## 5. LA APLICACIÓN DEL CORPUS LEGISLATIVO Y LA POLÉMICA DE LA EXPANSIÓN DEL CASTELLANO

En lo que se refiere a la actividad legislativa de la Corona española, no hay lo que se podría denominar un corpus de legislación específica ni una atención particular al archipiélago asiático. En todo caso podríamos hablar de una cierta desatención. A pesar de que muchos documentos silencian el nombre de Filipinas, la legislación más importante dictada por la Corona española y las instrucciones de los superiores de las órdenes religiosas, por ejemplo, establecen su aplicación en América y, muchas veces en forma de apéndice, en las Islas Filipinas. La situación de partida, pues, desde este punto de vista de la teoría legal, es igual a la del resto de las colonias: por un lado la Corona establece desde el principio la necesidad de introducir el castellano y por otro apoya la política de la Iglesia de evangelizar en las lenguas nativas. Pero como las condiciones que los españoles encontraron en Filipinas fueron diferentes de las del continente americano, el resultado lingüístico colonizador fue también muy diferente. Para bien y para mal, la conquista, asentamiento y colonización filipina parte de la experiencia previa desarrollada en México. Muchos de los aspectos de la tarea llevada a cabo por misioneros y administración civil en el archipiélago asiático parten de los resultados experimentados en tierras americanas, lo que si bien trajo consigo un considerable ahorro de esfuerzos y de guerras de sometimiento, por otro –dada la muy diferente realidad– provocó no pocos inconvenientes.

Desde el comienzo de la actividad religiosa, los misioneros se dieron cuenta de la necesidad de acercarse a la realidad lingüística y cultural de los nativos. Pero los religiosos no sólo se acercaban a la lengua de los nativos, sino también al conocimiento de sus costumbres y de sus mentalidades, a las que había que adaptar los mensajes religiosos que se les quería transmitir. Los religiosos, una vez dominada la lengua, traducían y

componían en ella canciones o poemas. En palabras de Aduarte, al referirse a Blancas de San José

En la doctrina que les predicaba se acomodaba a su capacidad natural, pero con mucho orden y concierto, y estaba muy mal con los ministros que por predicar a los indios ponían poco cuidado en hacer los sermones, y decía: si no podemos nosotros sacar un sermón desconcertado, ¿cómo le podrán percibir los indios, que decís que tienen menos capacidad? [...] Y porque es uso suyo, cuando reman en sus embarcaciones o tienen otras juntas de muchos, cantar para engañar y aliviar su cansancio y, no teniendo otros, usaban de sus cantares antiguos profanos, y aun nocivos, y les compuso muchos en aquella lengua y modo de verso, pero a lo divino (Aduarte 1640: t. II: 27-28).

Los misioneros trataron de organizar la enseñanza, tanto de las lenguas nativas como de la lengua española, la latina y las materias religiosas en sus colegios y seminarios. La escuela religiosa adquiere un papel destacado en el proceso de aculturación, que partiendo de un sistema educativo idéntico al de América, adquiere en Filipinas rasgos de singularidad, dominada como estaba por las diferentes órdenes religiosas.

A medida que fueron pasando los años, el español no se abría paso en la sociedad filipina. Las causas han sido analizadas y estudiadas por diferentes autores. La inmensa mayoría de los filipinos no tuvieron ocasión de hablar nunca con ningún hispanohablante, ni siquiera con el misionero que tiene más cerca, con el que habla en su propia lengua. Tras más de trescientos años de administración española, la presencia de los hispanohablantes es hoy prácticamente residual o inexistente, aunque la huella de la lengua española sea indudable. El caso es que el castellano no logró abrirse paso en Filipinas y son muchos los testimonios recogidos por Merino (1948) en los que se vierten acusaciones a los religiosos a los que se les responsabiliza de la escasa implantación que consiguió el español en el archipiélago asiático. Es cierto que en América –y en Filipinas– hubo sacerdotes y religiosos regulares que hicieron caso omiso de las órdenes –ya muy tajantes desde Carlos II– de impartir doctrina en castellano y se mostraron indiferentes, cuando no hostiles a la enseñanza del español, manteniendo de manera muy drástica su convicción de adoctrinar en lenguas nativas. Pero el fracaso de la extensión del castellano, impulsada por la misma legislación que en América, no puede ser achacada de ninguna forma a los religiosos que catequizaron Filipinas y aprendieron sus lenguas y enseñaron la castellana. En este archipiélago concurren una serie de factores y circunstancias que es muy necesario tener presentes. Si los misioneros llevaban a cabo su actividad de forma muy aislada y si no existió nunca un número considerable de colonos españoles –y, por lo tanto, de población mestiza– y si no llegó a existir un sistema educativo que incentivase el aprendizaje del español, se debe probablemente a que la actividad económica española en el archipiélago no fue lo intensa ni lo rentable ni lo atrayente para los colonos, como lo fue en América. Baste un dato: en 1601 los españoles en Filipinas no llegaban a 500. Esta escasa presencia de población civil española y, por lo tanto, de un

nulo o escaso mestizaje, la pobre implantación de una industria y la ausencia de actividades económicas que atrajesen a colonos peninsulares a instalarse a lo largo de las islas Filipinas explican el escaso avance de la lengua en aquellas tierras.

Los religiosos, ante la batería legislativa (sobre todo posterior a 1770) contraria a la práctica docente en lenguas nativas que vienen desarrollando, se dirigen al Rey pidiendo flexibilidad a la hora de aplicar dicha legislación. La aplicación de las leyes dictadas por la Corona, en lo que a la enseñanza se refiere, fue muy tibia, por no decir inexistente. A las dificultades presupuestarias y de dotación de maestros y materiales, que aparecen reflejadas en bastantes documentos de la época, habría que añadir el escaso o nulo entusiasmo que entre los nativos –excepto las élites urbanas en contacto con la administración y colonos españoles– despertaba el estudio del castellano. Incluso los maestros, reclutados por los religiosos, eran obligados, bajo la amenaza de multas, a abandonar sus lenguas y expresarse sólo en castellano:

Este fue el panorama que se mantuvo hasta más allá de la presencia española en el archipiélago filipino. De ahí que el paso de una escolarización obligatoria pública, más formal que real, en castellano a otra en inglés –muy bien planificada desde los niveles básicos a los universitarios– se produjese sin resistencias (no como en el caso de Puerto Rico, por ejemplo), cuando no con entusiasmo. La sustitución tanto del idioma como del sistema de enseñanza fue defendida, incluso, por una minoría intelectual completamente castellanizada que a principios del siglo XX opta por la instrucción en inglés y realiza la defensa del idioma de los norteamericanos en sede parlamentaria, utilizando para ello un impecable español. Con la presencia norteamericana los filipinos descubren incentivos económicos para aprender el idioma que no encontraron en el caso del español: en el siglo XX aprendiendo inglés el pueblo siente que el proceso de transculturación en este caso le va a permitir mejorar el nivel de vida, incorporarse a la órbita de un país de capitalismo desarrollado y abandonar el aislamiento en el que hasta entonces estaba confinado.

## 6. CONSECUENCIAS DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA

La aplicación práctica de la política lingüística española en Filipinas resulta significativamente diferente a la llevada a cabo en América. Partimos de una legislación semejante, pero aplicada en una realidad y circunstancias muy diferentes que arrojan unos resultados también muy distintos. Podemos deducir que la realidad lingüística no fue transformada radicalmente por la aplicación de determinadas disposiciones legislativas, sino que más bien fue la realidad la que impuso modificaciones y alteraciones en los textos normativos, en su aplicación y en el nivel de eficacia que alcanzaron. Quizá en el caso filipino más que señalar etapas, como en América, habría que hablar de *una única forma, de una única estrategia* de llevar a la práctica la política lingüística.

El castellano se introdujo, fundamentalmente, en Manila y en alguna otra ciudad. Ni siquiera los “principales” o gobernadores locales hablaban todos el castellano, siendo la nota dominante la escasez de filipinos hispanohablantes que pudiesen aportar semejante mérito para acceder a cargos públicos. La situación en la capital fue algo diferente. La castellanización fue mayor que en el resto del territorio, pero no comparable a la que se produjo en América

Lo cierto es que al final de la presencia española en Filipinas, tan sólo un 10% de la población hablaba castellano, según datos que aporta Villoria Andreu sin citar fuentes (Villoria 1998: 128). Pero la aculturación del pueblo filipino –y es opinión compartida por la totalidad de los autores consultados–, sino total sí que estaba más extendida que el idioma. Quizá, por ello, haya que hablar, en el caso de Filipinas, de una hispanización de carácter no lingüístico, de una occidentalización –con la síntesis o mezcla que ello conlleva– en los aspectos religiosos (cristianismo con pervivencias paganas prehispánicas), culturales, políticos y jurídicos. Lo que desde el punto de vista español pudo considerarse un fracaso, debido a la escasa o nula persistencia del idioma y otros valores hispanos en el archipiélago, para otros autores que pretenden representar la visión de la población indígena, tal fracaso supuso una enorme ventaja de evidentes signos positivos para la población. Son muchos los análisis sociológicos y antropológicos que ponen de relieve los rasgos negativos que para las poblaciones indígenas han supuesto las políticas de aculturación e “integración” en las estructuras sociales coloniales o postcoloniales: Los procesos que se dan en la “integración” en la llamada sociedad nacional y en el colonialismo, se describen con categorías negativas como deculturación, la disolución de las estructuras sociales tradicionales (*destrribalización*), la enajenación, el desarraigo, la proletarianización y similares (Zimmermann 1999: 74).

## 7. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS

La tarea lingüística que llevan a cabo misioneros y colonos durante los procesos de evangelización y asimilación cultural, supone un hito en la historia de la metodología de la enseñanza de las lenguas. Por un lado, dado el prestigio que conlleva el poseer una gramática, al codificar las lenguas indígenas, consiguen elevar los idiomas de los nativos a la “misma categoría” que la de las lenguas clásicas y la de las vulgares europeas, siendo muchas de las gramáticas amerindias o filipinas anteriores, en muchos casos, a algunas de las gramáticas de los principales idiomas europeos. La expansión europea a partir de finales del XV y el encuentro de los españoles con otras naciones y otras lenguas supone la aparición de un nuevo contexto, la ruptura de una tradición más o menos lineal (desde el punto de vista eurocéntrico) y revoluciona los conocimientos históricos, científicos, culturales, antropológicos, políticos, religiosos, etc. y, particularmente, lingüísticos). Hasta el siglo XV, fundamentalmente, en Europa estaba asentada la idea

de que las lenguas clásicas, despojadas de los cambios y variaciones propias del uso, constituían sistemas perfectos desde el punto de vista de la “lógica” y que las gramáticas suponían el método más perfecto (por no decir casi único) de alcanzar su conocimiento y su dominio. La codificación de una lengua le confiere a ésta un enorme prestigio y la gramática constituye, por lo tanto, el método adecuado de enseñanza de la misma tanto para nacionales como para extranjeros. En palabras de Sánchez Pérez:

Si la gramática es el logro más destacable que una lengua puede alcanzar, si la gramática sintetiza los valores de la lengua [...] es lógico concluir que adquirir la gramática de un idioma implica prácticamente adquirir ese idioma. Cambiar lo que podría ser un fin en un medio para el logro de ese mismo fin constituye una ampliación de las premisas ya establecidas. Y si la gramática es el eje fundamental en torno al cual gira una lengua, se hace preciso afirmar que las lenguas *deben aprenderse a través de sus gramáticas* (Sánchez Pérez 1992:9).

Por otro lado, dadas las condiciones en las que se lleva a cabo tanto la enseñanza/aprendizaje de las lenguas indígenas por parte de los misioneros como la enseñanza/aprendizaje del español por parte de los nativos, los religiosos no tuvieron más remedio que poner en marcha tradiciones pedagógicas alternativas a la gramatical, con la elaboración de manuales de conversación, léxicos y vocabularios, traducciones de textos de muy diversa índole, etc., de forma parecida a como se realizan –muchas veces en fechas posteriores– en Europa para la enseñanza y aprendizaje de lenguas europeas. También en el trabajo de aprender y enseñar lenguas aparecen técnicas que podríamos considerar “modernas” y que surgieron muchas veces de la propia tradición indígena y de la aplicación del sentido común a la tarea que realizaban, además de gramáticas y diccionarios, aparecen cartillas, abecedarios, canciones, dibujos e ideogramas, etc. estarán presentes en la docencia de los lingüistas misioneros. La lingüística que se realiza en el ámbito colonial abarca, por una parte el aprendizaje y enseñanza de las lenguas nativas, pero también y de manera destacada, la enseñanza del español. Y en este ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera la actividad de los misioneros tuvo también una gran trascendencia. Es en Europa, y en América y en Filipinas, donde se toma conciencia de este fenómeno que hasta entonces había pasado desapercibido. La tarea filológica llevada a cabo en el continente americano primero y en Asia a continuación tiene, pues, de entrada dos repercusiones de carácter didáctico. Por un lado hace confluir dos tradiciones pedagógicas, la “gramatical” y la de “uso”, con la consiguiente elaboración de materiales didácticos que ambas tendencias comportan, y, por otro lado, impulsa el estudio del español como lengua extranjera. Este último aspecto fue sobre todo de carácter práctico, ya que la enseñanza del castellano iba dirigida a niños, hijos de caciques y en menor medida a adultos sin formación previa de ningún tipo. Ello se llevó a cabo a través de los vocabularios, diccionarios, gramáticas escolares, traducciones de gramáticas castellanas a lenguas nativas, manuales de conversación, traducciones, etc.

Son muchos los rasgos que caracterizan la actividad lingüística que tuvo lugar en la administración colonial y que podemos atribuir a la realizada por los españoles en Filipinas. Señalaremos los más significativos. En primer lugar, los nativos son considerados seres humanos menores de edad a los que hay que proteger, educar, salvar, evangelizar, es decir, convertir en seres humanos plenos. La enseñanza lingüística se pondrá, pues, al servicio de una actividad más compleja. Los misioneros se acercan a sus lenguas y se admiran ante la riqueza y complejidad de sus lenguas, comprueban la ausencia de estudios lingüísticos propios, carecen de tradición escrita por lo que no tienen escritos literarios que proponer como modelos. Los misioneros inician la codificación de las lenguas con el modelo que conocían (el clásico latino, fundamentalmente la gramática latina de Nebrija) pero lo aplican a lenguas muy diferentes: lenguas aglutinantes y no flexivas, con la consiguiente ruptura del modelo gramatical. Instauran un nuevo concepto de regla gramatical, el uso más extendido frente a la norma escrita de los textos europeos. Por primera vez, para elaborar materiales lingüísticos nos encontramos con trabajos de campo y con atención a todo lo que de ello se deriva, en concreto, preocupaciones comunicativas y pragmáticas:

Y así fue que dejando a ratos la gravedad de sus personas se ponían a jugar con ellos (los niños) con pajuelas y pedreçuelas los ratillos que tenían por descanso; y esto hacían para quitarles el empacho con la comunicación; y traían siempre papel y tinta en las manos, y en oiendo el vocablo al indio, lo escribían y *al propósito que lo dijo*. (Subrayado nuestro) A la tarde juntábanse los religiosos y comunicaban los unos a los otros sus escritos y, lo mejor que podían, conformaban a aquellos vocablos el romance que les parecía convenir. Y acontecióles que lo que oi les parecía que avían entendido, mañana les parecía no ser así (Mendieta 1973: vol. I 134)

Con el paso del tiempo, hay gramáticas de autores anteriores, pero:

El arte o gramática de la lengua índica está reducida a preceptos no muchos ni difíciles. Hay, además, ya publicados otros muchos escritos elegantes y copiosos, con cuya lección puede aprovecharse el estudioso discípulo...leyéndolos y aprendiéndolos de memoria y con frecuentes ejercicios escritos de imitación, crecerá mucho el conocimiento del lenguaje; por lo cual son muy útiles las cátedras de lengua índica públicamente establecidas. Pero todas estas son palestra y sombra de combate más bien que lucha verdadera. Hay que ir a la realidad y tratar seriamente con los indios en frecuentes pláticas, donde oyéndolos y hablando con ellos se hará el habla familiar; después hay que pasar a los sermones, y dejando aparte la vergüenza y el miedo, hay que errar muchas veces para aprender a no errar. Al principio será preciso llevar de memoria los conceptos y las palabras, más adelante, las palabras seguirán solas a los conceptos (Acosta 1954: IV, 519)

Subyace a estas consideraciones una concepción comunicativa de la lengua y una consideración metodológica del aprendizaje en la que prima la imitación como medio de lograr la comunicación. Para ello fomentaban actividades y tareas que propiciasen el aprendizaje de la lengua, utilizando diversos materiales como libros de lectura que había que saberlo de memoria (catecismos o doctrinas o libros de rezos...) con método audiovisual ya que usaban a los nativos como cinta magnetofónica:

Este aprendizaje de memoria debía hacerse con la más correcta pronunciación, acentuación y entonación, pues disponía el misionero de una especie de cinta magnetofónica para escuchar el modelo propuesto y reproducirlo con exactitud: se trataba de las voces de los feligreses que podía escuchar el misionero novel cuantas veces quisiera, pues además de la recitación de las oraciones, sabemos que repetían en voz alta las preguntas y respuestas del catecismo (Tormo 1978:392)

Además, manejaban otros textos como los *Libros de notas* en los que recogían frases y expresiones, modos de decir o listas de palabras, matices de significados o léxicos específicos, todo ello recogido de informantes orales, *Vocabularios* no sólo de traducción bilingüe, sino que muchos recogían usos y contextos de empleo de acepciones, *Gramáticas* muy diversas, escolares, de iniciación, teóricas, *Manuales de conversación*, desde los más genéricos hasta los más específicos (confesionarios, para soldados y militares, para jueces, para la industria del tabaco, etc.), *Textos traducidos* de temas muy diversos, predominando los religiosos: memoriales de vida cristiana, vidas de santos, confesionarios, libro de preparación para la comunión, libros de urbanidad y buenas costumbres, libros de agricultura, de construcción, etc. Asimismo, los misioneros utilizaron como textos algunas *Obras de teatro* (adelantándose a la práctica pedagógica europea posterior), *Canciones y poemas* (sentencias, proverbios, cantos de mar, epitalamios, farsas y sainetes donde se critican costumbres locales, acertijos, cantos de guerra, canciones amorosas, etc.), muchas veces realizando o propiciando *Juegos Florales* como el que recoge Pastells de 1621:

Entraron en competencia más de 250 composiciones latinas, griegas, italianas, castellanas, portuguesas, vizcaínas, tagalas, visayas y mexicanas, de varios géneros de metros, en que hubo mucho que ver y pudieran parecen en la Universidad más rica de poetas de Europa...luego se fueron leyendo las composiciones premiadas y algunas otras, muchas de religiosos de Santo Domingo y San Francisco y San Agustín; las demás de capitanes y estudiantes y soldados, quedando todos admirados de que lo último del Orbe y donde más se trata de guerras que de letras tenga tan excelentes poetas (Pastells 1931 VI, CXLIII-IV)

## BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, J. de (1954 = 1588): “De procuranda Indorum Salute o Predicación del Evangelio en las Indias”, en *Obras*, estudio preliminar y edición del P. Francisco Mateos. Madrid: BAE, Ediciones Atlas.
- ADUARTE, D. y M. FERRERO, M. (ed.) (1962 = 1640): *Historia de la Provincia del Sancto Rosario de la Orden de Predicadores en Philipinas, Japón y China*. Madrid: C.S.I.C. (2 vols).
- BLANCAS DE SAN JOSÉ, F. (1997 = 1610): *Arte y reglas de la lengua tagala*, estudio y edición crítica de Antonio Quilis. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica. A.E.C.I.
- COLÍN, F. y Pablo S. J. PASTELLS VILA (1900-1904 = 1663): *Labor evangélica, ministerios apostólicos de los obreros de la Compañía de Jesús. Fundación y progresos de su provincia en las islas Filipinas*. Madrid. Reeditada por P. Pastells con gran número de notas y documentos en Barcelona: Imprenta y Litografía de Henrich y Compañía, 3 vols.
- MENDIETA, Fray J. de (1973): *Historia Eclesiástica Indiana*, edición y estudio preliminar de F. Solano y Pérez Lila. Madrid: Ed. Atlas (BAE, 260-261).
- MERINO, M. (1948): *Los Misioneros y el castellano en Filipinas*. Madrid: Ediciones Jura.
- PASTELLS Y VILA, P. (1925-1936): *Historia General de Filipinas*. Barcelona: Compañía de Tabacos de Filipinas (9 vols).
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid. Sociedad General Española de Librería.
- SUEIRO JUSTEL, J. (2002a): *La política lingüística española en América y Filipinas (siglos XVI-XIX)*, Coruña: Editorial Tris-Tram.
- (2002b) *La enseñanza de idiomas en Filipinas (siglos XVI-XIX)* Coruña: Editorial Toxosoutos (Colección Lingüística nº 6).
- (2002c): “La mediación lingüística durante la colonización española de Filipinas (Siglos XVI-XIX)”, en O. DÍAZ FOUQUES, A. GARCÍA GONZÁLEZ y J. COSTA CARRERAS (eds.), *Traducció i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Llibres de l'Index.
- (2002d): “Fray Andrés López, un teórico de la traducción del siglo XVII en la lingüística española en Filipinas”, en E. SÁNCHEZ TRIGO y O. DÍAZ FOUQUES (eds.), *Traducción & Comunicación*, V.3. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, 125-162.

- (2003): *Historia de la lingüística española en Filipinas (1580-1898)*, Coruña: Editorial Axac.
- (2004): “Las lagunas léxicas en la teoría y práctica traductora de Fray Andrés López (siglo XVII)”, en M.<sup>a</sup> J. García DOMÍNGUEZ ET AL. (eds.), *Lengua Española y Traducción*, Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 231-254.
- TORMO SANZ, L. (1978): “Método de aprendizaje de lenguas empleado por los franciscanos en Japón y Filipinas (ss. XVI-XVII)”, *Archivo Ibero-Americano XXX-VIII/149-152*, 377-405.
- VILLORIA ANDRÉU, S. y J. VILLORIA PRIETO (1998): “Los otros traductores: el intérprete en el descubrimiento y colonización de Filipinas ”, *Estudios Humanísticos. Filología* 20, 103-130.
- ZIMMERMANN, K. (1999): *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*. Madrid/Frankfurt am Main : Iberoamericana/Veruert.



# DE LA EXPRESIÓN ORAL A LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

J. AGUSTÍN TORIJANO  
*Universidad de Salamanca*

RESUMEN: El trabajo trata de reflexionar sobre la esencia de la producción escrita como destreza del proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto en su oposición a la oralidad como en cuanto fuente de errores morfosintácticos y léxicos que dificultan el aprendizaje de un idioma. Igualmente, se analizan las relaciones entre los tipos de textos propuestos para la práctica del aprendizaje y los problemas que pueden derivarse de determinados tipos de ejercicios, que condicionan necesariamente el éxito o el fracaso del proceso.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hace ya casi un siglo, F. de Saussure (1915) se refería a la escritura como *el disfraz y la fotografía* de lo real, es decir, de lo oral, idea que lo llevaba a pensar que la función del lenguaje escrito no sería sino la de representar el lenguaje oral. En otras palabras, el lenguaje oral sería el *natural*, mientras que el escrito sería el *artificial*, idea coincidente con el criterio de *destrezas primarias y secundarias* del que hablaremos más adelante.

La actualidad o antigüedad de la idea saussureana, sin embargo, se relativiza al contrastarla con la teoría clásica aristotélica, expuesta en su *Perí Hermenéias* (o *De Interpretatione*). Afirmaba el Estagirita (h. -384 – -322) que las “palabras habladas” son “*signos* de las impresiones o afectos del alma”, mientras que las “palabras escritas” serían *signos* de las habladas. Conforme a esta teoría, por tanto, la escritura sería un conjunto de “signos de signos”.

Volviendo a Saussure, parece innegable cierta la herencia pedagógica de la Lingüística occidental, decantada claramente por el llamado *phonocentrismo*:

El objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; ésta última es la que constituye por sí misma el objeto de la lingüística.

La actitud *phonocentrista* influyó sobremanera en la enseñanza de la lectura y de la escritura, de modo que pedagogos y psicólogos estaban convencidos de que era necesario llegar a un alto grado de dominio de lo oral para poder abordar lo escrito. Los niños tenían problemas con la ortografía porque sufrían problemas de dicción, y aún hoy, en ciertos tipos de enseñanza, se sostiene que la conciencia fonológica –practicada en el silabeo o en lo que podemos llamar segmentación fonémica– es casi un requisito para aprender a leer. Incluso muchos expertos en literatura infantil defienden que es necesario *traducir* los textos al uso oral para hacerlos más accesibles a los niños.

Como hipótesis diametralmente opuesta, se sitúa un *graphocentrismo*, que concede la máxima importancia al hecho de poder leer y escribir en otra lengua, independientemente de la capacidad oral de comunicarse. En épocas no demasiado remotas, todavía se consideraba posible aprender francés (o inglés) si se disponía de las siguientes herramientas: la lectura de una buena edición de las obras completas de Victor Hugo (o de William Shakespeare), un diccionario bilingüe y un cuaderno, pese a que el estudiante fuera incapaz de comunicarse oralmente, ejemplificado siempre en la imposibilidad de “pedir un café en un bar” de París (o de Londres).

Esta teoría parecía verse confirmada por los testimonios de personas de renombrada fama que se consideraban modelo de brillantez intelectual. Así, por ejemplo, es famoso el caso del escritor y pensador español Miguel de Unamuno, quien, según sus propios testimonios, aprendió noruego (o “[...] dano-noruego, no norso-danés”, como precisaría el autor de *Niebla*) con las obras teatrales de H. Ibsen que le prestaba el también escritor Ángel Ganivet, o con los ensayos del danés Søren Kierkegaard.

También constituía un referente el caso del neurólogo y psiquiatra austriaco S. Freud, quien aseguraba<sup>1</sup> haber aprendido español leyendo directamente *El Quijote*, por lo cual se atribuía la capacidad de revisar y autorizar la traducción de sus obras a nuestro idioma.

1 En carta fechada en Viena, el 7 de mayo de 1923 a su editor en España, L. López-Ballesteros y de Torres, Freud afirmaba: “Siendo yo un joven estudiante, el deseo de leer el inmortal Don Quijote en el original cervantino me llevó a aprender, sin maestros, la bella lengua castellana. Gracias a esta afición juvenil puedo ahora –ya en edad avanzada– comprobar el acierto de su versión española de mis obras, cuya lectura me produce siempre un vivo agrado por la correctísima interpretación de mi pensamiento y la elegancia del estilo. Me admira, sobre todo, cómo, no siendo usted médico ni psiquiatra de profesión, ha podido alcanzar tan absoluto y preciso dominio de una materia harto intrincada y a veces oscura”.

Sin la necesidad de estos casos extremos, es verdad que una inmensa mayoría de aprendices de una L2 apenas pueden superar una frase de diálogo en conversación, pero son capaces de leer e incluso de escribir en un segundo idioma. Este *graphocentrismo* parece mantenerse en la recurrencia a lo escrito de todos los aprendices de segundas lenguas, que entienden mejor lo que se les dice si (además) lo ven por escrito, o, en su defecto, deletreado para recomponer la forma mentalmente, quizá para poder buscarlo en un diccionario, también escrito, quizá porque ése fue el medio por que aprendieron la forma a la que se enfrentan.

Esta preponderancia de la escritura, lejos de haber desaparecido, sigue encontrando defensores que ponen de manifiesto las características de las producciones escritas frente (o sobre) las orales. Así, por ejemplo, L. Tolchinsky en 1989 afirmaba que

no podemos seguir pensando que la escritura simplemente transcribe lo oral. [...] No hay ninguna característica del sistema de escritura alfabético que explique por qué en [...] hebreo, en francés, en español o en catalán ciertas formas verbales son preferidas para lo escrito, por qué en los textos escritos se tiende a usar sujetos léxicos completos en lugar de anáforas, y nombres en lugar de pronombres. La mayoría de estas diferencias reflejan, en realidad, contrastes entre un uso cotidiano y un uso formal de la lengua.

O, en otras palabras, contrastes entre “lengua cotidiana” y “lengua de los domingos”, según las gráficas descripciones de C. B. Benveniste (1982), autor de una serie de estudios dedicados a demostrar que los hablantes de francés, adultos y niños, invitados a aprender a escribir tienen ideas preconcebidas acerca de cómo debe ser el lenguaje escrito<sup>2</sup>.

Intentar hacer prevalecer lo escrito sobre lo oral, o viceversa, no es sino defender un aprendizaje incompleto y deficitario. Los casos se multiplican para ratificar la necesidad de equilibrar todas las destrezas que intervienen en el Proceso de Enseñanza/Aprendizaje, porque de lo contrario aceptaremos hablantes parciales.

Así les sucede a quienes padecen la ausencia del soporte escrito, como ocurre con los inmigrantes de primera generación que intentan aprender la lengua del país de un modo tal que pone de manifiesto carencias tan primarias como el desconocimiento

2 Para ello, solicitaron a un grupo de adolescentes casi analfabetos que contaran una historia para una grabación y que luego intentaran escribirla. Muchos de esos jóvenes aprendieron a transcribir las grabaciones, de manera que se obtuvieron dos versiones escritas, una en “modalidad oral” y la otra, en “modalidad escrita”, propiamente dicha. En la primera de ellas, era fácil encontrar todos los elementos del lenguaje coloquial, mientras que la segunda presentaba un estilo formal y hasta ceremonioso. Y aunque ésta estaba plagada de errores ortográficos que dificultaban apreciar sus rasgos formales, lo cierto es que aquéllos jóvenes casi iletrados habían usado tiempos verbales “de lengua escrita”, aposiciones, ultracorrecciones, etc., que ellos mismos rechazaron en su propia versión oral.

absoluto de la ortografía de palabras consideradas básicas, por lo que deben considerarse analfabetos funcionales de una lengua que, oralmente, sí conocen. El panorama de fracaso –o de aprendizaje deficitario– se agrava con los hijos de esos mismos emigrantes que, aunque aprenden en la escuela la nueva lengua, mantienen la familiar de sus padres (muchas veces de sus abuelos), pero también sin soporte escrito, por lo que el problema se repite aunque a la inversa.

En el otro extremo encontramos a los miles de estudiantes españoles que estudian y han estudiado inglés durante muchos años, y que, en caso de ser capaces de leerlo y escribirlo, su pronunciación normalmente dista mucho de parecerse a lo ideal, generalmente por una excesiva sujeción a la forma escrita, potenciada como soporte fundamental en los primeros años de estudio. También se aducen razones de diferencias entre los sistemas vocálicos y consonánticos entre el español y el inglés, pero una equilibrada exposición a la lengua, combinando escritura con fonética, reduciría sensiblemente la parte de fracaso atribuido a la existencia de tales diferencias.

## 2. LA PRODUCCIÓN ESCRITA COMO DESTREZA

Tomado como base el esquema elemental de la comunicación oral (un emisor envía un mensaje a un receptor), las destrezas (o, más actualmente, canales) comunicativas o lingüísticas se reducirían a dos:

- la expresión oral, y
- la comprensión oral-auditiva.

Según este mismo criterio, éstas serán las dos destrezas *primarias*, debido a que se producen en el medio oral-auditivo, pero si se proyectan sobre el medio visual (o escrito) entonces surgen las otras dos:

- la comprensión lectora, y
- la expresión escrita,

consideradas *secundarias*, con lo que se completa el esquema de las cuatro destrezas comunicativas o canales.

Según otros criterios, las destrezas también se clasificaron en destrezas *activas* (o *de producción*) y destrezas *pasivas*, *receptivas* (o *de reconocimiento*), aunque, según G. Yule (1996), la comprensión oral y la comprensión lectora fueron consideradas destrezas *pasivas* en el estructuralismo.

En la actualidad, la Pragmática ha cambiado el estatus de estas dos últimas, poniendo de relieve su carácter activo, ya que aquí la descodificación no es entendida como una *recuperación* del significado sino como la re-*construcción* de éste por medio del proceso llamado interpretación textual (inferencias creativas y expectativas), que es de aplicación tanto a la comprensión lectora como a la oral-auditiva. La diferencia entre ambas reside en el hecho de que mientras en la comprensión lectora el canal de información es sólo el visual, en la comprensión oral están activados, además, el canal paralingüístico, el kinésico y el proxémico.

Retomando la división de destrezas *primarias* (la comprensión auditiva y la producción oral) y *secundarias* (la comprensión lectora y la PE), aclaremos que estos términos no se refieren tanto a la importancia relativa que lo oral ha cobrado sobre lo escrito, como a una mera cuestión de orden.

En efecto, como decíamos más arriba, la calificación de *primarias* y *secundarias* se refiere más bien al orden normal de su adquisición, debido, quizá, a que la fase máxima de dominio absoluto de una lengua, al menos para un nativo, no es ya sólo poder comunicarse sino ser capaz de crear literatura en esa lengua y eso, al menos por ahora, sigue vinculándose a lo escrito, al menos como forma previa a una eventual lectura, declamación o representación teatral. Parece fuera de toda duda que las personas aprenden a hablar su LM antes que a escribirla y en algunos casos –extremos, aunque existentes– las destrezas primarias son las únicas que se adquieren.

Así, por ejemplo, algunos científicos, como E. Lenneberg<sup>3</sup> en 1967, demostraron que personas con determinados problemas cerebrales pueden desarrollar cierto lenguaje oral aunque no escrito, proceso que no ocurre al revés. Esta teoría parece ratificarse por el hecho de que todavía existen lenguas habladas en el mundo que no tienen forma escrita y cuyos hablantes, en el caso de poder adquirir un alfabeto, deben hacerlo en una lengua diferente a la suya<sup>4</sup>.

Podríamos resumir que escribir es más difícil que hablar, afirmación que parece confirmar que la PE sea la destreza lingüística con la que los propios hablantes nativos tienen más problemas y que no acaba de ser dominada por todos. Intentemos saber a qué se debe este hecho mediante un acercamiento a la descripción de los rasgos, los perfiles, las características que hacen a la PE más difícil, y, por tanto, más susceptible al error.

3 Citado por J. Norrish (1983).

4 Éste es el caso, por ejemplo, de muchos pueblos aborígenes de Australia y Nueva Zelanda, que hasta hace relativamente poco tiempo hablaban en sus idiomas nativos pero tuvieron que aprender a escribir en inglés para ciertos fines.

### 3. CARACTERÍSTICAS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA: DIFERENCIAS CON LA PRODUCCIÓN ORAL

En la enseñanza tradicional, afirma R. Stembert<sup>5</sup>, escribir era una finalidad en sí, o, dicho de otro modo, se escribía para escribir<sup>6</sup>; las tareas se graduaban de acuerdo con las adquisiciones gramaticales y léxicas y muchas veces desarrollaban un papel de apoyo y de evaluación de aquellas adquisiciones. Como veíamos al principio, la metodología solía consistir en imitar modelos, literarios en la mayoría de los casos, de forma tal que, según el nivel, el alumno seguía un itinerario que iba de las descripciones a las argumentaciones pasando por las narraciones y similares. El único destinatario era el profesor, que subrayaba los errores.

Posteriormente, los enfoques actuales han puesto de relieve los aspectos más comunicativos del acto de escribir, según los cuales la progresión ya no es eminentemente lingüística, sino que se apoya en los actos de habla y tiene en cuenta la *situación*, por lo que se considera fundamental tener muy presente información sobre *quién* escribe, *a quién*, *a propósito de qué*, *por qué*, etc. Ahora los textos que producen los alumnos atienden a intencionalidades comunicativas y/o corresponden a lemas que forman parte de sus intereses. En la mayoría de los casos, son producciones funcionales: cartas formales, mensajes usuales, peticiones, comentarios, reclamaciones, etc., si bien desde el punto de vista metodológico pocas cosas han cambiado y se sigue recurriendo a los modelos de siempre.

La práctica de actividades lúdicas en la clase de lengua debe llevar al alumno a compaginar lo lingüístico y lo cultural, la lengua y la “literatura”, lo que sirve para ayudarlo a mejorar su dominio de la lengua al mismo tiempo que le permite acceder a obras “literarias”, y a mejorar sus habilidades lectoras.

Desde luego, los talleres de producciones escritas constituyen actividades en las que entra en juego un conjunto de conocimientos y habilidades; serían, por tanto, actividades denominadas de *destrezas integradas*, que ponen en movimiento otras competencias y otras potencialidades del estudiante, a fin de que la actividad le interese y vea, como decíamos antes, la utilidad de su trabajo. Es de especial utilidad y eficacia, por tanto, desarrollar estas *destrezas integradas* que tomen como pretexto el desarrollo de un material con visos de realidad, con el propósito de ejercitar uno o varios aspectos morfosintácticos problemáticos.

5 Comunicación titulada “Taller de producciones escritas”, presentada con motivo del *Congreso sobre la enseñanza de las segundas lenguas*, celebrado en Salamanca en 1993 y organizado por el Consejo de Europa y la Universidad de Salamanca.

6 Lo que recuerda aquella frase –no exenta de cinismo– del ya citado escritor Miguel de Unamuno cuando afirmaba: “El ajedrez procura una suerte de inteligencia que sirve únicamente para jugar al ajedrez”.

Para ello, son muy recomendables lo que J. A. Adam denomina *textos prescriptivos* (*injonctifs*), es decir, aquéllos que están concebidos para “hacer hacer”, y constituidos por medio de pautas de acción o invitaciones a ésta, como forma de superar los típicos textos narrativos o argumentativos, modelo de práctica para la que los estudiantes suelen estar más avezados.

Pertencen a este tipo de textos los que se refieren a instrucciones de montaje, modos de empleo, recetas de cocina, prospectos de medicamentos, consignas y reglamentos, reglas de juegos, guías-itinerarios, horóscopos, boletines meteorológicos, etc., si bien es cierto que no todos en el mismo grado<sup>7</sup>.

En ellos, y especialmente en los llamados *de instrucciones*, abundan los imperativos de acción y de omisión, los infinitivos en perífrasis con verbos de obligación (“debe agitarse”, “debe usted tener cuidado”, etc.), así como los subjuntivos en subordinadas sustantivas del tipo “es conveniente que..”, “es necesario que..”, etc.

Por su importancia para la ejercitación integral de aspectos morfosintácticos en las composiciones escritas, J. A. Adam establece tres fases de actuación:

1. *fase inicial*: descripción de la situación previa, como por ejemplo los ingredientes de una receta de cocina, los materiales necesarios para realizar una tarea mecánica, las partes de un aparato, etc.
2. *transformaciones*: también denominadas “micro-proposiciones” especialmente las formas verbales, entre las que destacan el imperativo, el infinitivo, el futuro, etc.
3. *fase final*: resultado de las acciones programadas en las fases anteriores.

Ofrecen resultados muy interesantes aquéllos cuya instrucción es algo similar a esto: “Escribid las instrucciones del juego del “Tres en raya”, o del ajedrez o del deporte de origen canadiense llamado *lacrosse*, pero en dos niveles: para el público en general y para niños”<sup>8</sup>, o, por ejemplo, “Escribid las instrucciones para hacer una foto, transferirla al ordenador y enviarla por correo electrónico” para personas mayores o para personas que no han tenido mucho acceso a un ordenador.

7 Citado en M. Siguán, (coord.) (1989). J. A. Adam diferencia tres subtipos de *textos prescriptivos*:

1. Un ejemplo de *texto prescriptivo* perfecto sería el decálogo del monte Sinaí;
2. Menos prescriptivo sería el texto del *modo de empleo* o las *instrucciones* de un aparato, por lo que lo llama, precisamente, *texto de instrucciones*;
3. El último tipo lo constituyen los llamados *textos predictivos*, representados por textos sobre los ya citados horóscopos, o boletines meteorológicos.

8 Los ejemplos son interminables. Las profesoras Itziar Idiazábal y Arantza Bilbao, del Departamento de Filología Vasca de la UPV, de Vitoria, llevaron a cabo una práctica similar con el juego del parchís para comparar resultados en español y en vasco, descrito en “Un ejemplo de producción de textos prescriptivos en euskara y en castellano por niños bilingües. Consecuencias didácticas”, in M. Siguán, (coord.) (1989).

De características muy similares, pero de mayor dificultad, podemos también llevar a cabo prácticas de *destrezas integradas* múltiples.

Así, por ejemplificarlo con una actividad de buenos resultados, imaginemos que la clase produce demasiados errores con los comparativos, algo que suele ocurrir independientemente de la L1 de los estudiantes: en términos generales, por las confusiones entre “mejor que” y “mejor de”, o, con alumnos de lenguas afines, como puedan ser los lusófonos, por las interferencias del tipo *\*mejor do que*, *\*mais grande do que*, o las confusiones de *mais con mas/más*, etc. Si el nivel medio lo permite, y después de haber practicado cierta mecánica de formas y usos, el profesor puede pedir a la clase que se involucre en una actividad que afecte a otras facetas de la gramática. El tema dependerá mucho del nivel de la clase, de las experiencias previas del profesor y, por supuesto, del ambiente cultural al que pertenezcan los estudiantes.

Sin embargo, y en una sociedad de la imagen como en la que estamos inmersos, parece que lo escrito se asocia a conceptos como lento, aburrido, plano, etc., por lo que haría falta motivar más a los estudiantes para fomentar el aspecto lúdico de la escritura y las motivaciones lingüísticas o utilitarias de ésta, dado que un estudiante puede escribir con la finalidad de divertirse, o de despertar en él el interés por la utilización creativa del lenguaje, lo que no elimina el aspecto comunicativo.

Desde esta perspectiva, ya no se trata de comunicar *stricto sensu*, sino de compartir algo, de fomentar una complicidad entre el que escribe y su lector, complicidad en su reconocimiento de las intenciones, la identificación de recursos... Eso significa una atención particular hacia el código y el mensaje, es decir un dominio de los recursos lingüísticos y también una especial atención hacia sus utilizaciones, más en particular en el terreno de la literatura.

Partiendo de esta base, pero buscando un aspecto más práctico y aplicable a la realidad del aula (y prescindiendo de la “escritura creativa” como composición literaria de tipo artístico –porque presenta una casuística que en escasas ocasiones afectan al estudiante de una L2–), podría decirse que, fuera de las exigencias artificiales de la clase, los contextos funcionales o necesidades comunicativas de escribir que tiene una persona pueden dividirse en dos tipos:

- (a) lo que cada uno escribe para sí mismo, y
  - (b) lo que escribe dirigido a los demás.
- (a) En el caso de notas escritas para el propio estudiante, tales como recordatorios, apuntes de clase, etc., el receptor de ese mensaje, obviamente, es él mismo y, debido a esto, esa escritura diferirá considerablemente de la de otros tipos en las que el emisor (autor) y el receptor (lector) son personas diferentes. La información dada es compartida (conocida) en mucho mayor grado en el primero de los

casos, por lo que la necesidad del autor de asegurarse de que el significado de su mensaje está totalmente claro no es tan imperiosa como en el caso del autor que debe transmitir información a un lector en diferido, en el tiempo o en el espacio.

- (b) En la escritura para los otros, en cambio, es fundamental dejar constancia de cierta información básica para que el *texto* tenga la eficacia comunicativa pretendida. Esta necesidad, obvia cuando se trata de un emisor y un receptor diferentes, se hace también evidente incluso en el caso anterior, siempre que el intervalo de tiempo transcurrido entre la redacción de la nota y su lectura sea mayor que el que se suponía en un principio, y pueda dificultar su interpretación como pueden saber muchos estudiantes por propia experiencia.

El problema, entonces, para el que escribe es el de dejar suficientemente claro lo que quiere que los demás entiendan. En la comunicación escrita no existen, como es sabido, las ayudas adicionales que son habituales en la conversación, como los gestos, la entonación y hasta repeticiones del mensaje<sup>9</sup>, tan habituales y tan necesarios en el lenguaje oral, y que forman parte de los actuales estudios pragmáticos de la kinésica y la proxémica. Por esta razón, el que escribe está obligado a asegurarse de que la información que quiere transmitir es clara y sin ambigüedades.

Los hablantes están acostumbrados a operar con un tipo de comunicación estructurado de una forma sólo aproximada, no exacta ni precisa, que necesariamente se ha construido sobre una considerable cantidad de redundancias, lo que asegura que la intención del hablante queda clara en el mensaje; esto es necesario dado que el discurso es por naturaleza efímero y transitorio (*verba volant*) y, a menos que grabemos nuestros sonidos articulados, la lengua oral no es referente de sí misma.

Pero la escritura es diferente. La escritura es permanente y si el lector se olvida de cómo había empezado una frase, un párrafo o una página, puede volver atrás. Aunque el lector establece una forma de diálogo con el autor, éste está obligado por la inamovilidad de sus palabras escritas. No hay posibilidad de cambiarlas aunque sí de emitir nuevos mensajes que pueden rectificar lo anterior, pero ya será otra emisión, no aquélla. Es fundamental notar que de ningún modo el lenguaje escrito es mejor que el hablado ni viceversa. Son, como decimos, diferentes y complementarios. Leer la transcripción (lenguaje escrito) de una conversación (lenguaje oral), o escuchar una conversación escrita previamente, si no se hace con maestría o con cierto talento dramático, demuestra

9 No obstante, ya en 1935 el ya citado escritor y filólogo M. de Unamuno, se hacía eco de esa carencia expresiva de la escritura, para lo cual sugería lo siguiente: “La coma, el punto y coma, el punto final, los puntos suspensivos, los guiones, los paréntesis, las interrogaciones, las admiraciones, los diferentes tipos de letras, todo ello no acierta a representar los matices de la expresión hablada. Sería acaso menester poner entre renglón y renglón de letras una especie de pentagrama, un sistema de signos, en cierto modo musicales, que nos dieran sentidos que la mera escritura literal –de letras– no nos da” (*La raza vasca y el vascuence. En tono a la lengua española*. Madrid, Espasa. 1974).

no sólo que cada forma de comunicación tiene su propio estilo, sino también que hay un estilo para cada medio, lo cual afecta a las características de la enseñanza de una lengua, según se fomenten unas destrezas u otras.

Tradicionalmente, y salvo las modernidades que imponen la informática y la telefonía móvil<sup>10</sup>, en el medio escrito la información se transmite sin ninguna ayuda extralingüística. Parece deducirse de esto que debe prestarse más atención a la lengua como código –en cuanto sistemas gramaticales y léxicos– que en el caso del discurso oral. Cuando la escritura era la única forma de almacenar información, era vital construir sentencias gramaticalmente aceptables y escribir correctamente, entendiéndose por tal, también la ortografía.

En los casos de idiomas de mucha extensión geográfica, como el inglés, el español o el portugués, sus dialectos pueden ser, más o menos, comprensibles por todos los anglófonos, hispanohablantes o lusófonos, respectivamente, en la lengua oral<sup>11</sup>, pero sus gramáticas se basan en un idioma estándar.

Una de las consecuencias de estas peculiaridades puede ser el hecho de que, a lo largo de la historia de la enseñanza, se haya prestado mucha más atención a la escritura, de ahí que los errores cometidos al escribir tiendan a ser considerados indicativos de algún tipo de fracaso más grave. Aquí, incluso más que en la producción oral, se corre el

10 Dada la actualidad de que vuelve a gozar una escritura de nueva generación, la necesidad expresiva ha creado los emoticonos, es decir, 'iconos de emociones', muy conocidos por los internautas que, en sus *chats* o conversaciones en grupos, acompañan sus textos con pequeños dibujos formados por letras y otros signos para matizar la información escrita –para evitar malentendidos por la naturaleza del soporte comunicativo– y acercar más el texto a un estilo conversacional.

Así, por ejemplo, no es difícil encontrar emoticonos como los siguientes:

= ) :-| :-O etc.,

cuyos significados, más claros con un giro de la página a la derecha, transmiten valores de 'sonrisa, buen humor', 'inexpresividad' o 'ese comentario no me ha hecho gracia', y '¡sorpresa!', respectivamente. A esto debe añadirse la norma tácita de la restricción en el uso indiscriminado de palabras escritas totalmente en mayúsculas, que representan un tono elevado o encrespado, por lo que se reserva para discusiones o exclamaciones.

11 Oscar Wilde (1854-1900) ironizaba sobre el asunto con aquellas famosas palabras sobre las modalidades del inglés británico y americano: "The English have really everything in common with the Americans except, of course, language".

Más actualizadas aun son las palabras del director de cine británico Ken Loach (1936) quien, al hablar de su película *My name is Joe* (1998), afirmaba: "La labor de [el guionista] Paul Laverty ha sido muy concienzuda: estuvo investigando durante meses en los barrios de Glasgow (Escocia) para ambientar la película y nos salió tan pegada a estos escenarios que tuvo que ser subtitulada cuando se presentó al Festival de Cine de Nueva York, porque el habla escocesa resultaba incomprensible para los americanos" (El País, 22 de noviembre de 1998).

Incluso más aún lo es la noticia aparecida el pasado domingo 28 de octubre en el periódico *El País*, sobre una serie televisiva portuguesa titulada *Morangos com açúcar* (*Fresas con azúcar*), reciente ganadora de un Premio Ondas. La serie, que ya está en otros países como Rumanía o Brasil, se emite doblada también en este último país "porque los brasileños casi entienden tan mal el portugués de Portugal como los españoles", afirmaba el corresponsal Miguel Mora.

peligro de que el estudiante de una L2 se concentre más en no producir errores que en el verdadero objetivo de una PE real, es decir, ejercitar y mejorar su comunicación integral.

Muchos profesores de español como LM (es decir, lo que se conoce como “profesores de lengua”, por antonomasia) tienden ahora a considerar la fluidez y la capacidad de manejar la lengua escrita y hablada como algo superior y prioritario a una servil adhesión a las reglas de ortografía. La actitud puede ser útil también para los profesores de segundas lenguas, pero lo que probablemente sea más importante es ayudar a nuestros estudiantes a evitar que cometan errores de una u otra manera.

#### 4. INFLUENCIA DEL CONTEXTO EN LOS ERRORES

Uno de los aspectos más problemáticos de la PE, una vez que el estudiante ya ha sido capaz de empezar a escribir más libremente, sin pautas ni guías, radica en la tarea ya mencionada de escribir en diferido y su finalidad. La mayoría de los cursos y exámenes actuales apuestan claramente por evitar la tradicional descontextualización de los trabajos escritos, de manera que así los estudiantes están mucho más motivados cuando se les pide crear PE en contextos apropiados a sus circunstancias y en los que ellos puedan sentirse más cómodos, pese a lo cual nada nos evita tener que enseñarles modelos hasta de los trabajos más sencillos o próximos a ellos. Es obvio que el estilo de una carta informal será totalmente diferente (o deberá serlo) de la forma de una instancia o de una solicitud de trabajo, que no se parecerán mucho a un anuncio de una bicicleta de segunda mano ni a un informe de un experimento químico.

Pero proporcionar un receptor o eventual lector de las PE de nuestros estudiantes puede tener casi más importancia que la elección del tema mismo, en lo que afecta a lo ya comentado de compartir o dar por conocida o no cierta información, dependiendo de la relación existente entre el autor y el lector.

Obsérvense estos tres enunciados, posibles temas de PE:

- {1} (a) “Escribe una carta en la que cuentes tus últimas vacaciones”.
- (b) “Escribe una carta a un amigo que vive en una ciudad cercana y cuéntale tus últimas vacaciones”.
- (c) “Escribe una carta a un amigo de otro país y cuéntale lo que hiciste en tus últimas vacaciones”.

Efectivamente, el enunciado (a) es, contra lo que podría parecer, más difícil y más susceptible de provocar errores, dado que el estudiante debe crear una serie de informaciones que cualquiera debe conocer. El enunciado (b) le proporciona la posibilidad de asumir una cantidad de información cultural compartida con su amigo, mientras que en

(c) el estudiante puede explayarse dando información básica cultural que no tiene por qué ser compartida por el amigo extranjero.

Analicemos, con el mismo propósito, estos otros enunciados, muy frecuentes y muy recurridos:

- {2} (a) “Describe dos costumbres que te gustaría cambiar y explica por qué”.
- (b) “Describe el día más feliz de tu vida y di qué es lo que te hizo tan feliz”.
- (c) “Tienes la oportunidad de viajar gratis a cualquier país del mundo. Explica las razones a favor del país que eliges”.
- (d) “Acabas de ver un accidente de tráfico en la calle. Escribe un pequeño informe para la policía”.

Es importante recordar que el análisis de una PE sólo es adecuado para obtener la información que deseamos de una manera parcial. El tema de la redacción mostrará, en efecto, sólo los errores correspondientes a la lengua necesaria para escribir sobre lo que quiere el profesor. Pero debemos preguntarnos qué ocurre con los errores que no aparecen en el escrito y, de alguna manera, esperábamos encontrar. Y quizá la respuesta esté en nuestra mano: si el tema de la PE que nosotros hemos planteado no exige, digamos obligatoriamente, el uso de ciertas formas gramaticales o léxicas, es lógico que, por mucho que las esperemos, no aparezcan, con lo que nosotros mismos como profesores o examinadores estamos enmascarando un problema.

Con no demasiada dificultad descubriremos que al escribir sobre alguno de los temas de {2}, habrá muy pocas oportunidades para usar el *presente continuo*, por lo que serán pocos o ninguno los errores que cometan nuestros estudiantes sobre esa forma. Por otra parte, en los enunciados (b) y (d) los tiempos verbales predominantes serían el *indefinido* y algunos casos del *imperfecto*, especialmente en este último, para describir acciones como éstas:

“Cuando el conductor hablaba con los pasajeros...”, o

“Cuando yo iba cruzando la calle...”

Sin embargo, también podemos observar que en el tema (c) es probable que estemos favoreciendo un error en el uso desde el mismo título, porque el alumno puede escribir, por ejemplo: “Creo que elijo Japón porque...”, en lugar de practicar con las formas del *condicional*, que sería más adecuado.

En otro contexto (J. A. Torijano, 2003) hemos hecho referencia a los problemas derivados de aspectos tan físicos como los materiales de trabajo con que el estudiante

instrumentaliza su contacto con la L2 y sirva ahora como muestra de este problema, una anécdota presentada por F. Matte Bon<sup>12</sup>, que se comenta sola:

{29} LESSON 2

TEACHER: *This is a chair.*  
 Chorus  
 of Students: *This is a chair.*  
 TEACHER: *Mango.*  
 STUDENT: *This is a mango.*  
 TEACHER: *Table.*  
 STUDENT: *This is a table.*  
 TEACHER: *That.*  
 STUDENT: *This is a that.*  
 TEACHER: *No, think please!*  
 STUDENT: *This is a think please.*  
 TEACHER: *No, a thousand times no! (Pause).*  
 Very bright  
 Student: *That is a table.*  
 TEACHER: *Ah! Correct... Eye.*  
 STUDENT B: *I is a table.*  
 STUDENT C: *I am a table.*  
 (The teacher leaves the classroom)

## 5. CONCLUSIONES

Debemos insistir, a modo de conclusión, en la idea de que el profesor ha de ser consciente de que es posible evitar partes de la lengua, gramaticales o léxicas, de las que los estudiantes no están seguros, estrategia a la que los nativos recurrimos continuamente, por lo que el profesor o el examinador debe pensar cuidadosamente qué quiere descubrir sobre el dominio de la lengua de un estudiante cuando prepara un examen y formula un enunciado sobre el que escribir. En ese momento tiene que decidir la orientación y la finalidad de sus materiales y las instrucciones que los acompañan, y por tanto elegir si quiere

- (a) descubrir qué partes de la lengua el estudiante no ha aprendido todavía, hecho verificable por la presencia de estrategias de sustitución o, simplemente, ausencia de respuestas;

<sup>12</sup> El profesor Francisco Matte Bon tuvo la amabilidad de informarme de que en la página 121 de Renzo Titone (1992): *Grammatica e glottodidattica*. Roma, Armando Armando, se cita la anécdota, aparecida en la p. 20 del artículo de G. Mathieu "Pitfalls of Pattern Practice, an Exegesis", en *Modern Language Journal*, XLVIII, 1, de enero de 1964.

- (b) saber cómo utiliza el estudiante los recursos a su alcance para expresar ideas, porque, si quiere estar seguro de lo que hace, utilizará aquellas formas ya aprendidas y asumidas plenamente;
- (c) favorecer una respuesta lingüística no defensiva. Esto ocurre cuando el examen o la práctica se ha elaborado como una herramienta de diagnóstico para poder usar los datos del AE a fin de descubrir otras áreas que necesitan enseñarse o re-enseñarse.

Quizá eso sería suficiente, dado que no podemos pretender en ningún momento que el AE pueda indicarnos cómo hacer para asegurarnos de que nuestros estudiantes vayan a aprender realmente lo que nosotros queremos. Ya en 1972, H. George notaba que una de las formas más eficaces de tratamiento de los errores podría ser tolerarlos, aceptarlos, por el hecho de que representan un conocimiento incompleto del sistema y que el tiempo que pasamos corrigiendo errores no podemos dedicarlo a avanzar en otros contenidos de la lengua. Este avance sería muy conveniente para ayudar al estudiante en su estudio, más que obligarlo a copiar mecánicamente formas correctas.

Creemos que esta opinión de H. George, un punto extremada, debe ser matizada y equilibrada por cada profesor y adaptada a las necesidades de cada clase y aun de cada alumno. Porque si un estudiante comete errores sistemáticos en el verbo *ser* o en determinadas construcciones de *subjuntivo / indicativo*, de nada nos servirá avanzar contenidos que de una u otra forma dependen de lo que no saben, por lo que se impondrá detenernos en la enseñanza puramente nueva y dedicar nuestro tiempo a afianzar lo inestable.

A este propósito, sirvan como sugerencia algunos pasos pautados para cumplir estándares de Producción Escrita llevados a cabo con mucho éxito en un buen número de Universidades de Estados Unidos para fomentar las destrezas activas como la escrita:

1. Crear una lista de ideas para escribir
- 2 Organizar juntas las ideas relacionadas para mantener un foco consistente.
3. Encontrar ideas para escribir historias y descripciones en cuadros o libros.
4. Comprender los fines de varios materiales de referencia (diccionario, enciclopedia, atlas).
5. Usar un ordenador para esbozar un borrador, revisar y editar lo escrito.
6. Revisar y evaluar lo escrito para mejorar el sentido y la claridad.
7. Corregir pruebas de escritura, tanto las propias como las de otros estudiantes con una plantilla.
8. Revisar los borradores originales para mejorar la secuenciación (el orden de los hechos) o para añadir posibles detalles en las descripciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES: *Categorías, De Interpretatione*, Madrid: Editorial Tecnos. (Introducción, traducción y notas de Alfonso García Suárez, Luis M. Valdés Villanueva y Julián Velarde Lombraña).
- ARNAL, C. Y A. RUIZ DE GARIBAY (1999): *Escribe en español*, Madrid: SGEL (Col. "Español por destrezas").
- ARTUÑEDO GUILLÉN, B. y M<sup>a</sup> T. GONZÁLEZ SAINZ (1997): *Taller de escritura. Cuaderno de actividades. Niveles intermedio y avanzado*, Madrid: Edinumen.
- BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/ Libros (Cuadernos de Didáctica del Español/LE).
- BENVENISTE, C. B. (1982): "Nuevos aportes sobre los procesos de lectura y escritura" en E. FERREIRO Y M. GÓMEZ PALACIO (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, S.XXI.
- BUITRAGO, A. y J. A. TORIJANO (2000): *Guía para escribir y hablar correctamente en español*, Madrid: Espasa.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>
- CORDER, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- GEORGE, H. V. (1972): *Common Errors In Language Learning: Insights from English*, Rowley: Newbury House.
- GRAVES, D. H. (1987): *Writing: Teachers and Children at Work* (Versión española: MANZANO, P. (1991): *Didáctica de la escritura*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Ediciones Morata (col. Pedagogía).
- LADO, R. (1957): *Linguistics across Cultures: Applied linguistic for Language Teachers*. Ann Arbor, University of Michigan Press. [(1973): *Lingüística contrastiva, lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá].
- LÓPEZ MORALES, H. (1993, 2<sup>a</sup>): *Sociolingüística*, Madrid: Gredos.

- NORRISH, J. (1983): *Language Learners and Their Errors*, Londres: MacMillan Publishers (Col. *Essential Language Teaching Series*).
- SAUSSURE, F. (1915): *Cours de linguistique générale*. (Versión española: ALONSO, AMADO (1981): *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada).
- SIGUÁN, M. (1989): “Aprendizaje de lenguas extranjeras”, en M. SIGUÁN (coord.), *La enseñanza de la lengua (XIVC Seminario sobre “Educación y lenguas”)*, Barcelona: ICE de la U. de Barcelona / Horsori.
- TOLCHINSKY, L. (1989): “Lengua, escritura y conocimiento lingüístico”, en M. SIGUÁN (coord.), *La enseñanza de la lengua (XIVC Seminario sobre “Educación y lenguas”)*, Barcelona: ICE de la U. de Barcelona / Horsori.
- TORIJANO PÉREZ, J. A. (2003): *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: expresión escrita*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- (2004): *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco/Libros
- VIEIRO IGLESIAS, P., M. PERALBO UZQUIANO Y J. A. GARCÍA MADRUGA (1997): *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Visor (Colección Aprendizaje, 124).
- YULE, G. (1996): *The Study of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

# ¿CÓMO ENSEÑAR UNA PRAGMÁTICA DEL TEXTO A ESTUDIANTES DE ELE?

AN VAN DE CASTEELE  
*Vrije Universiteit Brussel*

RESUMEN: El tema del presente artículo atañe a la enseñanza de una pragmática discursiva a estudiantes de lingüística que también son aprendientes del español como lengua extranjera. La enseñanza de una pragmática del texto requiere un enfoque multidisciplinar, integrando tanto aspectos lingüísticos como estilísticos y discursivos. La corrección lingüística es un factor esencial en la composición de un texto bien construido y comprensible. Pero a esta calidad lingüística se añaden otros elementos imprescindibles como un buen dominio del tema, un ordenamiento claro de las ideas y una redacción o formulación coherente, bien cohesionada del discurso. Nos detendremos en este estudio en los diferentes mecanismos de cohesión y coherencia textual. Comentaremos el valor referencial que comportan las expresiones lingüísticas y examinaremos el papel discursivo que asumen los marcadores. A título de ilustración, ofreceremos algunas sugerencias de práctica docente.

## 1. INTRODUCCIÓN: DEFINICIÓN DE TEXTO

Antes de comentar los conceptos de cohesión y coherencia textual resulta útil recordar unos elementos básicos en la definición de un texto o discurso. Halliday y Hasan (1976:1) definen el texto como “*any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole*”, o sea “cualquier pasaje, hablado o escrito, de una longitud cualquiera y que semánticamente constituye un conjunto unitario”. En esta interacción lingüística oral o escrita intervienen dos partidos complementarios: un emisor y un receptor. En el discurso oral, ambos suelen estar presentes, mientras que en el discurso escrito la interacción se realiza más bien de un modo indirecto, no inmediato. Esencial en la pragmática discursiva es el traslado del interés en las formas lingüísticas a una

focalización en el proceso comunicativo. Así, el texto se considera como una actividad lingüística comunicativa en la cual la interacción de los actores (emisor y receptor) asume un papel céntrico. Se enfoca el lenguaje en uso. Conviene por lo tanto estudiar el contexto que rodea al acto comunicativo. Esto implica considerar el texto como un proceso y no como un producto acabado.

Volvamos al texto y sus peculiaridades semántico-pragmáticas. Halliday y Hasan subrayan que para poder considerar un pasaje como un texto, debe contener una unidad semántica, una unidad del significado y no de la forma. No toda sucesión de oraciones ofrece como resultado un texto. Los factores semánticos y pragmáticos claramente asumen un papel importante. Sabemos que cada texto posee una determinada finalidad comunicativa, ya que emite un mensaje en un determinado contexto. Para aclarar cómo el texto funciona como una unidad semántica Halliday y Hasan acuden al concepto de textura. Se define como el factor que reúne las oraciones y que así provee unidad al texto. Comporta dos aspectos, uno interno y otro externo. La cohesión, la vertiente interna de la textura, indica la manera cómo los componentes integrantes de un texto se unen, mientras que la coherencia se refiere a la relación que tiene el texto con los elementos extra-textuales. Así, el texto o discurso se define como una estructura jerárquica con varios niveles y unidades. La organización informativa de estos niveles y unidades se realiza mediante diferentes recursos lingüísticos. A lo largo de este estudio, discutiremos los procedimientos referenciales. ¿Cómo se introducen referentes nuevos en un discurso? ¿Cómo se remite a entidades ya introducidas? Dicho esto de otra manera, se estudiará la progresión informativa en el texto. También ofreceremos un breve repaso del papel informativo que asumen los marcadores discursivos en un texto y mostraremos cómo enseñamos estos contenidos a nuestros estudiantes y qué tipo de ejercicios les proponemos.

## 2. LA COHERENCIA DISCURSIVA

Definimos primero el concepto de la coherencia. Conciérne la unidad de sentido que posee un texto. Las partes constitutivas en un texto coherente presentan una unidad temática y persiguen un objetivo informativo general. Givón (1995: 61) opina que la coherencia discursiva se relaciona con la continuidad de los elementos en un discurso: “*coherence is the continuity or recurrence of some element(s) across a span (or spans) of text*”. Givón comparte esta idea con De Beaugrande y Dressler (1981), quienes postulan que el sentido de un texto depende de la continuidad de los sentidos. Arguyen que

a “senseless” or “non-sensical” text is one in which text receivers can discover no such continuity, usually because there is a serious mismatch between the configuration of concepts and relations expressed and the receivers’ prior knowledge of the world. We would define this continuity of senses as the foundation of coher-

ence, being the mutual access and relevance within a configuration of concepts and relations (De Beaugrande y Dressler 1981: 84).

Grosz y Sidner (1986: 175) subrayan un aspecto adicional: la intencionalidad de un discurso.

Intentions play a primary role in explaining discourse structure, defining discourse coherence, and providing a coherent conceptualization of the term “discourse” itself.

Las intenciones parecen importantes en la determinación de la estructura del discurso y su coherencia. Lo precisan de la manera siguiente:

some of the purposes that underlie discourses, and their component segments, provide the means of individuating discourses and of distinguishing discourses that are coherent from those that are not (Grosz y Sidner 1986: 175).

Significa que el objetivo comunicativo perseguido en algún discurso permite determinar si se trata de un discurso coherente o no. Concluyen diciendo que un discurso sólo puede ser coherente si su propósito se ve compartido por todos los participantes y a condición de que cada enunciado contribuya de modo directo o indirecto a la persecución del objetivo comunicativo general del discurso.

Reinhart (1980), a su vez, indica tres requisitos complementarios un discurso coherente: la conectividad, la consistencia y la relevancia. Con el concepto de la conectividad se refiere al nivel sintáctico: indica la concatenación lineal de las diferentes oraciones en un discurso. La consistencia es el factor semántico que postula que cada oración debe relacionarse de manera consistente con lo dicho previamente. La relevancia, por fin, es el requisito pragmático que relaciona lo textual con lo contextual. Esta triple definición del concepto de coherencia discursiva deja claro que el concepto de coherencia es multifactorial, ya que incorpora tanto aspectos sintácticos, semánticos como pragmáticos.

Portolés (2007<sup>4</sup>) relaciona el concepto de coherencia con el principio de pertinencia, comentado detenidamente por Sperber y Wilson (1995<sup>2</sup>) en su estudio *Relevance: communication and cognition*:

Los hablantes no pretenden construir discursos coherentes, sino realizar discursos pertinentes, esto es, discursos que permitan al interlocutor obtener las inferencias que se desean comunicar (Portolés 2007<sup>4</sup>: 30).

La autora insiste claramente en la finalidad comunicativa del texto. En realidad, lo que hicieron Sperber y Wilson (1995<sup>2</sup>) en su trabajo sobre la pertinencia fue lo siguiente: reunieron las cuatro máximas conversacionales de Grice (1975) (la de cantidad,

cualidad, relación y modo<sup>1</sup>) en un solo principio. Según el principio de la pertinencia, comunicarse implica que la información expuesta por el emisor debe ser relevante, o sea, que vale la pena el esfuerzo de atención que se requiere del receptor. Este mismo principio comporta dos condiciones complementarias: una suposición es relevante en un determinado contexto, en primer lugar, a condición de que el número de efectos contextuales sea alto y, en segundo lugar, si el esfuerzo necesario para procesar esta suposición en el contexto comunicativo resulta pequeño (*cf.* Sperber y Wilson 1995<sup>2</sup>: 125). Lo ilustran con el ejemplo siguiente: “*Jones ha comprado The Times*”. Una hipótesis posible es que Jones se ha comprado un ejemplar del periódico. Pero, no resulta la única posibilidad. La frase también podría interpretarse de la manera siguiente: que Jones ha comprado la compañía que publica el periódico *The Times*. Ahora bien, las dos condiciones comprendidas en el principio de pertinencia nos conducen a la primera interpretación, porque ésta parece más evidente y supone un esfuerzo interpretativo menor que la segunda hipótesis. Resumiendo, se elegirá aquella hipótesis con el número más alto de efectos contextuales a cambio de un esfuerzo interpretativo débil.

Con todo, podríamos concluir que la coherencia se considera como una propiedad de anclaje textual que se relaciona con la intencionalidad comunicativa del discurso.

### 3. MECANISMOS DE COHESIÓN DISCURSIVA

La cohesión discursiva constituye la vertiente interna de la textura y se define como una relación semántica entre un elemento de un discurso y otros esenciales en la interpretación de este elemento (*cf.* Halliday y Hasan). Una relación cohesiva se establece entre dos o más expresiones y da lugar a una cadena cohesiva. Son los lazos interpretativos entre los diferentes elementos textuales los que instauran cadenas cohesivas. Las partes integrantes en una cadena suelen llamarse eslabones (*cf.* Escavy Zamora 2009). A continuación comentaremos unos mecanismos de cohesión discursiva.

#### 3.1. REFERENCIA Y CORREFERENCIA

Un primer aspecto es la referencia. Se trata de un mecanismo lingüístico mediante el cual una expresión lingüística remite a un referente, o sea una entidad extra-lingüística. Para poder identificar un referente, el receptor dispone de varias fuentes de infor-

1 La máxima de cantidad indica que conviene proporcionar la cantidad de información necesaria. Implica una contribución completa sin ofrecer elementos superfluos. La máxima de cualidad se refiere a la verdad: no se puede mentir u ofrecer informaciones inciertas. La máxima de relación indica que lo que se dice debe ser pertinente y con la máxima de modo se refiere a la claridad en la exposición.

mación. Puede basarse en el contexto lingüístico. El cuento siguiente permite explicar el procedimiento:

Érase una vez una bella joven que, después de quedarse huérfana de padre y madre, tuvo que vivir con su madrastra y sus dos hijas. Las tres mujeres eran tan malas y tan egoístas como feas, y explotaban a la hermosa muchacha. Era ella quien hacía el trabajo más duro de la casa. Además de cocinar, fregar, etc., también tenía que cortar leña y encender la chimenea. Y como sus vestidos estaban siempre manchados de ceniza, todos la llamaban Cenicienta (*La cenicienta*).

En la primera oración se emplea la expresión *una bella joven* para introducir al referente y se retoma con el sintagma *la hermosa muchacha*, los pronombres *ella* y *la*, el morfema de la tercera persona del singular en el verbo *tenía*, etc. Estas referencias posteriores se denominan referencias anafóricas, porque remiten a un antecedente mencionado antes en el discurso (cf. Leonetti 1999). La anáfora se caracteriza por una relación de correferencia, que puede formalizarse de varias maneras. El sintagma anafórico puede reproducir el antecedente literalmente (como en el ejemplo *Fuimos al concierto de Ricky Martin. El concierto fue muy divertido.*) o incluir un sinónimo (la expresión *una bella joven* retomada por *la muchacha* o *la chica*), o un hiperónimo (*el perro* retomado por *el animal*) o una descripción del referente (*India y el país de las vacas sagradas* o *Zapatero y el presidente del Gobierno*).

Un caso particular es la anáfora asociativa. Se trata de una anáfora indirecta. La identificabilidad de una entidad depende de la mención previa de otro sintagma nominal (que también se llama antecedente) con el que se establece una asociación (cf. Leonetti 1999 y Escavy Zamora 1999). A título de ilustración unos ejemplos:

Estamos construyendo una casa. Para la cocina utilizaremos materiales de buena calidad.

Aún sin haber mencionado antes una cocina, se admite el uso del artículo definido, lo cual significa que la identificabilidad de la cocina no se realiza por correferencia, sino por otro mecanismo, el de asociación. La mención de una casa activa la asociación con una cocina, con un cuarto de baño, etc. sin que haya correferencia entre el antecedente (casa) y la segunda expresión (cocina).

En ejemplo siguiente,

Subí al autobús y el conductor cerró la puerta.

hablando de un autobús, son claramente deducibles expresiones como “el conductor, la puerta, los pasajeros, el billete,” etc. Estas asociaciones resultan posibles gracias al conocimiento enciclopédico de los hablantes. Se trata de algún conocimiento compartido

por el locutor y el interlocutor, lo cual permite establecer relaciones referenciales entre las dos expresiones. El primer término “una casa” o “el autobús” desencadena una serie de asociaciones, funciona como un disparador (*trigger* según Hawkins 1978). Las expresiones dependientes del disparador se denominan los asociados (los *associates*).

También hay otro tipo de fuente informativa para identificar un referente: la situación extralingüística ligada a la enunciación. Nos lleva a los deícticos. Su referencia se realiza en base a la situación comunicativa (*cf.* Eguren 1999). Los elementos deícticos son señaladores: muestran entidades en el espacio, el tiempo o en el contexto enunciativo. En el ejemplo *¿Podría sentarme aquí?*, la persona del discurso *yo* y el adverbio *aquí* son deícticos. Son expresiones con las cuales se podría referir a cualquier persona o cualquier lugar en el mundo, pero en el presente contexto enunciativo resulta posible asignarles un referente específico. Con todo, la referencia depende claramente del contexto en que se haya pronunciado. Ahora bien, la deixis suele asociarse con las personas del discurso (*yo, tú, nosotros, vosotros, usted*) o con sintagmas demostrativos como *esta mesa, aquella silla*. Sin embargo, existen otras expresiones definidas que se basan en información situacional y no lingüística para establecer la referencia. Es así en los ejemplos siguientes:

¿Quieres cerrar la puerta?

Pásame la sal, por favor.

En estos casos el artículo definido desempeña el valor de un deíctico.

Por fin, el tercer tipo de fuente informativa para establecer la referencia de una expresión lingüística es el registro permanente del interlocutor (*cf.* Leonetti 1999). Contiene entidades que todos reconocemos como únicas: *el sol, la luna, el papa*, etc. En estos casos la unicidad no se remite a una mención previa en el discurso, tampoco se relaciona con la presencia del objeto denotado en la situación extralingüística, sino que se define gracias a los conocimientos generales o enciclopédicos del interlocutor. Puede tratarse de conocimientos compartidos con toda la humanidad o con una comunidad particular.

En el ejemplo *La tierra gira alrededor del sol.*, para definir la tierra y el sol nos basamos en los conocimientos enciclopédicos que todos compartimos. Para definir la luna en “*En 1969 Armstrong aterrizó en la luna*”, conviene considerar nuestro planeta. En otros ejemplos cabe entrever la entidad como única en una comunidad determinada. Lo ilustran:

El presidente del Gobierno anunció nuevas medidas para fomentar el empleo.

Hablé con el decano.

¿Dónde está la catedral?

En estos tres casos, el conocimiento enciclopédico remite claramente a una comunidad particular. “*El presidente del Gobierno*” de la primera oración emitida en un contexto español, se refiere obviamente al presidente del Gobierno español. Con la segunda, empleada en el contexto de una clase nuestro, nos referimos al decano de la Facultad de Letras en nuestra universidad. Y, por fin, en una ciudad suele haber una sola catedral.

Ahora bien, en clase les enseñamos a nuestros estudiantes estas diferencias en el procesamiento referencial con la ilustración siguiente. Se trata de un cuento de Gabriel García Márquez, del cual recopilamos el primer párrafo:

Hugo, un ladrón que sólo roba los fines de semana, entra en una casa un sábado por la noche. Ana, la dueña, una treintañera guapa e insomne empedernida, lo descubre in fraganti. Amenazada con la pistola, la mujer le entrega todas las joyas y cosas de valor, y le pide que no se acerque a Pauli, su niña de tres años. Sin embargo, la niña lo ve, y él la conquista con algunos trucos de magia. Hugo piensa: «¿Por qué irse tan pronto, si se está tan bien aquí?» Podría quedarse todo el fin de semana y gozar plenamente la situación, pues el marido –lo sabe porque los ha espiado– no regresa de su viaje de negocios hasta el domingo en la noche. El ladrón no lo piensa mucho: se pone los pantalones del señor de la casa y le pide a Ana que cocine para él, que saque el vino de la cava y que ponga algo de música para cenar, porque sin música no puede vivir (*Ladrón de sábado*).

En este párrafo observamos varias expresiones indefinidas que sirven para introducir un nuevo referente en el discurso: *un ladrón, una casa, un sábado*. *La dueña* de la segunda frase indica la dueña de la casa. Otro ejemplo de una anáfora asociativa es *la cava* de la frase final del párrafo. La asociación con la casa resulta evidente. En suma, el análisis de este párrafo nos permite enseñar a los estudiantes los diferentes tipos de procesamiento referencial y el cuento también resulta muy útil para examinar cómo la información se va agregando en un discurso. Esto nos lleva al aspecto siguiente: el del equilibrio entre información dada y nueva.

### 3.2. CONTINUIDAD Y PROGRESIÓN INFORMATIVA

Sabemos todos que un texto bien construido obedece a reglas de organización que por una parte garantizan la progresión informativa y por otra parte aseguran la continuidad. Se busca un equilibrio entre la introducción de elementos nuevos y la exigencia de retomar elementos ya conocidos. En los estudios discursivos la información conocida o supuestamente conocida se denomina soporte o tema y la información nueva es el aporte o el rema. Así, en la oración: “*Este chico se llama Paco*”, *este chico* constituye la información temática y *se llama Paco* es rema. En muchos casos el tema y el rema corresponden con el sujeto y el predicado de una oración, pero también puede ser distinto.

En la oración “*Con materiales auténticos los estudiantes aprenden más*”, la parte *con materiales auténticos* es tema, y *los estudiantes aprenden más* es el rema.

Daneš (1974: 114) define la progresión temática como sigue:

By this term we mean the choice and ordering of utterance themes, their mutual concatenation and hierarchy, as well as their relationship to the hyperthemes of the superior text units (such as the paragraph, chapter, ...) to the whole text, and to the situation. Thematic progression can be viewed as the skeleton of the plot.

Ahora bien, la progresión informativa se efectúa de manera adecuada a condición de que se reproduzca a lo largo del texto información conocida y se añadan elementos nuevos. Este sistema permite dosificar el desarrollo de la información en un discurso. Adam (1990: 45) refiere al respecto al “*équilibre délicat entre une continuité-répétition d'une part, et une progression de l'information, d'autre part*”. Combettes (1986 : 69) precisa que

l'absence d'apport d'information entraînerait une paraphrase perpétuelle ;  
l'absence de points d'ancrage renvoyant à du « déjà dit » amènerait à une suite de phrases qui, à plus ou moins long terme, n'auraient aucun rapport entre elles.

En otras palabras, debe haber un aporte constante de información nueva que se añada a una parte conocida. Ahora bien, si lo nuevo no se vincula con lo conocido, no hay continuidad en el discurso y la coherencia textual se ve afectada. Subrayamos todavía que no se requiere una vinculación literal, pero de todos modos debe haber enlaces entre las diferentes partes. Esto nos conduce a la noción de cadena referencial. El término cadena sólo puede justificarse si comporta más de dos eslabones, señala Schnedeker (1997). Conviene precisar además que el encadenamiento referencial puede resultar bastante complejo. Las cadenas pueden estar interrumpidas por otras y retomarse para desenvolverse después. Combettes (1983) distingue tres tipos de progresión temática. La progresión lineal es un sistema evolutivo en el cual el rema se convierte en el tema de la proposición siguiente. La progresión de tema constante indica el desarrollo de un mismo tema al cual van agregándose varios remas. La progresión con temas derivados o estallados, por fin, implica más variación. Se desarrollan varios temas que conllevan a su vez subtemas. Cabe subrayar que el grueso de los discursos se caracterizan por presentar una estructura temática bastante complicada y a menudo los tres tipos de progresión temática se entremezclan, ofreciendo así textos jerárquicamente muy complejos.

### 3.3. MARCADORES DISCURSIVOS COMO RECURSOS COHESIVOS

Pasamos a otro mecanismo en la cohesión discursiva, el de los marcadores discursivos. Antes de describirlos señalamos la profusión terminológica en el dominio (cf. Garcés Gómez 2008 y Vázquez Veiga 2003). Existen varios términos para indicar estos recursos lingüísticos: *marcadores / conectores / operadores / partículas / enlaces discursivos / pragmáticos / textuales / extraoracionales*. La heterogeneidad no sólo se nota en la terminología sino también en las funciones discursivas que pueden asumir. En grandes líneas, los marcadores discursivos sirven para señalar las relaciones lógicas entre las distintas partes constitutivas del texto y así contribuyen a la determinación del sentido de un texto, visto que ordenan las diferentes partes del texto. En el análisis sintáctico los marcadores suelen desempeñar un papel marginal, porque varios no cumplen una verdadera función sintáctica en la oración. Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4057) apuntan al respecto:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

En cuanto a su aporte semántico, los marcadores no tienen un significado conceptual, sino que aportan un significado de procesamiento. Significa que la interpretación de un marcadores depende de las inferencias hechas por el interlocutor. Ahora bien, conviene distinguir varios tipos de marcadores. Recordamos brevemente la clasificación establecida por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4080-4199) en la *Gramática descriptiva* de Bosque y Demonte, pero insistimos en que sólo es una posibilidad de clasificación y que otras también tienen su validez.

Así, de acuerdo con Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4080-4199), el primer grupo de marcadores discursivos comporta los estructuradores de la información. Se utilizan para indicar la organización informativa del discurso y se subdividen en tres categorías. Los comentadores (*pues, pues bien, etc.*) sirven para aportar un nuevo comentario que se distingue claramente de lo dicho anteriormente. Los ordenadores (*en primer lugar, por una parte, de un lado, etc.*) señalan la ordenación informativa e indican esencialmente dos tipos de informaciones: o bien indican el primer, el segundo, ... miembro de una secuencia ordenada o bien presentan cada elemento como un subcomentario en una serie. Los digresores (*por cierto, a propósito*) introducen comentarios suplementarios, secundarios.

El segundo grupo une tres tipos de conectores. Por lo general, un conector vincula un miembro del discurso con otro mencionado anteriormente. Los conectores aditivos (*además, encima, etc.*) unen dos miembros con una orientación argumentativa similar,

mientras que los conectores contraargumentativos (*en cambio, por el contrario, etc.*) vinculan dos partes con un significado opuesto. Ciertos atenúan lo dicho, otros niegan el primer miembro. Los conectores consecutivos (*por tanto, por consiguiente, de ahí, etc.*) presentan el segundo elemento como una consecuencia de la parte anterior.

El tercer conjunto agrupa los reformuladores. Se emplean para proponer otra formulación de un miembro anterior, porque la primera formulación resulta insatisfactoria y no transmite la intención comunicativa deseada. Se distinguen cuatro subtipos. Los reformuladores explicativos (*o sea, es decir, etc.*) sirven para explicitar o aclarar un miembro que pudiera ser mal entendido. Los reformuladores de rectificación (*mejor dicho, más bien, etc.*) se utilizan para corregir o mejorar la información mencionada en el miembro anterior. Los reformuladores de distanciamiento (*en cualquier caso, de todos modos, etc.*) señalan que lo dicho no resulta tan pertinente y lo sustituyen por una nueva formulación. Los reformuladores recapitulativos (*en suma, en conclusión, etc.*) introducen un miembro que sintetiza lo mencionado anteriormente.

El cuarto grupo es el de los operadores argumentativos que comportan los operadores de refuerzo argumentativo (*en realidad, en el fondo, etc.*). Sirven para reforzar como argumento el miembro del discurso en el que se encuentran. Los operadores de concreción (*por ejemplo, en particular, etc.*), a su vez, presentan el miembro como un ejemplo particular. El miembro en el que se incluyen tiene un valor generalizador.

Los marcadores conversacionales concluyen la lista, se refieren a las diferentes funciones discursivas que pueden identificarse en una conversación y se subdividen en cuatro grupos. Todos subrayan el valor interactivo, orientado al interlocutor, del mensaje transmitido. Los marcadores conversacionales de modalidad epistémica (*claro, desde luego, por lo visto, etc.*) conllevan una aserción por la que el mensaje se considere como evidente o comprobado. Los marcadores conversacionales de modalidad deóntica (*bueno, bien, vale, etc.*) reflejan actitudes del emisor que implican la voluntad del mismo. Los marcadores conversacionales enfocadores de la alteridad (*hombre, mira, oye, etc.*) suelen ser interjecciones que marcan una intervención en el intercambio conversacional. Los marcadores conversacionales metadiscursivos (*bueno, eh, etc.*), por fin, señalan intentos del emisor para construir una conversación. Focalizan el proceso de formular el discurso.

Lo interesante del estudio de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro está en el gran número de ejemplos descritos y los diferentes valores destacados, pero también merece la pena mencionar la gran validez de diccionarios como *El diccionario de partículas discursivas en español*, editado por Briz, Pons Bordería y Portolés (2008), el volumen editado por Santos Ríu (2003) y otras muchas obras sobre el tema.

#### 4. APLICACIÓN EN UNA TAREA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Ahora bien, lo más difícil para nuestros estudiantes, que son aprendientes del español como lengua extranjera, consiste en reconocer las diferentes matices de cada marcador. Conviene estudiar en qué circunstancias se prefiere tal marcador y cuáles son las condiciones que requieren el empleo de otro. Un estudio de los diferentes tipos de marcadores en un corpus parece particularmente útil para ofrecerles unas respuestas a esta problemática.

Así, les propongo a mis estudiantes una tarea de investigación científica que elaboran en pequeños grupos de cuatro o cinco personas. El objetivo de la tarea consiste en estudiar las características sintácticas y los valores semántico-pragmáticos de los marcadores. Cada grupo debe estudiar el comportamiento sintáctico, semántico y pragmático de una serie de marcadores pertenecientes a un determinado tipo: o bien los reformuladores, o bien los ordenadores, etc. Empiezan con una descripción de las propiedades generales del marcador, por la cual pueden basarse en el ya citado artículo de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999). No puede tratarse de una simple recopilación de la información expuesta en el estudio, sino que les pedimos a los estudiantes incluir también una reflexión personal y una estructuración propia del contenido. Después sigue una parte empírica en la que cada estudiante se concentra sobre el empleo de un marcador específico, elaborando un estudio de corpus. Realiza su estudio analítico basándose en ejemplos encontrados en corpora en línea<sup>2</sup>. El estudiante examina unos cien ejemplos y analiza detenidamente las propiedades sintácticas, semánticas y pragmáticas de su marcador. En la parte final del trabajo, les pedimos a los estudiantes del grupo que reúnan sus observaciones y que intenten formular unas generalizaciones contrastando los contextos de uso de los cuatro o cinco marcadores estudiados en su grupo. El interés de la discusión en el grupo al final de la tarea está en el hecho de que funciona como una retroalimentación para los análisis individuales. Contrastando sus resultados con los hallazgos de los demás miembros de su grupo, el estudiante a veces se da cuenta de que ciertos aspectos podrían analizarse de otra manera o que podría profundizar en algunos elementos. Así, puede mejorar de modo sustancial ciertas partes de su paper añadiendo otros puntos de vistas y ahondando en algunas facetas. Con esta posibilidad de revisar el texto y el análisis, la versión final del *paper* que entregan los estudiantes resulta mucho mejor, tanto en la cantidad de los aspectos investigados como en la calidad, visto que los análisis se elaboraron de una manera más completa y crítica integrando también las perspectivas de los demás compañeros.

2 Los estudiantes se sirven esencialmente del Corpus de Referencia de la Real Academia Española o del Corpus del español de Davies.

## 5. CONCLUSIÓN

En fin de cuentas, con este “discurso” intentamos ofrecer algunas ideas, algunas propuestas de una enseñanza de una lingüística del texto a estudiantes del español como lengua extranjera. Vimos que la claridad expositiva de un discurso, tanto escrito como oral, se debe tanto a la precisión en el contenido como a la organización y la redacción o expresión misma del discurso. Un discurso puede definirse como un tejido con diferentes partes enlazadas (cf. Adam & Petitjean 1989). Se trata de un encadenamiento de diferentes secuencias que avanzan hacia una finalidad. Recordamos al respecto la definición propuesta por Adam (1990: 49): “*un texte est une suite configurationnellement orientée d’unités (propositions) séquentiellement liées et progressant vers une fin*”.

En este artículo destacamos el papel de las diversas expresiones referenciales y los marcadores discursivos como mecanismos en la cohesión textual. Los recursos referenciales enlazan las expresiones lingüísticas con la realidad extralingüística. Discutimos los diferentes mecanismos para retomar un referente mediante sinónimos, pronombres, etc. y comentamos cómo aseguran la continuidad del texto y estudiamos también cómo se añaden elementos nuevos en un discurso. Los marcadores, por su parte, son recursos multifuncionales que explicitan la concatenación entre las diferentes unidades del texto. El carácter heterogéneo de la clase de los marcadores no sólo se refleja en la proliferación de denominaciones empleadas para designar estos recursos cohesivos, sino también en los diversos usos discursivos que pueden desempeñar.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J. M. (1990): *Eléments de linguistique textuelle*, Bruselas/Liège: Mardaga.
- ADAM, J. M. y A. PETITJEAN (1989): *Le texte descriptif*, París: Nathan.
- BRIZ, A., S. PONS BORDERÍA y J. PORTOLÉS (2008): *Diccionario de partículas discursivas en español*, Valencia: Servei de publicacions de la Universitat de València.
- COMBETTES, B. (1983): *Pour une grammaire textuelle*, Bruselas/París: De Boeck/Duculot.
- (1986): “Introduction et reprise des éléments d’un texte”, *Pratiques* 49, 69-84.
- DANES, F. (1974): “Functional sentence perspective and the organization of the text”, en F. DANES, *Papers on Functional Sentence Perspective*, Praga/La Haya: Academia/Mouton, 106-128.
- DE BEAUGRANDE, R. y W. U. DRESSLER (1981): *Introduction to text linguistics*, Londres: Longman.

- EGUREN, L. (1999): “Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas”, en I. BOSQUE y V. DEMONTE (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, vol. I, 929-972.
- ESCAVY ZAMORA, R. (1999) “La anáfora asociativa como mecanismo de cohesión textual”, *Revista de investigación lingüística 2*, 111-128.
- (2009): *Pragmática y textualidad*, Murcia: Universidad de Murcia.
- GARCÉS GÓMEZ, M.<sup>a</sup> del P. (2008): *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*, Madrid: Iberoamericana.
- GIVON, T. (1995): “Coherence in text vs. coherence in mind”, en M. A. GERNSBACHER y T. GIVON (eds.), *Coherence in Spontaneous Text*, Ámsterdam: John Benjamins, 59-100.
- GRICE, H. P. (1975): “Logic and conversation”, en P. COLE y J. MORGAN (eds.), *Speech acts: syntax and semantics*, New York: Academic Press, 41-58.
- GROSZ, B. y C. L. SIDNER (1986): “Attention, intentions and the structure of discourse”, *Computational linguistics 12*, 175-204.
- HALLIDAY M.A.K. y R. HASAN (1976): *Cohesion in English*, Londres: Longman.
- HAWKINS, J. (1978): *Definiteness and indefiniteness. A study in reference and grammaticality predication*, Londres: Croom Helm.
- LEONETTI, M. (1999): “El artículo”, en I. BOSQUE y V. DEMONTE (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, vol. I, 787-890.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.<sup>a</sup> y J. PORTOLÉS LÁZARO (1999): “Los marcadores del discurso”, en I. BOSQUE y V. DEMONTE (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, vol. III, 4051-4213.
- PORTOLÉS, J. (2007<sup>4</sup>): *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- REINHART, T. (1980): “Conditions for text coherence”, *Poetics Today 1*, 161-180.
- SANTOS RÍO, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- SCHNEDECKER, C. (1997): *Nom propre et chaînes de référence*, París: Klincksieck.
- SPERBER, D. y D. WILSON (1995<sup>2</sup>): *Relevance: communication and cognition*, Oxford: Blackwell.
- VÁZQUEZ VEIGA, N. (2003): *Marcadores discursivos de recepción*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.



# EL REGISTRO INFORMAL ESCRITO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA: ANÁLISIS DEL GÉNERO DEL CORREO ELECTRÓNICO

CRISTINA VELA DELFA  
NIEVES MENDIZÁBAL DE LA CRUZ  
*Universidad de Valladolid*

RESUMEN: En la actualidad, nadie discute la presencia del correo electrónico en la práctica discursiva cotidiana (Yus, 2010), tanto como medio de interacción personal como profesional. Por ello, su uso como texto de referencia en las actividades de enseñanza/aprendizaje del español lengua extranjera, se está convirtiendo en algo inexcusable. Como texto del ámbito de la vida cotidiana aparece en los descriptores de la competencia discursiva del PCIC<sup>1</sup> en todos los niveles a partir del B1. El correo electrónico está asumiendo un espacio privilegiado en los diferentes materiales impresos de ELE. Tomando como referencia el libro del alumno del nivel B2 publicado por la editorial Everest<sup>2</sup> nuestro objetivo en este artículo es el análisis de las características discursivas del género del correo electrónico para su aplicación didáctica en la enseñanza del español.

## 1. INTRODUCCIÓN

El correo electrónico nos brinda la posibilidad de trabajar con un género textual de reciente aparición, pero lo suficientemente consolidado como para poder reflexionar, a partir de la noción de género, sobre el desarrollo de la competencia discursiva de los discentes. La introducción de estos textos en las prácticas docentes nos ofrece, además,

1 Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Niveles de Referencia para el español. Edelsa. 2007. B1-B2, páginas 322-386 y C1-C2, páginas 315-381.

2 Ridruejo, E. Hoyos, C., Mendizábal N., Vela, C. (2010). Hablamos español. Método de español para extranjeros. Everest. Instituto de la Lengua.

muestras de lengua que ilustran ciertos rasgos característicos del registro coloquial en textos de soporte escrito, adaptables a un abanico amplio de niveles de competencia lingüística.

La particularidad de este género discursivo, frente a otros modelos epistolares, estriba en el carácter informal de su estilo. Como sucede con otros cibergéneros, las condiciones contextuales que rodean a la situación de comunicación han permitido la filtración de ciertos rasgos textuales considerados, típicamente, del dominio de la oralidad. Sin embargo, frente a otros géneros electrónicos, como por ejemplo, las conversaciones escritas o chats o los sms, el correo electrónico está ganando terreno en contextos de interacción considerados más serios, principalmente de carácter profesional e institucional, puesto que permite generar textos más elaborados y de mayor extensión. Tanto en contextos personales como profesionales la propia dinámica del correo electrónico –su rapidez de transmisión, el soporte electrónico de la pantalla, el carácter privado– ha propiciado la relajación ortográfica y gramatical de los mensajes (Yus, 2001). Tal situación ha llevado a numerosos autores a hablar de géneros híbridos entre la oralidad y la escritura (Vela Delfa, 2003). Sin embargo, desde nuestra perspectiva, resulta preferible clasificar estas muestras textuales como integrantes de un registro informal escrito, emergente en la red.

## 2. EL CORREO ELECTRÓNICO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

En el Plan curricular del Instituto Cervantes se asume la responsabilidad de inventariar los géneros que han de integrar la competencia discursiva de los alumnos de español, así como de establecer su reparto por niveles de dominio de la lengua. Esta labor implica la minuciosa observación de los productos textuales que emplearán los alumnos como agentes sociales. Es decir, conlleva un reflexión profunda sobre la dimensión social de la noción de texto y género (López Alonso & Séré, 2001: 15) que resulta fundamental a la hora de abordar enfoques metodológicos basados en el desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes.

Como cambian las sociedades cambian los géneros que las conforman, y así, la irrupción de los géneros textuales emergentes en la red o cibergéneros constituyen un cambio reciente que no ha pasado desapercibido para la enseñanza de español lengua extranjera. Por ello, el PCIC incluye, entre los géneros de la vida cotidiana de transmisión escrita, junto con adivinanzas, anécdotas, anuncios publicitarios en vallas, prensa escrita, propaganda, biografías, cartas al director, en periódicos, revistas, cartas personales, faxes, etc., el tratamiento de mensajes electrónicos (PCIC: 330-336).

Los correos electrónicos no son los únicos cibergéneos que aparecen en el inventario del Instituto Cervantes, tienen su sitio, igualmente, los mensajes breves en foros virtuales y los blogs (bitácoras). Parece que el Plan Curricular se hace eco de todos aquellos entornos de CMO (Comunicación Mediatizada por Ordenador) susceptibles de la participación de los estudiantes, es decir, aquellos que deben formar parte de su competencia discursiva.

El género del correo electrónico se incluye en todos los niveles de referencia a partir del B1, distinguiendo tipos según sus funciones comunicativas y ámbitos de empleo. A diferencia de otras propuestas de clasificación de los correos electrónicos (Yus, 2010, Vela Delfa, 2006, López Alonso, 2003), el PCIC establece dos grandes tipos de mensajes, los formales y los personales, para hacer después distinciones en función de los actos de habla que se desarrollan en cada tipo. Así, dentro de los correos formales diferencia entre formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo y, entre los de carácter personal, de agradecimiento, excusa, invitación, expresión de experiencias y puntos de vista.

La distribución establecida en el PCIC queda reflejada en la siguiente tabla:

GÉNERO DEL CORREO ELECTRÓNICO EN EL PCIC		
Nivel de referencia	Funciones comunicativas/ámbito de uso	Destrezas
<b>B1</b>	<i>Mensajes electrónicos personales</i> de extensión media que desarrollen secuencias narrativas –anécdotas, acontecimientos, experiencias– o expresen sentimientos.	Expresión escrita/ Comprensión escrita/ Interacción
<b>B2</b>	<i>Mensajes electrónicos personales</i> extensos, con secuencias narrativas más elaboradas, como las noticias, y la expresión de puntos de vista complejos.	Expresión escrita/ Comprensión escrita/ Interacción
	<i>Mensajes electrónicos profesionales</i> : solicitudes de trabajo, cartas comerciales, etc.	Expresión escrita
<b>C</b>	<i>Mensajes electrónicos</i> complejos y extensos en ámbitos de actuación más específico: <i>comerciales y profesionales</i>	Expresión escrita/ Comprensión escrita/ Interacción

El PCIC va aumentando el grado de dificultad de los textos introducidos según los niveles de referencia. Primero sugiere trabajar con correos electrónicos personales breves, los correos electrónicos profesionales con un registro más formal y una estructura textual más elaborada se introducen en el B 2 y se consolidan en el C. Se trata, como vemos, de un género que se adapta bien a distintos niveles de referencia, debido a la versatilidad de los actos de habla que pueden realizarse y los distintos niveles de dificultad que puede reflejar la lengua empleada, desde los registros más coloquiales a otros más formales.

Además, en el PCIC se propone el empleo del correo electrónico tanto como input en las tareas de comprensión o como objetivo en las tareas de producción. Además, creemos que debido al carácter interactivo del género su empleo también es útil para practicar las destrezas de interacción que implican el desarrollo de estrategias comunicativas destinadas a la gestión de los intercambios comunicativos, entre ellas, las estrategias de cortesía.

### 3. LAS CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS DEL GÉNERO DEL CORREO ELECTRÓNICO

Para poder abordar género del correo electrónico en la clase de ELE es necesario plantearse algunas preguntas teóricas previas, entre ellas, las siguientes: (I) ¿debemos considerar el correo electrónico como un género independiente o una simple continuidad de las epístolas postales?, (II) en el caso de considerarse un género independiente, ¿cuáles son sus propiedades contextuales y textuales? Y (III) de entre esas propiedades, ¿cuáles resultan relevantes para la clase de ELE?

En cuanto a la primera cuestión, asumimos el marco teórico de la *New Rethoric* para abordar el análisis de los géneros discursivos, en ella, desde una dimensión eminentemente social un género discursivo abarca una clase de actos comunicativos (*events*) que comparten un mismo grupo de propósitos (Swales, 1990: 58). Cada comunidad discursiva reconoce estos propósitos comunicativos, y sobre ellos establece el esquema básico que restringe la elección del contenido y el estilo del texto, y que conforma el prototipo textual que guía los procesos de producción y recepción textual. Los géneros, son, en este sentido parte de la competencia lingüística y cultural de los individuos.

En tal marco, el correo electrónico puede entenderse como un género emergente dentro de la CMO con cierto grado de relación respecto a otros modelos epistolares, pero con rasgos característicos que legitiman un análisis independiente –Ivanova, (1999), Melançon (1996), Vela Delfa (2006)–. Marcoccia (2003), en un trabajo de conjunto sobre los géneros electrónicos, también defiende esta postura. Afirma que concebir el correo electrónico como una simple versión digital de la correspondencia privada resulta insostenible, ya que pueden encontrarse gran número de elementos individualizadores; entre ellos nombra seis: 1) su brevedad, 2) la particular forma de las aperturas, 3) su carácter interactivo y dialógico, 4) sus propiedades paratextuales 5) su particular estructura temporal y 6) su escasa planificación.

Algunas de estas propiedades remiten a cuestiones de índole contextual, mientras que otras refieren a propiedades textuales. En los estudios sobre la CMO las propiedades particulares de sus géneros tienden a explicarse a partir de sus peculiares condiciones de producción/recepción. Así, en los trabajos sobre el correo electrónico, dos son los

elementos que han polarizado los análisis. Por un lado, la manera en que este género se maneja dentro del binomio sincronía/asincronía. Por otro lado, las restricciones relativas a las fuentes paralingüísticas.

La gestión temporal de estos intercambios que, si bien se manejan en un marco de interacción asincrónico, gozan de gran flexibilidad y rapidez, llegando, en ocasiones a modelos cuasincrónicos, es la responsable de la filtración de rasgos propios de la oralidad en textos de carácter escrito. Para muchos autores en el correo electrónico estamos ante una “virtualización de la lengua hablada” en la que se realiza en la escritura una simulación de la lengua oral, normalmente más informal (Salazar, 2001). El carácter informal de la mayoría de los intercambios, su relación con el ámbito privado, el grado de conocimiento de los interlocutores, su carácter interactivo o dialógico también contribuye a esta coloquialización del género. Sin embargo, estamos ante una cuestión compleja que no puede resolverse únicamente postulando un modelo híbrido entre la oralidad y la escritura. En ese sentido estamos de acuerdo con el punto de vista de Crystal (2002: 62) este género se acerca al habla en mayor grado que cualquier otra variedad de escritura tradicional, pero, en nuestra opinión, incorpora recursos específicos por selección y adaptación.

#### 4. ORALIDAD Y ESCRITURA EN EL CORREO ELECTRÓNICO: EL REGISTRO INFORMAL ESCRITO

Las relaciones entre el código oral y el código escrito han sido tratadas profusamente en la bibliografía. En este debate dos posturas han sido las más sostenidas, por un lado aquella que afirma que el código escrito depende del oral y que consiste, por tanto, en un código secundario supeditado al primario, y por otro, la que defiende que el habla y la escritura son dos actividades diferentes y autónomas, pero mutuamente influenciadas (Bustos Tovar, 1995). En la actualidad, la opinión más extendida es la segunda: las diferencias contextuales que llevan a elegir el código oral o el código escrito implican el desarrollo de modalidades lingüísticas con propiedades diferenciadas.

La aparición de nuevos géneros discursivos de la CMO ha reabierto con ímpetu este debate, puesto que en su seno han surgido contextos comunicativos que, aun participando de ciertas características contextuales propias de la oralidad, se han desarrollado en soportes escritos. Según la clasificación propuesta por Cassany (1989), desde un punto de vista estrictamente contextual, el oral y el escrito se diferencian entre sí en numerosas circunstancias. El oral dispone de un canal auditivo para su difusión y recepción frente al canal visual, característico de la comunicación escrita, lo que condiciona su linealidad temporal. Además, la comunicación oral es inmediata en tiempo y espacio, mientras que la comunicación escrita suele ser diferida. Por ello, la comunicación oral tiende a ser considerada efímera y la escrita, por el contrario, duradera. Como en la comunicación

oral se comparte un mismo espacio de enunciación, se hace uso con mucha intensidad de elementos no verbales –paralingüísticos (voz, entonación,...) cinésicos (gestos, postura) y proxémicos (distancias)–, así como de referencias contextuales necesarias para salvar las lagunas de información.

El prototipo del correo electrónico se situaría a medio camino entre ambos extremos de la polaridad oralidad/escritura. Se trata de una comunicación mediatizada que se desarrolla en un modelo de intercambio asíncrono. Frente al chat o conversación virtual, el correo electrónico implica un lapso temporal entre la producción y la recepción. No obstante, esta demora se ha ido reduciendo con los años y, actualmente, podemos encontrar intercambios en régimen de simultaneidad. Por ello, se acelera el proceso de redacción con el resultado de textos poco elaborados con abundantes redundancias o lagunas que deben ser interpretadas en relación a la información contextual y al conocimiento compartido.

Esta rapidez otorga un carácter *semidialogal* a los correos electrónicos. La respuesta a los correos suele ser inmediata o desarrollarse dentro de unos límites temporales no muy extendidos, que deben entenderse en términos interpretativos como parte del presente del emisor y del receptor. Este marco de referencia resulta fundamental, permitiendo la construcción de textos con inicios anafóricos, con fórmulas interjectivas o sin elementos introductorios. En contra de lo que sucede con otros modelos de tipo monologal, como la propia epístola postal, el correo electrónico participa de rasgos típicos de la conversación; no aparecen despedidas absolutas, sino que el cierre suele representar una apertura del turno de habla del coenunciador. Como consecuencia del carácter dialógico de los textos predominan las referencias constantes al yo (emisor) y al tú (receptor); por lo tanto, las formas pronominales son las de primera y segunda persona.

En el correo electrónico se prioriza la función comunicativo-informativa y el estilo y la corrección sintáctica pasan a un segundo plano. La sintaxis está supeditada al tipo de interacción, al texto y a la relación entre los interlocutores, predominando las estructuras coordinadas, yuxtapuestas y simples. Todo ello, acerca el estilo de estos textos al prototipo del registro informal o coloquial. Como señala Hernando García-Cervigón (2009: 66-69), entre los tiempos verbales utilizados destaca el presente de indicativo, tanto durativo, como habitual puesto que el presente del emisor constituye el punto de referencia cronológico en torno al que gira el universo del enunciado y abunda el presente con valor de futuro, con el que se trata de acercar psicológicamente el futuro al momento en que se escribe. Así mismo, resulta habitual el uso de perífrasis verbales; las que más se utilizan son las durativas (andar + gerundio, llevar + gerundio, estar + gerundio) y las incoativas (ir a + infinitivo, empezar a + infinitivo, poner a + infinitivo); también son usuales las obligativas (tener que + infinitivo, deber + infinitivo, haber que + infinitivo) y la perfectivas (acabar de + infinitivo, dejar de + infinitivo, llegar a + infinitivo).

En definitiva, muchas de las condiciones contextuales que el correo electrónico comparte con el prototipo de la oralidad son las responsables de su tendencia hacia el registro coloquial, que si bien se manifiesta en todos los tipos de mensaje, resulta más acentuado en los correos interpersonales que en los profesionales o institucionales. Como sostiene Briz (1996: 21):

Los registros (+ coloquial /+ formal) son usos que pueden manifestarse tanto en lo oral como en lo escrito, sin negar por esto que en la escritura exista siempre un grado mayor de formalidad. [...] Con bastante frecuencia se asocia e identifica formal con lo escrito (literario), en efecto, en ambos existe una planificación previa, mientras el registro coloquial parece quedar relegado a lo estrictamente oral. [...] Pero, aunque teóricamente ello parece cierto, en la práctica hay ejemplos que aproximan el registro oral, en concreto, coloquial, al modo de escritura.

Numerosos estudios han hecho notar como el correo electrónico, gracias a su carácter informal, difumina las diferencias de posición social. Esta informalidad se manifiesta sobre todo en la falta de corrección de los textos, pero también pueden observarse sus marcas en otros elementos textuales. Así un análisis de los saludos empleados en las cabeceras de los mensajes nos revela una eliminación de los elementos de cortesía. Lo mismo podemos decir respecto de las despedidas. En este aspecto hay una ruptura profunda con el modelo epistolar que guardaba una estructura de cortesía bastante prefijada. Los mensajes electrónicos suelen ir directos a la información que se quiere transmitir.

## 5. ESCRIBIR Y LEER CORREOS ELECTRÓNICOS EN LA CLASE DE ELE

En este apartado queremos aplicar el marco teórico expuesto anteriormente a la práctica real en el aula de ELE. Nos servirá para reflexionar sobre la utilización del género correo electrónico en las actividades de enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera. Para ello vamos a analizar la presencia de este género en el manual “hablamos español” de la Editorial Everest, en particular en el nivel de referencia B2, del que somos coautoras.

Las condiciones de enunciación descritas en los apartados anteriores, aportan varias razones que convierten a los correos electrónicos en buenos textos de referencia para la clase de ELE. Nos detendremos en comentar cuatro de ellas:

1. *La competencia discursiva*: en primer lugar, la cotidianidad del género lo convierte en un texto de fácil acceso. Escribir y leer correos electrónicos forma parte de la actividad discursiva de muchos estudiantes, en realidad podemos pensar que se trata del único género escrito más o menos estructurado del que participan alguno de ellos en su

vida cotidiana. Por ello, podemos suponer que se trata de un género conocido que puede ser utilizado como punto de partida para la reflexión textual. Así se hace en la unidad 6, a partir de una nota destinada a reforzar las estrategias de comunicación; en esta unidad se presentan distintos recursos para *hacer más eficaces los mensajes de correo electrónico*. Estas indicaciones llevan a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de los objetivos comunicativos, de la adaptación al interlocutor, la selección del registro apropiado para cada situación comunicativa, etc. En resumen, se busca trabajar la competencia pragmática. La secuencia didáctica se refuerza con un ejercicio de producción escrita. La relación explícita de jerarquía entre los interlocutores propuestos para la actividad, nos llevará a la reflexión sobre las cuestiones de cortesía verbal que, a pesar del carácter informal del género, deben estar presentes.

2. El carácter interaccional. En segundo lugar, una de las principales ventajas de los géneros de la CMO, reside en la relación de familiaridad que entablan con ellos, principalmente para los más jóvenes. Sin embargo, muchos de ellos consideran este medio demasiado formal y frío, en comparación con el chat o la mensajería instantánea que, como consecuencia, resultan ser sus preferidos (Yus, 2010: 244). Por ello creemos que, en lo que respecta a determinados tramos de edad, combinar el uso de correos electrónicos con otros cibergéneros puede constituir una buena estrategia.

La unidad 11 de este manual se dedica a Internet, incluye ejercicios sobre los sms y una encuesta sobre el uso de los medios de la CMO que pone en relación el correo electrónico con otros géneros más interactivos. El carácter lúdico se refuerza con actividades destinadas a trabajar los emoticones, por lo que en varias actividades se propone un diccionario de emoticones.

3. Carácter significativo de la tarea de escritura. El correo electrónico mantiene la espontaneidad característica de los textos de la vida privada, condición que puede aprovecharse para motivar a los estudiantes y crear un vínculo afectivo con la tarea. Por ello, escribir un correo electrónico constituye, en el marco de una tarea bien planteada, una actividad significativa y que los estudiantes pueden acometer con familiaridad. Su competencia sobre el género les hará abordar su redacción de forma relajada, puesto que se sabe que un correo electrónico es un texto que no requiere una organización textual muy compleja y en el que están más tolerados los pequeños errores.

Por todo ello, en este manual hay numerosas actividades de escritura dedicadas al correo electrónico. Debido a la gran flexibilidad de este género, que se mueve desde los registros estrictamente coloquiales a otros más formales, se focaliza en la variedad experimentada por los textos en función del tipo de destinatario y de la relación de jerarquía que se establezca con él. Así, incluye tanto correos personales<sup>3</sup>, como institucionales.

<sup>3</sup> Página 111: unidad 2 de repaso ejercicio 12: “Redacta un e-mail a un amigo en el que aparezca este guión”.

El siguiente ejemplo nos servirá como ilustración:

Imagina que quieres seguir profundizando en tu investigación y que para ello tienes que ponerte en contacto con los profesionales que gestionan un archivo. Escribe un correo electrónico solicitándoles una cita para consultar una documentación importante. Utiliza las fórmulas de cortesía teniendo en cuenta a quién te diriges. Te damos dos pistas, el encabezamiento y la despedida (*Hablamos*: 36 ejercicio 9).

Al tratarse de un acto de habla de petición, y debido a la distancia social entre los interlocutores –no se conocen– este mensaje implica una amenaza a la imagen negativa del receptor, por ello, es importante incluir en él fórmulas de cortesía. Se hace notar a los estudiantes la importancia de las aperturas y los cierres de los mensajes en la gestión de la imagen pública de los interlocutores.

También destinado a trabajar la cortesía verbal, encontramos el siguiente ejercicio:

El uso de la cortesía escrita: reescribe este correo electrónico añadiendo elementos que lo hagan más cortés. (Sra. Pérez: le comunicamos que su suscripción a nuestra revista expira en un mes. Si desea continuar recibiendo en su domicilio debe comunicarnos su deseo de renovar su suscripción. Servicio de atención al cliente) (*Hablamos*: 60 ejercicio 12).

La escritura de correos personales, más flexibles en cuanto al registro y al tono, se explota como recurso para trabajar la planificación textual. En el ejercicio “Redacta un e-mail a un amigo en el que aparezca este guión”. Se ofrece unas pautas de redacción, tanto desde el punto de vista de la estructura, como desde la progresión temática de las secuencias narrativas. Con ello se pretende trabajar las estrategias implicadas en el proceso de la expresión escrita: *planificación* (preparación, localización de recursos, atención al destinatario, reajuste de la tarea, reajuste del mensaje); *ejecución* (compensación, apoyo en los conocimientos previos, intento); *evaluación* (control del éxito); *corrección* (autocorrección) que recoge el MCER.

4. En cuarto y último lugar, hacemos referencia al carácter intercultural y plurilingüístico que caracteriza Internet. La *www* nos permite comunicarnos tanto con los más cercanos como con los más alejados, ya que resta relevancia a la separación espacial, por ello los entornos de la CMO propician de alguna manera los intercambios interculturales en los que entran en contacto más de una lengua. Esto nos lleva a pensar en la alta probabilidad de intercambio de correos electrónicos en los que efectivamente nuestros estudiantes tengan que emplear el español.

Desde esta perspectiva intercultural, en este manual se presenta el ejercicio “El blog del extranjero” *Lee este e-mail que envía un ciudadano español que pide asesoramiento en*

*un blog sobre extranjeros en España*. (Hablamos: 108). Este ejercicio remarca las características informales del género, se avisa que está escrito siguiendo las pautas del lenguaje oral y se advierte de que tiene faltas de ortografía y de que carece de acentos y signos de puntuación. Se pide al estudiante que vuelva a escribir el texto adaptándolo al lenguaje escrito, con acentos, puntuación y ortografía correctamente empleada. Por último, se propone una tercera escritura en forma de carta. Se trata de un ejercicio muy completo, que permite comparara la oralidad y la escritura, al tiempo que reflexiona sobre la idiosincrasia del correo electrónico.

Además, aborda otro de los elementos que debe tenerse en cuenta antes de emplear los géneros de la CMO, esto es, si debemos manipular los textos para corregir posibles errores o si, por el contrario, es preferible respetar su naturaleza. El problema de emplear textos electrónicos reales reside, sin lugar a dudas, en el peligro de exponer a los estudiantes que están en proceso de construcción de su competencia lingüística en lengua extranjera a unas muestras de lengua que pueden contener errores e imprecisiones. Lo más conveniente parece ser encontrar un equilibrio entre la manipulación para subsanar errores y la presentación de un registro informal que responda a las condiciones reales del género.

## 6. CONCLUSIONES

Con este trabajo hemos querido dar a conocer la importancia que el género correo electrónico tiene en la enseñanza de lenguas y en concreto del español como segunda lengua.

Los aspectos pragmático-discursivos, que tan relevantes resultan a la hora de considerar a un discente con competencia comunicativa, se explotan en gran medida en las actividades que tienen como género textual el correo electrónico. La cortesía verbal, las máximas conversacionales, el principio de cooperación, los dobles sentidos y el humor, encuentran en este texto un marco incomparable para su desarrollo en clase.

Las cuestiones relativas a los aspectos sociales del lenguaje e interculturales se practican en este tipo de mensajes electrónicos, en especial cuando el código de la lengua no resuelve los conflictos interculturales y sociales en diversas situaciones de comunicación.

Por todo ello abogamos por explotar este género en nuestras clases como elemento motivador para nuestros estudiantes, pues estos tienen cada vez menos destrezas para adaptar sus repertorios a situaciones de enunciación formales.

## BIBLIOGRAFÍA

- BRIZ, A. (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco/Libros.
- BUSTOS TOVAR, J. (1995): “De la oralidad a la escritura”, en L. CORTÉS (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad de Almería, 11-28.
- CRYSTAL, D. (2002): *El lenguaje e internet*, Cambridge: Cambridge Press (Trad. Española de *Language and the Internet*, Cambridge: Cambridge Press, 2001).
- CASSANY, D. (asdf): *Describir el escribir*, Barcelona: Paidós Comunicación.
- HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN, A. (2009): “El lenguaje de los correos electrónicos”, en R. SARMIENTO y F. VILCHES (coords.) *La calidad del español en la red*, Madrid: Ariel (Colección Fundación Telefónica), 67-69.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes Niveles de Referencia para el español*, Madrid: Edelsa.
- IVANOVA, N. (1999), *Epistolaire numérique*, París, Université Paris 8, Mémoire de maîtrise, [en línea]: <http://izuminka.free.fr/mailomanie/memo.htm>
- LÓPEZ ALONSO, C. y A. SÉRÉ (2001): *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*, Hamburgo: Buske.
- LÓPEZ ALONSO, C. (2003), “El correo electrónico”, en C. LÓPEZ ALONSO y A. SÉRÉ (eds.) *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*, Madrid: Biblioteca Nueva, 21-42.
- MACOCCIA, M. (2003): “La communication médiatisée par ordinateur : problèmes de genres et de typologie”, *Journée d'études: les genres de l'oral*, Université Lumière, Lyon: Université Lumière Lyon 2, [en línea]: <[http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees\\_genre.htm](http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm)>
- MELANÇON, B. (1996): *Sevigne@Internat. Remarques sur le courrier électronique et la lettre*, Montréal: Éditions Fides.
- RIDRUEJO, E. et al. (2010): *Hablamos español. Método de español para extranjeros*, León: Everest. (Instituto de la Lengua).
- SALAZAR, Á. (2001): *Alta Redacción* Bogotá, D.C.: PUJ.
- SWALES, J. M. (1990): *Genre Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- YUS, F. (2001): *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel.

YUS, F. (2010): *Ciberpragmática 2.0. Los nuevos usos del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel.

VELA DELFA, C. (2006): *El correo electrónico: el nacimiento de un nuevo género*, Madrid: UCM.

— (2002): “Un nuevo prototipo textual: el correo electrónico”, *Interlingüística* 13/ 3, 447-465.

# MODELOS SITUACIONALES DE INTERACCIÓN ORAL PARA EL ESPAÑOL DEL TURISMO. BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CORPUS SITUACIONAL ORAL

M<sup>a</sup> ÁNGELES VERGARA PADILLA

*Centro de Estudios Hispánicos. Universidad Antonio de Nebrija*

**RESUMEN:** Presentamos un corpus situacional oral del discurso especializado (DE) en el contexto profesional del español del hotel como herramienta para observar la variabilidad situacional y establecer una clasificación funcional de las muestras orales. En este ámbito profesional, hemos observado un *continuum* de textos orales en los que, al igual que en otros contextos profesionales, se aprecia una graduación de los textos según su nivel de especialidad. Desde esta perspectiva, respaldamos la necesidad de adoptar métodos multidisciplinares que estudien los géneros del DE y modelos multiniveles que establezcan criterios de clasificación de las tipologías textuales orales en los diferentes contextos profesionales, como se ha hecho en el DE escrito.

## 1. EL DISCURSO ESPECIALIZADO

Nuestra sociedad está cada vez más especializada y cada ámbito laboral exige a sus profesionales un correcto uso del discurso que caracteriza al mismo. Por ello, es necesaria la investigación centrada en el discurso profesional tanto oral como escrito. Parodi (2005: 67) comparte con Balboni el concepto de *continuum* para mostrar la multiplicidad de textos y los diversos grados de especialización que ofrece el DE. La mayor parte de los estudios realizados se han hecho en base al DE escrito (Ciapuscio 2003; Cabré & Gómez, 2006; Parodi 2005, 2007, 2009) y se han llegado a proponer clasificaciones para distribuir progresivamente los textos desde los más generales a los más especializados (Cabré, 2002; Ciapuscio, 2002, 2003). Incluso se han propuesto principios caracterizadores para dividir las diferentes clases del DE escrito. Sin embargo en el ámbito del DE

oral, el trabajo con corpus textuales es escaso y en relación a una posible clasificación de los textos orales del DE apenas hay trabajos empíricos.

La dificultad más significativa que impide establecer principios caracterizadores del DE es la conexión interrelacionada del discurso profesional (DP) y el discurso académico (DA) en cualquier ámbito de especialidad, estudios como los de Parodi (2005, 2007) e Ibáñez (2008) demuestran esta complejidad.

## 2. EL DISCURSO PROFESIONAL

Los trabajos empíricos realizados en el DP escrito, proponen categorías de análisis en contextos profesionales que poseen un considerable prestigio social o práctico. En el caso del español para fines específicos en turismo (EFETurismo) los trabajos realizados hasta el momento en relación al DP con textos escritos son escasos y, aún menos, con textos orales.

Este trabajo analiza el DP con textos orales enmarcados en el contexto profesional del hotel, dentro del EFETurismo. Consideramos apropiadas las palabras de Parodi (2007: 147) quien sobresalta “la relevancia de los análisis basados en corpus como un modo de avanzar y describir las variaciones lingüísticas y discursivas a través de las disciplinas y a través de los tipos de textos prototípicos”. Por ello, consideramos que un correcto análisis empírico del DE oral se logra a través de la elaboración de un corpus situacional.

## 3. CORPUS ORALES

El trabajo con corpus orales es una disciplina candente que atrae la atención de muchos investigadores. En el ámbito de la lengua española, existen corpus orales significativos tanto en la lengua general como en EFE. Sin embargo, continúan siendo escasos los estudios empíricos con textos orales en el DP, dada la dificultad que implica conseguir material auténtico frente a la facilidad de recopilación de géneros escritos. El hecho de observar, grabar y analizar las muestras orales es, sin duda, una labor que implica aspectos como: consentimiento o aceptación a ser grabado, intimidad, desconfianza, esfuerzo, tiempo, es decir, obstáculos inexistentes en la compilación de muestras en lengua escrita.

#### 4. EFETURISMO

El carácter interdisciplinario del Turismo ha repercutido en el campo de la economía, geografía, sociología, psicología y antropología. Calvi (2006: 16) establece un listado de disciplinas que giran en torno a este contexto profesional que refleja su variabilidad dinámica y, con ella, la existencia de un *continuum* de textos discursivos (Parodi, 2005: 72) con diversos grados de especialización.

Haciendo una breve referencia al concepto de *texto especializado*, nos decantamos por definición que hace Cabré (2007: 90): “son producciones lingüísticas, orales o escritas, que se producen en escenarios de comunicación profesional y sirven exclusivamente para una finalidad profesional”. Esta definición se refleja en los diferentes escenarios funcionales que presentamos en este corpus situacional oral. Así, evidenciamos la variabilidad dinámica que fluye en esta realidad profesional, caracterizada por la interacción entre los interlocutores en conversaciones cara a cara o por teléfono, de ahí que el género discursivo predominante sea la *conversación*.

##### 4.1. EL ESPAÑOL EN EL HOTEL

Tomando en consideración al interlocutor profano, es decir, el cliente que interactúa con el profesional del hotel, existe un ciclo que se repite durante la estancia del huésped en cualquier tipo de alojamiento (Kasavana, 1993: 424)<sup>1</sup>. Este ciclo está formado por cuatro etapas que no siempre tienen que seguir el mismo orden: *la llegada, la familiarización con el lugar, el compromiso y la salida*. Dentro de cada etapa se presentan diferentes tipos de situaciones comunicativas que implican diferentes *niveles* de relación entre el profesional y el cliente.

En cuanto a una posible clasificación de los textos orales en el ámbito del Turismo, Calvi (2006) propone su criterio, sin embargo, nos resulta más completa la clasificación que realiza Borrueco (2005: 323) dado su carácter funcional. A partir de corpus situacional realizado y, siguiendo la clasificación de Borrueco (2005: 323), apreciamos que los textos orales son, principalmente, *diálogos interpersonales asimétricos* y, en segundo lugar, *monólogos* que presentan diversas funciones comunicativas.

1 En Blue y Harun (2003: 74)

## 5. LÍNEAS DE TRABAJO EN LA ELABORACIÓN DEL CORPUS SITUACIONAL ORAL PARA EFETURISMO

Este trabajo sigue la línea de investigación en EFE que se centra en la elaboración de corpus lingüísticos. Además, hemos abordado las siguientes vertientes investigadoras:

1. Autores como Parodi (2005) y Biber y otros (2001)<sup>2</sup> han destacado la ventaja que supone trabajar con corpus desde la perspectiva de la *lingüística del corpus (LC)*. Siguiendo a Tognini-Bonelli (2001: 50-52), el trabajo de la LC se realiza en base a tres líneas de trabajo que son las que hemos seguido:

- a) El *enfoque empírico* que responde a un modelo inductivo-deductivo. Se parte de tipos textuales auténticos y definidos tradicionalmente y, en base a la experiencia empírica, se construye una teoría descriptiva.
- b) La *teoría del significado*, (Firth, 1968)<sup>3</sup> dice que cualquier actividad que desarrolla el ser humano tiene un significado funcional, por otro lado, menciona que la comunicación no se puede analizar de forma aislada y que los actos de habla tienen que ser asimilados “in their contexts, as shapered by the creative acts of speaking persons” (1957: 193)<sup>4</sup>. De esta idea surge su noción de *contexto de situación* (context of situation); el texto oral no es analizado de forma aislada sino como parte integral del contexto y es observado en relación a los diferentes constituyentes que dan sentido al acto de habla.
- c) El uso de las nuevas tecnologías que permite agilizar el trabajo con grandes corpus.

2. La *observación participante* (M. Hammersley y P. Atkinson, 1983) ha implicado la inmersión en el contexto profesional del hotel y la familiarización con las perspectivas, actitudes e interpretaciones de la realidad que les rodea. Como resultado hemos conocido las normas, valores y pautas de comportamiento de los profesionales en el hotel de cara al público.

3. A partir de la tipologización situacional y funcional del DE oral recurrente en la realidad profesional del hotel, pasamos al *análisis funcional y pragmático*. El principio de diversidad funcional es fundamental en el contexto profesional que nos compete y, del mismo modo, las tres variables que giran en torno al concepto de registro (Halliday, 1993)<sup>5</sup> que condicionan el significado ideacional, interpersonal y textual de la situación comunicativa (campo, tenor y modo).

2 En Parodi (2005: 3-4).

3 En Tognini-Bonelli (2001: 157-167).

4 En Tognini-Bonelli (2001: 158).

5 En Parodi (2005: 73).

## 6. CONFECCIÓN DEL CORPUS SITUACIONAL

Nuestro interés se centra en construir un panorama referencial con las principales funciones comunicativas que presenta el género de la *conversación oral* en el contexto profesional del hotel. En la siguiente tabla sintetizamos los pasos que hemos seguido para la construcción del corpus situacional:

### QUINCE PASOS PARA LA CONFECCIÓN DE UN CORPUS SITUACIONAL ORAL EN EL CONTEXTO PROFESIONAL DEL HOTEL

1º paso: Determinación del contexto profesional dentro del ámbito del Turismo: el hotel.

2º paso: Planteamiento de los posibles hoteles para hacer las grabaciones.

3º paso: Carta de presentación para los responsables de los hoteles con el propósito investigador.

4º paso: Desplazamiento a hoteles de Linares, Baeza y Úbeda.

5º paso: Contacto telefónico con otros hoteles.

6º paso: Respuesta negativa de todos los hoteles excepto de uno para realizar las grabaciones.

7º paso: Planteamiento de una nueva forma de grabación para evitar la intimidación directa de los clientes (cámara de vídeo > grabadora de voz).

8º paso: Traslado semanal durante cinco semanas a los hoteles para gestionar las grabaciones.

9º paso: Grabación de las muestras orales en Baeza (24 de octubre y 1 de noviembre de 2009).

10º paso: Búsqueda de contactos en Madrid (en el Departamento de Lingüística Aplicada, secretaría del Centro de Estudios Hispánicos, la biblioteca y la Escuela de Negocios, todos ellos en la Universidad de Nebrija) para plantear la posibilidad de realizar las grabaciones en hoteles de Madrid.

11º paso: Respuesta negativa de algunos hoteles de Madrid y ausencia de respuesta en otras ocasiones.

12º paso: Transcripción ortográfica de las muestras orales recopiladas.

13º paso: Elaboración de las fichas técnicas con la descripción de la grabación y la transcripción ortográfica.

14º paso: Edición de los videos recopilados y ocultación de los datos personales.

15º paso: Grabación de las muestras orales en los DVDs.

### 6.1. ASPECTOS GENERALES DEL CORPUS SITUACIONAL ORAL

Para analizar los aspectos generales de este corpus situacional hemos adaptado los criterios que estipulan Torruella, J. y Llisterri, J. (1999: 8-27):

a) *Límites del corpus*

Los *límites temporales* comprendieron el periodo de octubre a diciembre de 2009.

Los *límites geográficos*, es decir, la zona territorial donde se realizaron las grabaciones fue en Baeza, una localidad de la provincia de Jaén situada al sureste de España. Contamos con la variedad del español de Jaén y con otros acentos procedentes de Granada, Cádiz, Andorra, Madrid y Galicia, entre otros. Estos acentos reflejaban la procedencia de los clientes que fueron grabados. También se recopiló la muestra oral de una hablante francesa cuya comunicación con el personal del hotel fue a través de su interlengua en español.

b) *Tipo de corpus*

A partir de la clasificación de corpus que realizan Torruella, J. y Llisterri, J. (1999: 8 – 27), nuestro corpus es una muestra que ofrece una distribución equilibrada de diferentes textos orales que acontecen en el contexto profesional del hotel. Presentamos un *corpus genérico* que muestra el género discursivo oral más asiduo en esta realidad profesional, la *conversación*. Algunas de ellas con rasgos primarios y, otras, con rasgos secundarios, característicos de conversaciones con un tono informal. Por otro lado, es un *corpus textual y simple* porque recoge la transcripción ortográfica íntegra de las conversaciones compiladas pero ha sido guardado sin codificación. En último lugar, es un *corpus documentado* porque cada clip lleva una ficha técnica con los datos más significativos de la muestra oral transcrita pero por razones de espacio, no han sido adjuntas en este artículo.

c) *Grupos temáticos del corpus*

Los principales grupos temáticos en las conversaciones grabadas y transcritas han sido los siguientes: *gastronomía (tapas, vinos y comida típica de la zona); información sobre el lugar (Guía del tapeo e instrucciones para ir a un restaurante); arte; turismo interior; espectáculos; tours turísticos; atención al cliente y comunicación entre profesionales en el contexto laboral.*

En vista de la variedad temática que ofrecen las muestras orales, demostramos la necesidad de analizar, en el futuro, otras situaciones comunicativas características de este contexto profesional.

d) *Adquisición de los datos*

El hotel *Palacio de los Salcedos* de Baeza fue el hotel donde se realizaron las grabaciones. Se pidió permiso tanto al personal del hotel como a los participantes para la

grabación en vídeo durante horas afluencia de clientes para lograr el máximo beneficio de situaciones comunicativas características en la recepción del hotel.

e) *Población y muestra*

Ofrecemos una pequeña muestra representativa del total de población. Algunas de las características más significativas de la muestra son:

*Sexo:* en el corpus aparecen 60 personas, de ellas: 49 son mujeres y 11 son hombres

*Edad:*

EDAD	NÚMERO DE PERSONAS
> 26	1
25 – 55	15
> 55	44

Nivel sociocultural: consideramos que la mayor parte de ellos poseían un nivel entre medio y alto.

f) *Número y longitud de los textos de la muestra*

El número de clips que extraídos fueron 32: el clip más corto con 0:10 segundos y el clip más largo con 8:43 minutos.

g) *Aspectos legales: la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal*

Impidió la grabación en vídeo en la mayoría de los hoteles donde acudimos. Sin duda, este obstáculo redujo las posibilidades de que este corpus situacional tuviera un mayor número de muestras orales.

h) *Procesamiento del corpus*

Los pasos seguidos en el procesamiento del corpus situacional fue el siguiente: 1. Transcripción ortográfica; 2. Ficha técnica; 3. Análisis funcional y temático de las muestras recopiladas.

i) *La transcripción y codificación de la lengua oral*

Siguió las convenciones de transcripción de Briz y Grupo Val.Es.Co (2000).

## 6.2. TIPOLOGÍAS TEXTUALES ORALES EN EL ESPAÑOL DEL HOTEL

A continuación se muestran las nuevas situaciones comunicativas que proponemos como futuros recursos de explotación didáctica. Las situaciones comunicativas están clasificadas según el *Ciclo del Huésped* de Kasavara (1993: 424)<sup>6</sup>, algunas de ellas presentan la misma situación funcional pero con diferentes exponentes lingüísticos, lo que permite observar las variantes que ofrece la interacción comunicativa:

ESTADIO	ACTIVIDADES
LLEGADA	Gestión de las maletas Gestión de la habitación Descripción de las habitaciones Gestión de datos personales
FAMILIARIZACIÓN	Información sobre los horarios de las comidas Número de servicio 24 horas Información sobre la hora que se producirá la salida Gestión de las maletas Servicio despertador Información sobre las instalaciones del hotel (restaurante) Plano sobre la ciudad y situación del hotel Guía del tapeo Gastronomía Familiaridad con el cliente Instrucciones para ir a diferentes lugares
COMPROMISO	Queja y cambio de habitación Petición de llamada a una habitación Petición de cambio de tarjeta de la habitación Petición del cliente (zapatillas para la habitación) Petición de mapa Información sobre las visitas guiadas Información turística Cliente disculpándose Familiaridad con el cliente
SALIDA	Salida de un cliente Salida y pago en efectivo Salida y pago con tarjeta Salida del coche del garaje Servicio de consigna Pago del servicio de minibar Pago de las visitas guiadas Oferta del 10% de descuento en la próxima visita Instrucciones para viajar a otras ciudades Familiaridad con el cliente al final de la estancia Petición para la próxima estancia

6 En Blue y Harun (2003: 74)

Además presentamos situaciones comunicativas correspondientes a gestiones comerciales con turistas que se acercan al hotel: *extranjera pidiendo tarifas; turista pidiendo tarjeta del hotel; española preguntando por las tarifas del hotel*. Por último, proponemos las llamadas entre profesionales como útiles fuentes de recursos didácticos.

### 6.2.1. Análisis de los resultados

Observamos una considerable variabilidad de situaciones comunicativas en los cuatro estadios del *Ciclo de Huésped* (Kasavara, 1993). Es significativa la heterogeneidad situacional y funcional en el segundo estadio, sin embargo, consideramos que el tercer estadio ofrece las situaciones funcionales más productivas para su posterior explotación didáctica en el aula. Esto es debido a las numerosas microfunciones que aparecen en estas situaciones comunicativas y que presentan estructuras lingüísticas que pueden resultar útiles para el aula.

Por otro lado, resaltamos el papel que desempeña la *cortesía* en este contexto profesional y de cómo es apreciable cómo va incrementándose en el tono de familiaridad entre los interlocutores a lo largo de los cuatro estadios del ciclo. De esta conclusión podríamos proponer una posible clasificación del género discursivo oral en este ámbito profesional: un *continuum* de textos orales en los que, al igual que en otros contextos profesionales, se aprecia una graduación de los textos, en este caso, desde conversaciones más formales a más informales.

### 6.3. CLASIFICACIÓN DE LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES ORALES EN LA REALIDAD PROFESIONAL DEL HOTEL

El modelo más apropiado de clasificación para las tipologías textuales de este contexto profesional es el enfoque multiniveles de Bassols y Torrent (1997)<sup>7</sup>. Asimismo, hemos complementado este modelo con algunos puntos del modelo de G. Ciapuscio, I. Kuguel y grupo Termtext (2002: 42-43). Con esta elección respaldamos las palabras de Parodi y Gramajo (2003: 213) quienes comentan que el enfoque en varios niveles es el más adecuado para llevar a cabo este tipo de clasificaciones textuales, dado que resalta la relación lingüístico-social entre los participantes de una comunidad discursiva. Así, para confeccionar una tipología textual de la realidad profesional del hotel recurrimos a los tres criterios generales de análisis de la clasificación de Bassols y Torrent (1997):

- a) El *criterio situacional*, donde se tiene en cuenta: el ámbito de producción original, la audiencia original y el papel social de los interlocutores. En el caso del

7 En Parodi y Gramajo (2003: 213)

español del hotel, debemos tener en cuenta en qué etapa del ciclo del huésped se desarrolla la situación comunicativa.

- b) El *criterio funcional*: siguiendo el modelo multinivel de G. Ciapuscio, I. Kuguel y grupo Termtex (2002: 42-43) ésta es la frecuencia de recurrencia de las funciones que hemos encontrado en las situaciones comunicativas:

FUNCIONES	RECURRENCIA
Expresar	23
Contactar	4
Informar	35
Dirigirse	40

Como puede apreciarse, las dos funciones predominantes en las muestras compiladas son la de *informar* y *dirigirse*. Cabe mencionar que la mayor parte de las conversaciones poseen una *secuenciación jerárquica* en cuanto a la sucesión de funciones que presentan. En todas ellas hay una función predominante y, en torno a ella, se desarrollan otras microfunciones que redirigen constantemente la conversación. En este punto, es importante tener en cuenta la recurrencia del *uso interaccional* y el *uso transaccional* en las muestras orales grabadas (Brown y Yule, 1983: 9-26). A continuación presentamos algunas microfunciones que hemos encontrado en las muestras orales:

- Microfunción de persuasión: *DESCUENTO EN LA PRÓXIMA VISITA*

*A: mire / para la próxima vez que vuelva ↑ tienen un 10% de descuento en nuestro establecimiento → y en otroh treh de aquí de... / de Baeza ↓*

- Microfunción referencial: *SERVICIOS PARA LOS CLIENTES A LA ENTRADA DEL HOTEL*

*A: MIRE EHTO EH UNA GUÍA ↑ / que se llama “Ruta del Tapeo” →*

*B: aha →*

*A: aquí aparecen bareh restauranteh donde puede ir ↑ el día de la semana que cierran ↑ la ehpecialidad de cada uno ↑... / ehtá muy bien la guía §*

*B: § muy bien / muy bien muchas gracias§*

*A: § y un PLANILLO ↑ nosotroh ehtamoh en la calle San Pablo ¿VALE?↑§*

*C: § sí*

- Microfunción expresiva: *INFORMACIÓN SOBRE EL LUGAR: TAPAS Y VINOS DE LA ZONA.*

*A: Y LA GUÍA DEL TAPEO que aquí están todos los bares... §*

*B: § AHH, [¿ES VERDAD / ES VERDAD / ES VERDAD!]*

C: [ESO ES FUNDAMENTAL] §

B: § ¿AQUÍ PASA LO MISMO QUE EN LINARES? ↑ O NO →

A: Sí / aquí también va el aperitivo ↑↑..., lo que pasa eh que Linareh eh el [rey de la tapa...]

- Microfunción de disculpa: RECEPCIONISTA DISCULPÁNDOSE PORQUE NO FUNCIONA EL ORDENADOR

A: °(hola ↓)°

B: PERDÓN ↓

C: no hay prisa ↓

B: tengo → el ordenador... → / que no sabemoh lo que le pasa ↓ / desde las ocho de la mañana ehtá volcando la memoria o NO SÉ QUÉ ↓ // leh voy a hacer un... → un papel con la cuenta ↑ y yo / leh envío la factura si coincide la dirección con la del DNI ↑ y si no me dicen donde quieren →

C: ahh / VALE / VALE // [ehtupendo]

B: [= que se la mande ↓] §

C: § sí / sí

A: pero para tarjeta / sí tienen °(para pagar ↓)°

B: SÍ ESO NO SE NOH ROMPE NUNCA ↓  
(RISAS)

- Microfunciones relacionadas con la vida social: PIDIENDO UNA TARJETA DEL HOTEL

A: HOLA ↑

B: ¿Me puede dar una tarjeta de aquí [por favor? ↑]

A: [sí] §

B: § no vaya a ser que vaya a otro lado y... ↓ (?) DEME otra por favor  
/// gracias

- c) El *criterio textual* analiza rasgos como:

- La *estructura organizacional* de las conversaciones que se caracterizarán por ser secuencias descriptivas, expositivas o directivas.
- El *tema* que, dado el carácter multidisciplinar de esta realidad profesional, en muchas ocasiones los textos serán pluritemáticos.
- El CPH también posee un *carácter multimodal*, ya que en ocasiones se recurren a elementos como mapas y muchos gestos para facilitar la comprensión.

## 7. CONCLUSIÓN

Este corpus demuestra que la variabilidad de situaciones comunicativas que se producen en este contexto profesional supera, con creces, las asiduas situaciones que hasta el momento venían trabajándose en los manuales de este ámbito de especialidad.

Animamos a los profesionales ELE a seguir investigando criterios para la clasificación de los géneros discursivos en el DE oral desde una perspectiva multiniveles: lingüística, funcional y comunicativa en las profesiones que son más demandadas por alumnos que estudian EFE. Finalmente mencionar que en el trabajo empírico que hemos realizado se aprecia un *continuum* en los textos orales, todos ellos, pertenecientes al género discursivo de la conversación, en el que el tono va evolucionando a lo largo de las etapas de la estancia del cliente en el hotel. Este sería un acertado criterio para una posible clasificación de los textos orales en este ámbito de especialidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- BALBONI, P. (1986): "LGP versus LSP", *Unesco ALSED-LSP Newsletter*, 9/1, 2-8.
- BLUE, G. y HARUN, M. (2003): "Hospitality language as a professional skill", *English for Specific Purposes*, 22, 73-91.
- BORRUECO R. M.<sup>a</sup> (2005): *La especificidad de la enseñanza del alemán como lengua extranjera aplicada al ámbito del turismo*, Sevilla: Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.
- BRIZ, A y Grupo Val.Es.Co (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona: Ariel.
- CABRÉ, M.<sup>a</sup> T. (2007): "Construir un corpus de textos de especialidad: condiciones y posibilidades", en M. BALLARD y C. PINEIRA-TRESMONTANT (ed.), *Les corpus en linguistique et en traductologie*, Arras: Artois Presses Université. 89-106.
- CALVI, M.<sup>a</sup> V. (2006): *Lengua y comunicación en el español del turismo*, Madrid: Arco Libros.
- CIAPUSCIO, G. (2003): *Textos especializados y terminología*, Barcelona, IULA: Universitat Pompeu Fabra.
- CIAPUSCIO, G., I. KUGUEL y TERMTEX (2002): "Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados", en J. GARCÍA PALACIOS y M.<sup>a</sup> T. FUENTES MORÁN (eds.) *Entre la terminología, el texto y la traducción*, Salamanca: Almar, 37-73.

- IBÁÑEZ, R. (2008): “El texto disciplinar y el acceso al conocimiento desde el análisis del género: ¿regulación del conocimiento o persuasión?”, en G. PARODI (ed.), *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. 219-246.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994 [1983]): *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- PARODI, G. (2005a): “La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?”, *Revista Signos* 38/58, 221-267.
- (2005b): “Discurso especializado y lingüística de corpus: hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística”, *Boletín de Lingüística* 23, 61-68.
- (2007): “El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio”, *Revista Signos* 40/63, 147-178.
- PARODI, G. y GRAMAJO, A. (2003): “Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV 2003: Una aproximación multiniveles”, *Revista Signos* 36/54, 207-223.
- SINCLAIR, J. (2004): *Corpus and Text: Basic Principles*, [en línea]: <<http://ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/index.htm>>
- TOGNINI-BONELLI, E. (2001): *Corpus linguistics at work*, Amsterdam: Bejamins.
- TORRUELLA, J. y J. LLISTERRI, J. (1999): “Diseño de corpus textuales y orales”, en J. M. BLECUA CLAVERÍA et al. (eds.), *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*, Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, 45-77.



# LA APORTACIÓN DE LOS TEXTOS DIALOGADOS A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

ADAMANTÍA ZERVA  
*Universidad de Sevilla*

**RESUMEN:** Durante los últimos años, las teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras han evolucionado de manera considerable. Los textos han formado siempre parte del proceso educativo aunque es cierto que se han empleado desde distintas perspectivas. En el presente estudio, nuestro objetivo es hacer una reflexión sobre la aportación de los textos dialogados a la creación de una competencia comunicativa durante las primeras etapas del aprendizaje. Mediante el estudio de un corpus de textos dialogados que se recoge en manuales de E/LE, procederemos al análisis de algunos parámetros del discurso (léxicos, morfosintácticos, pragmáticos) con el propósito de ilustrar el papel que desempeñan en la dotación del aprendiz de las destrezas necesarias para comunicarse en situaciones cotidianas.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de una lengua extranjera intervienen factores de diversa índole que afectan de una manera u otra en el aprendizaje. No cabe duda de que aprender y aprehender una lengua extranjera requiere un esfuerzo considerable de parte del aprendiz. No obstante, los avances en las ciencias relacionadas con los métodos de enseñanza han contribuido a que el aprendizaje sea más efectivo (Lomas, 1997: 29 y *ss*). Asimismo, los nuevos enfoques adoptados han influido la manera de crear y elaborar los materiales didácticos destinados al aprendizaje del E/LE. En un afán de enfocar las necesidades del estudiante se han realizado varios estudios orientados a los aspectos más problemáticos relacionados principalmente con la gramática. Sin embargo, no hay que olvidar los fines sociales de la enseñanza de una lengua (Lomas, 1997: 61-62). La estructura lingüística del lenguaje refleja sus funciones múltiples inherentes a cada cultura (Halliday, 1975:

146-149). Por ende, debe realizarse un análisis estructural y funcional al mismo tiempo, considerando la lengua en función de su uso. El aprendiz del español como LE quiere comunicarse con los hablantes nativos y hacerlo de la misma manera que en su propia lengua. Desde esta perspectiva, la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas ha desempeñado un papel considerable.

## 2. OBJETIVOS Y CONCEPTOS FUNDAMENTALES

En el presente estudio, nuestro propósito es realizar un análisis de los textos dialogados y su aporte al desarrollo de la competencia comunicativa. Hemos considerado pertinente emplear un corpus constituido por algunos textos dialogados que recogen distintos manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Como es de entender, por razones que atañen a las características del presente estudio, se trata de un corpus reducido puesto que nuestro objetivo no es la exhaustividad sino hacer una breve referencia a las posibles maneras de explotar un texto dialogado en el aula.

Asimismo, hemos ceñido nuestro estudio a los aprendices griegos que se encuentran en las primeras etapas del proceso de aprendizaje (niveles A1-A2). Partimos de la reflexión de que la lengua y la cultura de los aprendices constituyen un componente esencial en el proceso de aprendizaje e influyen en la selección de las estrategias educativas. A nuestro parecer, es de fundamental importancia conocer la lengua y la cultura de los aprendices para adaptar mejor los métodos didácticos a sus necesidades.

Según Halliday (1975: 146-147), “la forma articular que toma el sistema gramatical del lenguaje está íntimamente relacionada con las necesidades personales y sociales que el lenguaje tiene que satisfacer”. El mismo autor (1975: 148) distingue tres funciones fundamentales del lenguaje: la *ideativa*, la *interpersonal* y la *textual*. La primera refleja las ideas del hablante conscientes e inconscientes basadas en su experiencia del mundo real. La segunda atañe a las funciones comunicativas del lenguaje que permite al individuo interactuar con los demás miembros de la sociedad. Por último, la lengua permite a los hablantes construir *textos*. Bernárdez (1982: 35) define el texto como “la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social [...]”. Cuenca (2010: 94) hace referencia a las tres propiedades del texto (*adecuación*, *coherencia* y *cohesión*) y anota que la *cohesión* atañe a los aspectos formales mientras que las funciones interpretativas corresponden a la *adecuación* y la *coherencia*.

Sobre estas líneas, Campbell y Wales (1975: 260) resaltan la importancia de la “habilidad de producir o entender locuciones que no son tanto *gramaticales* sino, lo que es más importante, *adecuadas al contexto en que se producen*”. La teoría de la relevan-

cia<sup>1</sup> hace hincapié en la importancia del contexto para la correcta interpretación de los enunciados. El significado de la lengua está estrechamente ligado a las intenciones de los hablantes y no es posible conseguir su comprensión si se desconocen los aspectos pragmáticos de la lengua.

Richards y Rodgers (1998: 157) apuntan que el objetivo de la enseñanza es desarrollar lo que Hymes (1972) llama *competencia comunicativa*. La teoría de Hymes (1972: 281) dicta que una persona que consigue *competencia comunicativa* ha adquirido tanto el conocimiento como la habilidad para saber si algo es posible formalmente (y en qué grado) y con qué medios de actuación disponibles. Paralelamente, conoce si algo es apropiado en el contexto en el que se usa, así como si algo se da en realidad y lo que ello supone. Canale y Swain (1996: 78) han desarrollado aún más el modelo hymesiano y definen el *enfoque comunicativo* de la siguiente manera:

Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas. Dichas necesidades deberán especificarse en términos de competencia gramatical (por ejemplo, los niveles de corrección gramatical que se precisan en la comunicación oral y escrita), competencia sociolingüística (por ejemplo, necesidades referidas a la situación, al tema, a las funciones comunicativas) y competencia estratégica (por ejemplo, las estrategias de compensación que es preciso poner en juego cuando se produce un fallo en una de las otras competencias).

Sintetizando, se podría afirmar que la enseñanza comunicativa de la lengua se rige por las siguientes cuatro premisas (Richards y Rodgers, 1998: 160):

1. La lengua es un sistema para expresar el significado.
2. La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
3. La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
4. Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.

Por otra parte, según el MCER, el aprendizaje se describe de la siguiente manera:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular.

Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de reali-

1 WILSON, Deirdre y Dan SPERBER (2004): “La teoría de la relevancia”, *Revista de Investigación Lingüística*, vol. VII, pp. 237-286, [en línea] <<http://www.um.es/dp-lengua-espa/revista/vol7/relevancia.pdf>>.

zar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

En cuanto a la *competencia comunicativa*<sup>2</sup> hace referencia a tres componentes fundamentales: *el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático*. Se asume que cada uno de estos componentes comprende conocimientos, destrezas y habilidades. Más en concreto, el Portofolio Europeo de las Lenguas precisa las siguientes destrezas para el usuario básico<sup>3</sup>:

Usuario Básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

*Esquema 1. Los niveles del marco.*

A continuación, procederemos al estudio de algunos manuales y comprobaremos en qué medida los textos dialogados incentivan el desarrollo de las destrezas mencionadas anteriormente.

2 INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea] < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_02.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm) >.

3 INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea] < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_03.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03.htm) >.

### 3. ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS TEXTOS DIALOGADOS EN LOS MANUALES DE E/LE

Según Richards y Rodgers (1998: 168), los que aplican el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua consideran los materiales como un medio para promover la interacción y el uso de la lengua. Hacen referencia a tres tipos: *materiales centrados en el texto*, *materiales centrados en la tarea* y *materiales auténticos* (1998: 168). Asimismo, afirman que los principios comunicativos pueden aplicarse a la enseñanza de cualquier destreza lingüística, en cualquier nivel, y debido a que existe una gran variedad de actividades de aula no es posible ofrecer una descripción de los procedimientos típicos. Sin embargo, hemos de advertir el presente estudio está enfocado en materiales centrados en el texto que incide a realizar tareas.

Littlewood (1996: 7) observa con acierto que en muchas ocasiones las actividades en clase son más *pre-comunicativas* que *comunicativas*. A nuestro entender, esta etapa pre-comunicativa es necesaria. Van Dijk (1980: 272) constata que “la *situación comunicativa* es una parte empíricamente real del mundo real en que existen un gran número de hechos que no tienen conexión *sistemática* con la expresión [...]”. En este punto, debemos hacer observar que la propuesta de Van Dijk se basa en la consideración del *contexto* como elemento fundamental de la situación comunicativa, estudiado desde una perspectiva pragmática que se ocupa de *lo apropiado* y *lo no apropiado*<sup>4</sup>. Campbell y Wales (1975: 263) corroboran esta afirmación y señalan que el procedimiento más recomendable consistiría en recoger muestras de la mayor cantidad de habla en situaciones lo más variadas posible, registrando de alguna manera las situaciones al mismo tiempo que el habla.

Como vamos a poder comprobar a continuación, esta propuesta se materializa en un gran número de manuales de español LE. El libro *Vuela 1* corresponde al nivel A1 del MCER y como se anuncia en la introducción de dicho manual, se intenta ofrecer a los estudiantes “unos conocimientos suficientes para desenvolverse en situaciones cotidianas muy concretas y básicas” (2005: 3). Por ejemplo: *saludar y despedirse, presentar uno mismo, preguntar y dar información personal, decir que algo no se entiende y pedir que se repita, hablar por teléfono, mantener conversaciones con personal de vuelo, hacer una reserva en un hotel, etc.* Dichas funciones comunicativas de la lengua se ilustran mediante textos dialogados como el que citamos a continuación:

12. Lee la siguiente conversación. Después corrige los errores.  
—Hola, quiero hacerme el carné de estudiante.  
—Sí, a ver, ¿qué quieres estudiar?

4 Un análisis más detenido acerca de estos aspectos se puede encontrar en JORGE LOZANO, CRISTINA PEÑA-MARÍN y GONZALO ABRIL (1993): *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción social*. Madrid: Cátedra, pp.19-45.

- Francés.  
 —Vale, ¿cómo te llamas?  
 —Ángel Pérez Redondo.  
 —¿De dónde eres?  
 —De Madrid.  
 —¿Dónde vives?  
 —En la calle Mayor, número 17.  
 —¿Cuántos años tienes, Ángel?  
 —Veinte.  
 —¿Cuál es tu número de teléfono?  
 —471200592.  
 —¿Y tu correo electrónico?  
 —angelperez@hotmail.com.  
 —Muy bien. ¿Cuándo quieres empezar las clases?  
 —Pues...mañana.  
 —Vale, ya está.  
 —Adiós, gracias.  
 —Hasta luego.
13. Pregunta a tu compañero y completa su carné de estudiante.

(Vuela 1, Unidad 1, 2005: 17)

El texto seleccionado forma parte de la primera unidad del libro. Como hemos podido constatar, los contenidos lingüísticos y funcionales se introducen al principio con actividades dirigidas y luego, se da paso a situaciones semidirigidas o incluso libres donde el aprendiz pone en práctica los diversos aspectos que debe aprender.

En lo que concierne al desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices y siguiendo la clasificación del MCER, realizaremos el análisis desde una perspectiva lingüística y pragmática, de forma que los aspectos gramaticales y léxicos que se contemplan aquí son: el presente de indicativo de algunos verbos básicos (*llamarse, ser, tener, vivir, etc.*), los interrogativos (*cómo, cuándo, dónde, qué, etc.*) y las interjecciones propias de un registro informal (*venga, vale*). Cabe destacar que no se trata solamente de adquirir dichos conocimientos sino organizar cognitivamente las estructuras tanto gramaticales como léxicas. Este parámetro varía y depende de cada individuo así como de la comunidad cultural a la que pertenece.

En cuanto a la competencia sociocultural y pragmática –componente importante para la comunicación de individuos procedentes de distintas culturas– en el fragmento del texto mencionado anteriormente se pueden apreciar las formas de cortesía. Observamos que la secretaria emplea la fórmula ‘tú’ (*T*) para dirigirse al alumno. Por último, se introducen las distintas formas de saludar y despedirse (*hola, adiós, hasta luego*). Resulta interesante realizar un estudio contrastivo entre las distintas fórmulas existentes en griego y en español de forma que su empleo quede explícito. Se puede constatar que las palabras ‘adiós’ y ‘hasta luego’ en función de despedida pueden emplearse en el mismo

contexto comunicativo en español. En la lengua griega no ocurre lo mismo. Existe una clara diferencia en cuanto al registro en que se usan y su significado. La forma de despedida 'adiós' (en gr. αντίο) se suele registrar en interacciones de un nivel formal. La forma 'hasta luego' se emplea en español indistintamente como despedida de corto o largo plazo y es posible que aparezca en contextos formales o no. Sin embargo, en griego, se usa cuando existe una familiaridad entre los interlocutores y siempre que las personas se vuelvan a ver pronto.

Nos parece interesante, en este punto, citar un diálogo donde se recogen aspectos lingüísticos que pertenecen a un nivel A2:

3. Jóvenes de compras.

Dos amigas comprando un regalo.

Maribel: ¡Hola!

Vendedora: ¡Hola! ¿Te ayudo en algo?

Maribel: Sí, mire. Es que queremos hacerle un regalo a un amigo.

No sé...una camiseta o algo.

Vendedora: ¿Por qué no echáis un vistazo? Tenemos los últimos modelos de las marcas más conocidas.

Leonor: Vale. ¿Y dónde están?

Vendedora: Sí, aquí en la estantería lo tenéis todo.

Leonor: Maribel, ¿qué te parece ésta?

Maribel: ¡Jo! ¡Cómo mola! Pero, ésta es la pequeña.

¿La tenéis en una talla más grande?

Vendedora: No, lo siento. Sólo nos quedan de la talla más pequeña.

Leonor: ¡Mira! Aquí hay otra que mola más.

Maribel: ¡Ah, sí! ¡Qué mona! ¿Cuánto cuesta?

Vendedora: 45 euros.

Maribel: Vaya, es carísima. ¿No tiene otra menos cara?

Es que no puedo gastar tanto dinero

Leonor: ¡Da igual, chica! Si la compramos a medias.

Maribel: Venga, vale.

Vendedora: ¿Os la quedáis entonces?

Maribel: Sí, sí. ¿Me la envuelve para regalo?

Vendedora: Sí, claro. Pasad por la caja.

Leonor: Gracias. Hasta luego.

(Nuevos Encuentros-nivel inicial, Unidad 4, 2005: 72)

El diálogo citado hace referencia a la situación comunicativa 'hacer compras'. Siguiendo la metodología expuesta anteriormente, el análisis y su explotación didáctica pueden versar sobre dos ejes principales: por una parte, los aspectos lingüísticos y, por otra parte, los aspectos que atañen a la pragmática. Cabe añadir que el presente texto se recoge en la cuarta unidad del manual en cuestión. Por consiguiente, las estructuras sintácticas y expresiones presentan mayor complejidad. Desde una perspectiva morfo-sintáctica, debemos destacar la expresión *lo tenéis todo* y, desde un aspecto léxico, las

expresiones *jo, cómo mola, qué mona, y os la quedáis*. Asimismo, el análisis pragmático de las mismas resulta muy interesante. El estudiante ha de entender su estructura gramatical pero lo que resulta más relevante es su valor discursivo que es lo que le va a permitir reconocerlas en un contexto situacional determinado y emplearlas adecuadamente. Por consiguiente, el docente tiene que hacer referencia a su significado, al registro en el que son más frecuentes y a su modo de empleo dependiendo del sexo al que pertenece el hablante.

Los textos dialogados citados anteriormente se pueden analizar desde varias perspectivas. Finocchiaro y Brumfit (1983: 107-108) ofrecen la guía didáctica de una lección para enseñar una función concreta y consideramos que es muy funcional. Consta de las siguientes actividades:

1. Presentación de un diálogo breve o varios diálogos cortos, precedidos por una fase de motivación (que se consigue relacionando la situación del diálogo con las probables experiencias de los alumnos).
2. Lectura, comprensión y práctica oral de cada enunciado del diálogo (en grupos, en parejas o individualmente con la mediación del profesor, en el caso de que sea necesario).
3. Preguntas y respuestas sobre el tema y la situación del diálogo.
4. Preguntas y respuestas basadas en las experiencias personales de los alumnos en torno al tema del diálogo.
5. Estudio de las expresiones comunicativas básicas del diálogo o de una de las estructuras que sirven de ejemplo de la función.
6. Descubrimiento por parte del alumno de las generalizaciones o reglas que subyacen en la expresión funcional o en la estructura. Deberían incluirse cuatro aspectos (como mínimo): registro o grado de formalidad, función gramatical y estructura formal (voy a + infinitivo), significado (voy a+infinitivo=planes futuros).
7. Actividades de producción oral.
8. Evaluación del aprendizaje (solamente oral), por ejemplo: “¿Cómo pedirías a un amigo que...?”.

A continuación, hemos considerado pertinente realizar un análisis crítico de cuatro manuales más para poder averiguar la manera con la que se introducen los textos dialogados en el proceso educativo. Estos han sido: *Prisma Continúa (A2)*, *Aula Internacional (A1)*, *Español en Marcha (A1)* y *Nuevos Encuentros (A1+A2)*. Los procedimientos metodológicos de estos materiales didácticos son muy parecidos y reflejan, en gran medida, los principios establecidos por Littlewood (1981: 86). El autor distingue las actividades en dos categorías: *pre-comunicativa* (actividades estructurales y actividades

cuasi-comunicativas) y *comunicativas* (actividades de comunicación funcional y de interacción social). Las funciones se introducen por este orden. Al contrario, Savignon (1972) no admite la idea de una iniciación fragmentada al aprendizaje donde se consiguieren las destrezas una por una hasta que se puedan aplicar en una tarea comunicativa. Según él, es aconsejable la práctica comunicativa desde el principio.

Ambos métodos tienen ventajas e inconvenientes. En nuestra práctica docente hemos podido comprobar que en caso de que el aprendizaje del español tenga lugar en un país no hispanoparlante, la propuesta de Savignon no resulta muy eficaz. La principal razón estriba en que los aprendices carecen de 'input' suficiente para desenvolverse desde el primer momento en español sin haber adquirido previamente algunas destrezas gramaticales, léxicas y pragmáticas. Por el contrario, en circunstancias de inmersión donde los aprendices están en contacto continuo con la lengua meta y en situaciones reales, se podría aplicar con éxito.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Actualmente, en la enseñanza de lenguas se emplean varios enfoques según las características particulares de los alumnos, los profesores así como el contexto educativo. Sánchez (2009: 11) pone de manifiesto la poca variabilidad de los métodos educativos hasta la actualidad y afirma que "lo que cambia es más bien su formulación, adaptada a los tiempos. Cambiar la manera de aprender y enseñar exige un gran esfuerzo e inversión de tiempo. Las personas no cambian tan rápidamente como pudiéramos pensar".

No obstante, es un hecho incuestionable que se ha conseguido crear una conciencia respecto a la importancia de incidir las funciones comunicativas de la lengua en el aula. Richards y Rodgers (1998: 171) afirman que es mejor considerar la enseñanza comunicativa como un enfoque que como un método puesto que se refiere a un conjunto de principios que reflejan una visión comunicativa de la lengua y que pueden utilizarse como apoyo de una gran variedad de procedimientos de trabajo en el aula. No hay que olvidar que el objetivo primordial de un programa de enseñanza de lengua extranjera con una orientación comunicativa debe ser proporcionar a los alumnos la información y práctica necesarias para abordar sus necesidades de comunicación en el idioma. Matte Bon (2004: 823) constata que el enfoque nocio-funcional incentiva el uso espontáneo de la lengua presentando las respuestas más previsibles. Los textos dialogados consisten en un recurso muy útil para que los aprendices tengan un ejemplo de la lengua hablada y se motiven para interactuar en situaciones reales. Ante el riesgo de presentar una lengua demasiado codificada, reducida a frases y fórmulas hechas que no fomentan la creatividad por parte del discente, el mismo autor (2004: 829) afirma que si bien se presentan las formas más habituales, se hace hincapié en los usos variables y se aplican actividades que permiten emplearlas y adaptarlas a cada contexto comunicativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.<sup>a</sup> Á. *et al.* (2005): *Vuela*, Madrid: Anaya.
- BERNÁNDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa-Calpe.
- CANALE, M. y M. SWAIN (1996): “Fundamentos teóricos de los enfoques lingüísticos II”, *Revista Signos* 18, 78-81, [en línea]: <[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_46/a\\_673/673.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_673/673.html)>
- CASTRO VIÚDEZ, F. *et al.* (2005): *Español en marcha 1*. Madrid: SGEL.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>
- CORPAS, J. *et al.* (2007): *Aula internacional 1*. Barcelona: Difusión.
- CUENCA, M. J. (2010): *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros.
- EQUIPO PRISMA (2003): *Prisma continua (A2)*. Madrid: Edinumen.
- FINOCCHIARO, M. B. y C. BRUMFIT (1983): *The Functional-notional approach: from theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- HALLIDAY, M.A.K (1975): “Estructura y función del lenguaje”, en J. LYONS (ed.): *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza, 145-173.
- HYMES, D. (1972): “On communicative competence”, en: J.B. PRIDE y J. HOLMES: *Socio-linguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- LITTLEWOOD, W. (1996): *La enseñanza comunicativa de idioma: introducción al enfoque comunicativo*, Cambridge: University Press, traducción de Fernando García Clemente.
- LOMAS, C., A. OSORO y A. TUSÓN (1997 [1993]): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós, primera reimpresión.
- LOZANO, J., C. PEÑA-MARÍN y G. ABRIL (1993 [1982]): *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción social*, Madrid: Cátedra.
- MATTE BON, FRANCISCO (2005[2004]): “Los contenidos funcionales y comunicativos”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores-Enseñar español como L2/LE*, Madrid: SGEL, 811-834.

- RICHARDS, J. C. y T. S. RODGERS (2003 [1998]): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press (traducción de José M. Castrillo y María Condor).
- RUIZ LEÓN, A. L. (2005): *Nuevos encuentros-nivel inicial*. Atenas: Primus.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL
- SAVIGNON, S. J. (1983): *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- VAN DIJK, T. A. (1993[1980]): *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra (traducción de Juan Domingo Moyano).
- WILSON, D. y D. SPERBER (2004): “La teoría de la relevancia”, *Revista de Investigación Lingüística*. VII, 237-286, [en línea]: <<http://www.um.es/dp-lengua-esp/revista/vol7/relevancia.pdf>>



# TALLERES



# LA ESCRITURA PASO A PASO: ELABORACIÓN DE TEXTOS Y CORRECCIÓN

ANTXON ÁLVAREZ BAZ *CEGRI y CLM - Universidad de Granada*  
PILAR LÓPEZ GARCÍA *CLM - Universidad de Granada*

**RESUMEN:** Tenemos la impresión de estar utilizando siempre la escritura, pero ¿cuántas veces nos hemos parado a reflexionar sobre su verdadero papel en la enseñanza de ELE? ¿Cuántas veces la hemos trabajado de forma aislada?

En este taller pretendemos reflexionar sobre el papel que desempeña la escritura en el proceso de aprendizaje de una ELE. Para este propósito haremos un recorrido sobre los pasos a seguir, la manera de enseñar la materia, la forma de enseñarla y por último nos detendremos en la corrección.

En la parte práctica veremos cómo se pueden llevar nuestras propuestas al aula de manera que sean cómodas para el profesor y al mismo tiempo resulten productivas para el alumnado.

Espero que disfrutéis de esta experiencia práctica y que además la enriquezcáis con ideas y propuestas que serán siempre bienvenidas.

## 1. INTRODUCCIÓN

Escribir no significa hacer una redacción o una composición como se ha venido creyendo tradicionalmente, tampoco tomar nota de lo que el profesor explica en clase de forma oral, ni por supuesto, responder por escrito de forma mecánica a un ejercicio.

Escribir siempre implica decir algo y para ello hay que tener un conocimiento previo de aquello que queremos decir. A la hora de formular una tarea el profesor debería hacerse la siguiente pregunta: ¿Qué saben nuestros alumnos de aquello que les estamos pidiendo que escriban?

Los profesores no podemos limitarnos a dar un tema; debemos procurar a los alumnos aquellos instrumentos tanto funcionales como lingüísticos que les sean necesarios. Es decir, tenemos que tener presente todo el proceso de escritura de principio a fin.

Existen una serie de pasos a seguir; enseñar las diferentes secuencias por la que pasa un escrito hasta llegar a su último estadio es tarea del profesor. El alumno, por medio de la práctica, irá aprendiendo cada una de estas etapas. El profesor tendrá como uno de los objetivos primordiales el que el estudiante sepa en cada momento dónde se encuentra y hacia dónde va.

Todo escrito posee una serie de características formales relacionadas directamente con el proceso de escritura estas características son: La adecuación, la corrección gramatical y del vocabulario, la coherencia y la cohesión.

Un elemento muy importante a la hora de escribir es la corrección: ¿Cómo se lleva acabo?, ¿en qué momento del proceso?, ¿quién la tiene que hacer, el alumno, el profesor, ambos?, ¿qué elementos hay que corregir?, etc.

A lo largo de este taller trataremos de analizar y dar respuesta a todos estos elementos citados. Además, procuraremos analizar las diferentes realidades del aula de forma que, en la medida de lo posible, podamos dar solución a problemas reales que se nos plantean dentro de ella.

## 2. ÚLTIMAS TENDENCIAS

Según los autores que han investigado el proceso de escritura y de adecuación de la misma (*cf.*: Cassany 1998, 2005), buena parte de los avances que han experimentado los estudios sobre expresión escrita se deben al cambio de perspectiva en la investigación. Se han dejado de lado los planteamientos basados en la lingüística y hemos pasado a considerar el código escrito de una forma más global e interdisciplinar, analizando tanto los conocimientos gramaticales que exige como los procesos mentales a través de los cuales se desarrolla. Antes poníamos énfasis en el producto, en el análisis minucioso de los escritos y de las reglas que lo forman; ahora, en cambio, concebimos el escrito básicamente como un proceso, como un organismo o proyecto que se va desarrollando incansablemente en la mente del escritor. Este es un proceso que está en plena vigencia, que se renueva cada día a través de las aportaciones de los distintos autores que trabajan en este campo; por lo tanto, es un proceso vivo que se va enriqueciendo con los resultados obtenidos a través de los trabajos del alumnado y los resultados de la investigación.

### 3. DEFINICIÓN DE UN BUEN ESCRITO

Escribir es una actividad compleja y lenta ya que requiere tiempo, dedicación y paciencia. Algunos escritores necesitan mucho tiempo y borradores para llegar al escrito final que se proponen.

Determinados textos siguen un proceso de producción complejo; esto es, requieren una reflexión de principio a fin de tal forma que las ideas iniciales pueden verse modificadas a lo largo del escrito. De este modo, la idea inicial puede verse alterada total o parcialmente en el producto final.

### 4. DEFINICIÓN DEL BUEN ESCRITOR

Lo mismo que un buen escultor, un buen pintor o un buen modisto, los buenos escritores son aquellos que proyectan, idean, hacen y rehacen continuamente su trabajo. Es por ello por lo que la escritura es un proceso de creación más. El buen escritor antes de llegar al producto final habrá tenido que hacer una proyección, una revisión y una reformulación de ideas, utilizando todos los recursos a su alcance y reelaborando cíclicamente las ideas del escrito.

### 5. LA ESCRITURA EN LA CLASE DE ELE

Es obvio que el objetivo primordial de la enseñanza de la expresión escrita consiste en desarrollar y proporcionar los instrumentos adecuados para que el alumno pueda comunicarse por escrito. Para ello el profesor recurre a una serie de actividades a través de las cuales irán reflexionando sobre los procesos de la escritura e irán desarrollando sus propias técnicas. Las actividades serán diversas en función de los objetivos que queramos alcanzar. Por lo tanto el profesor de ELE organizará un esquema de trabajo en el que se contemplen entre otros los siguientes puntos: Activar los mecanismos para la producción y la organización del material antes de escribir, reconocer los posibles destinatarios de los textos así como las diversas razones por las que se escribe, familiarizar al alumno con los diferentes tipos de textos, desarrollar los mecanismos de organización del discurso y de la corrección.

### 6. LA ESCRITURA PASO A PASO

Las actividades de expresión escrita se organizan paso a paso teniendo en cuenta la imbricación propia del proceso de escritura para llegar a reunir en el producto final todos y cada una de los pasos que conducen al escrito.

Para ello vamos a describir en cuatro puntos las fases por las que pasa un producto escrito y sus implicaciones didácticas correspondientes:

- a. *La creación de las ideas*: Existen diferentes mecanismos para activarlas como por ejemplo, las lluvias de ideas, escribir sin parar para ver qué se nos ocurre, escribir todas las palabras que se nos ocurran relacionadas con el tema del que queremos hablar (asociogramas), relacionar las palabras y agruparlas por conceptos. Hacer las típicas y clásicas preguntas de quién, cómo, cuándo, por qué, a quién, dónde, etc.
- b. *La distribución de las ideas*: Las ideas que se van a escribir se organizan utilizando, mapas mentales, esquemas, diagramas, organigramas, etc. A continuación se elige el tipo de discurso que se va a emplear teniendo en cuenta el esquema que corresponde a cada uno de ellos. Asimismo, se decidirá en este punto qué se va a decir en la introducción, cómo se va a desarrollar el tema, cuál va a ser el orden de las ideas y cómo se van a ir enlazando unas con otras hasta llegar a la conclusión final del escrito.
- c. *El Proceso de escritura*: Este proceso consiste fundamentalmente en la expresión de las ideas del punto anterior. En él se irán entrelazando dichas ideas a través del uso de elementos de cohesión gramatical y léxica.
- d. *Verificación del producto textual*: En esta fase se corrigen los errores detectados durante la revisión del escrito. Errores que pueden ser de diferente índole por ejemplo y en el caso que nos ocupa que es la escritura en ELE, errores de adecuación, coherencia, cohesión, gramática y léxico. (Cfr. J. Eguiluz, 1996)

## 7. CONSEJOS PARA ESCRIBIR BIEN

1. Comenzaremos proporcionando ejemplos de textos escritos para una situación determinada. Por ejemplo, una instancia, una descripción física o de un lugar, una carta de reclamación, etc.
2. Les diremos a nuestros alumnos que dediquen un tiempo a pensar antes de redactar y les diremos que piensen en el tipo de lector al que se dirigen, las ideas que quieren transmitir, la forma en la que quieren transmitirlos, etc.
3. Advertiremos a los estudiantes que en los primeros borradores no se preocupen demasiado por la corrección formal puesto que una excesiva obsesión por ésta les impediría abordar aspectos importantes del contenido.
4. Otro aspecto importante consiste en no perder de vista la globalidad del escrito. Con esto se quiere evitar la excesiva concentración del alumno en partes concretas del texto obviando la globalidad del mismo. Los profesores trataremos de inducir al alumno a que relea y revise cada parte y la totalidad del escrito.

Si atendemos a este punto, el estudiante siempre llegará a un producto final coherente.

5. Los cambios se verán en esta fase, no como algo negativo sino como algo enriquecedor. Les haremos observar que el esquema inicial puede sufrir transformaciones a lo largo del proceso de creación. Estas transformaciones harán que el producto textual se vaya enriqueciendo con las sucesivas correcciones del mismo.

## 8. ¿CÓMO SE ENSEÑA A ESCRIBIR?

El profesor debe enseñar a los alumnos las secuencias por las que pasa una actividad de expresión escrita. Para conseguirlo, realizará una serie de actividades dentro de cada etapa.

La primera de las etapas es la etapa de presentación; a esta etapa la llamamos:

### *1. Antes de la actividad*

En esta parte el profesor realizará una serie de actividades encaminadas a presentar el tema. La manera de proceder es presentando un texto, escuchando una canción, iniciando una discusión, etc. Es importante mostrar modelos a seguir y trabajar partes de los mismos.

### *2. Activación de ideas*

Para activar ideas se pueden hacer ejercicios para trabajar los campos semánticos, a través de asociaciones de ideas, ideogramas, etc. En este momento es cuando se le presenta al alumno el tipo de discurso que vamos a trabajar (narración, descripción, argumentación, etc.) y la forma de proceder en clase (individualmente, en grupos, en parejas, etc.).

### *3. Escritura de la composición*

Una vez que se hayan trabajado los puntos anteriores, se procederá a realizar la tarea de escritura propiamente dicha. Para cuando llegemos a esta etapa el alumno ya habrá realizado diferentes “tareas de estimulación” y estará en disposición de crear su propia composición siguiendo los modelos vistos en las actividades precedentes.

### *4. Etapa de corrección de la composición*

Esta es la etapa en la que el alumno deberá corregir en grupo o por parejas su producto. Todo ello después de haber hecho su propia autocorrección ayudado por el profesor.

Existen diversas formas de corrección dependiendo de la parte del proceso en la que se encuentre el alumno. El profesor procurará utilizarlas todas, en la medida de lo posible, para que el estudiante pueda corregir el máximo y aprender de lo corregido.

#### 5. *Puesta en común*

A través de la puesta en común los estudiantes valorarán lo aprendido y procurarán aprender de los errores cometidos.

## 9. LA CORRECCIÓN

La corrección es un instrumento muy eficaz para el aprendizaje especialmente si se usa como una técnica didáctica que forma parte del proceso de composición. La corrección tiene que ser la constante actividad de revisión del escrito y será tarea del profesor integrarla en cada paso que se vaya dando hacia el producto final. Otra característica de la corrección es que a través de ella se le responsabiliza al estudiante de su propio aprendizaje.

La forma de llevar la corrección al aula debe de ser variada para que no se convierta en algo monótono. Una parte importante de la corrección se debe realizar cuando el alumno está creando el escrito, otra al finalizar y una tercera en el momento de la revisión.

En el libro titulado *Reparar la escritura*, D. Cassany (1998) nos muestra diferentes objetivos que persigue la corrección, objetivos como: Informar al alumno sobre su texto o sobre aspectos concretos del mismo como pueden ser: su ortografía, su originalidad, sus errores, etc. Otro de los objetivos es conseguir que modifique su texto dándole instrucciones generales para perfeccionarlo. Un tercer objetivo es conseguir que el alumno mejore su escritura aprendiendo de los errores cometidos. Y en último lugar aparecen objetivos para conseguir el cambio de comportamiento del alumno al escribir o aprender técnicas nuevas de composición.

### A. DIVERSOS ASPECTOS A CORREGIR

#### *Adecuación*

- Utilización de las características que definen el tipo de texto.
- Utilización de un registro adecuado al tipo de escrito que se le pide.
- El producto final posee una presentación cuidada y estéticamente adecuada.

### *Estructura*

- El discurso es claro y coherente.
- Todas las ideas importantes aparecen reflejadas en el texto de forma clara.
- La distribución de estas ideas siguen un orden lógico sin interrupciones ni rupturas.
- Todos los elementos de la frase están presentes y aparecen bien organizados.
- Utilización de variedad de palabras de enlace para señalar las relaciones que existen entre las ideas.
- Uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.

### *Gramática*

- Utilización de una adecuada estructura de la frase.
- La concordancia dentro de la frase es correcta.
- Errores que corresponden a los tiempos verbales utilizados y a la correlación entre ellos.
- Correcta utilización de las estructuras gramaticales.

### *Vocabulario*

- Amplia precisión léxica (sinónimos, antónimos, etc.).
- Correcta utilización del vocabulario adecuada a la situación comunicativa planteada.
- La utilización de vacilaciones y circunloquios.
- Uso repetitivo de palabras.
- Incorrecciones léxicas inadecuadas para este tipo de texto

### *Ortografía y signos de puntuación*

- La b y la v, la c y la z, la h, la g y la j, etc.
- Los acentos en los diferentes tipos de palabras, agudas, llanas, monosílabos, etc.
- La separación de palabras
- El uso de las mayúsculas y las minúsculas

## B. PROPUESTAS PARA CORREGIR

A continuación vamos a presentar una serie de propuestas para corregir productos textuales. Dichas propuestas han sido experimentadas en el aula y son producto de nuestra experiencia docente. La aplicación combinada de estas técnicas nos ha llevado a obtener óptimos resultados en el aula.

### 1. *Corregir mientras están escribiendo*

Mientras los alumnos están escribiendo en clase el profesor irá prestándoles la ayuda que necesiten. Siempre manteniéndose al margen para que sean los alumnos los protagonistas de su propia producción.

El profesor estará disponible para resolver cualquier duda que tenga el alumno en el proceso de confección del texto. Bien sea haciéndole reflexionar sobre el contenido del texto o sobre la estructura del mismo.

### 2. *Corregir una parte y la otra que sea autocorrección*

Esta propuesta se lleva acabo de la siguiente manera:

El profesor corrige una parte del producto final; en esta parte señala los diferentes tipos de errores que el alumno haya podido tener. El profesor especifica cada error, lo clasifica y se lo explica al alumno. A continuación le toca el turno al alumno; éste tiene que autocorregirse el resto de la composición procurando no cometer errores similares a los ya corregidos.

### 3. *Corregir en grupo a través de transparencias*

Se trata de un método muy efectivo y muy fácil de llevar al aula. Los pasos que se siguen son: Cuando el alumno está escribiendo, el profesor se pasea por el aula recogiendo diferentes tipos de errores que éstos van cometiendo.

A continuación, estos fallos se pasan a una transparencia y se proyectan para que toda la clase pueda corregirlos.

Una de las ventajas de esta propuesta es que se mantiene el anonimato de la persona que ha cometido la falta, siendo la otra gran ventaja el hecho de que toda la clase está atenta a la corrección y se implica en ella.

#### 4. *Corregir en parejas*

Es uno de los métodos más efectivos y más usados como técnica de corrección dentro del aula. Se lleva a la práctica una vez que la composición está ya terminada. Es muy habitual que a los alumnos se les planteen dudas durante la práctica de este tipo de corrección; sirvan de ejemplo frases como: *¿es correcto lo que yo he escrito o es correcto lo que dice mi compañero?*

Será tarea del profesor resolver todo tipo de dudas y proporcionar a los alumnos las explicaciones pertinentes para que todo quede bien claro.

Corregir mirando sus escritos anteriores y teniendo presente los errores cometidos anteriormente

Para poder realizar correctamente este tipo de corrección necesitamos que el alumno desde el primer día vaya tomando nota de los errores más frecuentes, tanto los producidos por él mismo, como los realizados por sus compañeros clase.

Al utilizar la destreza de las anotaciones, podemos hacer ver al alumno cómo va evolucionando y progresando en su producción textual al mismo tiempo que va adquiriendo cierta independencia en lo que a corrección se refiere.

Por último, tenemos que decir que nosotros no nos decantamos por ninguna de estas propuestas en particular, ya que todas pueden ser utilizadas al mismo tiempo y son lo mismo de efectivas o válidas.

El uso de una u otra depende del estadio en el que se encuentre el alumno en su proceso de creación y de la fase de corrección en la que estemos situados.

En nuestra opinión, avalada por la práctica docente, la combinación de todas estas destrezas, es el camino ideal para llegar a la autocorrección; camino en el que pretendemos que el alumno trace las guías de sus creaciones y las modifique hasta perfeccionarlas al máximo.

#### C. RECOMENDACIONES PARA UNA CORRECCIÓN EFICAZ

Basándonos en Cassany (2005) y en nuestra experiencia docente, hemos reelaborado una serie de recomendaciones didácticas para llevar a cabo una corrección eficaz por parte del profesor, y que dicho sistema de corrección dé resultados relevantes en los alumnos. Desde esta perspectiva, proponemos los siguientes puntos a seguir:

1. Corrige cuando el alumno está escribiendo. Tanto para ti como para él es mucho más efectivo. Los dos estáis metidos en contexto.

2. Corrige utilizando códigos o baremos que el alumno comprenda. La corrección tiene que ser transparente y exenta de subjetividad.
3. Procura que el alumno corrija más que tú. Dale las herramientas correspondientes para hacerlo cada vez más autónomo en lo que a la corrección se refiere.
4. Dale instrucciones concretas sobre el tipo de corrección que tiene que llevar a cabo. Si es necesario procúrale ejemplos similares de corrección.
5. Intenta premiar las autocorrecciones. De esta manera incentivas al alumno y lo haces responsable de sus escritos.

Para terminar, hay que decir, que el proceso de corrección de la escritura es variable y se va depurando a lo largo del mismo. Muchos profesores hemos ido evolucionando en la aplicación de las técnicas iniciales de corrección, aquellas que se basaban en corregir el error para que el alumno no volviese a cometerlo. No obstante, la práctica del día a día nos ha enseñado que al igual que en otros productos, el alumno necesita pasar por diversas fases en su proceso de producción y corrección textual, y los profesores necesitamos mezclar todo tipo de métodos o destrezas con objeto de lograr que los alumnos consigan originar óptimos productos textuales.

## BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- ÁLVAREZ, M. (2001): *Ejercicios de escritura. Nivel avanzado*, Madrid: Anaya
- (2001): *Ejercicios de escritura. Nivel medio*, Madrid: Anaya
- ARNAL, C. et al. (1996): *Escribe en español*, Madrid: SGEL.
- ARTUÑEDO GUILLÉN, B. (1997): *Taller de escritura*, Madrid: Edinumen.
- CARRILLO, E. et al. (1987): *Dinamizar textos*, Madrid: Alhambra.
- CASSANY, D. et al. (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*, Barcelona: Paidós Comunicación.
- (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.
- (1998): *Reparar la escritura*, Barcelona: Graó.
- (2005): *Expresión escrita en L2/ ELE*, Madrid: Arco/Libros.
- CUERPO, M. (1996): “Diviértete escribiendo”, *Frecuencia E/LE 2*, 19-21.

- CORNEJO, M. *et al.* (1995): *Comprensión para personas adultas*, Valencia: Aguaclara.
- (1996): *Comprensión para personas adultas – 2*, Valencia: Aguaclara.
- DÍAZ, L. y R. MARTÍNEZ, R. (1998): *E de Escribir*, Barcelona: Difusión S.L (Colección Tareas).
- DÍAZ, L. y AYMERICH, M. (2003): *La destreza escrita*, Madrid: Edelsa.
- EGUILUZ PACHECO, J. *et al.* (1996): “Criterios para la evaluación de la producción escrita”, en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre, 75-94.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (1995): “Materiales para la expresión escrita”, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* 4, 38-44.
- FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE, G. (1981): *Cómo escribir correctamente*, Madrid: Playor.
- GIOVANNINI, A. *et al.* (2000): *Profesor en acción 3*, Colección Investigación Didáctica, Madrid: Edelsa.
- GONZÁLEZ DARDER, J. *et al.* (1987): *Expresión escrita*, Madrid: Alhambra.
- HERNÁNDEZ, G. y RELLÁN, C. (1999): *Aprendo a escribir 3, Exponer y Argumentar*, Madrid: SGEL.
- MARTÍN PERIS, E. (1993): “Propuestas de trabajo de la expresión escrita”, en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre, 181-192.
- NARANJO PITA, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
- NGOM, M. (1996): “La actividad escrita como medio de aprendizaje: El español lengua segunda”, en *Actas del I Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*, Murcia: Universidad de Murcia, 409-414.
- ORTEGA RUIZ, A. (1996): “Corregir la escritura en el aula de español: Algo más que correcto o incorrecto”, en *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: ASELE, 253-260.
- ORTEGA RUIZ, A. *et al.* (1994): “Consideraciones metodológicas en la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera”, en *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: SGEL, 301-312.
- PASTOR CESTEROS, S. (1996): “El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español”, en *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: ASELE, 247-252.

- REYES, G. (1998): *Cómo escribir bien en español, Manual de redacción*, Madrid: Arco/Libros.
- SÁNCHEZ ENCISO, J. *et al.* (1985): *Los talleres literarios*, Barcelona: Montesinos.
- VÁZQUEZ SOLANO, C. A. (1990): “Escritura y talleres de composición para extranjeros”, en 1989. *Actas del Segundo Congreso de Hispanistas de Asia*, Manila: Asociación Asiática de Hispanistas, 251-262.
- VALDÉS, G. *et al.* (1998): *Composición: Proceso y Síntesis*, McGraw-Hill Companies.
- VARELA, S. *et al.* (1994): *Línea a línea*, Madrid: SM.
- VV. AA. (1989): *La expresión escrita en el aula de E/LE*, Carabela 46, Madrid: SGEL.

# LA CANCIÓN LATINOAMERICANA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: MÚSICA, CULTURA Y VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

ENRIQUE BALMASEDA MAESTU  
*Universidad de La Rioja*

RESUMEN: Resumiendo el taller presentado en el XXI Congreso Internacional de ASELE (Salamanca), este trabajo tiene por objeto exponer, mediante una serie de propuestas y ejemplos, algunas posibilidades científicas y didácticas de significativas canciones del mundo hispánico para profundizar, en la teoría y en la práctica, en el estudio de las variaciones geolectales del español en América y de aspectos culturales correlativos. La que fue una charla interactiva, por su formato, enfoque del tema y recursos técnicos (Power Point, enlaces a la web, hipervínculos con canciones y textos, etc.) queda reducida aquí a una redacción plana que, si pierde la viveza y multimodalidad de la actuación directa, aspira a fijar ordenadamente las sugerencias que entonces se trabajaron.

## 1. MARCO DE REFLEXIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO

Las canciones –determinado tipo– constituyen en sí un material idóneo para el aprendizaje y estudio de una lengua. Oportunamente elegidas y utilizadas en relación con el nivel de competencia idiomática correspondiente, no solo sirven como recurso didáctico, sino que también se revelan objetos finalistas del conocimiento lingüístico y cultural, sea con la perspectiva del hablante nativo o con la del aprendiz de la lengua como L2/LE. Además, son textos privilegiados para la vivencia de la lengua, potenciada por su estudio: *palabra cantada*, una manifestación estética de la oralidad; arte popular (letra y música) que llega a un público general y extenso; expresión cultural de una comunidad histórica (por género artístico, contenidos y valores reflejados); y literatura: fijación poética de ese tipo de oralidad estética.

En efecto, partiendo de que las canciones suponen un tipo especial de comunicación, en parte compartida socialmente, en parte de cada persona consigo misma a partir del diálogo íntimo con ellas, se trata de materiales altamente motivadores para perfeccionar el conocimiento de una lengua y vivir la cultura que expresan. Son textos auténticos, con un lenguaje comunitario cuya finalidad es comunicativa y pragmática –en un plano más bien emotivo–, al mismo tiempo que ofrecen una sobredimensión significativa por su tratamiento poético, de carácter popular. Por eso mismo, y porque son textos para ser cantados –o recitados con acompañamiento y modulación musical–, también suelen ser breves y amenos.

Todo ello puede y debe ponerse al servicio de una descripción científica y pragmática de la lengua, junto con una aplicación de los conocimientos, en función de desarrollar la competencia idiomática y cultural que propicie precisamente el acceso a la vivencia lingüística y musical aludida, y académicamente, el adiestramiento para el comentario crítico de esta modalidad discursiva, con la perspectiva del hablante nativo o como L2. Al mismo tiempo, las diversas estrategias didácticas en torno a las canciones elegidas deben potenciar el desarrollo de las destrezas: escuchar, leer, dialogar, realizar actividades de investigación y redacción personal, etc.

Ahora bien, para aprovechar las posibilidades científicas y didácticas del trabajo con canciones hemos de cuidar al máximo ciertos criterios de selección, sean de carácter pedagógico general, como su adecuación al contexto docente y a la competencia idiomática de los estudiantes, sean de carácter más específico, como su calidad, claridad verbal y representatividad sociológica o cultural. Criterios que, junto con su interés artístico –incluido el musical–, resumen los establecidos por el conocido patrón de Osman y Wellman (1978: 119-120)<sup>1</sup>.

No me demoraré en la ya superflua tarea de argumentar sobre la oportunidad, necesidad y ventajas que supone el uso de canciones, como un recurso esencial, no periférico –como *guinda* de una actividad didáctica o premio lúdico semanal– para el desarrollo de la competencia idiomática y del conocimiento cultural. Sobre ello existe ya una abundante literatura didáctica con enfoque y alcance diversos<sup>2</sup>.

1 1. ¿Se repiten palabras, frases, líneas o estribillos? 2. ¿Se puede aprender la melodía con facilidad? ¿Es pegadiza? 3. ¿Tiene un patrón rítmico marcado? 4. ¿Contiene estructuras lingüísticas útiles? 5. ¿Es útil el vocabulario? 6. ¿Refleja aspectos de la cultura, costumbres, tradiciones, hechos o épocas históricas de utilidad para los estudiantes? 7. ¿Ha tenido algún tipo de proyección internacional, ha mantenido algún tipo de interés cultural o se ha seguido escuchando y cantando?

2 En este trabajo, por espacio y porque me limito a señalar en las notas los estudios directamente citados, no concreto con detalle la bibliografía que ya podemos encontrar al respecto. Por lo demás, y dados los medios de búsqueda actuales, cada profesor o investigador puede hacer su camino en función de sus intereses –teóricos o prácticos–. Como referencia, puede consultarse la recopilada por Lorenzo Roberto en su blog: “Bibliografía en línea: el uso de canciones en la enseñanza de idiomas”, enlace de enlaces con los trabajos que señala, <<http://profespagnol.blogspot.com/p/bibliografia-en-linea-el-uso-de.html>>. También caben recordarse los artículos publicados en las Actas de ASELE: Coronado y García, 1990: 227-234; Santos 1995:

Concretando todo lo anterior en su aplicación al uso de canciones latinoamericanas con los objetivos anunciados, han de ser lingüísticamente relevantes y representativas desde un punto de vista cultural. Al mismo tiempo que espejo de formas y valores –en el pasado o en el presente– de las sociedades en donde nacen, deben ilustrar rasgos idiomáticos ejemplares de las variedades estudiadas. Y sin conformarnos con una visión superficial, externa o tópica de lo cultural, deben permitirnos trabajar aspectos profundos de su dimensión cultural, propiciados, precisamente, por la densidad significativa que pueden ofrecer tales canciones por sus cualidades literarias, perfectamente compatibles con el carácter de texto *ligero* –relativamente– propio de su género artístico y discursivo. Precisamente, el subgénero musical al que pertenezcan (*son, ranchera, zamba, tango, merengue, chacarera, huaiño, taquirari, cueca, canción comprometida*, etc.) también ha de ser tenido en cuenta como producto artístico y forma de expresión derivados de tradiciones culturales específicas. Por todo ello, me parece oportuno recurrir a canciones más o menos *emblemáticas* porque son las que mejor cumplen los principios de Osman y Wellman, en particular del 4 al 7, sin descartar el uso de otras más ligeras, modernas o recientes.

En otro orden, precisamente este último aspecto nos suscita ciertas reflexiones en torno a las dificultades, necesidades y ventajas de llevar a cabo un seminario con canciones del tipo aludido (que veremos enseguida con detalle). Porque no debe ocultársenos que, aun contando con la competencia idiomática de un B2/C1, diferencias generacionales –o de edad– y culturales entre estudiantes y docentes pueden suponer un obstáculo para el *encaje* de ciertas canciones que pueden resultar un *rollo* o *anticuadas* para los primeros aunque sean *emblemáticas* o *clásicas* para los segundos. A lo que se pueden añadir prejuicios por la falta de información (por lo demás explicable) o que, en general, los jóvenes perciban como *demodés* las canciones que sobrepasan el lustro de existencia. Pero todo ello se puede y se debe superar con aprendizaje, tacto, estrategias didácticas y, sobre todo, actitud oportuna del docente que, al mismo tiempo, ha de tenerla para trabajar con las variedades geolectales del español (y, naturalmente, antes conocerlas).

No hay recetas mágicas, pero además de que se puede combinar la explotación didáctica de unas canciones más *antiguas* con otras más *modernas*, en la medida de sus posibilidades y dentro del ineludible respeto, el profesor ha de afrontar el reto que supone contribuir a *educar* el gusto (sobre todo dentro de un marco intercultural) o, al menos, a desarrollar la capacidad de comprensión e interpretación de los fenómenos culturales (si es que ambos aspectos, gusto y conocimiento, no van de la mano). El esfuerzo, la sutileza y la paciencia en el proceso, favorecido por el interés de los estudiantes por el español de América y lo americano, se ven ampliamente recompensados por resultados como

sus descubrimientos y satisfacción general a lo largo de las actividades y al final del curso y su ampliación de horizontes lingüísticos y culturales sobre el mundo del español<sup>3</sup>.

## 2. METODOLOGÍA: FICHAS DE TRABAJO Y ACTIVIDADES

### 2.1. PLAN GENERAL

Objetivos generales	Estudio y comprensión de variedades geolectales en América (junto con aspectos sociales y culturales) por medio de sus canciones.
Grupo y nivel	10-12 estudiantes de español L2/LE. A partir de B1
Determinación de las zonas geolectales (carácter práctico) <sup>4</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Caribe y Antillas</li> <li>○ México y Centroamérica</li> <li>○ Andes</li> <li>○ Chile</li> <li>○ Cono austral</li> </ul>
Duración (mínima) del curso	30 h lectivas (6 h de media por zona)

### 2.2. MODELO BÁSICO DE ACTIVIDADES

El esquema general y tipo de actividades propuesto a continuación no determina un orden estricto, sino que puede variar en función de diferentes estrategias didácticas, secuenciación de actividades, contenidos destacados en cada parte y tareas asignadas a los estudiantes (colectivas o individuales).

a) Podemos comenzar con introducciones generales de carácter geográfico, histórico y cultural sobre cada zona, que, preferiblemente, deben correr por cuenta de los estudiantes, quienes, previamente orientados y preparados, asumen la tarea de exponer ante el grupo el resultado de la investigación que les corresponda.

b) Estudio lingüístico de las canciones y ejercicios en torno a ellas.

3 Así lo expresan en los cuestionarios de evaluación.

4 No hace falta insistir en la necesidad de este carácter práctico con fines de claridad didáctica. No ha lugar, y sería hasta contraproducente, referirse en este contexto a debates filológicos sobre la dialectología hispanoamericana basada en sustratos indígenas, división de tierras altas / bajas y costa, cronología de asentamientos coloniales, rasgos fonéticos y morfológicos o léxicos, etc. Por ello, a pesar de las matizaciones oportunas en cada caso, recomiendo seguir el esquema presentado por Francisco Moreno Fernández en sus trabajos, particularmente el más actualizado, *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco libros, 2010.

Naturalmente, se comienza por la audición comprensiva, sin apoyo textual (las primeras veces) o con él. De inmediato, es el momento de establecer un diálogo de comprobación, antes volver a escucharlas con la letra a la vista, bien sea reproducidas con la ortografía normativa o, preferiblemente en muchas ocasiones, transcritas de manera *figurada*: No hemos de perder de vista que se trata de percibir antes las características *oídas* que *escritas*. Esta interpretación figurada –que no fonética– debe ser clara para que lo visto haga tomar conciencia de lo escuchado o lo refuerce. Dependiendo del momento del curso y de la letra se puede optar por una transcripción doble, figurada y normativa. Veamos como ejemplo este fragmento de *Un par de botas* (letra de J. G. Martín, música y recitación de Carlos Portela)<sup>5</sup>:

*Sentau* [sentado] en su *de<sup>h</sup>pacho* [despacho], el comisario *e<sup>h</sup>taba* [estaba] *ohiando* [ojeando] *e<sup>h</sup>pediente<sup>h</sup>* [expedientes] cuando el cabo se presentó *tra<sup>h</sup>endo* [trayendo] al detenido: un *moso* [mozo] de treinta *año<sup>h</sup>* [años] a lo sumo. *Ve<sup>h</sup>tía* [vestía] *bombacha gri<sup>h</sup>* [gris], *co<sup>h</sup>rralera* [corralera] que, a *hu<sup>h</sup>gar* [juzgar] por lo *vie<sup>h</sup>a* [vieja]... *e<sup>h</sup>taba* [estaba] dando *mue<sup>h</sup>tra<sup>h</sup>* [muestras] de la miseria de su dueño. Sin levantar la *vi<sup>h</sup>ta* ‘e lo<sup>h</sup> *papele<sup>h</sup>* [vista de los papeles], *pre<sup>h</sup>to oído<sup>h</sup>* a la palabra ‘el cabo [prestó oídos a las palabras del cabo]:

—¡Me lo entrego el sargento! Ah, según *dise<sup>h</sup>e<sup>h</sup>te* [dicen este] paisano vago le robó *una<sup>h</sup> bota<sup>h</sup>* [unas botas] al *bolichero* Viva<sup>h</sup> [Vivas], comisario.

—¿*Una<sup>h</sup> bota<sup>h</sup>* [unas botas]? ¡*Ahá!* [ajá] , ladrón barato... ¿Como te *yama<sup>h</sup>?* [llamás]

—Horensio [Horencio] Nieva, *señó<sup>r</sup>*.

—¿*Y de\_ande sos?* [¿Y de ‘dónde’ sos?]

—*De\_aca mi<sup>h</sup>mo* [mismo] *señó<sup>r</sup>*.

—¿*Trabahah?* [¿Trabajás]

—No *señó<sup>r</sup>*, no (*h*)*ayo t<sup>r</sup>abaho* [hallo trabajo]. *E<sup>h</sup>tuve*, *e<sup>h</sup>tuve trabahando* en la *chacra<sup>e</sup>* [estuve trabajando en la chacra de] don Barcala, pero en *cuantito* terminó la *puntada* ‘el [del] *mais* [maíz], me echaron, y a(h)ora (h)ago alguna *changa* y *ansina* [‘así’] vivo, señor.

En el proceso de identificación auditiva se puede recurrir al rellenado de huecos, siempre útil, pero cuidando que la *ocultación* de términos o expresiones sea selectiva y funcional –significativa–. También lugar común, mas imprescindible, es compartir entre todos lo *escuchado* por cada estudiante para llegar a la identificación correcta. Claro

5 Quizá sea mejor reproducir ambas versiones de manera separada. Aquí he señalado la escritura normativa entre corchetes por razones de espacio. Por otra parte, todos los términos destacados en cursiva ofrecen aspectos fonéticos (síncopas, aspiración o relajación de consonantes implosivas, especialmente de la -s, seseo general, asibilación de la vibrante múltiple, yeísmo suavemente rehilado, pronunciación faríngea de la velar sorda, antihiatismo...), morfológicos (voseo verbal, sufijaciones –*cuantito*, *puntada*–) o léxicos (argentinismos, indigenismos y vulgarismos: *bombacha*, *corralera*, *bolichero*, *chacra*, *changa*, *maiz*, *ande*, *ansina*) en los que reparar.

que la actividad no se limita a esta identificación auditiva del léxico, entre personal y colectiva, sino que, desde su primera comprensión, se pueden llevar a cabo otros ejercicios de carácter lexicológico, morfológico y pragmático (significado y sentido, términos generales, sinónimos y antónimos, derivaciones, morfemas sistemáticos, expresiones y giros equivalentes...).

c) Tras la anterior fase, de carácter lingüístico, en su sentido más gramatical, pasaríamos propiamente a la del comentario crítico e interpretativo del texto. Es el momento de *situar* la canción dentro de su género o marco contextual, suscitar un diálogo en torno a sus temas y motivos, reflexionar sobre qué dice lo cantado y qué quiere decir la canción con los diferentes elementos discursivos que la articulan, recalcar en algunos de sus aspectos culturales e ideológicos (en sentido amplio) y, naturalmente, considerar al final o en paralelo al análisis de los aspectos anteriores las opiniones personales de cada estudiante. Todo ello, como se puede deducir, supone una interacción constante en la clase, por lo que su orden deberá contar con la flexibilidad necesaria.

d) Al final de este proceso, tras las canciones vistas sobre cada zona geolectal, son oportunos resúmenes o cuadros lingüísticos sobre cada zona, estableciendo relaciones con los rasgos descubiertos en las canciones y destacando voces o expresiones de su léxico específico, especialmente americanismos e indigenismos. Sin olvidar que tales fichas tienen la estricta finalidad de repasar y, en la medida de lo posible, fijar y sistematizar aspectos lingüísticos relevantes vistos en las canciones.

e) Lecturas y materiales complementarios.

Más que una fase del proceso propiamente dicha, se trata de una serie de recursos útiles o ilustrativos para desarrollar y enriquecer el conjunto de actividades formativas en torno a las canciones correspondientes. Pondré algunos ejemplos en el siguiente apartado.

### 2.3. CANCIONES Y SUGERENCIAS PARA CADA ZONA GEOLECTAL

En los siguientes apartados, distribuidos por zonas geolectales, concretaré otras sugerencias a partir de referencias a cantantes y canciones de interés y relevancia panhispanica<sup>6</sup>.

6 Lo que no debe excluir la riqueza de autores y grupos de gran calidad cuya disponibilidad, por limitaciones en la distribución internacional de sus productos musicales, está muchas veces restringido a la web *-youtube-*, mina también para conocer este aspecto del mundo hispánico donde podemos encontrar inestimables materiales para nuestro propósito.

### 2.3.1 Sesión introductoria

Todo viaje geográfico es, o ha de ser, una inolvidable experiencia personal y cultural. Toda experiencia de índole cultural, como lo es un curso que se pretende intenso, especialmente cuando aspira a un recorrido continental, es, o ha de ser, un verdadero viaje intelectual. Por ello es natural, y me gusta, plantear las sesiones de este seminario como un *vuelo* por América en las alas de sus canciones.

Así, en la primera sesión, además de negociar la propuesta (adaptarla teniendo en cuenta los intereses de los discentes) y comenzar a repartir los trabajos sucesivos, preparamos el viaje situándonos de manera general en el espacio, la historia y cultura de Hispanoamérica, preguntándonos *¿Qué sabemos de la América hispana?* Es el momento de tomar conciencia de los países que la componen: a partir de un mapa mudo de Latinoamérica los estudiantes deben comprobar si recuerdan sus nombres y ubicación. Se puede aprovechar esta fase para completar dicho mapa con los géneros de música popular más característicos de cada zona y, por lo que también conviene en relación con el enfoque del seminario, con las lenguas amerindias más significativas –existentes o que, extinguidas, dejaron su impronta en el español, como el *taíno*–.

Por otro lado, para esbozar un marco histórico y cultural se pueden usar materiales complementarios como el vídeo *Memoria de España: América, un mundo nuevo. S. XV-S. XVI*<sup>7</sup>, que además de servir para una introducción amena y formativa en la historia de la conquista y colonización española en América, propicia otra serie de actividades de visualización y comprensión –oralidad y escritura–, resolución de dudas, aclaraciones y síntesis, etc., que son base para que cada estudiante también se ejercite en la redacción de un resumen sobre el tema con una opinión crítica (razonada). Lo apoyos a los que cada docente puede recurrir son muy variados, dependiendo del aspecto que se quiera destacar<sup>8</sup>. También puede resultar práctica y amena la serie de relatos escritos ex profeso por Dolores Soler-Espiauba para acercarse a diversos países latinoamericanos, como *Guantanamera*<sup>9</sup> que, además de funcionar como marco de parte de la primera zona

7 Serie histórica coordinada por Fernando García de Cortázar, Valladolid: Divisa Home Video, 2004-2005. DVD 7.

8 Otras sugerencias son artículos periodísticos como *Contra un mito de 200 años*, firmado por Fernando Gualdoni: <[http://www.elpais.com/articulo/internacional/mito/200/anos/elpepiint/20090512elpepiint\\_6/Tes#](http://www.elpais.com/articulo/internacional/mito/200/anos/elpepiint/20090512elpepiint_6/Tes#)>, revisión crítica del retraso económico en Latinoamérica, o *Uslar Pietri califica de gran hecho cultural «la mezcla de españoles, indígenas y africanos»*, firmado por Miguel Ángel Villena: <[http://www.elpais.com/articulo/cultura/USLAR\\_PIETRI/\\_ARTURO/ VENEZUELA/LATINOAMERICA/Uslar/Pietri/califica/gran/hecho/cultural/mezcla/espanoles/indigenas/africanos/elpepicul/19970521elpepicul\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/cultura/USLAR_PIETRI/_ARTURO/ VENEZUELA/LATINOAMERICA/Uslar/Pietri/califica/gran/hecho/cultural/mezcla/espanoles/indigenas/africanos/elpepicul/19970521elpepicul_1/Tes)>, declaraciones del escritor sobre la identidad social y cultural de la América hispana.

9 Historieta sencilla e irónica del encuentro en Guantánamo de dos hermanas gemelas separadas por geografía (Miami / La Habana), modo de vida y mentalidad con referencias históricas y sociológicas, términos y expresiones, etc., de Cuba.

geolectal, incluye una serie de ejercicios de comprensión útiles para ampliar el conjunto de actividades<sup>10</sup>.

### 2.3.2. Caribe y Antillas

Siguiendo hasta cierto punto un proceso cronológico de evocación histórica, según el plan general (2.1.), y aplicando con la versatilidad oportuna el modelo de actividades (2.2.), esta es la primera zona geolectal que abordamos. Entre las diversas canciones que podemos elegir, me parecen interesantes las de Juan Luis Guerra, de la República Dominicana. *El costo de la vida* u *Ojalá que llueva café*, además de ilustrar aspectos fonéticos como seseo, yeísmo, aspiración y debilitamiento de consonantes implosivas, debilitamiento-asimilación o desaparición de *-r*, nasalización de vocales, aspiración de velares, antihiatismo..., o léxicos (*peso* ‘tipo de moneda’, *libra* y *cuarta* ‘tipo de medidas de cantidad’, *habichuela(s)*, *taína*, *yuca*, *jarena*, *mapuey*, *pitisalé*, *batata*, *conuco*...), contienen motivos relacionados con el vídeo y los artículos mencionados (nota 8), junto con otros socioeconómicos que pueden dar lugar a un diálogo crítico y una argumentación interesantes.

Pasando a Cuba, en ciertas canciones interpretadas por Compay Segundo, como *Chan-Chan*, *Chicharrones*, *Saludo Changó*, o por Bola de Nieve, como *Mamá Inés*, *Mamá la Negrita*, varios de los fenómenos antevistos se repiten, al mismo tiempo que se pueden observar otros como aféresis, síncopas y apócopes, confusión de líquidas finales (*dal* ‘dar’, *saludal* ‘saludar’), tuteo y presencia del *yo*, incluso, en casos particulares, metátesis (*drume* ‘duerme’). A lo que se añade el léxico específico de la zona o del tema (*chicharrones*, *macho l puerco*, *manteca l masita*, *tostones*, *congrí*, *Trocha*, *Changó*, *yubona*, *iyabó*, *furulele*, *cabiosile*..., *capité(l) mamey*, *babalao*, *madrina*, *manglar*...)¹¹. Tales canciones son ricas por sus elementos lingüísticos (pronunciación, léxico y expresiones) e ilustrativas de aspectos de la tradición popular. Estableciendo de alguna forma cierto contrapunto, es sin duda motivador escuchar también una canción más moderna, de pop latino, como *Mi tierra*, de Gloria Estefan. De esta manera podremos, por ejemplo, con-

10 Puede ser aconsejable repetir este tipo de actividad para introducirse en cada país, utilizando, lógicamente, el correspondiente librito de la serie que, publicada por la editorial Difusión, cuenta con los siguientes títulos: *Guantanameras* [Cuba] ISBN 9788484434023, *Taxi a Coyoacán* [México] 9788484434054, *Dos semanas con los ticos* [Costa Rica] 9788484434733, *Con Frida en el altiplano* [Bolivia] 9788484434795, *Más conchas que un Galápagos* [Ecuador] 9788484434818, *Pisco significa pájaro* [Perú] 9788484434801, *La vida es un tango* [Argentina] 9788484434535, y *Mirta y el viejo señor* [Chile] 9788484434825. En su edición más reciente, estas novelitas van acompañadas con sus correspondientes grabaciones orales con la voz de un locutor del país. Aunque se trata de lecturas graduadas previstas para los niveles A y B, lo cierto es que son perfectamente útiles para nuestro propósito, ya que contienen múltiples referencias y comentarios culturales, políticos, geográficos, gastronómicos, etc., además de expresiones y voces específicas de cada zona.

11 Para el léxico también podríamos añadir una canción tan hermosa como *Macorina* que, interpretada por Chavela Vargas, a la que consideramos en México, alude a una mujer legendaria de La Habana y aporta otras voces de uso cubano (*guardarraya*, *anón*, *guanábana*, *danzón*, *mango*...).

trastar con la anterior modalidad su español cubano más *internacional* (que no excluye, sin embargo, el cubanismo *cumbachar*), así como analizar la diferente perspectiva de la canción<sup>12</sup>.

Cambiando de país, no de zona geolectal, con los matices necesarios en cada caso, las canciones de Totó la Momposina, como *Mohana* o *La verdolaga*, son una expresión extraordinaria de la cultura popular colombiana, y aun palenquera, con raíces indígenas y afrocriollas en el fondo de su *transparente* castellano. Aunque es aconsejable no complicar innecesariamente el repaso de modalidades, tales canciones ofrecen además, como el caso particular y más hermético de *Saludo Changó*, un interés etnográfico de primer orden al reflejar directamente la pervivencia cultural del elemento afrocriollo<sup>13</sup>. Si Totó la Momposina es una de las damas de la canción folclórica colombiana, en el pop moderno internacional en español sobresalen los también colombianos Juanes y Shakira, cuyas canciones, por su modernidad y éxito, atraen mucho a los estudiantes y, de nuevo, pueden servir para *compensar* el carácter más tradicional de las anteriores. Ahora bien, si exceptuamos que, por ejemplo, *A Dios le pido* o *La camisa negra*, de Juanes, con su variante colombiana del español *internacional*, ilustran el voseo y alguna estructura invertida (*que más nunca te me vayas*), las de Shakira, como *Ojos así* u otras, que tanto seducen, apenas tienen verdadero interés lingüístico ni cultural en el plano que aquí nos interesa, aparte de que incluso resultan inapropiadas para la enseñanza por sus dificultades de audición<sup>14</sup>.

En fin, como ya se ha dicho, las actividades relativas a esta zona se cerrarían, a modo de repaso, con el cuadro-resumen de rasgos geolectales del español caribeño (cf. Moreno, 2010: 54). Y, oportunamente, con otros sobre léxico específico de origen taíno (aunque este aparezca también en otros lugares) y afrocriollo<sup>15</sup>.

### 2.3.3. México y Centroamérica

Para esta zona disponemos también de muchas posibilidades musicales y, según los casos, de fácil acceso. Para la brava y linda tierra de México podemos optar por rancheras clásicas como *La feria de las flores* y *Guadalajara en un llano*, o por corridos como *Juan Charrasqueado*, especialmente en la interpretación del gran Jorge Negrete. A partir de ellas no solo vamos a poder analizar y comprobar variantes de la dicción

12 También es citada en *Guantanameras*. Este tipo de relaciones refuerza la coherencia entre los materiales usados y su rendimiento didáctico.

13 Más información en *La huella africana en el español caribeño* [...], <[www.unav.es/linguis/simposio-sel/actas/act/05.pdf](http://www.unav.es/linguis/simposio-sel/actas/act/05.pdf)>.

14 No obstante, con apoyo textual pueden ser también utilizables, más para recreo del grupo que para trabajar los contenidos lingüísticos que interesan en este curso.

15 De forma equivalente, haríamos con los contenidos relativos a casa zona, por lo que no repetiré más este apunte.

mexicana –seseo tenso, yeísmo, aspiración / mantenimiento de consonantes implosivas, debilitamiento de vocales átonas, cambios de timbre (*devisé*), antihiatismo (*charrasquiado*), aspectos morfológicos (diminutivos y aumentativos), muletillas características *-pos, p's...*– o léxico específico, de origen patrimonial o del náhuatl, entre otros (*tuna, durazno, nopal, cuaco, retinto, charrasqueado...*), sino que también nos ofrecen aspectos metafóricos, simbólicos y culturales significativos: el *doble* lenguaje de los versos en las dos primeras, el tipismo donjuanesco del *macho* que *arranca flores* y *con su pistola da consejos*, o al que gustan los *duraznos de corazón colorado*, la versión del burlador también marcado por los motivos del amor y la muerte en la tercera canción, el trasfondo histórico de la revolución mexicana en que se adapta el mito, la presencia de otras leyendas e imagería prehispánica como la del águila y el nopal, etc. Si todo ello lo vinculamos con el relato introductorio del tema, *Taxi a Coyoacán*, habremos integrado nuestra exploración mexicana: de la lengua a la cultura y viceversa, de las rancheras a Diego Rivera, de Frida Kahlo a las fiestas de los muertos... Como siempre, las posibilidades son diversas: muy interesante es proponer la lectura de *La leyenda del nopal* de Ciro Alegría<sup>16</sup> que, además de explicar la imagen emblemática de *Guadalajara en un llano*, conlleva una ampliación del léxico mexicano.

Otra opción de trabajo, complementaria, sería la del bolero mexicano con canciones como *Espinita, Quizás, quizás, quizás, Ojalá que te vaya bonito*, de Los Panchos. Su modalidad lingüística vuelve a ser de español más internacional, pero incluso la última es muy ilustrativa, y exquisita, del particular uso adverbial del adjetivo.

Por otro lado, con la alternativa conocida, también su limitación para observar aspectos geolectales, el grupo moderno Maná, con canciones como *Mariposa traicionera, Justicia, tierra y libertad*, etc., suele ser muy motivador para los estudiantes. O podemos encontrar otras muestras, también modernas y motivadoras, en que el elemento dialectal mexicano es de gran relevancia e interés didáctico. Sirva como ejemplo *Noches de boda* de Joaquín Sabina, especialmente por la versión en que Chavela Vargas comienza con un recitado que no tiene desperdicio:

Ay *Dioh* mío, ¿*pa* qué vine? Si no *eh* lo mismo venir que irse *chiyando*. Mire a Joaquín, señor, ya se *mehicanisó*. *Pos que dis que no, pos que dis que sí. Usted's lo vier'n* en México. *Ayá* anda *tequiliando* con todas *lah bolah de chamaconas*. *Las trae de un ala, pues*. Yo lo he visto: ¡que se coman los gusanos estos *ohitos*! Sí señor, *Joaquinito*, ¿me estás oyendo?, ¿o qué? *Qu'eh toy* hablando mal del ti, mi amor. Si te quiero mucho, mi *cuate*. *Dehde* el primer día en que nos vimos aquí, en *loh Madriles*, ¡ah *júa!*, *te me caíste rebién*, me *gustahte*, por *sinsero*, me *dijihte* que me fuera al carajo. Muchacho, ¿pues qué es eso? Estás tratando conmigo, con con con tu *cuatacha*, la Vargas. ¡*Ajú malacalentando!* y dijo: “ya vino la Vargas”. Nos *hisimos*

16 En *Fábulas y leyendas americanas*. Madrid: Espasa Calpe, 1997. Edición de Dora Varona.

*retecuatachones, ¡ja ja jai...! Y noh juimoh de parranda. Todas las noches de luna serán pa Joaquín y pa mí, pues...*

No solo volvemos a comprobar rasgos ya vistos (seseo, yeísmo, aspiraciones de -s, pronunciación faríngea de la velar, relajación de átonas, apócope), sino algún otro fenómeno peculiar, como la velarización de la f- inicial (*juimoh* ‘fuimos’), o el rendimiento morfológico y ponderativo de las voces con base en el nahuatlismo *cuate*. Aparte de las prefijaciones aumentativas (*re-*, *rete-*), también podemos observar la tendencia a la derivación, a partir de otra base náhuatl, en *tequiliando*, con antihiatismo incluido (*tequila* > *tequilear* ‘tomar tequila’ > *tequileando*), a la pronominalización afectiva del verbo, al uso de partículas y expresiones más o menos fosilizadas (*pos que dis que...*, *pues*) y otras mexicanas castizas (*bolas de chamaconas, traer de un ala...*)<sup>17</sup>.

Quizá otros países de la zona no tienen la proyección internacional de México, por lo que el acceso a sus artistas es más restringido. Pero aparte de que la red informática nos pone al alcance de la mano casi cualquier rincón del mapa si buscamos con paciencia, lo que nos propicia descubrimientos estimulantes y más precisos para el conocimiento de las variedades idiomáticas, también disponemos de otras canciones interesantes, como las del nicaragüense Carlos Mejía Godoy: *Son tus perjúmenes mujer* o *Vos sos el Dios de los pobres*, entre otras, constituyen un material de análisis y de aprendizaje muy apreciable. Reflejan la extensión y persistencia de aspectos como la velarización de *f* (previamente aspirada), la vitalidad para la formación de nuevos verbos por derivación, el antihiatismo (*chequiando, pretroliando*), la extensión del voseo, etc., y también la distribución de un léxico específico más o menos compartido (*raspado, sirope, overol, pulperia, caramanchel*) o novedoso, como *chúcaro* ‘arisco, bravío’ (< del quechua *chucru* ‘duro’) o la formación *suliveyan-suliveyo-suliveyar*<sup>18</sup> que sirve de base analógica para la deformación humorística de otros verbos en la canción con esa palatal epentética (*aleteyan, soripeyan, reverbereyan*). En cuanto a los contenidos de tales canciones, reúnen motivos sentimentales, sociales o míticos que son idóneos para promover otras actividades de interacción o debate.

#### 2.3.4. Andes

Ricas, con múltiples y novedosas posibilidades desde el punto de vista sociolingüístico, las canciones de la zona andina son también el reflejo de las diferentes hablas y perspectivas o sensibilidades de sus países. Podemos utilizar lindas canciones como *A*

17 También La marea de Manu Chao es una canción, aunque de texto algo difícil, muy atractiva por su perspectiva actual, evocaciones y léxico americano (mexicano), que usa intencionada y simbólicamente (sonora, camarón, carnal, ranchito, nopal, taquito, pansita, suadero, rabal, convento...).

18 La singularidad del término suscitó una aguda interpretación filológica de J. A. Frago Gracia, que se puede consultar en <revistadefilologiaespañola.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/.../103/102>.

*tajitos de caña*, de Hernán Sotomayor, o *Con amor hoy yo quiero cantar*, de Rubén Barba, que, interpretadas por diversos cantantes o grupos de prestigio (como Juan Fernando Velasco o Pueblo Nuevo), han pasado a ser consideradas creaciones representativas del patrimonio colectivo o folclórico de Ecuador; o podemos optar, según momento y necesidad, por otro tipo, como la del cantautor peruano Orlando Belis, *Cuál es mi delito*. Si las primeras tienen un carácter himnico y de exaltación (amorosa o patriótica) y un español más bien general (aparte de la dicción ecuatoriana), esta es una muestra no solo del léxico general y algunas formas específicas del Perú urbano (*gallinazos*, *ampay*, *diarios chichas*, *campionen*, *huevo*nes), sino también de una actitud crítica frente a sus problemas económicos, sociales y políticos, lo que puede ser de nuevo la base para un diálogo crítico en torno a temas que, como educadores, también debemos abordar.

En paralelo a las dos primeras canciones podemos citar las bolivianas *Paloma*, de César Junaro, y *Viva mi patria Bolivia*, de Apolinar Camacho. Pero si buscamos que sus letras reflejen de manera más concentrada rasgos gramaticales y léxicos peculiares del español boliviano debemos trabajar con canciones como *Lunita cambia*, taquirari de Percy Ávila interpretado por Gladys Moreno, que constituye una joya lingüística y musical, además de sociocultural, desde su título<sup>19</sup>. En su canto podremos identificar rasgos fonéticos característicos como la tendencia a la conservación de -s final de sílaba o incluso la distinción –suave– de *ll* y *y*, la notoria variante gramatical del voseo estándar y, naturalmente, esos vocablos específicos que, aunque pocos, contribuyen como perlas a la intensificación poética y singularidad lingüística de la canción (*cambia* ‘mestiza’, *tutuma* ‘totuma’, *jasayé* ‘cesto de hojas de motacú’, *curucusi* ‘cocuyo, luciérnaga’).

Pero si aún nos interesa un ejemplo de modalidad andina más *pegada* al habla de la sierra y del cholo, otra joya es *Sirviñaco*<sup>20</sup>, recreación literaria de Jaime Dávalos con música de Eduardo Falú. En ella se retrata la costumbre e institución indígena que nombra el título: la *china* y el *huayna* probaban a vivir juntos antes de tomar la decisión de casarse y relacionar a sus familias. Junto con rasgos en parte vistos, aparecen otros o de manera más acentuada, como sín copas, apócopes y debilitamientos fonéticos, cambio de timbre en vocal (*i x e*), derivaciones y léxico específico (*alzada*, *oyita*, *juntitos*,

19 A vos, a vos que sabés del amor, / a vos te pregunto ¿por qué hay dolor? / Dolor de amar, dolor de olvidar, / Si en la alegría también hay dolor. / En una tutuma podría haber / toda la alegría que yo conseguí, / un gran jasayé no podría a la vez / con todas las penas que dejaron en mí. / Ay... Lunita! / que entre nubes sos un curucusi, / a vos que te arrullan y te cantan, / mandáme una esperanza, / rayito de color, / y allí hasta el río Pirai / que pa’ su corriente mis lágrimas vertí. <[http://www.youtube.com/watch?v=c8ahN\\_ePMzY&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=c8ahN_ePMzY&feature=related)>.

20 Yo t’i dicho nos casimos, / vos disiendo que tal ves; / sería bueno que probimos / pa ver eso qué tal es. / Te propongo sirviñaco, / si tus tatas dan lugar / pa’ l’alsada del tabaco / vámonos a trabajar. / T(e)i comprar’oyita nueva, / en la feria ‘e Sumalao, / es cuestión de haser la prueba / de vivirnos amañaus. / Y si tus tatas se enteran, / ya tendrán consolasi3n, / que todas las cosas quieren / con el tiempo la ocasi3n. / Y si Dios nos da un changuito / a mí no me ha de faltar / voluntá p’andar juntitos / ni valor pa’ trabajar. / Te propongo como seña / pa’ saber si me querís, / cuando vas a juntar leña / silbáme como perdís. Pablo Cárcamo, <<http://www.youtube.com/watch?v=9YaNyGGmywk>>.

*sirviñaco*, *tatas*, *changuito*, *amañaus* ‘amañados’) y la interesante ilustración del voseo monoptongado en *-is*. En fin, la parte cultural puede ser completada con *Leyendas de los Andes*<sup>21</sup>, incluidas en el citado libro de Ciro Alegría (nota 16).

### 2.3.5. Chile

Precisamente, quizá la versión más conocida de *Sirviñaco* sea la del famoso grupo chileno Inti-Illimani. En tal caso debemos precisar que, por ejemplo, ciertas formas de pronunciación (como la aspiración de *-s* o la velar menos tensa) es más propia del habla chilena que de la dicción andina. Por su parte, las canciones de inspiración folclórica de dicho grupo son un buen material de trabajo para el español de Chile, si bien es raro que se reflejen rasgos de la zona de carácter más dialectal. Pero no dejan de ser ilustrativas, como incluso aquellas que reproducen un español chileno más internacional, como las míticas *El pueblo unido, jamás será vencido*, de Quilapayún o *Gracias a la vida*, de Mercedes Sosa que, por otra parte, además de propiciar el disfrute estético y argumental que conllevan, son textos muy significativos para acercarse a parte de la historia reciente del país.

Lo mismo que las canciones de otro cantautor inolvidable, Víctor Jara, quien presenta versiones como *Ni chicha ni limoná*, *Duerme, duerme, negrito* o *A la Molina no voy más*, también, en estos casos, con interés sociolingüístico estimable. En la primera, al tratamiento irónico de la crítica social se le añade la gracia del registro popular en el uso del lenguaje, por lo que son varios los rasgos del habla chilena reflejados: seseo, aspiración de *-s* implosiva hasta desaparecer (*ma<sup>h</sup>*, *u<sup>h</sup>té*, *e<sup>h</sup>tá*, *voltereta<sup>h</sup>*, *papa<sup>h</sup>*, *e<sup>h</sup>*, *fi<sup>h</sup>ta*, *e<sup>h</sup>cape*, *queremo<sup>h</sup>*, *tendremo*, *toíto*, *demá*, *pati<sup>h</sup>ya*...), aspiración que velarizada puede contagiar a la consonante siguiente (*lo<sup>g</sup>-golfati<sup>h</sup>yó<sup>h</sup>* ‘los olfatiillos’), eliminación de la *-d-* en el participio y en otras posiciones intervocálicas (*acostumbrao*, *comensao*, *quedao*, *toíto limoná*, *pa’elante*) y debilitamiento o desaparición en posición implosiva (*amistá*, *libertá*, *usté*), yeísmo suavemente rehilado (*golfati<sup>h</sup>yoh*, *ya*, *pati<sup>h</sup>ya*), antihiatismo –también por fonética sintáctica– (*manosiando*, *hosiconiando* ‘hociconendo’, *di usté*, *li hará*), diminutivos (*toítos*, *debajito*), adverbios y vocablos de típico uso americano u origen amerindio (*acá*, *nomás*, *papas*, *poncho*), etc. Los ejemplos de este tipo aumentan si tenemos en cuenta también las otras dos canciones (a las que podríamos añadir más). En estas, dos poemas de la negritud –la primera, una nana popular muy extendida y, la segunda, procedente de la tradición peruana–, Víctor Jara imposta por momentos una dicción afrocriolla, por lo que también servirían para completar el elemento africano que señalábamos a propósito de la zona caribeña.

21 Mitos y leyendas de esa procedencia o en fusión con la tradición occidental-hispánica (como la creación de la mujer, los males del mundo, la sabiduría de Salomón...).

### 2.3.6. *El español austral*

También son varios los géneros (folclore, tango, de cantautor) con que podemos trabajar algunas variantes del español de esta zona. Las canciones de los maestros Jorge Cafrune y Atahualpa Yupanki ofrecen, además de su calidad literaria, belleza musical y claridad auditiva, giros y dicción de su Argentina natal, a veces de ambiente gauchesco. Así, por ejemplo, en la zamba *Que seas vos* (de Marta Mendicute) o la milonga *Aquí me pongo a cantar* interpretadas por el primero. O en *Chacarera del pantano* y *El arriero*, del segundo, entre otras muchas que podríamos escoger. Como en *Un par de botas*, del que hemos reproducido el fragmento inicial, este tipo de poemas evocan rasgos de las hablas argentinas (pronunciación, gramática, léxico y giros) contextualizados en escenas evocadoras y con motivos culturales que pueden propiciar un conocimiento más auténtico y un diálogo menos tópico. En el plano lingüístico, volvemos a observar aspectos característicos (nota 5) con variedad de matices y aumento de expresiones y voces nuevas, en lo léxico o semántico (*carril, boliche, flete, palenquera, chacarera, mosquetiar, viscacha, cabriyona, poncho, pajonal, amalaya...*). Un ejemplo relevante, gramatical, es la estructura analítica, preposicional, con valor posesivo (*las vacas son de nosotros*, en *El arriero*).

Uno de los grandes grupos de la música folclórica, Los Chalchalers, originarios de Salta, ofrecen en sus ricas canciones todo un repertorio de muestras geolectales de la zona del Chaco y norte argentino. Ejemplo ilustrativo es la zamba *Del tiempo 'la mama* en que, con el fondo de la evocación nostálgica de la niñez y el lamento por su irreversibilidad, se recrean escenas muy afectivas y familiares (la casa y sus objetos, el *tata* y la *mama* con sus hábitos cotidianos, el *chango* y sus juegos infantiles) que propician la natural asociación con las expresiones y los nombres precisos de lo evocado<sup>22</sup>. Además de constituir un texto ideal para trabajar técnicas del comentario con los estudiantes, la muestra de lengua es de gran interés geolectal, aunque pueda resultarles algo difícil.

Complicado, pero apasionante y también motivador para los estudiantes, es el mundo del tango y su lenguaje. Desde el punto de vista lingüístico, hay que insistir en aquellos términos que, siendo propios del léxico del tango y la milonga, han traspasado la frontera del género para incorporarse al español rioplatense general. No todas las canciones de este tipo ofrecen el mismo grado de dificultad: no es lo mismo *Mi Buenos Aires querido*, *Caminito* o incluso *De vuelta al Bulín* que *Mano a mano*, por citar solo

22 Sin repetir los rasgos argentinos y mencionados, obsérvese la diversa procedencia o adaptación del vocabulario: malvón 'geranio', hamaca (tain.), tata (¿quech.?) 'padre, papá', chala (quech.) 'hoja de la mazorca' 'paja de maíz', matiar 'tomar mate' (< quech. mati 'calabaza pequeña redonda'), pitar 'fumar' (< pito / guar. pité 'chupar' / 'hacer humo'), cuja 'cama', paila 'sartén', cobre 'olla para hacer dulce', batea (tain.?) 'bandeja cóncava, artesa', cuyo 'lienzo, paño', chango 'niño', cachimoto 'perrito doméstico' (< cachi 'perro', cachi-pila 'perro-pila', moto 'rabón'), guachalacro 'choclo' 'maíz tierno' (< guacha 'casi falso'; quech. chocllo 'mazorca de maíz'), choclo 'maíz duro' (Arg.), 'verde, maduro o seco' (Arequipa, Perú).

tres ejemplares clásicos, preferiblemente interpretados por Carlos Gardel<sup>23</sup>, ya que, entre otros valores, encarna un mito de la cultura argentina.

Dentro de la variante rioplatense hemos de considerar el habla de Uruguay, donde volvemos a encontrar intérpretes de la talla de Alfredo Zitarrosa, con canciones como *Doña Soledad*, *Candombe del olvido*, *Zamba por vos*, *Cueca del regreso*, *La desvelada*, *Vidalita*, o de Los Olimareños, con *Angelitos negros*, *El beso que te di*, *Cielo del '69*, *La Niña de Guatemala*, *Rumbo*, que vuelven a constituir materiales de primer orden para el desarrollo del tipo de actividades aquí propuestas y que, por falta de espacio, ya solo me limito a citar.

Este sería probablemente el lugar más apropiado para hacer un repaso del sistema voseo con sus formas verbales asociadas, distinguiendo las generales y su consideración normativa de otras más dialectales (como el caso en *Sirviñaco*) y relacionándolo con el paradigma americano de los tratamientos.

Tal vez sea otra sugerencia útil la idea de cerrar el repaso de las actividades sobre esta zona, y de concluir el seminario en su conjunto, con el poema *Bandoneón (Bandonión)*, recitado por el propio Mario Benedetti, ya que no solo es una muestra excelente de la variedad rioplatense culta, sino que también, por motivos y *semántica musical*, simbolismo de los géneros mencionados, puede propiciar una reflexión y diálogo interesantes, sirviendo de broche de oro al conjunto temático del seminario.

### 3. FINAL

Consciente de la posible generalidad con que se exponen algunos aspectos de los apartados anteriores, lo soy también de la fortuna didáctica con que cada docente puede desarrollar las sugerencias desgranadas o aludidas. No he pretendido dar recetas, sabedor del estilo y estrategias que cada quien despliega a su modo. Pero creo que el también *ancho* y, a veces, *ajeno* mundo de las variedades del español podemos hacerlo más *nuestro* y *cercano*, de los estudiantes, mediante el estudio placentero y el rigor empírico—con el grado de aplicación al uso que aconsejen las circunstancias— que nos propicia el patrimonio musical, cultural y lingüístico de las canciones de la América hispana.

23 Aunque tampoco desmerecen interpretaciones como las de Carlos Acuña o Ángel Vargas, entre otros, que, tal vez por la calidad técnica del soporte, ayuden a la claridad auditiva de la letra.



# EL USO DE TEXTOS VIRTUALES PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL. APLICACIONES A LA ENSEÑANZA DE E/LE

PEDRO BARROS GARCÍA  
MARÍA JESÚS BARROS GARCÍA,  
FRANCISCO JOSÉ MEDINA DE LA TORRE  
*Universidad de Granada*

RESUMEN: El proyecto Europeo NIFLAR investiga la mejora de la enseñanza de idiomas a través de entornos virtuales. Todas las sesiones entre alumnos y/o profesores son grabadas, y ese material audiovisual queda puesto a disposición de los investigadores de todas las universidades. La Universidad de Granada, entre otras funciones, se encarga del estudio de los actos del habla, analizando las videograbaciones. El resultado nos da la posibilidad de trabajar con textos orales transcritos, según los modelos acordados con la coordinación del proyecto. En este taller pretendemos que los asistentes identifiquen y comenten algunos aspectos significativos de la interacción conversacional que estas grabaciones nos han aportado.

## 1. INTRODUCCIÓN

Nos vamos a adentrar en la enseñanza virtual. Por ello queremos informarles de que existen distintas formas de trabajar este tipo de método docente. Por un lado tenemos el mundo virtual: *Second Life* y *Opensim*. Simuladores informáticos que recrean, mediante personajes ficticios, la vida cotidiana.

El aspecto fundamental del entorno virtual es la recreación de escenarios reales, ofertando distintos roles a los alumnos para simulaciones muy cercanas a la realidad. Esto es, desarrollar una escena en un hotel de Salamanca entre un camarero y un cliente. Los expertos en informática recrearán el escenario que exija la actividad. Es una forma



inmejorable para aprender vocabulario específico.

Y, por otro lado, las videoconferencias, que es la aplicación informática de la que queremos hablar en este congreso. Mediante las videoconferencias, los alumnos deben iniciar un contacto con personas pertenecientes a otras lenguas y culturas. La importancia de este medio reside en la obtención de registros de lengua nativa en cualquier parte del

mundo. El contacto directo con nativos de edades similares a las de los alumnos, motiva y ayuda al aprendizaje de lenguas extranjeras, fomentando la interculturalidad. En las videoconferencias los alumnos realizan una serie de tareas para mejorar las competencias orales y escritas.

Tras una serie de debates entre profesionales de distintas universidades, junto con el pilotaje de las tareas confeccionadas, en grupos reducidos, se pasa a la puesta en marcha de la actividad tras los acuerdos entre los centros voluntarios, universidades e institutos que se ofrecen para participar en el proyecto.

Cada sesión, en la que participan dos o tres personas, tiene una duración de hora y media aproximadamente. Podemos tener 8 sesiones por semana. Así, en 5 semanas (una tarea por semana), obtendremos un corpus de 60 horas de texto para su futuro análisis (calculando folio por minuto, nos aportaría un corpus de 3600 folios), tanto desde una perspectiva didáctica (para ver cómo progresan mediante el empleo de esta aplicación informática) como pragmática (en la que nos centraremos en el análisis del uso de la lengua en relación con los factores socioculturales y contextuales).

Las actividades deben adecuarse a un nivel concreto del MCER (Marco Común Europeo de Referencia) y serán evaluadas tanto por la coordinación del proyecto en Granada, como por la coordinación general.

Los alumnos deben trabajar las sesiones antes de su puesta en marcha, por lo que, tanto los nativos como los no nativos, tendrán unas guías preparatorias de la videoconferencia, un guión para seguir la sesión y una tarea final, que será evaluada por el personal del proyecto. Estas actividades se realizan a través de la plataforma que pone a disposición el Proyecto NIFLAR: Adobe Connect, la cual contiene, como se observa:



Ventana con la imagen de los miembros conectados, chat simultáneo, pizarra digital para un uso compartido, subida de documentos (archivos Word, Power point, fotos y videos), con la posibilidad de grabar todas las acciones realizadas en la sesión.

Gracias a este material, los investigadores de todas las universidades que colaboran en el proyecto NIFLAR, tienen acceso a incontables horas de material audiovisual para su futura transcripción y análisis. Con estas investigaciones, se podrán valorar en futuras reuniones y encuentros, el perfeccionamiento de las sesiones para un mejor funcionamiento en el alumnado. Por todo esto, es necesario que en este tipo de proyectos se impliquen distintas universidades de diferentes países, para una visión multicultural de los resultados y de las investigaciones:

*Universidades:*

- En España: Granada y Valencia
- En Portugal: Coimbra
- En República Checa: Palacky
- En Holanda: Utrecht (coordinadores) y Holanda.

*Otros centros asociados:*

- Nevsky y Novosibirsk, en Rusia
- Concepción, en Chile
- 4 centros de secundaria, en España

## 2. ALGUNOS ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN

La Universidad de Granada, dentro del proyecto europeo NIFLAR, investiga lo que se ha grabado en Valencia entre estudiantes universitarios, con una perspectiva

pragmática y unos objetivos de análisis, tanto cuantitativos como cualitativos, en relación con algunos aspectos de la interacción conversacional: errores sintácticos, repetición, cortesía, intensificación, adecuación, interferencias lingüísticas, atenuación, variación diatópica, etc.; aspectos que serán examinados en las producciones.

En el terreno de la cortesía, queremos destacar que se pueden emplear diferentes recursos que están relacionados con las máximas cortesés (Leech, 1983): tacto, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo, simpatía. También queremos hacer referencia a algunas estrategias que pueden ser observadas en el texto transcrito: estrategias sintácticas: uso de la interrogación, del pasado, del condicional, del subjuntivo, de la estructura negativa o de la estructura indirecta, uso de verbos modales o volitivos (poder, querer, etc.). Estrategias morfológicas: uso de modificadores adjetivos o adverbiales, que minimizan la acción. Estrategias léxicas: uso de sustantivos, adjetivos y verbos, que hacen más fácil y cómoda la comunicación: agradable, amable, simpático, perfecto, estupendo, fantástico, gustar, agradar, etc. Marcadores pragmáticos: por favor, perdona, anda, venga, por supuesto, vale, etc.

Para este taller, hemos acotado la investigación para mostrarles diversos aspectos conversacionales que se han producido en el fragmento transcrito del anexo que ofrecemos.



Transcripción comentada de la tarea 3 “Gente de cine”, Follow-up Utrecht-Valencia 04/2010

Sesión de videoconferencia en la que los alumnos se convertirán en actores, adoptando el papel de estudiantes que van a convivir en un piso durante un año. Este fragmento corresponde al inicio de la conversación para la que deben seguir un guión previamente trabajado.

Para un seguimiento de los aspectos comentados señalados en distintos colores, proponemos el siguiente link: <http://cms.hum.uu.nl/lecturenet/uploads/documents/Transcripción%20Congreso%20ASELE%202010%20Pedro%20Barros%20Paco%20Medina.pdf>

*Duración:* 3 minutos 40 segundos

*Participantes:* A: Anne; B: Mariette; C: Paola

*Análisis:*

Errores sintácticos: L: 5, 6, 8, 19, 32, 42-47, 51, 59, 61, 69, 77.

Repetición: L: 12, 21, 22, 33, 44-46, 55, 56, 68, 71, 72, 77.

Cortesía: L: 13, 15, 17, 18, 19, 22, 25, 33, 52, 63, 64.

Intensificación: L: 2, 4, 5, 9, 17, 18, 20, 37, 38, 39, 85, 89.

Adecuación: L: 33-39, 42, 43, 65, 78

Interferencias lingüísticas: L: 8,13, 32, 50, 70, 84, 93.

Variación diatópica: L: 25, 29, 45, 46, 85, 89.

Elementos contributivos del intercambio: L: 28, 40, 48

*Marcamos con cursiva los fragmentos de texto que queremos comentar.*

*Transcripción:*

- B: a grabar↑ (3")  
 A: ¿estás gra *BAAN* (énfasis tonal marcado por la tipografía con mayúscula) do (a)*hooa*? (alargamiento y repetición vocálica)  
 B: (¡*hoola!* ↑) (5")<sup>1</sup> (Confusión léxica: B piensa que A ha dicho "Hola")  
 5 A: ((*)*) *HOLA* ↑ , ¿*DÓNDE* (*E*)*STÁS?* ↑ (6") Ujum<sup>2</sup> / *no es mucha* (error morfosintáctico) luz en- *el-§* (concordancia).  
 B: §es azul<sup>3</sup> (risas) §  
 A: §*Paola's* (calco sintáctico del inglés) habitación // *yes, un poco* (Interferencia lingüística) *NE GRO* ↓(intensificación tonal) // un poco °(raro) ° (4") ¡Aah, luz! §  
 10 B: §¡oh! (risas) §  
 A: §*la luz, la luz* (7") (Reiteración y énfasis)  
 C: ((*)*)°(vale)° *Ok* (cortesía agradadora)/ *ahora sí / ¿qué tal?*§  
 B: § muy bien ¿y tú?  
 15 C: [¿*comenzamos a grabar?*] (se pide el consenso mediante una modalidad interrogativa, cortesía sintáctica).  
 A: [aah, muy *bie en* (Intensificación agradadora)]  
 C: ¿o no? / *bi een* (Intensificación agradadora)  
 B: [¿un *poco* (pregunta y minoración) *cansado* (error de concordancia)? (risas)]  
 20 A: [*per fec to* (silabeo intensificativo y agradador)] →

1 A y B están se muestran expectantes, buscando la participación de C en la conversación. C está hablando con otra persona.

2 Carraspeo.

3 Hablante seseante.

- C: *en pijama/ estoy en pijama* (Reiteración, cambio de tema, llamada de atención) → (risas) // con frío<sup>4</sup> → / pero bien // *\_ok, \_vale\_*. (Repetición, expresión de acuerdo en ambas lenguas, énfasisagradador)
- A: (TOSES)
- 25 C: (7<sup>va</sup>) *cuando quieran* (propuesta de comienzo cortés, variante diatópica. Apelación a la voluntad, cortesía sintáctica)† comenzamos
- A: (TOSES)
- B: *ujum* (Elemento no lexemático que expresa afirmación)
- C: (4<sup>ta</sup>) *¿me escuchan* (Usa la 3<sup>a</sup> per. plural por ser Hispanoamericana, variante diatópica) mejor
- 30 *ahora/ que otras veces?*
- A: sí
- B: *es bien* (ser/estar)
- C: *vale/ perfectol ok/ vale/ puesss/ muy bien* (Reiteración enfática agradadora; este uso, mediante elementos coloquiales, familiariza la comunicación y hace más cercano el trato) // comenzamos/
- 35 *bueno ya más o menos clarol* porque me enviaron el correo/ *ya más o menos* (elementos de conexión y valoración aproximativa adecuados a la situación informal coloquial) saben *de lo que va hoy* (Imprecisión coloquial) *¿verdad?* (elemento fático, comprobativo y estimulante conversacional) que (conector coloquial, formalmente inadecuado) es hacer como *unaa* película† que vamos a tener dos escenas// *¿muy bien?* (intensificación para alcanzar acuerdo)
- 40 B: *ujum* (Elemento no lexemático que expresa afirmación)
- A: sí
- C: *vale* (Expresión de acuerdo coloquial)// *entonces* (conector lógico con valor consecutivo, inadecuado)↓ // comenzamos la primera era la preparación<sup>5</sup> *más o menos* de preguntas/ por ejemplo/ *¿qué suelen hacer cuando organizan una fiesta? ustedes/ por*
- 45 ejemplo↓ (4<sup>ta</sup>) *¿um?/ cuando realizan una fiesta/ ¿vale? ¿va- ustedes dos van a organizar una fiesta/ ¿qué suelen hacer? qué- qué cosas programan para hacer una fiesta* (reiteración que pretende ser aclaratoria) (Toda la intervención presenta una organización sintáctica dislocada)
- B: *ummm* (Elemento no lexemático que expresa titubeo)
- C: *o qué preparan/ qué tipo de comida/ [a quiénes invitan]* (Sintaxis acumulada)
- 50 A: *[¿esa es la pre-?]* (Intervención inacabada)
- B: *voy a comprar/ bebidos y comida* (error de concordancia)
- C: (4<sup>ta</sup>) *¿Sí?* (La interrogación pretende estimular al interlocutor y facilitar el intercambio; elemento contributivo)
- B: *yy- / eeh-*→

4 Se frota las manos como para calentárselas.

5 C sesea en algunos casos y distingue en otros.

6 C percibe que A y B no entienden bien la pregunta que les ha formulado, por lo que continúa explicando la tarea. Estimulante conversacional.

- 55 C: ¿alguna comida en *especial*? ¿preparas alguna comida en *especial* o compras alguna comida en *especial*? patatas fritas→ oooo (Sintaxis acumulada)  
 B: sí§  
 C: § o preparas una cena→  
 B: eeh, (elemento no léxico de duda)/ ¿para la cena o para una fiesta a la tarde de→/ o de la
- 60 noche? (Cambio de preposición)  
 C: una fiesta *en* la noche con amigos↑ (Cambio de preposición)  
 B: (3”) es eeh, conn- /mm/ con→  
 A: (3”) *mmm* (Intenta intervenir pero no quiere interrumpir)  
 B: (2”) ¿sí? ¿Anne? (risas)<sup>7</sup> (Le facilita el turno a su compañera)
- 65 A: (risas) en el fondo (locución adverbial no muy adecuada) no me gustan§  
 B: § oh  
 A: las fiestas [en mi–en mi casa↑]  
 C: [¿no te gustan?] (La repetición sirve de enlace y de intervención reactiva)  
 A: porque *es*– eh– (falso inicio) hay muchas cosas *para* prepara(r)↑/ pero eeh– cuando *es* una
- 70 fiesta en mi cam– casa↑/ ya compra– compraré→ *ya!* como→ (ts)<sup>8</sup> como→ ¡Mariette! °(*sorry*)° (risas) (disculpa con sonrisa que minoriza el olvido del nombre) como Mariette la *comidaa*↑/ la comida *rapidaa*↑§ (En este fragmento hay diversas observaciones: sintácticas, culturales, interferencias lingüísticas, cambio de acentuación, “rapida”, y error léxico, “cama”).  
 C: § la bebida→
- 75 A: [yy eeh prepa–]  
 B: [sí la comida rápida sí] (Corrección del acento por B)  
 A: y *preparar*–*preparar* (repetición para hacerse con el turno) *un* (falta de concordancia) mezcla↑ de música↑ de música muy relajá(da) (variante diatópica fonética) ↑ o depende de la → (probablemente no encuentra la palabra adecuada) (RISAS) (Risa pícara que sustituye a la
- 80 palabra no encontrada)  
 B: ¿O de bailar? ↑  
 A: Sí.  
 B: Porque es una fiesta.  
 A: *Ja*, depende de la → (probablemente no encuentra la palabra adecuada)
- 85 C: O para *platicar* (variante diatópica léxica), ¿no? (elemento fático, comprobativo y estimulante conversacional), para conversar entre amigos.

7 B no sabe cómo contestar a la pregunta formulada por C, por lo que prefiere que sea A quien responda, dirigiendo el turno de palabra a esta interlocutora.

8 A ha olvidado momentáneamente el nombre de B, y expresa con este sonido su disgusto por no poder recordar el nombre.

A: ¿Para qué?

B: ¿Cómo?

C: Para *platicar*, conversar entre amigos. Un fiesta tranquila, ¿no? (elemento fático, 90comprobativo y estimulante conversacional) (No conocen los verbos, pero C los repite y no les aclara su significación)

B: Sí.

C: *Ok* (Interferencia lingüística)

A: Sí. (Dicen que sí, pero no se han enterado)

## CONCLUSIONES

Aplicar a la enseñanza de español las nuevas técnicas a través de la videocomunicación, identificando los actos de habla correspondientes a las distintas funciones comunicativas.

Propuesta de actividades, basadas en situaciones reales de comunicación, que puedan ser observadas y analizadas desde diversos puntos de vista: lingüísticos, paralingüísticos, pragmáticos, culturales, etc.

Prestar especial atención a los factores socioculturales, extralingüísticos y paralingüísticos, que condicionan la producción e interpretación de los actos de habla: la edad de los interlocutores, la relación entre ellos, la procedencia cultural, el contexto situacional, los temas que se hablan, etc. Todos estos factores exigen que las intervenciones se adecúen a ellos, para que el intercambio conversacional cumpla idóneamente su objetivo: facilitar la comprensión en la interacción. Por ello, mediante la observación, realización y corrección inmediata de los intercambios necesarios para llevar a cabo las tareas, los alumnos aprenden practicando la lengua en situaciones reales de comunicación.

La Universidad de Granada trabaja para conseguir procesos de enseñanza y aprendizaje interesantes y gratificantes, para los profesores y los alumnos, y ofrece herramientas y tareas que mejoran el compromiso de los estudiantes, motivación y actitud hacia la lengua y cultura metas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBELDA, M. (2007): *La intensificación como categoría pragmática*, Frankfurt am Main: PeterLang.
- BARROS, M.<sup>a</sup> J. (2009): *La didáctica del español actual: tendencias y usos. Vol. 2: La integración del saber cultural en el aula de elle: cuestiones de cortesía*. Barcelona: Estudi Copitrama.

- BARROS, P. y J. MORALES (2002): “El enfoque pragmalingüístico en el análisis de la lengua hablada conversacional”, *Español Actual* 77-78, 87-98.
- (2003): “Los rituales de acceso: implicaciones socioculturales y estratégicas”, en R. Morales (ed.), *Homenaje a la profesora María Dolores Tortosa Linde*, Granada: Universidad de Granada, 63-78.
- BARROS, P. y K. van ESCH (eds.) (2006): *Diseños didácticos interculturales*, Granada, Editorial Universidad de Granada (Cuadernos de Trabajo).
- BRAVO, D. (2001): “Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional”, *Oralia* 4, 299-314.
- BRAVO, D. y A. BRIZ (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural: análisis del discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel.
- BRIZ, A. (1995): “La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática”, en L. Cortés (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad, 103-122.
- (2002): *El español coloquial en la clase de ELE. Un recorrido a través de textos*, Madrid: SGEL.
- BROWN, P. y S.C. LEVINSON (1987): *Politeness. Some Universals of Language Use*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CESTERO, A. M. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco/Libros.
- GRAAFF, R. *et al.* (en prensa): “Towards a pedagogic framework for task design in video web communication and virtual worlds”, *Eurocall 2009 Conference*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.
- GUMPERZ, J. J. (1982): *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HERRERO, G. (1991): “Procedimientos de intensificación-ponderación en el español coloquial”, *Español Actual* 56, 39-52.
- JÁUREGUI, K., BAÑADOS, E. y MORALES, J. (2008): “Distant intercultural Communications through video-web communication tools: preliminary results after four years of experience”, en J. COLPAERT *et al.* (eds.), *Practice-Based & Practice-Oriented CALL Research. Proceedings of the XIIIth International CALL Research Conference 2008*, Linguapolis, Institute for Language and Communication at the University of Antwerp (Belgium), 23-26.
- LEECH, G. (1983): *Principles of pragmatics*, Londres: Longman.

- NARDI, B., LY, S., y HARRIS, J. (2007): "Learning conversations in World of Warcraft", en *The Proceedings of the 2007 Hawaii International Conference on Systems Science*, New York: IEEE Press.
- O'DOWD, R. y M. RITTER (2006): "Understanding and working with *failed communication* in telecollaborative exchanges", *Calico Journal* 23/3, 1-20.
- OESTERREICHER, W. (1996): "Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología", en T. KOTSCHI, W. OESTERREICHER y K. ZIMMERMANN (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 317-340.
- OLVERA, F. J. (2004): "Herramientas para la creación de materiales didácticos multimedia", *RedELE* 1, [en línea]: <<http://www.educacion.es/redele/revista1/olvera.shtml>>
- PONS, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid: Arco Libros (Cuadernos de didáctica del español/LE).
- SYKES, J., OSKOZ, A. y THORNE, S. (2008): "Web 2.0, Synthetic Immersive Environments", *CALICO Journal* 25 /3, 528-546.
- TUSÓN, A. (1998): *El análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel Practicum.
- ZIMMERMANN, K. (1996): "Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad", en T. KOTSCHI, W. OESTERREICHER y K. ZIMMERMANN (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 475-514.

# TEXTOS ACADÉMICOS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CONTEXTOS ESCOLARES

ANA BLANCO CANALES  
*Universidad de Alcalá*

**RESUMEN:** Toda enseñanza de lenguas orientada a la comunicación requiere de un contexto en el que los contenidos que se trabajan adquieran significado y que dé lugar a procesos de comunicación verdaderos. Generar este contexto resulta una tarea especialmente compleja cuando nos hallamos en ámbitos escolares. Para hacer frente a estas situaciones se han desarrollado propuestas metodológicas que defienden la integración de la lengua extranjera con los contenidos del currículo. A lo largo de este taller queremos mostrar un ejemplo de programación para un curso completo de español para niños y adolescentes desde la didáctica de los currículos integrados (enseñanza de lengua basada en contenidos). Analizaremos los fundamentos teóricos sobre lo que se sustenta el enfoque y proporcionaremos algunas orientaciones prácticas para la elaboración de material didáctico.

## 1. LOS PROGRAMAS DE CONTENIDOS INTEGRADOS

La enseñanza de lenguas extranjeras a través de contenidos (*Content Based Instruction*) es una propuesta metodológica encaminada a superar las limitaciones de los sistemas atomizados de enseñanza en los que cada área se trabaja de manera particular y aislada. Su objetivo principal es integrar la enseñanza de la lengua con los contenidos del currículum escolar (matemáticas, historias, ciencias...) y superar la división tradicional del conocimiento, división absolutamente artificial que no contribuye a la configuración de estructuras cognitivas eficaces. La lengua extranjera se convierte en vehículo para la transmisión de esos contenidos, al tiempo que estos generan el marco adecuado para un aprendizaje eficaz y contextualizado de la lengua extranjera. La integración

da lugar a que se generen escenarios adecuados no solo para el desarrollo de las habilidades y destrezas comunicativas del alumno, sino también para el afianzamiento de los conocimientos académicos (Brinton, Snow y Wesche, 2003; Spanos, 1989; Genessee, 1994; Grabe y Stoller, 1997). El desarrollo práctico de este tipo de propuestas se sustenta sobre dos pilares didácticos: el uso de textos (orales y escritos) propios de las materias no lingüísticas y la recreación de contextos comunicativos acordes y favorables al trabajo con esos textos.

La propuesta se fundamenta en la idea de que las lenguas son herramientas para la comunicación y su aprendizaje solo es posible si el proceso está claramente orientado a la acción lingüística. Esto implica asumir que la actividad básica en el aula debe ser el desarrollo de actividades comunicativas de producción y recepción de textos, de las que va a depender de manera decisiva el avance en la competencia en comunicación. La propuesta, además, ofrece un contexto real y útil a la clase de lengua, ya que se trabajan textos y situaciones con los que los estudiantes se encuentran en el resto de las materias. Permite también a las disciplinas no-lingüísticas incorporar prácticas propias de la enseñanza de lenguas y contribuir, desde su ámbito de conocimiento, a la mejora de las destrezas expresivas. Como señala Trujillo (2005) “el enfoque basado en contenidos representa una propuesta que integra el aula de lenguas (materna o extranjera) con el resto de las áreas curriculares dentro de una perspectiva constructivista y globalizadora del aprendizaje”.

Entre las muchas ventajas que ofrecen estos nuevos enfoques cabría destacar que posibilitan que el aprendizaje se articule en torno a procesos de comunicación verdaderamente contextualizados, en situaciones significativas, reales y relevantes para los alumnos. Por otra parte, consiguen rentabilizar el esfuerzo que debe realizar el alumno, pues permiten, que, al mismo tiempo que se aprende una segunda lengua, se refuercen o estudien los otros contenidos escolares. Se diversifican los ámbitos de conocimiento en los que se utilizará la lengua y, con ello, se multiplican los recursos tanto de comprensión como de expresión de los que dispondrá el estudiante. Además, ofrecen materiales de trabajo muy motivadores, puesto que son más cercanos a los intereses y necesidades del alumnado.

## 2. FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS Y METODOLÓGICOS DE LOS CURRÍCULOS INTEGRADOS

Las propuestas de enseñanza de lenguas basada en contenidos parten de tres principios fundamentales: interdisciplinariedad, aprendizaje significativo y carácter instrumental del lenguaje. Por otra parte, se sustentan en las recomendaciones presentes en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *MCER*) en tanto promueven de manera muy clara una enseñanza

orientada a la acción, un aprendizaje dinámico y reflexivo y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

La creación de un currículo integrado pretende establecer asociaciones significativas entre el aprendizaje de las distintas materias, con el fin último de que los estudiantes perciban una mayor relación entre las distintas parcelas del saber, en beneficio de un acercamiento global al conocimiento. Este entramado de relaciones contribuye de forma notable a trazar un puente entre el mundo académico y el de la realidad, lo que permite al estudiante dotar de pertinencia y significado lo que estudia en las aulas. El aprendizaje se concibe como una acción conjunta de *construcción* que sucede solo cuando se conectan los nuevos contenidos, con la experiencia personal y con los conocimientos previos. Esto se produce gracias a la interrelación de los contenidos y de los materiales, así como de la interacción con el profesor y con los compañeros. De esta manera, el conocimiento es construido activamente, no recibido; en su construcción participan tanto contenidos como situaciones vitales, valores, actitudes, habilidades, destrezas (Van Lier, 1996). Este conocimiento, por tanto, está relacionado con las diferentes dimensiones cognitivas del ser humano: el saber, el saber ser, el saber hacer y el saber aprender.

Es innegable que la lengua tiene carácter instrumental en la educación, pues, en todas las áreas, es la herramienta con la que se transmite contenidos y la que los estructura en formas concretas de comunicación. Como señala Trujillo (2005), podemos decir, por ello, que la actividad educativa es básicamente una actividad lingüística. Pero el lenguaje, además de instrumento de comunicación y vehículo para la transmisión de información, es, fundamentalmente, la forma de representar la realidad y de estructurar el pensamiento, y éste se desarrolla a partir del conocimiento. Lengua, conocimiento y pensamiento están, pues, estrechamente unidos.

Desde el punto de vista de la didáctica, los enfoques integrados obtienen su mejor rendimiento con el desarrollo de tareas (tanto de aprendizaje como de comunicación), pues son las que estructuran y articulan el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tarea supone la puesta en práctica de unas competencias dadas a fin de realizar un conjunto de acciones en un ámbito determinado, con una finalidad concreta y con un resultado. Implica al alumno en una comunicación real, tiene un sentido –habla, lee, escribe, escucha para algo– y ofrece un resultado identificable (Estaire y Zanón, 1990). Además, proporciona todos los elementos (lingüísticos, contextuales, conceptuales...) y las razones para llevar a cabo un proceso de comunicación, lo que la convierte en la propuesta idónea para un aprendizaje significativo, que favorezca la construcción de conocimiento y que incluya las experiencias personales y académicas de los alumnos como elementos fundamentales del proceso, para, de esta manera, poder relacionar y transferir lo aprendido en el aula de lenguas a las actividades realizadas fuera de ella y viceversa. Es por todo ello que los alumnos se convierten en pieza clave del proceso (es verdaderamente una enseñanza centrada en el alumno) en tanto desarrollan un papel activo y dinámico

en la clase. Por último, hay que señalar también que las propuestas integradas promueven el desarrollo de estrategias de aprendizaje, ya que generan los contextos adecuados para reflexionar sobre la lengua y sobre el propio proceso de aprendizaje, así como de autoevaluar los logros que van siendo alcanzados, identificar las debilidades y fortalezas y planificar la mejora.

### 3. PROCEDIMIENTO PARA EL DESARROLLO DE PROPUESTAS DE INTEGRACIÓN DE LENGUA Y CONTENIDOS.

No se puede negar que el desarrollo de estas propuestas requieren de voluntad, trabajo y esfuerzo por parte del profesor, sobre todo, por la enorme carencia de materiales y aplicaciones concretas. Es conveniente, además, contar con la implicación o, al menos, la ayuda y consejo, de los profesores de las áreas no lingüísticas cuyos contenidos van a tratarse en las clases de español. El material didáctico con el que se cuenta se limita a algunas publicaciones destinadas a jóvenes inmigrantes escolarizados (Fernández Peñalver, 2003; Muñoz, 2004; M. Hernández y F. Villalba, 2005; Galvín *et al.* 2006;) y a propuestas de unidades o secuencias didácticas para trabajar algún contenido curricular muy concreto. No disponemos de métodos que cubran, al menos, los niveles A y B completos, así como las diferentes etapas de primaria y secundaria.

Para plantear con ciertas garantías de éxito un programa integrado de lengua y contenidos es conveniente seguir, al menos, los siguientes pasos:

1. Lo primero que debemos hacer es elaborar el programa de lengua extranjera a partir de los documentos validados oficialmente para esa lengua. En el caso del español como lengua extranjera, el programa debe basarse en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006), documento en el que quedan perfectamente especificados los objetivos y contenidos para los seis niveles del *MCER*. Lógicamente, para la concreción de nuestro programa, se deberá tener en cuenta la etapa educativa, edad de los alumnos, tiempo del que se dispone, etc. Debemos tener también muy presentes las competencias, objetivos y principios generales que los organismos oficiales y educativos hayan fijado para el área de lengua extranjera.
2. A continuación, habremos de seleccionar los temas o subtemas de mayor relevancia de cada área del currículo con la que vamos a trabajar. Los objetivos generales de cada asignatura podrán ser de gran ayuda a la hora de seleccionar estos ámbitos de trabajo. El programa integrado puede hacerse con una asignatura, algunas o todas las que componen el curso.
3. A partir de los temas o subtemas que hemos seleccionado, llevaremos a cabo un estudio lingüístico de textos relacionados con objeto de extraer: a) vocabulario

básico; b) rasgos lingüísticos susceptibles de trabajarse por su frecuencia en ellos; c) tipos de textos y modalidades discursivas; d) situaciones de comunicación.

4. Seguidamente, es conveniente fijar las unidades didácticas de que constará el programa, así como el área o ámbito curricular sobre el que versará cada una. Tendremos, además, que secuenciarlas, para lo que es conveniente hacerlas coincidir con el desarrollo de cada tema en su asignatura correspondiente a lo largo del curso. Si esto no fuera posible, sería recomendable, al menos, que la unidad de lengua extranjera precediera a la de la asignatura con la que está interconectada.
5. El siguiente paso es el de especificar objetivos específicos y contenidos de cada unidad, a partir de los inventarios generales previos, así como de toda la información lingüística recabada para cada tema curricular. Habrá de acomodar de la manera más conveniente y natural posible los contenidos lingüísticos a los no lingüísticos.
6. Llega el momento de la planificación de las actividades y tareas que van a permitir aprender de manera dinámica y significativa los contenidos establecidos, y desarrollar las habilidades y destrezas previstas en los objetivos.
7. Por último, habrá que establecer las formas e instrumentos de evaluación, para lo que tendremos muy presente los objetivos generales de los que partíamos, con objeto de no caer en la tentación de valorar conocimientos instrumentales – simples medios –, en lugar de habilidades y competencias – los verdaderos fines –.

Una vez cumplida la parte correspondiente a la de la programación, la más compleja, es el momento del desarrollo didáctico, que incluye, igualmente, diferentes pasos:

1. Elaboración de un corpus amplio de textos orales y escritos procedentes de publicaciones escolares (en cualquiera de sus formatos) u otras fuentes similares, esto es, textos ideados para el aprendizaje de contenidos por parte de alumnos de primaria y secundaria.
2. Caracterización de los textos indicándose, al menos, etapa educativa, área de conocimiento, tema curricular que aborda, dificultad conceptual, finalidad de texto (introducir y explicar contenidos, ampliar información ya conocida, captar el interés del alumno...) dificultad lingüística, nivel de lengua en el que puede utilizarse, contenidos lingüísticos y funcionales susceptibles de trabajarse, situaciones y contextos de comunicación posibles, alguna sugerencia de actividad o tarea.
3. Distribución de los textos en las unidades didácticas que se han programado.
4. Selección de aquellos textos que se ajustan a las necesidades (objetivos, contenidos, nivel, tarea prevista...) de la unidad didáctica.

5. Búsqueda o creación de otros textos necesarios para el desarrollo de la unidad didáctica, de los que no disponemos en el corpus.
6. Planificación y secuenciación de la unidad didáctica de acuerdo con la programación y con el material textual seleccionado.
7. Desarrollo de los ejercicios, actividades y tareas.

A partir de aquí, el procedimiento para la elaboración de material didáctico de español como lengua extranjera no difiere demasiado del que se sigue para enfoques no integrados que busquen el desarrollo de la competencia comunicativa (véase Nunam, 1989; Ellis, 2003; Fernández, 2001; Martín Peris, 2004).

#### 4. PROPUESTA DE CONTENIDOS PARA UN CURSO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DESTINADO A ALUMNOS DE 3º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

La propuesta que presentamos a continuación forma parte de una programación completa destinada a la enseñanza de español como lengua extranjera para alumnos de secundaria. Abarca desde el nivel A1 hasta el B2, y pretende cubrir los diferentes cursos que constituyen las enseñanzas medias (el tramo posterior a la primaria y anterior a la universitaria). Lo que presentamos en esta ocasión son los contenidos fijados para el nivel B1.

Las limitaciones lógicas del espacio nos impiden mostrar y analizar con exhaustividad las propuestas didácticas que hemos elaborado para esta programación. Podríamos reproducir en estas páginas algunas actividades o, incluso, alguna tarea compleja en la que se trate un tema propio de los currículos escolares, pero casos aislados los podemos encontrar en cualquier manual de ELE (pierde sentido e interés si no se analizan a la luz de una programación completa). Lo que aquí pretendemos es hacer ver que se puede desarrollar todo el curso desde estos planteamientos metodológicos. Por ello, nos ha parecido más conveniente y útil para los profesores proporcionar una programación para todo un curso o nivel de la que pueden sacar numerosas ideas para integrar contenidos en el aula de ELE. Hemos creído, igualmente, que la programación permitirá entender bien la naturaleza y el alcance de las propuestas de enseñanza de la L2 basada en contenidos.

## APRENDIENDO LENGUAS

UNIDAD DIDÁCTICA 1	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar de acciones habituales relacionadas con el aprendizaje de idiomas.</li> <li>- Expresar gustos y preferencias en relación al aprendizaje de la lengua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repaso del presente de indicativo.</li> <li>- A mí (no) me gusta...; Yo prefiero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Léxico relacionado con la enseñanza / aprendizaje de las lenguas (su gramática, sus destrezas y habilidades, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El portfolio lingüístico.</li> <li>- El pasaporte de las lenguas: las lenguas que hablo.</li> </ul>
SESIÓN 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contar experiencias lingüísticas y valorar la dificultad.</li> <li>- Hablar de lo que se puede o no se puede hacer.</li> <li>- Hablar sobre la prohibición de hacer algo.</li> <li>- Expresar capacidad o habilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es más difícil / fácil que...</li> <li>- Es lo más difícil / fácil; divertido; aburrido</li> <li>- Tener que / deber + infinitivo; hay que</li> <li>- Está prohibido; Se puede / no se puede + infinitivo</li> <li>- Verbos poder y ser capaz de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Léxico relacionado con la enseñanza / aprendizaje de las lenguas (su gramática, sus destrezas y habilidades, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mi biografía lingüística.</li> <li>- Cómo aprendo lenguas.</li> <li>- Cómo me gusta aprender.</li> <li>- Factores que favorecen el aprendizaje.</li> <li>- Deberes y obligaciones como aprendiz.</li> <li>- Factores socioafectivos del aprendizaje de lenguas.</li> </ul>

## APRENDEMOS CON LAS MATEMÁTICAS

UNIDAD DIDÁCTICA 2	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender lo que se nos pide en un enunciado.</li> <li>- Diferenciar tiempos verbales para presentar o explicar un contenido.</li> <li>- Diferenciar tiempos verbales para dar instrucciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso del presente de indicativo en los enunciados de problemas y ejercicios.</li> <li>- Imperativo.</li> <li>- Se impersonal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario básico de las matemáticas (operaciones fundamentales, tipos de números, tipos de unidades...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El problema frente al ejercicio.</li> <li>- Planteamiento de problemas.</li> <li>- Estrategias para la resolución de problemas y ejercicios.</li> </ul>
SESIÓN 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender lo que se nos pide en un enunciado.</li> <li>- Diferenciar tiempos verbales para presentar o explicar un contenido.</li> <li>- Diferenciar tiempos verbales para dar instrucciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imperativo.</li> <li>- Se impersonal.</li> <li>- Futuro simple.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario básico de las matemáticas (operaciones fundamentales, tipos de números, tipos de unidades...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Números naturales y números enteros</li> <li>- Operaciones matemáticas. Elementos constituyentes (múltiplos, divisores, etc.)</li> <li>- Números primos y compuestos.</li> <li>- Números decimales.</li> <li>- Lectura y escritura de cifras.</li> </ul>

## LA EVOLUCIÓN DEL SER HUMANO

UNIDAD DIDÁCTICA 3	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir características personales, estados de ánimo y sentimientos.</li> <li>- Expresar gustos y preferencias.</li> <li>- Expresar afinidades y diferencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser, estar + adjetivos relacionados con el carácter.</li> <li>- Uso de ser para identificar y describir personas.</li> <li>- Uso de estar para hablar del estado físico o psíquico de las personas.</li> <li>- Verbos preferir, odiar, encantar, gustar, fascinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adjetivos de carácter y personalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clasificación de las especies.</li> <li>- Semejanza y diferencias entre los mamíferos.</li> </ul>
SESIÓN 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar cualidades en las personas.</li> <li>- Expresar nuestros gustos y preferencias.</li> <li>- Pedir y dar información sobre la personalidad, gustos, experiencias, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbo + más / menos + que</li> <li>- Verbo + tanto + como.</li> <li>- El / la / los / las más + adjetivo</li> <li>- El / la / los / las menos + adjetivo</li> <li>- Lo que más / lo que menos + verbo</li> <li>- Lo peor / mejor</li> <li>- Verbos preferir, odiar, encantar, gustar, fascinar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario relacionado con la evolución de la especie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolución de la especie humana.</li> <li>- Australopithecus, Homo Antecessor, Homo Erectus, Hombre del Neandertal, Homo Sapiens.</li> <li>▪ Características físicas</li> <li>▪ Formas de vida</li> <li>▪ Aspectos socio-culturales</li> <li>▪ Tecnología</li> <li>▪ Alimentación</li> </ul>

## UN POCO DE LITERATURA

UNIDAD DIDÁCTICA 4	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contar la vida de una persona (biografías).</li> <li>- Relacionar acontecimientos del pasado.</li> <li>- Hablar de la situación anterior a un momento del pasado.</li> <li>- Organizar un relato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indefinido / imperfecto: narración / descripción.</li> <li>- Pluscuamperfecto. Morfología y usos.</li> <li>- Marcadores discursivos: entonces, cuando, de repente, luego, y...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbos y sustantivos relacionados con los momentos importantes de la vida de una persona.</li> <li>- Palabras claves de la literatura medieval</li> <li>- Partes de un relato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de la literatura épica               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Personajes.</li> <li>▪ Lugares, espacios.</li> <li>▪ Temas.</li> </ul> </li> <li>- El Poema del Mío Cid.</li> <li>- La España medieval: aspectos históricos y socioculturales importantes</li> <li>- Otras obras épicas de la Literatura Universal: La Ilíada.</li> </ul>
SESIÓN 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar de cambios y transformaciones en las personas.</li> <li>- Contar la vida de una persona (biografías).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbos con preposición: enamorarse de, soñar con, divorciarse de, olvidarse de, casarse con...</li> <li>- Verbos de cambio: volverse, hacerse, ponerse...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palabras claves del Romanticismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Romanticismo</li> <li>- Palabras y temas clave de la época del Romanticismo (libertad, melancolía, subjetivismo, tenebroso, rebeldía...).</li> <li>- Características de la literatura del Romanticismo.</li> <li>- Bécquer, Espronceda y Larra: biografía y obras importantes.</li> </ul>

## LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

UNIDAD DIDÁCTICA 5	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar obligación.</li> <li>- Opinar y argumentar.</li> <li>- Hablar del futuro</li> <li>- Expresar oposición y contraste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener que / deber / hay que.</li> <li>- Creo que, me parece que...</li> <li>- Futuro simple</li> <li>- Aunque, pero, sin embargo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario relacionado con los medios de comunicación.</li> <li>- Tipos de programas radiofónicos y televisivos.</li> <li>- Secciones de un periódico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los medios de comunicación: radio, prensa, televisión e Internet.</li> <li>- La información en los medios de comunicación: características generales.</li> <li>- Historia y evolución de la prensa.</li> <li>- Estructura informativa de un periódico: secciones.</li> <li>- Tipos de emisoras y programas de radio.</li> <li>- Cadena y géneros televisivos.</li> </ul>
SESIÓN 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Narrar sucesos y anécdotas ocurridas tanto en el pasado reciente como lejano.</li> <li>- Contar historias y describir sus circunstancias y sus personajes.</li> <li>- Relacionar partes de un discurso.</li> <li>- Hablar de gustos y preferencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contraste imperfecto / indefinido</li> <li>- Marcadores temporales.</li> <li>- Oraciones temporales.</li> <li>- Gustar, encantar...</li> <li>- Entonces, cuando, mientras, finalmente, y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario relacionado con los medios de comunicación.</li> <li>- Partes de una noticia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La noticia <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estructura</li> <li>▪ Contenido (qué, quién, cuándo, dónde...).</li> <li>▪ Tipos de titulares</li> <li>▪ Características lingüísticas.</li> </ul> </li> </ul>

## LA ARMONÍA DE LA TIERRA

UNIDAD DIDÁCTICA 6	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar de la situación geográfica de un lugar.</li> <li>- Describir el clima.</li> <li>- Informar sobre circunstancias o estados de objetos, lugares y personas.</li> <li>- Ubicar accidentes geográficos y describirlos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar, encontrarse para ubicar.</li> <li>- Ser para definir y caracterizar.</li> <li>- Preposiciones y adverbios de lugar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accidentes geográficos relacionados con el relieve terrestre.</li> <li>- Accidentes geográficos relacionados con el relieve submarino.</li> <li>- Adjetivos para la descripción del paisaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El planeta Tierra: relieve terrestre y marino.</li> <li>- Accidentes geográficos (mar y agua).</li> <li>- Ríos, lagos, mares y montañas más importantes.</li> </ul>
SESIÓN 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar los sentimientos que provocan los diferentes tipos de paisajes.</li> <li>- Expresar admiración o rechazo ante una cualidad</li> <li>- Reformular y expresar causa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Qué + adjetivo!</li> <li>- Oraciones causales con indicativo</li> <li>- Uso de los conectores causales: porque, pues, ya que.</li> <li>- Es decir, o sea, esto es, lo que significa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptos de armonía y contraste.</li> <li>- Vocabulario relacionado con el color.</li> <li>- Adjetivos para valorar y expresar admiración o rechazo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptos de armonía y contraste.</li> <li>- Color y paisajes.</li> <li>- Los diferentes paisajes de la tierra.</li> <li>- Los paisajes y el arte: el Goya paisajístico.</li> <li>- Elementos esenciales en un cuadro: espacio, luz y color.</li> <li>- Descripción técnica de cuadros paisajísticos.</li> </ul>

## ¿DE QUÉ ESTÁN HECHAS LAS COSAS?

UNIDAD DIDÁCTICA 7	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir objetos y cosas y ubicarlos.</li> <li>- Hablar de cualidades y calidades.</li> <li>- Comparar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser de; estar hecho de; estar + participio.</li> <li>- Comparativos.</li> <li>- Ser / estar: cualidades / estados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El léxico relacionado con la materia y sus diferentes estados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La materia</li> <li>- Los estados de la materia.</li> <li>- Clasificación de la materia: sustancias y mezclas.</li> </ul>
SESIÓN 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir algo cuya existencia conocemos o desconocemos</li> <li>- Hablar de la finalidad y utilidad de objetos, cosas y acciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oraciones de relativo</li> <li>- Sirve para (que) + infinitivo (subjuntivo).</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Volumen, peso y masa.</li> <li>- Cambio de estado en las sustancias</li> <li>- Instrumentos de laboratorio (balanzas, pesos, probetas, recipientes, filtros...).</li> <li>- Géiseres y volcanes.</li> </ul>

## EL ANTIGUO EGIPTO

UNIDAD DIDÁCTICA 8	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Narrar sucesos y anécdotas ocurridas tanto en el pasado reciente como lejano.</li> <li>- Contar historias y describir las circunstancias en que tienen lugar y a los personajes</li> <li>- Relacionar partes de un discurso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contraste de los tiempos pasados (sistematización)</li> <li>- Organizadores del discurso: al cabo de, entonces, de repente, a continuación, al final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Términos relacionados con la antigua cultura egipcia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La cultura egipcia: arquitectura, escritura, pintura.</li> <li>- La historia de Tutankamón.</li> <li>- Costumbres, organización y formas de vida.</li> </ul>
SESIÓN 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular hipótesis y conjeturas en el presente y en el pasado.</li> <li>- Expresar duda y probabilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Futuro y condicional para expresar conjeturas en el presente y en el pasado.</li> <li>- Es posible que + subjuntivo.</li> <li>Tal vez, quizás + ind. / subj.</li> <li>Puede que + subjuntivo.</li> <li>A lo mejor, lo mismo + indicativo</li> <li>Seguramente + indicativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inventos e inventores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inventos e inventores de la historia de la humanidad.</li> <li>- El texto histórico: estructura y características lingüísticas.</li> </ul>

## UNA LENGUA, VARIOS CONTINENTES

UNIDAD DIDÁCTICA 9	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer diferentes acentos del español de América.</li> <li>- Ubicar diferentes países y ciudades de Hispanoamérica en las que se habla español.</li> <li>- Situar las diferentes lenguas de Hispanoamérica.</li> <li>- Describir objetos, cosas...</li> <li>- Valorar.</li> <li>- Expresar finalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser / estar para la descripción.</li> <li>- Otros elementos para describir: tener, servir para...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario relacionado con la diversidad lingüística y cultural.</li> <li>- Conceptos de lengua, dialecto y habla.</li> <li>- Lenguas de Hispanoamérica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La lengua española: unidad y diversidad.</li> <li>- Diversidad geográfica del español.</li> <li>- En español de Hispanoamérica.</li> <li>- Otras lenguas de España y de Hispanoamérica.</li> </ul>
SESIÓN 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender conceptos como plurilingüismo y multiculturalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es + adjetivo de valoración (necesario, conveniente, bueno, imprescindible) + infinitivo.</li> <li>- Oraciones finales: para + infinitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plurilingüismo, bilingüismo, multiculturalidad.</li> <li>- “Falsos amigos”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plurilingüismo y multiculturalidad.</li> <li>- Sociedades interculturales.</li> </ul>

## ALIMENTACIÓN SALUDABLE

UNIDAD DIDÁCTICA 10	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir productos, sus cualidades y propiedades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar + adj / part. de estado</li> <li>- Ser + adjetivo calificativo</li> <li>- Encontrarse bien, mal, deprimido, estresado</li> <li>- Ser y estar + bueno, malo, bien, mal; es bueno / malo para...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El léxico relacionado con los alimentos.</li> <li>- Clasificación de los alimentos.</li> <li>- Partes y tipos de información en los envases alimenticios (fecha de caducidad, envasado, calorías, contenido neto, ingredientes...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clasificación de los alimentos.</li> <li>- Vitaminas, hidratos, fibra, proteínas, calcio.</li> <li>- Tipos de dietas.</li> <li>- Información alimentaria en los envases de los productos.</li> <li>- La energía alimentaria.</li> </ul>
SESIÓN 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Influir en el oyente.</li> <li>- Expresar estados físicos y de ánimo.</li> <li>- Dar consejos y sugerencias.</li> <li>- Animar a alguien.</li> <li>- Hacer propuestas.</li> <li>- Relacionar diferentes acciones en el tiempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos para influir en el oyente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. yo que tú</li> <li>. lo mejor es que + subjuntivo</li> <li>. imperativo</li> <li>. ¿por qué no...?</li> <li>. ¿qué tal si...?</li> </ul> </li> <li>- Oraciones temporales.</li> <li>- Conectores temporales (cuando, mientras, antes de que, después de que, tan pronto como, nada más...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Léxico relacionado con la alimentación y la salud (obesidad, bulimia, anorexia).</li> <li>- Léxico relacionado con los estados de ánimo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación para la salud: bulimia, anorexia y obesidad.               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descripción.</li> <li>▪ Síntomas.</li> <li>▪ Tratamiento.</li> <li>▪ Consejos.</li> </ul> </li> </ul>

## LA POBLACIÓN

UNIDAD DIDÁCTICA II	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CONTENIDOS CURRICULARES
SESIÓN 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir costumbres, formas de vida.</li> <li>- Expresar juicios y valoraciones.</li> <li>- Mostrarse a favor o en contra de una idea.</li> <li>- Justificar y argumentar una opinión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser, estar, tener y otros verbos propios de la descripción.</li> <li>- Oraciones subordinadas con verbos de opinión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario relacionado con la geografía humana (población, formas de vida, demografía...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversidad del mundo actual.</li> <li>- Formas de vida y organización.</li> <li>- Pueblos nómadas y pueblos sedentarios.</li> <li>- Distribución de la población mundial.</li> </ul>
SESIÓN 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar peticiones y deseos.</li> <li>- Expresar sentimientos y opiniones.</li> <li>- Valorar cosas y actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oraciones subordinadas con verbos de influencia y expresiones de valoración: aconsejar, recomendar, es mejor que, lo mejor es que... + subjuntivo</li> <li>- Ser, estar, parecer + expresión de valoración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario relacionado con los movimientos migratorios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los movimientos migratorios</li> <li>- Emigración / inmigración.</li> <li>- Origen y causa de los movimientos migratorios.</li> <li>- La integración de la población inmigrante.</li> </ul>

## BIBLIOGRAFÍA

BRINTON, D., M. A. SNOW y M. WESCHE (2003): *Content-based Second Language Instruction*, Michigan: The Michigan University Press.

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

ELLIS, R. (2003): *Task-based language learning and teaching*, Oxford: OUP.

ESTAIRE, S. y J. ZANÓN (1990): "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8, 55-90.

- FERNÁNDEZ PEÑALVER, C. (2003): *Entre todos. Método de español para secundaria*, Madrid: ICEE.
- FERNÁNDEZ, S. (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*, Madrid: Edinumen.
- GALVÍN, I., C. LLANOS y S. MONTEMAYOR (2006): *Llave Maestra*, Madrid: Santillana.
- GENESE, F. (1994): *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning (Educational Practice Reports, 11)*, Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- GRABE, W. y F. L. STOLLER (1997): “Content-based instruction: Research foundations”, en M. A. SNOW y D. M. BRINTON (eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, New York: Longman, 5-21.
- HERNÁNDEZ, M. y F. VILLALBA (2005): *Español segunda lengua*, Madrid: Anaya.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca Nueva.
- MARTÍN PERIS, E. (2004): “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, *RedELE* 0, [en línea]: <<http://www.mec.es/redele/revista/martin.shtml>>
- MUÑOZ, B. (2004): *Mis primeros días en secundaria*. Madrid: SGEL.
- NUNAN, D. (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2003): “Elements for a redefinition of TEFL in Spanish Secondary Education”, en G. LUQUE AGULLÓ, A. BUENO GONZÁLEZ, y G. TEJADA MOLINA (eds.), *Las lenguas en un mundo global*, Jaén: Universidad de Jaén, 101-111.
- (2005): “La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación”, *RedELE* 4, [en línea]: <<http://www.educacion.es/redele/revista4/trujillo.shtml>>
- VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum. Awareness Autonomy and Authenticity*, Nueva York: Longman.

# EL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO. *LA PRINCESA Y EL ENANO,* UNA PROPUESTA PARA EL AULA

ANA MARÍA CEA ÁLVAREZ *Universidad do Minho*  
ROCÍO SANTAMARÍA MARTÍNEZ *Universidad Carlos III*

RESUMEN: El cuento como texto realiza varias funciones, sirve de muestra y estímulo, pero además de entretener, educa, despierta la imaginación y es un pretexto idóneo para construir lengua y conocer aspectos culturales. La propuesta que aquí se presenta pretende recoger ideas que ayudarán al docente en su labor de enseñanza. Consta de tres partes: una introducción teórica sobre el cuento como género literario, una unidad didáctica en la que se ilustran algunas de las técnicas de explotación de los cuentos descritas anteriormente y una guía didáctica.

## 1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA

*Una palabra, lanzada a la mente por azar, produce ondas de superficie y de profundidad, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, atrayendo en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que interesa a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente (...).(Rodari 1997:13)*

Partiremos de la definición que el DRAE nos aporta sobre *qué es un cuento*:

*1. m. Relato, generalmente indiscreto, de un suceso. 2. m. Relación, de palabra o por escrito, de un suceso falso o de pura invención. 3. m. Narración breve de ficción.*

Sin embargo, desde el punto de vista de la didáctica de ELE, los cuentos ofrecen recursos para *entretener, emocionar, relajar, recordar, enseñar*. Tal y como defiende, Jorge

Bucay (2006), “Una fábula, un cuento, o una anécdota puede ser cien veces más recordada que mil explicaciones teóricas, interpretaciones psicoanalíticas o planteos formales”.

La humanidad entera ha crecido oyendo y contando (también leyendo) cuentos. Esta característica de *universalidad* favorece que los estudiantes de ELE se relajen cuando el profesor les presenta un cuento como texto para desarrollar habilidades lingüísticas y culturales. El cuento, desde un punto de vista sociológico, permite que los alumnos se cohesionen y se identifiquen como grupo; lo que lo hace pedagógicamente interesante. En general, los cuentos son *breves*, intensos, ofrecen una concisión formal y una condensación de datos culturales que fomentan el desarrollo de las destrezas comunicativas de manera combinada y la explotación de propuestas didácticas completas. Por su valor didáctico y por ser un trampolín para desarrollar la competencia comunicativa y cultural de los alumnos, no conviene que aparezcan como ejercicios aislados en los que predomine una única destreza (comprensión lectora, comprensión auditiva, audiovisual, expresión oral, etc.).

Todos estos aspectos, además de desarrollar la creatividad de los estudiantes de ELE, generar buenas condiciones para el aprendizaje y motivar el placer por la lectura, convierten a los cuentos en un valioso banco de materiales y recursos para su explotación didáctica. En la web y en algunos materiales publicados (manuales, actas de congresos), se recogen ya algunas propuestas didácticas interesantes.

En el siguiente cuadro aparece una *tipología de técnicas* que puede servir de ayuda para transformar un cuento en actividades didácticas orientadas a la enseñanza de la lengua y la cultura<sup>1</sup>. Algunas de estas técnicas serán ilustradas en la explotación didáctica que presentamos en la segunda parte del artículo:

<i>Reconocimiento</i>	Reconocer en un fragmento del cuento fonemas, palabras, expresiones idiomáticas, refranes, etc.; discriminar oposiciones fonológicas de la lengua.
<i>Retención</i>	Recordar microrrelatos durante unos minutos para poder interpretarlos, narrarlos u oralizarlos después.
<i>Reconstrucción</i>	Restaurar cuentos alterados o desordenados previamente; imaginar un principio o un final, completar huecos con vocabulario, verbos, preposiciones, etc.
<i>Emparejamiento</i>	Buscar la correspondencia entre principios y finales de varios cuentos, títulos con párrafos, ilustraciones con partes de relatos, etc.

1 Maley y Duff (1990) Literature. Este cuadro es una adaptación de la propuesta que realiza Naranjo (1999) en “La poesía como instrumento didáctico en el aula de ELE”, Madrid, Edinumen y Sanz (2008) “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, en *La literatura en el aula de ELE*, Carabela, nº 59, Madrid: 2006, SGEL.

<i>Sustitución</i>	Sustituir un tiempo verbal por otro, buscar entre el léxico todos los sinónimos y antónimos posibles, alterar el punto de vista del relato, etc.
<i>Corrección</i>	Corregir la ortografía, la correlación de tiempos verbales inadecuada; puntuar un cuento.
<i>Expansión</i>	Añadir notas explicativas o sucesos presentando o concluyendo el cuento, ampliar la descripción de un personaje, un paisaje, sugerir digresiones de corte histórico, etc.
<i>Cambio de formato</i>	Elaborar murales, carteles, decálogos, programas de radio, dramatizaciones, etc.
<i>Selección</i>	Elegir un tema y buscar cuentos para crear un repertorio de relatos.
<i>Comparación y contraste</i>	Comparar dos cuentos, señalando similitudes y diferencias; discutir sobre cuál es el más emotivo, cuál es el que usa el lenguaje más colorista, etc.
<i>Análisis</i>	Realizar un estudio detallado del cuento, analizar sus características, personajes, técnicas narrativas, etc.
<i>Creación<sup>7</sup></i>	Con esta técnica se pretende que los alumnos, a partir de otros textos que les sirvan de modelo, puedan crear sus propios relatos.

## 2. UNIDAD DIDÁCTICA

### 1ª SESIÓN: ÉRASE UNA VEZ...

1. Todos nosotros hemos disfrutado alguna vez escuchando, leyendo o incluso contando cuentos a los demás. ¿Qué función creéis que tienen los cuentos? ¿Qué nos pueden aportar?

2. Estos textos pertenecen a pasajes de famosos cuentos tradicionales. Fijaos, en cada fragmento aparecen en negrita algunas palabras que os pueden ayudar a descubrir de qué cuento se trata. Intentad adivinar su significado y decid el título de los cuentos:

Érase una vez una bella joven que vivía con la mujer de su padre y las malvadas hijas de ésta. Siempre tenía que hacer las tareas domésticas y su belleza estaba cubierta por la ceniza del hogar. Pero un día apareció su hada madrina y le concedió un deseo. La convirtió en una princesa para ir a un baile.	Había una vez una joven que se perdió en el bosque porque estaba huyendo de su malvada madrastra. Llegó a una casa donde vivían siete enanitos y se quedó a vivir con ellos. La chica era la joven más guapa del reino.	Érase una vez la historia de un joven ladrón que encontró una lámpara mágica. De ella salió un genio que le concedió tres deseos, uno de ellos era ser príncipe para enamorar a una princesa.
Título: _____	Título: _____	Título: _____

## 2.1 ¿Podrías dar una definición de algunas de las palabras que están en negrita?

Ceniza	Hogar	Hada	Huyendo	Madrastra
Enanitos	Genio	Bosque	Baile	Deseos

3. Fijaos de nuevo en los fragmentos leídos e identificad la(s) fórmula(s) con la(s) que comienzan los cuentos tradicionales en español. Después, reflexionad: ¿Sabéis de qué forma acaban?

4. Realizad en parejas una lista de los personajes, lugares, acciones y objetos que suelen aparecer en los cuentos tradicionales. Consultad el diccionario en caso de dudas.

Personajes	una princesa , ...
Lugares	un castillo, ...
Acciones	besar, ...
Objetos	un zapato de cristal, ...

5. Ahora vamos a ver un fragmento de una conocida película española donde se narra un cuento de Oscar Wilde<sup>3</sup>. La película se titula “Tesis” y es la ópera prima de un famoso director español. ¿La habéis visto?, ¿conocéis a su director? Fijaos en el cuadro y completad la información que falta buscándola en internet:

FICHA TÉCNICA DE LA PELÍCULA	
1) TÍTULO	“TESIS”
2) DIRECTOR	
3) AÑO Y PAÍS	1995 ESPAÑA
4) DURACIÓN	125 minutos
5) BN/COLOR	
6) GÉNERO	
7) LOCALIZACIÓN	78 min.
FRAGMENTO	Ángela y Chema atraviesan un pasadizo, él para tranquilizarla, le cuenta un cuento. 2 min. (aprox.)
8) ENLACES	a) Presentación: < <a href="http://www.youtube.com/watch?v=YneJujG0noA">http://www.youtube.com/watch?v=YneJujG0noA</a> > b) Cuento de “La princesa y el enano”: < <a href="http://www.youtube.com/watch?v=WuA_14V0if8">http://www.youtube.com/watch?v=WuA_14V0if8</a> >



<sup>2</sup> Si desconocéis alguna de ellas o no sois capaces de inferir su significado por el contexto, podéis consultar los siguientes diccionarios en línea: [www.drae.es](http://www.drae.es); [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com)

<sup>3</sup> La idea de la explotación didáctica de este cuento narrado en la película “Tesis” surge gracias al trabajo de I. Vizcaíno Rogado (2007).

6. Buscad el punto 8 y pinchad en el enlace del apartado a), aquí encontraréis el tráiler. En parejas, responded a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema de la película?, ¿qué personajes aparecen?, ¿cuál será la relación entre ellos?, ¿qué otros personajes pueden aparecer?, ¿cuál será el argumento?

7. A continuación descubrid el orden correcto del resumen del *argumento*, ya que los párrafos están desordenados. ¿Coinciden vuestras hipótesis del argumento con el propuesto en este texto<sup>4</sup>?

Ver las tarjetas que os mostrará el profesor

8. Tres voluntarios saldrán de clase unos minutos. El resto del grupo se fijará en estas palabras esenciales para entender el cuento. ¿Qué significan? En caso de duda, recurrid a los diccionarios en línea.

Cerillas	Mechero	Trapequista	Enano	Brinco
Largarse	Aposentos	Séquito	Tomar el pulso	Sanguinolento

9. Ved el fragmento de la película en el que se narra un cuento. Basta con pinchar en el enlace del apartado 8. b) de la *ficha técnica* (p. 4). Se verá dos veces y se pueden tomar notas sobre el cuento.

10. A continuación, pasa uno de los compañeros que había salido y entre todos, de forma organizada, le iréis contando el cuento que habéis visto.

11. Haremos pasar al segundo que aguarda fuera y el compañero que acaba de entrar le contará su versión del cuento. ¿Coincide con lo que vosotros habéis contado?

12. Se repite el procedimiento una vez más.

13. Para finalizar y por si han quedado dudas de cómo es el cuento en realidad, vamos a leer la adaptación del cuento de Oscar Wilde, siguiendo el guión de la película. Pero antes tendréis que conjugar adecuadamente los verbos que aparecen entre paréntesis en pasado simple (Pret. Indefinido)<sup>5</sup>.

4 Aquí se propone una actividad que sigue la técnica de reconstrucción.

5 Aquí también se propone una actividad que sigue la técnica de reconstrucción.

## LA PRINCESA Y EL ENANO

*Chema:* Te voy a contar un cuento, como a los niños. *Había una vez* una princesa que vivía en un palacio muy grande...

*Ángela:* ¿y...?

*Chema:* A ver..., por aquí. El día en que cumplía trece años le ..... (ellos, hacer) una gran fiesta con trapeceistas, magos, payasos. Pero la princesa se aburría.

Entonces ..... (él, aparecer) un enano muy feo que daba brincos y hacía piruetas en el aire. “Sigue saltando, por favor”, dijo la princesa. Pero el enano ya no podía más. La princesa ..... (ella, ponerse) triste y se largó a sus aposentos.

Al rato, el enano ..... (él, irse) a buscarla convencido de que ella se iría a vivir con él al bosque. “Ella no es feliz aquí”, pensaba el enano. “Yo la cuidaré y la haré reír siempre”.

El enano ..... (él, recorrer) el palacio buscando la habitación de la princesa. Pero al llegar a uno de los salones ..... (él, ver) algo horrible. Ante él había un monstruo con ojos torcidos y sanguinolentos, con las manos peludas y los pies enormes.

El enano ..... (él, querer) morirse cuando ..... (él, darse cuenta) de que era él mismo, reflejado en un espejo. En ese momento entró la princesa con su séquito. “¡Ah! Estás ahí. ¡Qué bien! Baila otra vez para mí, por favor”. Pero el enano estaba tirado en el suelo y no se movía.

El médico de la corte se acercó a él y le tomó el pulso. “Ya no bailaré más para vos, princesa”, le ..... (él, decir). “¿Por qué?” “Porque se le ha roto el corazón”.

Y la princesa ..... (ella, contestar): “De ahora en adelante, que todos los que vengan a palacio no tengan corazón”. *Y colorín colorado...* se nos están acabando las cerillas.

14. Por último, veremos de nuevo la escena de la película. Si no queda tiempo en clase, podréis hacerlo en casa.

## 2ª SESIÓN: SESIÓN DE CUENTACUENTOS

1. Vamos a descubrir otros cuentos.

1.1 En parejas, en estas páginas tendréis la opción de leer cuentos, de escucharlos, de conocer a sus autores, etc. Curiosead unos minutos por las páginas y luego escoged el que más os apetezca<sup>6</sup>.

a. *Proyecto Sherezade*: <http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/>

b. *Historias de debajo de la luna* (CVC): <http://cvc.cervantes.es/aula/luna/indice.htm>

2. Después, leedlo individualmente varias veces. Anotad los detalles más importantes del argumento, fijaos en las fórmulas de apertura y de cierre, en el tiempo verbal en que se narra la historia, los personajes, el lugar, etc.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Aquí se propone una actividad que sigue la técnica de selección.

<sup>7</sup> Aquí se propone una actividad que sigue la técnica de análisis y retención.

3. En parejas, ensayad la narración del cuento: dividid el cuento en dos partes, cada uno se encargará de una de ellas. Ensayad individualmente. Luego anotad los aspectos positivos y los que debéis mejorar en vuestra actuación y en la de vuestro/a compañero/a.

4. Para saber cómo resulta vuestra producción oral contáis con variados recursos en Internet. Uno de ellos es el programa “Audacity” (a), (muy fácil de descargar) y en el que podéis hacer una grabación de vuestro cuento. También existe una página en la que podéis configurar un narrador virtual y dejar grabado allí vuestro cuento (b). De esta forma podréis escuchar vuestra narración y evaluar si debéis hacer alguna alteración en el ritmo, en la dicción, en la pronunciación, etc.

a) <http://audacity.sourceforge.net/?lang=es>; b) <http://www.voki.com/>

5. Como tarea final realizaremos una sesión de cuentacuentos. Sentémonos en círculo y escuchemos a nuestros compañeros. ¿Quién quiere empezar?

Sería útil que después de la intervención de cada compañero hiciérais una reflexión sobre su actuación. La siguiente tabla recoge una serie de criterios<sup>8</sup> que os ayudará a deliberar sobre cada narración. Podéis cubrir la ficha de observación en parejas. El baremo que se ofrece va del uno al cinco, en el cual el uno es la puntuación más baja y el cinco la más alta.

En “observaciones” podéis anotar algún comentario que sea útil y pertinente sobre la narración de vuestros compañeros, como aspectos a corregir, aspectos positivos, potencialidades, etc.

FICHA DE OBSERVACIÓN - SESIÓN DE CUENTACUENTOS					
NOMBRE:	Corrección Lgtca. (1-5)	Claridad (1-5)	Expresividad (1-5)	Fluidez (1-5)	Interés del cuento (1-5)
Obs.:					

6. Finalmente, haremos una puesta en común. Hablaremos de todas las intervenciones, de la puntuación que habéis otorgado a cada pareja, comentaremos los aspectos positivos, lo que habéis aprendido y los aspectos que tenemos que repasar o mejorar a juzgar por vuestra actuación en la sesión. Comentaremos también vuestra opinión sobre esta unidad didáctica dedicada a los cuentos.

<sup>8</sup> Esta parrilla de observación se ha elaborado teniendo en cuenta los descriptores del Marco (2001: 61-64) para el nivel B2 en el apartado de expresión oral en general, monólogo sostenido: descripción de experiencias, declaraciones públicas y hablar en público.

### 3. GUÍA DIDÁCTICA

#### FICHA TÉCNICA<sup>9</sup>

Apartado: *Competencias generales* de la lengua (según el MCER, 2002:11): *conocimiento declarativo, sociocultural, capacidad de aprender. Competencias comunicativas de la lengua, competencia lingüística* general (la subcompetencia léxica, fonológica y gramatical).

Subapartado: Tipos de texto y género. Cuentos, relatos, narraciones e historias cortas.

Nivel: B2 o C1.

Actividad de lengua implicada: Comprensión audiovisual, lectura, expresión oral.

Destinatarios: Jóvenes y adultos.

Tipo de agrupamiento: Gran grupo, parejas y trabajo individual.

Tiempo de preparación: El suficiente para conocer los materiales y recursos indicados en internet.

Material necesario: Recursos y actividades que se adjuntan.

Duración aproximada: 240 minutos (ó 365 minutos si se proyecta “Tesis” como actividad de extensión).

Objetivos generales: Desarrollar conocimientos socioculturales a partir del género del cuento y de la cultura cinematográfica española. Desarrollar la capacidad de aprender y analizar la producción oral. Ampliar las actitudes positivas hacia la lengua y cultura hispánicas.

Objetivos específicos: Desarrollar estrategias de comprensión audiovisual y lectora. Desarrollar la expresión oral en la variante de *monólogo sostenido*. Conocer recursos en internet para un aprendizaje autónomo.

Contenidos: *Socioculturales*: personajes y contextos de cuentos, conocimientos sobre el cine español; *Léxicos*: vocabulario relacionado con los cuentos tradicionales o clásicos; *Gramaticales*: usos del pasado simple; *Funcionales*: estructura de los cuentos tradicionales, narración secuencial de acontecimientos, etc.; *Estratégicos*: utilización de diccionarios en línea, conocer enlaces de internet para leer, escuchar y grabar cuentos.

<sup>9</sup> La ficha técnica está basada en le modelo ofrecido en Didactired del Centro Virtual Cervantes en: <[http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril\\_09/20042009.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_09/20042009.htm)>

Índice de recursos:

1. Diccionarios en línea: [www.drae.es](http://www.drae.es), [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com);
2. Sobre la película “Tesis”:
  - a) Tráiler: <http://www.youtube.com/watch?v=YneJujG0noA>
  - b) Cuento: [http://www.youtube.com/watch?v=WuA\\_I4V0if8](http://www.youtube.com/watch?v=WuA_I4V0if8)
3. Repositorio de cuentos para leer y escuchar:
  - a) *Proyecto Sherezade*: <http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/>
  - b) *Historias de debajo de la luna* (CVC): <http://cvc.cervantes.es/aula/luna/indice.htm>

Actividades de extensión:

1. Visualización de la película “Tesis”.
2. Herramientas de grabación de voz:
  - a) <http://www.voki.com/> b) <http://audacity.sourceforge.net/?lang=es>

1ª SESIÓN (120 MIN.) ÉRASE UNA VEZ... (GUÍA DEL PROFESOR)

1. Actividad de iniciación y motivación hacia el tema que se va a tratar. Se pregunta a los alumnos sobre la función social que tienen los cuentos y qué nos pueden aportar.

2. Actividad de introducción: se presentan a los alumnos unos textos breves que pertenecen a pasajes de famosos cuentos tradicionales. Se les pide que se fijen en las palabras en negrita como palabras clave para descubrir el título de cada cuento: *Érase una vez una **bella joven**...* (Solución: *La Cenicienta*). *Había una vez una **joven** que se perdió en el **bosque**...* (Solución: *Blancanieves y los siete enanitos*). *Érase una vez la **historia** de un **joven**...* (Solución: *Aladino y el genio de la lámpara maravillosa*).

2.1 Actividad de activación o presentación del léxico. Los alumnos deben definir unas palabras.

2.2 A continuación se les ofrecen recursos en línea para consultar los significados dudosos y completar las definiciones: [www.drae.es](http://www.drae.es), [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com)

3. Se pide a los alumnos que identifiquen las fórmulas de inicio/ fin de los cuentos tradicionales del ejercicio 2.

4. El ejercicio pretende que los alumnos desarrollen en parejas los campos semánticos del léxico que suele formar parte de los cuentos tradicionales: personajes, lugares,

acciones y objetos. Se remite nuevamente al uso de los diccionarios en línea, en caso de dudas.

5. Actividad de explicitación de conocimientos previos, en la cual se presenta un cuadro sinóptico incompleto sobre la película española “Tesis” y el fragmento donde se narra un cuento de Oscar Wilde. Se pretende que los alumnos reúnan la información necesaria en internet para contextualizar la película con la que se trabajará.

6. Se visualiza el tráiler de presentación de la película a través del enlace. Los alumnos lo abrirán desde el apartado 8a) y visualizarán individualmente el vídeo. Después, en parejas, responderán a las preguntas: ¿Cuál es el tema de la película? ¿Qué personajes aparecen? ¿Cuál será la relación entre ellos? ¿Qué otros personajes pueden aparecer? ¿Cuál será el argumento? Con esto se pretende que los alumnos desarrollen su capacidad de aprender (el saber aprender), y las destrezas de descubrimiento, análisis y anticipación.

7. En este ejercicio los alumnos contrastarán sus hipótesis sobre el argumento con un resumen del mismo. Además, tendrán que realizar un ejercicio de comprensión lectora, pues el texto aparece desordenado. Recortar estas tarjetas.

A. Una estudiante de periodismo, Ángela, decide realizar su tesis doctoral sobre la violencia audiovisual.

B. Ángela coge la cinta y se la lleva a su casa. A través de un compañero de la facultad, *Chema*, descubre que esas cintas fueron grabadas en la propia facultad. Pertenecen a un género llamado SNUFF, que consiste en grabar torturas y muertes reales. Alcanzan un precio elevadísimo en el mercado negro.

C. Le pide a su director de tesis que le facilite una película en la videoteca de la facultad que trata sobre este tema.

D. Cuando se adentran en los oscuros y estrechos pasadizos de la videoteca, alguien los descubre. Oyen un portazo. Se corta la luz. No pueden ver a sus perseguidores. Ella, presa del pánico, empieza a gritar. Para tranquilizarla, Chema empieza a contarle un cuento.

E. Intentan descubrir quién está implicado en el asunto. Una tarde deciden esconderse en la facultad hasta que todo el mundo haya salido. Pretenden acceder a los túneles de las viejas calderas, lugares recónditos, donde nadie había bajado desde hacía años y así poder buscar más cintas y las cámaras con que fueron hechas las películas.

F. Por casualidad, Ángela, encuentra a su profesor en una sala de proyección después de que éste hubiese visto la película. La cinta debe haber sido tan fuerte que le provocó un ataque de asma y se murió.

8. En este punto, se pide a tres voluntarios que salgan de clase unos minutos mientras el resto realiza ejercicios de léxico. Se muestran algunas palabras que pueden presentar dificultades y se pide que expliquen su significado o que lo busquen en los diccionarios anteriormente utilizados.

9. El paso siguiente será ver el fragmento de la película en el que se narra un cuento. Se les indica que busquen en Internet el enlace del apartado 8. b) de la *ficha técnica* (p. 4). Se recuerda a los alumnos que vean el vídeo dos veces y se les anima a que tomen notas para tener una idea clara del cuento.

10. 11. 12. A continuación, se hace entrar a uno de los compañeros que aguardan fuera y pedimos que en gran grupo, pero de forma organizada, los alumnos vayan narrando el cuento visto. El resto del grupo tendrá que estar atento a las modificaciones que va sufriendo el cuento. Se repetirá el procedimiento con los otros dos alumnos, pero la narración la llevará a cabo uno de los alumnos que había esperado fuera y no el gran grupo.

13. Para finalizar, y para que no queden dudas de cómo es el cuento en realidad, se les entregará a los alumnos una copia del guión correspondiente a la adaptación del cuento de Oscar Wilde. Antes de leerlo, en gran grupo, los alumnos tendrán que realizar de forma individual un ejercicio gramatical: conjugar adecuadamente en pretérito indefinido los verbos que aparecen entre paréntesis. Actividad de revisión de este contenido gramatical y su uso.

14. Como última actividad, se recomienda a los alumnos que vuelvan a ver el cuento en el enlace de Internet. Si no queda tiempo en clase, en casa.

## 2ª SESIÓN (120 MIN.) SESIÓN DE CUENTACUENTOS

1. Tras haber trabajado con un clásico de Oscar Wilde, se propone a los alumnos descubrir otros cuentos.

1.1 En parejas, buscarán un cuento que les guste en los enlaces. En algunas de estas páginas existe la opción de leer el cuento, escucharlo, conocer a su autor, etc. Será necesario que el docente conozca las páginas y las muestre a los alumnos, indicándoles la utilidad de cada apartado.

a. *Proyecto Sherezade*: <http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/>

b. *Historias de debajo de la luna* (CVC): <http://cvc.cervantes.es/aula/luna/indice.htm>

2. Tras seleccionar un cuento, se pide a los alumnos que lo lean individualmente varias veces. Anotarán los detalles más importantes del argumento, se fijarán si aparecen las clásicas fórmulas de apertura y de cierre y tendrán en cuenta en qué tiempo verbal se narra la historia.

3. Los alumnos ensayarán en parejas la narración del cuento, después de negociar con cuál de los dos se quedan: dividirán el cuento en dos partes, cada estudiante se encargará de una de ellas. Primero ensayarán individualmente y anotarán los aspectos

que tendrán que mejorar en su actuación. Destacarán también los aspectos positivos encontrados.

4. Como actividad opcional se presentan a los alumnos algunos programas de Internet fácilmente descargables donde podrán crear archivos de voz (podcasts) y luego escuchar, analizar y corregir su producción. Primero el programa “Audacity”, se describen sus herramientas y se da tiempo a los alumnos para que lo prueben. Será necesario contar con auriculares, micrófono y ordenador con conexión a Internet para hacer la grabación. Finalmente, la página del “Voki”, en la que los alumnos podrán configurar su avatar, grabar su cuento y luego escuchar cómo su avatar lo narra. El docente podrá archivar y analizar las grabaciones de los alumnos. Éstas son herramientas útiles para que los alumnos observen el ritmo narrativo, la dicción y la pronunciación de sus producciones orales, etc. Al mismo tiempo, el conocimiento de estas herramientas resulta motivador para los alumnos y consolidará su autonomía en el aprendizaje.

5. Se realizará una sesión de cuentacuentos. Se dispondrán en círculo las sillas y se escucharán los cuentos trabajados. Después de la intervención de cada uno, se hará una reflexión sobre su actuación. Se les da una tabla que podrá ayudar a deliberar sobre cada narración. La ficha de observación se puede rellenar en parejas. En “observaciones” los alumnos podrán anotar algún comentario que sea útil y pertinente sobre la narración de sus compañeros como: aspectos positivos, potencialidades, aspectos que mejorar, etc.

6. Como última tarea, se realizará una puesta en común. Se harán comentarios sobre todas las intervenciones, la puntuación que han otorgado a cada pareja, los aspectos positivos, lo que han aprendido, los aspectos que tendrán que repasar o mejorar a juzgar por la actuación en la sesión. Comentaremos su opinión sobre las herramientas de Internet presentadas y su pertinencia para desarrollar la tarea final dedicada a contar cuentos.

### 3ª SESIÓN (125 MIN.) ¡NOS VAMOS AL CINE!

1. De manera opcional, se propone a los alumnos ver la película completa de “Tesis”. De esta forma podrán rentabilizar los conocimientos adquiridos en las sesiones anteriores.

## 4. CONCLUSIÓN

En esta propuesta hemos comprobado que los cuentos son una herramienta valiosa para desarrollar distintos aspectos de la lengua y la cultura meta. Si contamos con un amplio repertorio de relatos, un conocimiento técnico en la enseñanza de lenguas, una

visión ecléctica de la didáctica y sentido común, eso nos permitirá elaborar propuestas adecuadas al perfil, al contexto y a las necesidades del alumnado.

Los cuentos son mucho más que una referencia literaria, tienen funciones socializadoras y dinámicas, ayudan a desarrollar la creatividad; además, son textos ricos en recursos literarios, permiten consolidar aspectos gramaticales, léxicos y ejercitar la memoria porque activan la parte más emocional del individuo. Por todo ello, animamos a profesores y autores de materiales a elaborar actividades apoyándose en este género textual.

## BIBLIOGRAFÍA

- BETTELHEIM, B. (1991): *Psicoanálise dos contos de fadas*, Lisboa: Bertrand.
- BRUMFIT, C. J. y R. A. CARTER (1999): *Literature and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- BUWAY, J. (2006): *El camino de la autodependencia*, Barcelona: Debolsillo.
- CASSANY, D. (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.
- COLLIE, J. y S. SLAGHTER (1998): *Short Stories for Creative Language Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DENYER, M. (1998): *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*, Fund. Antonio de Nebrija.
- DUFF, A. y A. MALEY (2002): *Literature*, Oxford: Oxford University Press.
- DUQUE, A. y C. GARCÍA (1997): “Érase una vez... El cuentacuentos en la clase de E/LE”, *Actas del VIII Congreso de ASELE*, 281: 9.
- ELLIS, G. y J. BREWSTER (2002): *Tell it Again!*, Essex: Penguin Longman Publishing.
- ETCHEBARNE, D. P. (1998): *El arte de narrar, un oficio olvidado*, Buenos Aires: Guadalupe.
- FORTÚN, E. (2007): *Pues señor... cómo debe contarse el cuento y cuentos para ser contados*, Palma de Mallorca, Olañeta
- MARTÍN GAITE, C. (1988): *El cuento de nunca acabar*, Barcelona: Anagrama.
- NARANJO, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de ELE*, Madrid: Edinumen.
- PADOVANI, A. (1999): *Contar cuentos*, Buenos Aires: Paidós.

PAMPILLO, G. y otros (1999): *Permítame contarle una historia*, Buenos Aires: Eudeba.

RODARI, G. (1997): *Gramática de la fantasía*, Barcelona: Ediciones del bronce.

ZARO, J. J. y S. SALABERRI (1993): *Contando cuentos*, Oxford: Heinemann.

VIZCAÍNO ROGADO, I. (2007): *Cine para la clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos*, Memoria de Máster publicada en Redele.

VV.AA. (2006): *La literatura en el aula de ELE*, en Carabela, nº 59, Madrid: SGEL.

# USO DE CANCIONES EN LA CLASE DE ESELE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GRAMÁTICA CENTRADA EN EL VERBO O GRAMÁTICA VIVA

NORMA CORRALES-MARTIN  
*Temple University, Filadelfia*

RESUMEN: El presente taller explora el uso de canciones en la clase de español a través de Guías que pueden contribuir a su implementación. Se ha dado como ejemplo la canción *María Cristina* de Níco Saquito, cantautor cubano, para demostrar como una canción conocida se enriquece al ser examinada en sus múltiples significados. El estudio de la gramática en la canción se hace a través de la gramática centrada en el verbo o *Gramática Viva*. El objetivo del taller es familiarizar a los participantes con métodos y materiales para explorar el uso canciones en el aula de español, usando la perspectiva de la Gramática Centrada en el Verbo.

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos pedagógicos de mi clase de español como segunda lengua ha sido crear un ambiente de clase en que los estudiantes se sientan cómodos para participar y usar su español. En mi carrera encontré una base material para crear esta atmosfera, y al mismo tiempo transmitir contenido fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico y cultural, en el maravilloso mundo de la música hispana. Al mismo tiempo, un desafío pedagógico y de investigación surgió desde el material: Descubrí que las gramáticas centradas en la categoría nombre-sujeto bajo las cuales yo había sido entrenada, carecían de poder explicativo cuando se trataba de un texto complejo y vivo, como lo es una canción. Decidí entonces, enfocar mi investigación dentro y fuera de la clase en desarrollar un modelo de análisis lingüístico centrado en el verbo. Muchas gramáticas modernas proponen que el verbo es el centro de la oración, pero un análisis más cercano permite ver que los criterios morfológicos todavía prevalecen. Estoy complacida de

confirmar que la gramática resultante de la aplicación de este paradigma, (1) explica el idioma español respetando los principios hjeimslevianos de simplicidad y coherencia y (2) constituye un instrumento pedagógico idóneo para enseñar cualquier canción o texto. Mi proyecto de investigación que comenzó en 1996 se ha plasmado en dos textos universitarios *Gramática Viva* (2004 [2006]) y *Lingüística Viva* (2005 [2007]), y este año 2010 ha sido publicada como *Esbozo de una Gramática Viva, una Gramática Centrada en el Verbo* por Lincom Europa (Studies in Romance Linguistics 66).

## 2. REVISIÓN DE LITERATURA

El uso de música para enseñar una segunda lengua ha sido sancionado en la literatura como un método efectivo, entre otras razones porque crea una atmósfera que desarrolla en los estudiantes una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua; porque provee a los estudiantes de una manera fácil de memorizar la lengua; porque la experiencia de aprender la gramática no es penosa sino divertida; porque ayuda en el desarrollo de habilidades para escuchar y hablar; por la riqueza cultural encontrada en las canciones y porque intensifica el entusiasmo de los estudiantes para el análisis de la poesía. Veamos.

Lori Fitzgerald (1994) encontró en un experimento usando música en la clase para enseñar inglés como una segunda lengua que este método reforzó las habilidades de lecto-escritura, minimizó el tartamudeo, involucró nuevos estudiantes, y apoyó la participación de todos los estudiantes. Ruth Bennet (1986) informa que debido a la habilidad de retener canciones en la memoria, gracias a la entonación, la rima y el ritmo, éste es un método efectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. Thomas Claerr y Richard Gargan (1984) reportan el uso de canciones para estudiar aspectos culturales, para enseñar comprensión oral, estudiar la gramática, comparar español-inglés en traducciones, para análisis literario o para realizar actividades comunicativas. Estos autores acentúan cómo las canciones proveen variedad en la rutina de la clase y son estimulantes, divertidas y relajantes. Santiago García-Sáenz (1984) informa que la música despierta interés y participación oral, que la experiencia lingüística aportada por las canciones es más auténtica que muchas actividades de clase, y que la práctica de la fonética del español se ayuda con el uso de canciones. Dice también que se crea un ambiente positivo para el aprendizaje de la lengua. Michele Davis (1982) reporta sobre el beneficio del uso de canciones en el campamento de español, un programa de inmersión total. Anne Arundel County Public Schools of Annapolis, Maryland (1980), recomienda el uso de canciones para desarrollar habilidades de escucha y pronunciación, y para un aprendizaje placentero. No se encontraron referencias al uso de baile en la enseñanza de la lengua, aunque en mi propia experiencia, bailar es una actividad que integra el elemento kinestésico a la clase.

### 3. GUÍA PARA PREPARAR LAS CANCIONES

Antes de la clase, los estudiantes usan la siguiente Guía para familiarizarse con la fonética, la morfo-sintaxis, la semántica y el contenido de la canción.

- Escuche la canción sin leer la letra. Escuche la canción mientras lee la letra.
- Lea toda la canción sin detenerse a buscar en el diccionario.
- Subraye el verbo en cada oración

El verbo puede ser:

Simple: Abre tus ojos

Compuesto: Ligia Elena se ha fugado con un trompetista

Perifrástico: María Cristina me quiere gobernar; estarás formando lazos con otro

Y puede estar en:

Modo indicativo: Presente (*presentamos...*), pretérito (*dio*), imperfecto (*quería, pensaba*), futuro (*estarás, voy a pedir*), condicional (*cambiaría*), presente perfecto (*he sido*), pluperfecto (*había tenido*).

Modo subjuntivo: Presente (*que despierten*), imperfecto (*que sintiera*), presente perfecto (*que haya olvidado*), pluperfecto (*que hubieras ido*).

Modo imperativo: siempre presente (*Oye... Óigame*)

- Encuentre el agente del verbo, es decir, la persona o cosa con que el verbo concuerda, aunque no esté mencionada:

Abre tus ojos → agente: (*tú*)

Se han mudado → agente (*ellos = se*)

Estoy pensando → agente (*yo*)

Sale el sol → agente, *el sol*

- Lea de nuevo toda la canción con esta información sobre verbos y agentes.
- Busque en el diccionario las palabras desconocidas.
- Trate de entender el mensaje de la canción.
- Elabore un resumen siguiendo la guía a continuación (§ 4).

#### 4. GUÍA PARA ELABORAR EL RESUMEN

Con el objetivo de estar preparados para la discusión, los estudiantes elaboran un resumen con la presente Guía. Al llegar a la clase, se hace lectura oral del resumen con un compañero y la subsiguiente puesta en común con el grupo. Algunas de las preguntas formuladas se efectúan a la clase.

- Mínimo 10 oraciones:
- Impresos *a doble espacio* con el encabezamiento de la clase y un título original

*Modelo:*

*El hábito no hace al monje*

Por: Acme Pérez

- Resumen de vida del autor, compositor cantante, grupo
- Resumen del contenido, personajes, modos, tiempos, espacios, acciones (qué pasa)
- Más....

Algo que aprendieron

Algo que les pareció interesante

Algo que mejorarán de su gramática

Un comentario sobre la aplicación del material a la clase

¿Otros?

- Elaborar tres preguntas para hacer a la clase

#### 5. CANCIÓN

María Cristina

Ñico Saquito

(Cuba)

©Blue Jackel Entertainment Inc., 1997

<http://www.youtube.com/watch?v=qPTAfS1bhP4&feature=related>

En la canción han sido marcadas las sinalefas con el guión bajo.

María Cristina me quiere gobernar

Y yo le sigo, le sigo la corriente

Porque no quiero que diga la gente

Que María Cristina me quiere gobernar (bis)

Que vamos pa' la playa: Allá voy  
Que coge la maleta: Y la cojo  
Que tírate\_en la arena: Y me tiro  
Que súbete\_en el puente: Y me subo  
Que tírate\_en el agua: ¿En el agua?  
No, no, no, no, María Cristina, que no, que no, que no, que no  
Ay, ¿por qué?...María Cristina me quiere gobernar

Oye, ay, me quiere gobernar  
Anda, ay, me quiere gobernar  
María Cristina me quiere gobernar, etc.

Que vamos para el río: Allá voy  
Que súbete\_en la loma: Y me subo  
Que baja de la loma: Y me bajo  
Que quítate la ropa: Y me la quito  
Que tírate\_en el río: ¿En el río?  
No, no, no, no, María Cristina, que no que no, que no que no  
Ay, ¿por qué?...María Cristina me quiere gobernar

Que vamos pa' la casa: Allá voy  
Que sube la escalera: Y la subo  
Que métete\_en el baño: Y me meto  
Que quítate la ropa: Y me la quito  
Que báñate, Manuel: ¿Bañarme?  
No, no, no, no, María Cristina, que no que no, que no que no.

Los estudiantes son instruidos poco a poco a usar iluminadores para visualizar los componentes gramaticales de la canción. Verbos, amarillo; nombres y pronombres agente, rosa; nombres paciente cosa y sus pronombres, gris oscuro; nombres paciente persona y sus pronombres, gris claro; nombres circunstanciales de modo, tiempo y espacio, verde; preposiciones, azul; pronombres enlace de verbo secundario, rojo; conjunciones, en blanco; adverbios de modalidad, en recuadro, no. *María Cristina*, sería iluminada así:

María Cristina me quiere gobernar  
Y yo le sigo, le sigo la corriente  
Porque no quiero que diga la gente  
Que María Cristina me quiere gobernar (bis)

Que vamos pa' la playa: Allá voy  
Que coge la maleta: Y la cojo  
Que tírate en la arena: Y me tiro  
Que súbete en el puente: Y me subo  
Que tírate en el agua: ¿En el agua?  
No, no, no, no, María Cristina, que no, que no, que no, que no

Ay, por qué ...María Cristina me quiere gobernar

Oye, ay, me quiere gobernar  
Anda, ay, me quiere gobernar

Que vamos para el río: Allá voy  
Que súbete en la loma: Y me subo  
Que baja de la loma: Y me bajo  
Que quítate la ropa: Y me la quito  
Que tírate en el río: ¿En el río?

Que vamos pa' la casa: Allá voy  
Que sube la escalera: Y la subo  
Que métete en el baño: Y me meto  
Que quítate la ropa: Y me la quito  
Que báñate, Manuel: ¿Bañarme?

Antonio Fernández  
Ñico Saquito

<http://havanadc.blogspot.com/2009/09/nico-saquito.html>



Antonio Fernández, cantante y compositor, internacionalmente conocido como Ñico Saquito, nació en enero 17 de 1902 en Santiago de Cuba. Cuando tenía 15 años aprendió a tocar la guitarra y comenzó su carrera como trovador. Se dice que el apodo de Ñico Saquito vino de su capacidad como jugador de béisbol debido a que no dejaba de aparar ninguna bola, así que parecía tener un “saco pequeño” (“saquito”) en vez de un guante de béisbol en su mano. Entre 1950 y 1960, debido a razones políticas, Ñico Saquito fue forzado a trasladarse a Venezuela.

Saquito volvió a Cuba y continuó luego su prolífico trabajo creativo. Es considerado el representante superior del género de la guaracha. Los textos de las canciones

compuestas por Níco Saquito son hilarantes e impregnados con el humor nativo más fino. Otras piezas famosas de su autoría son la canción de protesta *Al vaivén de mi carreta*, así como *No dejes camino por vereda*, *La negra Leonor*, *¿Qué te parece mi compay?*, *Choncholí se va pa'l monte* y *Yo no escondo a mi abuelita*, entre otras. Muchas de sus canciones han estado presentes en los repertorios de grandes artistas cubanos tales como el Septeto Ignacio Piñeiro, Benny Moré, Celia Cruz y Compay Segundo; así como en los de artistas extranjeros como Cheo Feliciano y Oscar D' León. Las nuevas generaciones de músicos cubanos también son consolidadas por la fuente creativa del trabajo de Níco Saquito, una práctica considerada en los repertorios del son de Adalberto y del NG, entre muchas otras orquestas importantes, que han interpretado algunas de sus composiciones. Níco Saquito, cubano universal, murió el 24 de Agosto de 1982.

*María Cristina* fue grabada originalmente en los años 40.

## 6. GUÍA DE ANÁLISIS DE LA CANCIÓN

Llegados a la clase, en primer lugar se escucha la canción y siempre animo a los estudiantes a cantar en casa y en la clase. También es posible mirar el video, si hay disponible uno de calidad. El análisis del video no está contemplado en esta Guía. Los diferentes aspectos del análisis presentados en la Guía no son obligatorios. Dependiendo de la canción, se pueden seleccionar los más adecuados. Recomiendo que el análisis personal inaugure la conversación siempre.

Enmarque la canción dentro de la época en que fue escrita, investigue al compositor y al cantante o grupo y estudie los siguientes aspectos:

### *Análisis personal*

1. ¿Qué le gusta de esta canción?
2. ¿Qué criticaría a la canción?

### *Análisis de la forma*

3. Identifique las sinalefas en la canción.

*Sinalefa* es el fenómeno por el cual se borran las barreras entre palabras en la lengua oral; las sinalefas se producen cuando una palabra termina en vocal y la siguiente palabra empieza por vocal (*Te\_estoy buscando*, /tes toy buskando/, *Vine\_a buscarte*, /binea buskarte/), o cuando una palabra termina en consonante /l/, /n/, /r/, /s/ y la siguiente palabra empieza por vocal (*Nunca*

*las\_envié, /nunka lasem bié/; La vida\_es\_un\_amor, /la bidaesunamor/*). Las sinalefas se marcan con el guión bajo ( \_ ).

Ha resultado bastante útil este apartado sobre la sinalefa. Los estudiantes aprenden sobre el fluir del idioma y al cantar, como el ritmo pide una medida de los versos, deben hacer sus sinalefas para coincidir con el cantante.

4. Identifique la estructura de la rima en la canción.

La *rima* sucede cuando las palabras al final del verso tienen las mismas vocales (rima imperfecta): *como loco en luna nueva/ la tierra se me acelera*; o las mismas vocales y consonantes (rima perfecta) *soy colombiano/ sudaca, hispano*.

*Análisis del contenido*

5. ¿Cuál es el tema de la canción?
6. ¿Si hay una historia en la canción, cómo se divide en introducción, desarrollo y conclusión? ¿Qué otras historias sugiere la canción?
7. ¿Quiénes y cómo son los personajes? Describa características físicas y morales.
8. ¿En qué espacio se desarrolla la canción? ¿Qué lugares se mencionan en la canción?
9. ¿En qué tiempo (pasado, presente, futuro) se desarrolla la canción? ¿Se mencionan tiempos específicos como la hora, el día, el año?
10. Resuma en pocas palabras el contenido de la canción.

La canción *María Cristina* surte una especie de desahogo del cantante sobre su situación con su mujer. Aunque no es una historia, sí sugiere a través de acciones, la historia de su vida presente. La pregunta 7 se vincula en la gramática con los agentes y pacientes personales de los verbos; 8 y 9, con los espacios y tiempos y con el uso o no de preposiciones en éstos. En la canción, son agentes María Cristina, la que quiere gobernar a Manuel, quien le sigue la corriente por temor al qué dirán, pero que pone sus límites a esta regencia cuando ella le pide entrar al agua. Algunos espacios mencionados son *pa' la playa, en la arena, en el puente, en el agua*, etc. El tiempo es presente.

*Análisis lingüístico*

11. ¿Hay descripciones? Ejemplos. *Describir* es pintar con palabras. Muchas descripciones se hacen a través de adjetivos (*cosas originales, un buen consejo, un barco velero*). Según las descripciones apelen a los sentidos se llaman visual (*Traía un vestido negro*), auditiva (*Los estudiantes rugen como los vientos*), olfativa (*La que huele a yerba en su pelo*), gustativa (*Es más amarga que la hiel*), kinestésica (*Aquí sentado en la acera te esperaré*), o una combinación

de uno o más sentidos, figura retórica conocida como sinestesia (*Subo al cielo a ver que me dice Dios*).

12. ¿Hay narración de acciones? Ejemplos. *Narrar* es contar una sucesión de acciones en el tiempo.
13. Subraye los verbos en la canción ¿Qué modos (indicativo, subjuntivo, imperativo), tiempos (presente, pasado, futuro, etc.) y personas (primera, segunda, tercera de singular y plural) se presentan?

Esta pregunta ya ha sido respondida por los estudiantes desde la preparación. Aquí se ponen en común las respuestas. Encuentro importante que los alumnos se acostumbren a usar el metalenguaje de los modos y tiempos verbales en español. El modo más usado en la canción es el imperativo y en éste se debe concentrar el análisis verbal.

14. ¿Se presenta lenguaje figurado en la canción? Ejemplos. El lenguaje figurado usa las palabras con un significado diferente al significado literal (*Me muero por tu amor*).
15. Analice ocurrencias lingüísticas interesantes como diéresis (vergüenza), triptongos (buey), casos raros (*nunca te me vayas*), metáforas (*la mañana iba de gris*), comparaciones (*te amo como loco en luna nueva*), dichos (*digan lo que digan*), juegos de palabras (*son de los que son y no son*), uso de palabras extranjeras (*el look de la gente chic*), hipérbaton o cambio en el orden usual de las palabras (*no pide que hay que ver por hay que ver que no pide*), fonología expresiva, *ay, mm, ah*, etc.

La fonología expresiva es interesante en *María Cristina*. El uso de *pa'* en lugar de 'para' puede resultar una sorpresa para los estudiantes.

#### *Análisis comunicativo*

16. ¿Quién habla a quién en la canción? Identifique la persona del interlocutor. Identifique la persona del interpelado.
17. ¿Cómo se usan los pronombres de tratamiento (TÚ, USTED, VOS, VOSOTROS, USTEDES)? ¿Cómo se usan otros pronombres?
18. ¿Cuál es la intención del interlocutor al cantar su canción?
19. ¿Hay diálogo?, ¿monólogo?
20. Estudie particularidades del dialecto del cantante desde un punto de vista geográfico.

Manuel, la primera persona, nos habla sobre María Cristina, tercera persona. Manuel se convierte en segunda persona, tú, y María Cristina en primera, cuando el

cantante repite *verbatim* sus mandatos. Manuel vuelve a ser primera persona cuando cuenta cómo reacciona ante ella. La intención parece ser desahogo y también algo de venganza. Él le sigue la corriente, pero con la canción hace una acusación pública a la manera de ser de María Cristina. Los participantes en el taller calificaron la comunicación como un diálogo monologado, es decir, hay un reporte de la comunicación entre los personajes de parte del cantante. Es muy común encontrar este tipo de comunicación en las canciones, cuando el cantante habla a la segunda persona, o sobre la tercera, pero ésta no contesta. Aquí aparece una buena oportunidad para la composición, pues se puede pedir a los estudiantes que, por ejemplo, respondan a la canción desde el punto de vista de María Cristina. ¿Qué contesta ella a lo que dice Manuel?

### *Análisis cultural*

21. ¿En qué contexto social se desarrolla la canción: región geográfica, clase social, contexto rural o urbano, oficios y trabajos, edades, géneros? ¿Se mencionan costumbres, comidas, celebraciones culturales, elementos del folclor?
22. ¿En qué contexto familiar se desarrolla la canción? ¿Se mencionan lugares íntimos, parentescos, ritos familiares?
23. ¿Qué estereotipos de clase, género y raza se presentan o se rompen? Los *estereotipos* son juicios generalizados, generalmente negativos, sobre un grupo social particular. Machismo y marianismo son ejemplos de estereotipos en la cultura latina.

Geográficamente, la canción se desarrolla en un lugar cerca de una playa y un río y con puentes y lomas, y en un contexto urbano, denotado por la escalera y el baño en la casa. Los personajes parecen pertenecer a la clase media, pues salen de paseo, llevan maleta y alternan en un grupo social, 'la gente'. La última estrofa de la canción sucede en la casa y menciona lugares íntimos como el baño. Las relaciones entre los personajes parecen ser de pareja. Se puede colegir que viven juntos. La canción soporta el estereotipo de que las mujeres son mandonas y vocingleras y los hombres son sumisos.

## 7. CONCLUSIÓN

El uso de canciones en el aula de español segunda lengua es un instrumento perfecto para estudiar y aprender aspectos fonológicos, fonéticos, morfosintácticos y semánticos. La gramática centrada en el verbo permite la comprensión de elementos que no pueden ser fácilmente explicados por la gramática conocida. El empleo de guías permite a los estudiantes un acercamiento ordenado a las canciones, con actividades previas, como el resumen, y el señalamiento de los verbos, actividades durante la clase, como el análisis y actividades posteriores como la composición.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANNE ARUNDEL COUNTY PUBLIC SCHOOLS OF ANNAPOLIS (MARYLAND) (1980): *Foreign Language Experience in the Elementary School*.
- BENNET, R. (1986): "Authentic Materials for the FLES Class", *Hispania* 73, 259-61.
- CLAERR, T. y R. GARGAN, (1984): "The Role of Songs in the Foreign Language Classroom", *OMLTA Journal*, 28-32.
- CORRALES-MARTIN, N (2004 [2006, 2ª]): *Gramática Viva*, Ann Arbor: Ed. XanEdu Custom Publishing.
- (2008): "Categorización de los enlaces españoles a través de la gramática verbal, una gramática centrada en el verbo", *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 31.
- (2010): *Esbozo de una Gramática Viva del Español: Una Gramática Centrada en el Verbo*, Munich: Lincom Studies in Romance Linguistics 66.
- CORRALES-MARTIN, N. y M. BELL CORRALES (2006): "Un estudio de la palabra que en canciones hispanas", *Revista de Filología y Lingüística*, XXXII/1.
- (2008): "Estudio Morfosintáctico de Refranes Españoles desde la Perspectiva de la Gramática Verbal", en Germán Conde Tarrío (ed.), *Aspectos formales y discursivos de las expresiones fijas*, Peter Lang.
- (2010): "Definiendo el concepto de nombre a través de nombre a través de la gramática centrada en el verbo o Gramática Viva", *Revista de Filología y Lingüística* XXXVI/1,
- DAVIS, M. (1982): "El campamento de Español para los Estudiantes de Escuelas Secundarias".
- FITZGERALD, L. (1994): "A musical Approach for Teaching English Reading to Limited English Speakers", National-Louis University (Master's Thesis).
- GARCÍA-SÁENZ, S. (1984): "The use of Songs in Class as an Important Stimulus in the Learning of Language", trabajo presentado en el *Annual Meeting of the Southwest Conference on the Teaching of Foreign Languages*, Colorado Springs.



# DEL TEXTO CINEMATOGRAFICO AL AULA: UN CURSO DE LENGUA Y SOCIEDAD A TRAVÉS DEL CINE ESPAÑOL

GASPAR CUESTA ESTÉVEZ  
*Escuela Hispalense (Tarifa, Cádiz)*

RESUMEN: Este taller describe una experiencia realizada en varias ocasiones en la Escuela Hispalense de Tarifa: se trata de un curso para alumnos de nivel avanzado que se centra en los cambios que experimentó la sociedad española durante las últimas décadas del siglo XX. El objetivo del curso es que los alumnos mejoren su competencia lingüística mientras adquieren y desarrollan una serie de conocimientos socioculturales e históricos sobre la España contemporánea. Para ello utilizamos una serie de películas que reflejan la evolución histórica y social de nuestro país desde la Guerra Civil hasta la actualidad. Se abordan temas como la familia, la vivienda, las desigualdades sociales, el papel de la mujer, la pena de muerte, el terrorismo o la inmigración.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL CURSO

El curso que aquí describimos está concebido para alumnos de ELE de nivel avanzado o intermedio-avanzado, es decir, a partir de un nivel B1+ o, mejor aún, a partir de B2, ya que los textos fundamentales con que se trabaja son producciones de cine, es decir, que se trata de “textos” o materiales no adaptados (a excepción de la ayuda que puedan suponer los subtítulos). Además, se trabaja con otros textos complementarios (literarios, históricos, periodísticos...) que necesitan que el estudiante tenga un cierto nivel de comprensión lectora (aparte de la auditiva que exigen las películas) y que domine el vocabulario básico y medio para que pueda iniciarse en un léxico más específico. Consideramos que este curso puede ser también de gran interés para profesores de ELE, especialmente no españoles, porque puede ser un complemento muy importante para su

formación como docentes de una lengua cuya historia reciente no sólo deben conocer sino que deben también enseñar, puesto que la lengua no puede considerarse como un elemento aislado de su contexto social.

Además, trabajar con películas presenta un valor añadido, dado que se trata de textos o producciones artísticas con valor en sí mismas, por lo cual ya merecen ser estudiadas como parte de nuestra cultura actual o reciente. Pero además, varios de esos guiones están basados en obras literarias, algunas muy prestigiosas y conocidas, hecho que puede redoblar su interés como producto cultural, y que puede motivar incluso a estudiar las relaciones entre cine y literatura.

## 2. ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DEL CURSO

El curso está diseñado para 10 sesiones de 3,5 horas, con lo cual se puede desarrollar durante dos semanas en una programación de tipo intensivo. Cada día se visiona y se comenta una película, realizándose cortes en el visionado para asegurarnos de que los alumnos van entendiendo el desarrollo de la historia o para dar explicaciones pertinentes sobre diálogos y situaciones importantes que para un nativo puedan ser evidentes y que para un alumno extranjero requieran una explicación adicional. Seguidamente el profesor entrega una unidad didáctica sobre el filme y sobre la realidad social de su contexto, y se llevan a cabo diferentes actividades relacionadas, procurando también suscitar en clase temas que faciliten el debate entre los alumnos.

Éstas son las películas que se analizan durante el curso, junto con los temas que abordan:

*La lengua de las mariposas* (la II República y el inicio de la Guerra Civil).

*Tierra y libertad* (la Guerra Civil; las luchas internas en el bando republicano).

*La colmena* (la posguerra; el Madrid de los años 40).

*El verdugo* (años 50 y 60: la tímida apertura y el desarrollismo).

*Un franco, 14 pesetas* (la emigración en los años 60 y 70).

*Los santos inocentes* (la España rural de los años 60 y 70; el caciquismo y las diferencias sociales).

*El Lobo* (el terrorismo y la transición).

*Bajarse al moro* (la democracia: aires de libertad).

*Los lunes al sol* (los problemas de la España moderna: crisis, desempleo, reconversión industrial).

*Flores de otro mundo* (la inmigración: una nueva realidad social).

Cada unidad didáctica tiene las siguientes partes:

- Una introducción en la que se relaciona la película con el momento histórico objeto de estudio.
- Una cronología con los acontecimientos más relevantes del momento.
- Artículos de lectura con un enfoque histórico o sociocultural.
- La ficha técnica y un breve análisis de la película.
- Una breve filmografía en la que se proponen otras películas que traten el tema o el momento histórico.
- Una propuesta de temas para el debate en clase.
- Actividades para practicar español: ejercicios de gramática, actividades de léxico, prácticas de comprensión auditiva, redacciones, etcétera.

### 3. OBJETIVOS DEL CURSO: SOCIO-HISTÓRICOS, CULTURALES, PERO TAMBIÉN LINGÜÍSTICOS

Ya hemos señalado que uno de los objetivos de esta experiencia didáctica es introducir a los alumnos de ELE en la Historia social de España en las últimas décadas. El hecho de utilizar el cine como recurso base tiene dos motivos: uno es conseguir que alumnos que en principio no tienen la Historia como punto de interés especial se sientan atraídos por el tema gracias a un soporte que les es familiar y ameno, y el segundo es trabajar con producciones de cine español, normalmente desconocidas por los estudiantes que no residen aquí, con lo cual se consigue también el objetivo de difundir y dar a conocer esos productos culturales.

Se trabaja con películas de ficción y no documentales, tanto para incentivar el interés de un alumnado no especializado y más acostumbrado al cine de ficción (aunque algunas de las historias estén basadas en hechos reales) como para poder descubrir en las películas que se analizan ciertos comportamientos humanos que evidencian la forma de vida de la sociedad que se refleja. Ese reflejo es a veces consciente y a veces inconsciente, y se puede mostrar tanto en los diálogos como en la ropa, en el mobiliario de las casas, en la conducta de los ciudadanos, en las convenciones y costumbres... Y deja entrever aspectos que son aparentemente secundarios en los filmes pero que muestran la evolución de la intrahistoria de una manera obvia: por ejemplo, el miedo a la policía es totalmente diferente en *La lengua de las mariposas* o en *La colmena* que en *Bajarse al moro*; el papel de la mujer en la sociedad va evolucionando enormemente y no tiene casi nada que ver en *Un franco, 14 pesetas* o en *Los santos inocentes* con el que vemos en

*Bajarse al moro* o en *Flores de otro mundo*. Y así ocurre con muchos de los temas que se trabajan en el curso.

Los estudiantes de ELE normalmente tienen un gran desconocimiento de la historia reciente de España. Si además son jóvenes suelen ver en España un país europeo que se parece relativamente a otros de su entorno. Sin embargo, les resulta difícil asimilar la tremenda evolución social que este país ha experimentado desde la Guerra Civil hasta nuestros días, pasando por una dictadura que nos aisló del resto de Europa y que nos mantuvo en un nivel de vida muy inferior al de la mayoría de los países europeos.

Por supuesto, hay que tener en cuenta que las películas son un pretexto para tratar cada periodo, pero no son documentales objetivos ni estudios científicos, por lo que hay que partir de que reflejan el punto de vista subjetivo de su autor. En cada unidad didáctica esta visión se contrasta con otros puntos de vista o se complementa con artículos de corte más científico u objetivo.

En cuanto a los objetivos lingüísticos que persigue el curso, uno de ellos es, por supuesto, desarrollar la destreza de la comprensión auditiva, para lo que puede servir de ayuda el uso de películas con subtítulos en castellano. Desgraciadamente no nos ha sido posible encontrar versiones subtituladas de todos los filmes seleccionados, pero existe la posibilidad de subtítular las películas con un programa llamado Subtitle Workshop (hemos usado la versión 4.0). Es software libre pero no se puede aplicar a discos originales, así que es necesario usar una versión de la película en formato .AVI o similar.

En cada unidad se trabaja también la comprensión lectora, mediante la lectura de textos periodísticos o fragmentos del guión o de libros que tratan el tema en cuestión. La expresión oral se fomenta, a su vez, mediante temas de debate que surgen a partir de la historia, lo que da la oportunidad a los alumnos de exponer sus puntos de vista y polemizar si la ocasión lo requiere, mientras que la expresión escrita se trabaja mediante redacciones, resúmenes o críticas cinematográficas que el alumno puede escribir en casa como tarea suplementaria.

Las unidades didácticas incluyen también breves actividades sobre aspectos léxicos y fraseológicos concretos relacionados con el guión de cada película.

#### 4. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS DIFERENTES UNIDADES DIDÁCTICAS

##### 4.1. DE LA REPÚBLICA A LA GUERRA CIVIL

Las unidades didácticas 1 y 2 tratan el final de la II República y el estallido de la Guerra Civil. Para ello se han elegido dos películas: *La lengua de las mariposas* (1999) y

*Tierra y libertad* (1995). La primera, dirigida por José Luis Cuerda y basada en relatos del escritor gallego Manuel Rivas, trata muchos temas: la amistad, la educación, la religión, la infancia, la iniciación a la vida, pero también el miedo y las miserias de la condición humana. Los acontecimientos históricos determinan la vida de los personajes, que se precipitan hacia un dramático final, todo ello visto a través de los ojos de Moncho, un niño de 8 años, que comienza a descubrir el mundo de la mano de su profesor, don Gregorio. Durante toda la cinta se siente un aire de nostalgia por la libertad y el cambio social que supuso la II República española. La esperanza quedó truncada por el golpe de Estado de julio de 1936, que marcó el inicio de la Guerra Civil. En este contexto se desarrolla *Tierra y libertad*, película firmada por Ken Loach y única producción no española del curso, aunque gran parte del equipo técnico y artístico sí lo es. El filme, inspirado en *Homenaje a Cataluña*, de George Orwell, habla de las personas que vinieron voluntariamente a España para luchar al lado de los republicanos. Como David Carr, el protagonista, esforzado miliciano en el frente de Aragón y testigo de la contradictoria estrategia bélica del bando republicano. En realidad la cinta no incide tanto en el enfrentamiento entre el bando nacional y el republicano –que sí laten bajo la trama principal, por supuesto– como en las disensiones dentro de este último bando entre las diferentes ideologías (comunismo, anarquismo, trotskismo...) y sobre todo en el dilema entre si primero se debía ganar la guerra y luego hacer la revolución, o viceversa.

#### 4.2. AÑOS 40: LA POSGUERRA

La guerra terminó en marzo de 1939 con la derrota de la II República y la instauración de la dictadura del general Francisco Franco. El periodo que comprende la posguerra y la dictadura se aborda en las unidades didácticas 3 a 6. La primera etapa de la dictadura de Franco (1939-1951) estuvo caracterizada por la difícil reconstrucción de España tras la guerra, la dura represión, el aislamiento internacional y una nefasta política económica basada en la autarquía y el intervencionismo. Estos factores causaron unos efectos terribles sobre el bienestar de los españoles. La vida cotidiana quedó afectada por el hambre, los cortes de agua y luz, las enfermedades y el racionamiento.

La película que trata esta etapa, *La colmena* (1982), de Mario Camus, está basada en la novela homónima de Camilo José Cela, un libro fundamental para conocer la posguerra española, un retrato del Madrid del hambre, la hipocresía y el miedo. El hecho de que se trate de una película coral favorece que se muestre de manera caleidoscópica la realidad de diferentes sectores de la sociedad, que tienen como punto de encuentro más común los cafés madrileños, y dejan a la luz las miserias de la época: la doble moral, la censura, el estraperlo, la picaresca en la lucha por la supervivencia...

#### 4.3. DE LOS PLANES DE DESARROLLO A LA EMIGRACIÓN, PASANDO POR EL CACIQUISMO DE LA ESPAÑA RURAL

La década de 1950 y la primera mitad de la de 1960 marcaron una transformación fundamental en el aislamiento internacional del régimen franquista y la mala gestión económica. En el contexto de la guerra fría, España se convirtió en un fiel aliado de Estados Unidos y consiguió reincorporarse a la comunidad internacional. Por otra parte, el franquismo acabó abandonando la autarquía y apostó por planes de estabilización y desarrollo que permitieron la recuperación económica del país. Para ofrecer un retrato de este momento histórico hemos elegido *El verdugo* (1963), obra maestra de Luis García Berlanga y, para muchos, la mejor película de la historia del cine español. Con el trasfondo de la pena de muerte, Berlanga realiza una sutil crítica de la España de los primeros años 60, un país en el que el ser humano antepone el instinto de supervivencia a la libertad y los sueños. Aparte de la pena capital, el genial cineasta trata con ironía y humor negro temas como el problema de la vivienda, la burocracia y el enchufismo, la insatisfacción laboral y el deseo de emigrar, las relaciones sentimentales y sexuales en la época y el desarrollismo.

La política aperturista iniciada a finales de los años 50 tuvo como consecuencia un rápido desarrollo de la industria y el turismo. A partir de 1960 se produjo un enorme trasvase de mano de obra del campo hacia los sectores en expansión. Sin embargo, toda esa fuerza laboral no podía ser absorbida por las ciudades industriales y turísticas. Este peligroso excedente tuvo como válvula de escape la emigración a Europa, necesitada de trabajadores. Varios millones de personas participaron en esa oleada migratoria. Es el caso de Martín y Marcos, los protagonistas de *Un franco, 14 pesetas* (2006), que deciden marcharse a Suiza en busca de trabajo y descubren la Europa del progreso y las libertades. Sin embargo, como les suele ocurrir a los emigrantes, aunque mejoran su nivel de vida no llegan a integrarse totalmente, por lo que el protagonista y su familia deciden volver a España, donde descubren que tampoco pueden ya adaptarse a su antigua vida. Se trata de una obra autobiográfica de Carlos Iglesias, cuya familia formó parte del millón de españoles que salieron del país para mejorar su nivel de vida. La unidad didáctica incluye un texto sobre los tres grandes motores del desarrollo español: el turismo, las inversiones extranjeras y la emigración de mano de obra a Europa. Otro texto aborda la situación de la mujer en el franquismo, tema que también trata la película.

La consecuencia más directa del desarrollo industrial en la España rural fue el declive de la agricultura tradicional, lo que provocó un intenso éxodo de mano de obra campesina hacia los sectores en expansión –la industria y el turismo– y al extranjero. Amplias zonas del interior quedaron desiertas. Por otra parte, el desarrollo económico no llegó a gran parte de la población, lo cual acentuó las desigualdades que caracterizaban a la sociedad española. En muchos lugares se mantuvo el sometimiento de los trabajadores a los propietarios de la tierra, cuyas relaciones se basaban en los principios de tradición y autoridad.

De todo ello trata *Los santos inocentes* (1984): de la vida primitiva en lugares apartados del progreso, de las relaciones entre terratenientes y siervos. De la injusticia social, en definitiva. Se trata de la versión cinematográfica a cargo de Mario Camus de la novela homónima de Miguel Delibes, que, lejos de remontarse a un episodio concreto de la década de los 60, pone al descubierto la pervivencia de dos modelos sociales antagónicos que, sin embargo, no representaban a todo el territorio, sino tan sólo a una parte: el dominio caciquil, en el campo, y el incipiente desarrollo industrial, en la ciudad.

#### 4.4. DE LA TRANSICIÓN A LA CONSOLIDACIÓN DE LA DEMOCRACIA

De este periodo se ocupan las unidades didácticas 7 a 10. La etapa final de la dictadura coincidió con un incremento de las protestas sociales, la irrupción del terrorismo, una crisis económica y la decadencia física de Franco. Su muerte, en noviembre de 1975, dejó el país ante un futuro lleno de incertidumbres y la jefatura del Estado en manos de Juan Carlos de Borbón. Algunos dirigentes franquistas eran conscientes de la necesidad de introducir cambios, a la vez que una parte importante de la sociedad reclamaba libertad y democracia. La película *El Lobo* (2004), de Miguel Courtois, basada en hechos reales, se sitúa en los últimos años del franquismo y cuenta la historia de Mikel Lejarza, un agente de los servicios secretos españoles que consiguió infiltrarse en la organización terrorista ETA. La unidad didáctica trata a fondo la irrupción del terrorismo en la sociedad española: el nacimiento de ETA, los primeros atentados, el asesinato del Presidente Luis Carrero Blanco y la escalada de violencia que culminó en los primeros años 80. Todo ello en el marco de la transición a la democracia, un periodo tan apasionante como inestable.

Las elecciones generales de octubre de 1982 se consideran el punto final de la transición, ya que hasta la victoria electoral socialista no existió estabilidad política. Los años 80 representan un momento de eclosión social: se abrió un período prometedor en el que una generación de jóvenes defendió la libertad de pensamiento y de acción, y rechazó los valores heredados de un periodo oscuro. También se dio el estallido de un movimiento contracultural que mezcló el ocio con la reivindicación. *Bajarse al moro* (1989), de Fernando Colomo, se sitúa en este contexto y, a través de las peripecias de un grupo de jóvenes, muestra el conflicto entre la integración en el sistema de valores tradicional y otras propuestas al margen de dicho sistema. Entre los aspectos que se abordan en la unidad didáctica destacan el papel de la juventud en la sociedad, la Movida madrileña, la drogadicción y la secularización de la sociedad.

#### 4.5. LOS PROBLEMAS DE LA ESPAÑA DE HOY

Las unidades 9 y 10 tratan aspectos de la España actual. Según el barómetro que publica todos los meses el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), los problemas que más preocupan a los españoles son el terrorismo y el paro. El orden depende de la

coyuntura, pero estos dos problemas siempre encabezan la lista. Al terrorismo ya nos referimos en la unidad 7. En la unidad 9 nos ocupamos del paro y de otras preocupaciones que aquejan a la España actual –algunas de ellas vinculadas al desempleo–, como la pobreza, la emigración, la marginación, la vivienda, la delincuencia, la violencia de género o la corrupción. *Los lunes al sol* (2002), de Fernando León de Aranoa, cuenta la historia de un grupo de ex trabajadores de los astilleros desempleados a causa de la reconversión industrial. Todos están en una edad difícil para salir adelante en el aspecto laboral, y también en el personal. A través de estos personajes vemos las consecuencias sociales y familiares del paro, el trabajo como elemento de dignidad de la persona, y la marginación social.

Muy relacionado con la economía está el tema de la inmigración. Gracias al desarrollo propiciado por las sucesivas políticas económicas y por las ayudas de la Unión Europea, en poco más de 10 años España ha pasado de ser uno de los países europeos con más tradición emigrante a tener el mismo porcentaje de inmigrantes que otras naciones que llevaban décadas como países receptores. Este fenómeno ha supuesto una nueva realidad social: la España multiétnica. En *Flores de otro mundo* (1999) –que parte de una anécdota real, como fue la famosa caravana de solteros que organizó el pueblo de Plan y que luego han imitado otras localidades– Iciar Bollain mezcla de manera inteligente el fenómeno de la inmigración y los problemas de adaptación de esos inmigrantes en nuestra cultura, con otros temas como la despoblación rural en el mundo occidental contemporáneo, el papel de la mujer en la sociedad actual y las relaciones sentimentales. Además, plantea una cuestión relevante: ¿existe racismo en la sociedad española?

## BIBLIOGRAFÍA

- ASOCIACIÓN DE MEDIADORES INTERCULTURALES: “La emigración española”, [en línea]: <[http://www.asmin.org/moodledata/7/cuadeno\\_de\\_trabajo\\_1\\_2008\\_la\\_emigracion\\_espanola.pdf](http://www.asmin.org/moodledata/7/cuadeno_de_trabajo_1_2008_la_emigracion_espanola.pdf)>
- FOTO FORUM: “25 años después. Memoria gráfica de una transición”, [en línea]: <<http://fotoforum.net/expone/memoria/>>
- GALÁN, D. (2004): “*El verdugo*, la obra maestra de Berlanga”, *El País* (14 de abril de 2004).
- HERAS, R.: “20 años de la Constitución. Las claves de la democracia española”, [en línea]: <<http://www.elmundo.es/nacional/constitucion/index.html>>
- HISTORIA SIGLO 20: “España durante el Franquismo”, [en línea]: <<http://www.historiasiglo20.org/HE/15a-3.htm#>>

- LUNING, M.: “Actividades para explotar el cuento *La lengua de las mariposas*”, [en línea]: [http://www.ub.es/filhis/culturele/luning\\_anexos.html](http://www.ub.es/filhis/culturele/luning_anexos.html)
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. e I. PERALTA FERREYRA: “La Guerra Civil española en el cine”, [en línea]: <[http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/historia\\_guerracivil.htm](http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/historia_guerracivil.htm)>
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E.: “*La lengua de las mariposas*. Los maestros de la II República española”, [en línea]: <<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/temasmariaposas.htm>>
- MASERAS, E.: “Cine en clase: *Flores de otro mundo*”, [en línea]:. <[http://www.mec.es/sgc/nz/es/File/maseras\\_flores.pdf](http://www.mec.es/sgc/nz/es/File/maseras_flores.pdf)>
- RED DE RECURSOS PARA LA PAZ EL DESARROLLO Y LA INTERCULTURALIDAD. “La interculturalidad a través de los medios audiovisuales”, [en línea]: <<http://www.edualter.org/material/intcine/florese.htm>>
- ROJAS GORDILLO, C. (2004): “Notas para el estudio de *La lengua de las mariposas* en clase de lengua y cultura españolas”, *redEle* 0, [en línea]: <<http://www.educacion.es/redele/revista/rojas.shtml>>
- S. ESDAILE, C. y A. BEEVOR (2007): *El fin de la monarquía. República y Guerra Civil*, Madrid: El País.
- SÁNCHEZ, J. M. (2009): “Tres cuentos, una película: *La lengua de las mariposas*”, [en línea]: <<http://www.ochoymedio.info/article/59/Tres-cuentos--una-pel%C3%ADcula:-La-lengua-de-las-mariposas/>>
- SOCIEDAD BENÉFICA DE HISTORIADORES AFICIONADOS Y CREADORES: “Imágenes de la Guerra Civil española”, [en línea]: <<http://www.sbhac.net/Republica/Imagenes/ImG-Ce.htm>>
- TUSELL, J. y J. PANIAGUA (2008): *La dictadura franquista*, Madrid: El País.
- TUSELL, J. (2007): *La España democrática*, Madrid: El País.
- VALERO MARTÍNEZ, T.: “Los lunes al sol”, [en línea]: <[http://www.cinehistoria.com/los\\_lunes\\_al\\_sol.pdf](http://www.cinehistoria.com/los_lunes_al_sol.pdf)>
- : “Los santos inocentes”, [en línea]: <[http://www.cinehistoria.com/los\\_santos\\_inocentes.pdf](http://www.cinehistoria.com/los_santos_inocentes.pdf)>



# MICROTEXTOS UBICUOS: TWITTER Y LA PRÁCTICA CONSTANTE DE LA L2

FABRIZIO FORNARA  
*IES Abroad Barcelona*

**RESUMEN:** Las redes sociales nos permiten acercar el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera a la cotidianidad informal de nuestros alumnos. Según la teoría del *Informal Learning* desarrollada por Jay Cross, la verdadera competencia se desarrolla en situaciones informales. En este contexto, Twitter es una herramienta especialmente apta para practicar y desarrollar habilidades escritas cercanas al lenguaje coloquial. Así, teniendo en cuenta los marcos teóricos del *Informal Learning* y del *Ubiquitous Learning*, en la presente comunicación se describe la experiencia de una actividad docente en la que la práctica y el aprendizaje constante de la L2 superan los límites espacio-temporales del aula y de las horas de estudio, haciéndose ubicuos y constantes. El carácter informal de la actividad, además, hace posible la creación de una comunidad lingüística que se expresa e interactúa espontáneamente en la lengua objeto de estudio.

## 1. INTRODUCCIÓN

El uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha integrado y enriquecido en los últimos años con la exploración del potencial educativo de los medios y las redes sociales. A pesar de su reciente incorporación, ya han sido documentadas experiencias de clase con alumnos de diferentes edades (Fontana, 2010; Haro, 2010) en las que las redes sociales funcionan como una plataforma didáctica al estilo de los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (Learning Management System, LMS): como vehículo de transmisión de la información y gestión del material y recursos, y como canal privilegiado de comunicación entre los usuarios. Pero a diferencia de los LMS que se limitan a organizar y gestionar el material escogido por el administrador de la plataforma, las redes sociales ofrecen un modelo de conexión social en línea en el

que la información y el material fluyen a través de los canales creados por estas mismas conexiones (Siemens, 2010).

Entre los diferentes tipos de redes sociales podemos distinguir las redes sociales con fines educativos – Social Go, Ning, Grou.ps, Wall FM, etc.<sup>1</sup>, y las redes sociales generalistas – Facebook, Tuenti y Diaspora, entre otras. A medio camino entre la red social y el blog encontramos las páginas web de microblogging. La diferencia principal entre blog y micro-blog es la longitud de la entrada, libre en los blogs, limitada a un centenar de caracteres en los micro-blogs; los dos servicios favorecen las conexiones entre usuarios, pero es en el micro-blog donde el aspecto social se hace más evidente: los usuarios eligen a quién seguir, de una manera parecida a la relación de amistad en las redes sociales, pero no hay ninguna obligación de reciprocidad. Entre las numerosas páginas de microblogging<sup>2</sup>, destaca Twitter, pionera en el concepto<sup>3</sup>. Su explotación didáctica es reciente y, a pesar de la existencia de una discreta bibliografía sobre su potencial educativo (Hart, 2010), todavía son escasas las experiencias documentadas<sup>4</sup>.

## 2. OBJETIVOS Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ACTIVIDAD

En mi caso, empecé a usar Twitter, en las clases de español como lengua extranjera que imparto, por sus peculiaridades comunicativas, al ser una herramienta de escritura que se acerca a la espontaneidad e informalidad de la comunicación oral. Los textos, en forma de breves entradas, se limitan a un máximo de 140 caracteres y siguen una serie de normas que favorecen la síntesis y que, a diferencia de otras herramientas de comunicación instantánea como el chat, evitan que la fluidez del mensaje se vea entorpecida por el uso excesivo de abreviaturas o signos extralingüísticos (Pérez Sotelo, 2001; Coloma Maestre, 2004). Los usuarios pueden comunicarse a través de mensajes personales públicos, siguiendo la convención de citar el nombre del destinatario, al principio o en el cuerpo del mensaje, precedido por una arroba, o incluir sus entradas en una misma línea de conversación o contenido mediante el uso de una etiqueta precedida por una almohadilla o *hashtag* (#). Si la pregunta por defecto en Twitter es “¿Qué está pasando?” y al principio funcionaba casi exclusivamente como un medio de divulgación de actividades o aficiones personales, con el tiempo su uso se ha integrado con un más complejo sistema de comunicación e intercambio de la información en redes formadas por profesionales, especialistas o aficionados de un tema específico. Este tipo de interacciones se

1 Según la clasificación de Juan José de Haro en su presentación: “Aplicaciones prácticas de las redes sociales educativas”, en Slideshare.net.

2 En los últimos años han nacido numerosas páginas de micro-blogging pensadas como recurso para la educación, entre las cuales destacan Edmodo, Open Atrium y Status.net.

3 Para un introducción a Twitter y su uso: Polo, 2009.

4 Entre otras destacan las entradas de Pilar Munday (Munday, 2010) y Daniel Craig (Craig, 2010) y el artículo de Fabrizio Fornara (Fornara, 2010).

encuentran a medio camino entre la sincronía del chat y la asincronía del correo electrónico y los foros<sup>5</sup>, conservando la espontaneidad del primero enriquecida con la reflexión en la elección de las palabras y la atención a la corrección gramatical típica de los segundos (Cruz Piñol, M., Berger, V., García Garrido, J., Sala Caja, L. y Sitman, R., 2005).

El objetivo de la actividad que vengo desarrollando en Twitter es difuminar las fronteras entre educación formal y práctica informal, entre prácticas dirigidas y uso de la lengua en contextos reales y entre formalidad escolar e informalidad cotidiana. Este objetivo primario se consigue a partir de otro importante objetivo: que los estudiantes practiquen la lengua extranjera en un momento y contexto en el que, de otra manera, no la practicarían, en un momento cualquiera del día o de la noche y en entornos personales o sociales en los que difícilmente cabría.

Los alumnos que participan en la actividad son estudiantes universitarios norteamericanos en estancia de estudio en Barcelona por un periodo de tres-cuatro meses; el marco institucional es un curso de lengua española, de cualquier nivel, de unas cincuenta horas lectivas distribuidas a lo largo del trimestre. El número reducido de sesiones y su excesiva fragmentación, sin embargo, no favorecen una práctica constante de los elementos y estructuras gramaticales estudiados en clase, dejando a la espontaneidad de las interacciones informales de los estudiantes el papel de protagonista en su proceso de aprendizaje (Cross, 2006). A través de la práctica en contextos reales, las nociones aprendidas durante las horas de clase se enriquecen con toda una serie de factores experienciales y emocionales (Vázquez Fernández, R. y Wingeyer, H.R., 2001) que favorecen la asimilación de la lengua extranjera y su correcta producción. Si, como profesores de lengua, queremos acercarnos a la práctica informal de nuestros alumnos, tenemos que reproducir en nuestras actividades los componentes de espontaneidad e informalidad y el carácter social de sus interacciones, sin perder de vista los aspectos normativos de la materia que estamos enseñando. Twitter nos ayuda a responder a estas exigencias: es una herramienta social que favorece la comunicación y la interacción informal a través de la producción de microtextos asíncronos que participan de un más amplio proceso comunicativo.

### 3. ACTIVIDAD

La dinámica de la actividad es la siguiente: al principio del curso los alumnos están invitados a crear una cuenta, a conectarse con todos los compañeros y el profesor, y a poner mensajes con una frecuencia de un mínimo de un mensaje al día, seis días a la semana. Estos mensajes son de tema libre y, por defecto, responden a la pregunta “¿Qué

5 Según el modelo propuesto por Tom Barrett en su entrada: “Twitter - A teaching and learning tool”.

está pasando?"; sin embargo, su contenido puede variar mucho, como veremos más adelante. Es una pequeña práctica de lengua que, en un contexto de aislamiento, no produciría ningún efecto especial, pero que, en un contexto social, puede llevar a sensibles mejoras en la producción de la lengua extranjera. Al crear conexiones entre un grupo de estudiantes y una rutina de práctica en la lengua objeto de estudio, se crea un espacio de aprendizaje informal en el que hay un flujo constante de información en un proceso colaborativo de consolidación y creación del conocimiento. Los límites temporales y espaciales de las conexiones personales se superan gracias a la ubicuidad del servicio, accesible a través de la página web y las numerosas aplicaciones para smartphones, tablets y dispositivos de lectura digital. Al superar las fronteras físicas y temporales de las horas de clase y al ser accesible en cualquier momento y en cualquier lugar, la actividad puede realizarse, y de hecho se realiza, en los momentos más variados del día y en los contextos más diferentes (Kope, B. y Kalantzis, M., 2010).

Los estudiantes, invitados a practicar constantemente la lengua extranjera y expuestos a la lectura de las aportaciones de todos los miembros de la comunidad, se esfuerzan en producir textos gramaticalmente correctos e interesantes: el hecho de ser leídos por sus compañeros les empuja a crear un contenido variado y a poner cuidado en las normas de la lengua aprendidas en clase manteniendo, sin embargo, un tono informal y esencialmente comunicativo. A la práctica de la lengua se une la lectura de los mensajes de los demás compañeros y del profesor, que participa en la actividad con la misma frecuencia que los estudiantes y tiene un papel de dinamizador. El peligro aquí es que los estudiantes tomen como correctas formas, estructuras y expresiones que en realidad no lo son; por eso, para ofrecer un ejemplo de uso real y, supuestamente, correcto de la lengua, la actividad se complementa con el seguimiento de hispanohablantes activos en Twitter, en específico, personajes famosos del mundo de la música, el cine o el deporte. El seguimiento obligatorio de, por lo menos, tres famosos, por un lado, funciona como pequeña práctica de comprensión lectora y por otro sirve para ampliar las fronteras de la actividad y para enmarcarla en un contexto de práctica mucho más amplio, que comprende al mundo real.

### 3.1. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La actividad se evalúa siguiendo criterios exclusivamente cuantitativos. Uno de los objetivos es que los estudiantes reproduzcan los mismos patrones de espontaneidad de las interacciones reales, incluso en la producción de formas gramaticalmente incorrectas. La retroalimentación, inmediata en el proceso de ensayo / error / (auto)corrección de las interacciones reales, se desplaza a la clase a través de la corrección y autocorrección, en clase abierta, de las entradas más problemáticas desde un punto de vista gramatical: así, los estudiantes aprenden de sus propios errores y de los de los demás compañeros, en un proceso de construcción colectiva del conocimiento. Corregir y evaluar los mensajes

probablemente inhibiría la espontaneidad e informalidad del proceso de redacción; de todas maneras, es importante decir que la actividad integra, no sustituye, actividades de clase de producción e interacción en las que el uso de las estructuras y formas aprendidas y su corrección gramatical se evalúan de manera rigurosa.

Tenemos, así, una práctica cotidiana y constante de la lengua extranjera a lo largo de todo el curso, a través de la producción de microtextos redactados en cualquier momento del día, en cualquier lugar y durante cualquier tipo de actividad e interacción; una práctica de lectura de las entradas de los demás miembros de la comunidad y de otros hispanohablantes, mayoritariamente famosos; una interacción con la comunidad de aprendizaje que también puede extenderse, en la lengua extranjera, a otros usuarios, y un sentido de pertenencia a una comunidad que refuerza los vínculos entre sus miembros, enmarcando la práctica de la lengua en un contexto informal que beneficia el aprendizaje y la asimilación de las estructuras lingüísticas aprendidas en clase.

### 3.2 ENTRADAS

Por lo que concierne al contenido de las entradas, es totalmente libre; la única excepción es una entrada semanal referente a la actividad de uno de los famosos que están siguiendo. En las entradas los estudiantes hablan de sus actividades, de lo que han hecho, están haciendo o van a hacer, a veces de una manera bastante simple, en la que se denota el carácter obligatorio de la actividad, hablando de temas que difícilmente tratarían en otra red social (comida, cursos, familia, etc.); la mayoría de las veces, sin embargo, el contenido es muy original y es evidente la voluntad de comunicarse con los demás compañeros en mensajes que hablan de sus experiencias en la nueva ciudad, los viajes programados, la unicidad de los momentos que están viviendo (un partido de fútbol, una estancia en alguna ciudad europea, un momento de relax en compañía de amigos, sobre todo si autóctonos, etc.). En estas entradas se consigue el objetivo de fomentar en el aprendiz la comunicación en la lengua extranjera en un momento de informalidad y que ésta forme parte activa de su cotidianidad. Estos mensajes no se escriben únicamente para cumplir con la frecuencia requerida por la actividad, sino que son elementos de comunicación con el grupo, una manera para que los demás participen de su cotidianidad; son los mensajes que enviarían a sus amigos por móvil o que escribirían en Facebook. Lo mismo ocurre con las entradas en las que expresan emociones de felicidad, aburrimiento, nostalgia, inquietud, etc., en las que también es fundamental el aspecto social. La misma función la cumplen las entradas escritas a altas horas de la noche, en las que es evidente la voluntad de querer informar el grupo sobre las actividades recién terminadas; es interesante notar cómo los grupos más unidos (generalmente los grupos de otoño y primavera, que disponen de una estancia de un trimestre para consolidarse) producen un mayor número de entradas nocturnas, mientras que los miembros de los grupos menos unidos tienden a escribir durante el horario escolar (generalmente esto se da con los grupos de verano, que no tienen mucho tiempo para intimar, al quedarse sólo un mes en la ciudad).

También se dan casos de reflexión lingüística, sobre todo hacia finales del curso: son entradas que hablan de sus progresos, de su esfuerzo para practicar la lengua, del hecho mismo de practicar en Twitter, etc. Estas últimas se inscriben en un más amplio marco de entradas en las que se reflexiona sobre la misma actividad: al principio, algunos hablan de su malestar al tener que escribir en una página web sobre la cual tienen bastantes prejuicios y que, generalmente, no usan en sus interacciones en la red; otros hablan con más entusiasmo del hecho de tener que escribir en español en la que consideran una red social; otros, hacia el final del curso, se despiden de la plataforma en términos casi nostálgicos (aunque la nostalgia del adiós de los últimos días es más bien general y no exclusiva de esta actividad) o declaran, en tono casi triunfalista, que no van a entrar nunca más por esos lares. Por último, también se dan casos de comunicación directa con los compañeros: si estos mensajes personales públicos no son muy frecuentes y, en el caso de producirse, se reducen a un intercambio pregunta-respuesta, más comunes son las entradas en las que un alumno quiere compartir información o enlaces con sus compañeros o hacer preguntas generales a la comunidad.

### 3.3 EL PAPEL DEL PROFESOR

El profesor, que participa de la actividad con la misma frecuencia que los estudiantes, juega un doble papel de facilitador de la información y dinamizador. Como facilitador de la información, envía periódicamente enlaces a recursos de interés en la web (vídeos, canciones, películas, páginas web, artículos, eventos, informaciones, etc.), cuelga información sobre el curso (novedades en las otras plataformas –en mi caso Facebook y Moodle–, fechas de exámenes, cambios en el horario o la fecha de una sesión, etc.) o información sobre las actividades culturales, deportivas y sociales más destacadas de la ciudad o del país (exposiciones, muestras, partidos, fiestas, etc.). Como dinamizador, fomenta la discusión a través de preguntas generales, responde a entradas originales, a preguntas directas y participa de las interacciones de carácter general. Además, el profesor participa en la actividad como un miembro más de la comunidad: así, como los estudiantes, puede hablar de sus actividades y sentimientos y tiene que colgar, semanalmente, información sobre los famosos que está siguiendo. De esta manera se crea un efecto emulación, al ser un ejemplo a seguir por los estudiantes. De hecho, no son infrecuentes los casos en que los estudiantes cuelgan información, hacen preguntas o participan de una interacción inspirados por mis mensajes. Además, como *primus inter pares, guide-on-the-side* (Kope, B. y Kalantzis, M., 2010), el profesor es el que más mensajes recibe o que más viene citado por los demás miembros de la comunidad.

#### 4. CONCLUSIONES

Los progresos lingüísticos derivados de la actividad no son fácilmente identificables: en el arco del trimestre hay mejoras evidentes en la producción tanto escrita como oral de los estudiantes y en su capacidad de interacción en la lengua extranjera, pero son progresos derivados del conjunto de estudios, actividades y prácticas realizadas en todas las sesiones del curso, entre las cuales, como hemos dicho más arriba, la actividad de Twitter representa solo una pequeña parte. Sin embargo, los grupos que realizan la actividad en Twitter son grupos generalmente muy unidos y esta unidad se puede apreciar en la calidad de sus interacciones escolares y extraescolares. Los estudiantes encuentran en Twitter un espacio dinámico para encontrarse, comunicarse e interactuar en la lengua extranjera que están aprendiendo: aunque la cantidad de tiempo dedicado a la redacción de las entradas es muy reducida, la práctica constante y ubicua refuerza su confianza en el uso de la lengua, que entra a formar parte de su informalidad cotidiana con beneficios concretos para el aprendizaje. El sentido de pertenencia a una comunidad de aprendices y a un mundo lingüístico, social y cultural diferente del de origen les ayuda en su proceso de integración en la comunidad de acogida o fortalece sus inquietudes interculturales, en el caso de practicar la actividad en un curso de lengua en su propio país.

#### 5. PROPUESTAS PARA EL FUTURO

Todavía queda mucho por explorar en la explotación del potencial didáctico de Twitter y sólo la práctica podrá decir cuáles son las actividades que mejor funcionan y añaden valor al proceso de aprendizaje. La actividad aquí propuesta, adaptable según el contexto y los objetivos de cada curso, puede ser modificada en términos de frecuencia, contenido y evaluación o integrada por diferentes tipos de actividades que pueden apoyarse tanto en el servicio mismo como en servicios externos. A partir de una idea de la profesora Pilar Munday de la Sacred Heart University en Fairfield, Connecticut, una posible integración de la actividad es la que prevé que los estudiantes de una misma lengua de diferentes instituciones y países puedan seguirse recíprocamente y comunicarse a través de Twitter, con el doble objetivo de ampliar y variar la práctica y hacer participar a los estudiantes de una más amplia comunidad de aprendizaje, según el modelo adoptado por el foro “La ruta de la lengua” (Cruz Piñol, M., Berger, V., García Garrido, J., Sala Caja, L. y Sitman, R., 2005). Es sólo una de las posibles variables de una actividad que, si sigue confirmándose en la realización de los objetivos prefijados, puede constituir un pequeño paso hacia la integración del currículum de enseñanza con los medios sociales.

## 6. TALLER

Las actividades del taller “Microtextos ubicuos: Twitter y la práctica constante de la L2”, presentado en el XXI Congreso internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, se estructuran en tres fases: una anterior al taller, la presentación y actividades del taller mismo y una fase posterior. Para poder participar activamente en el taller los asistentes tienen que crear una cuenta en Twitter siguiendo las instrucciones de una infografía en papel encontrada al entrar al aula, duplicadas en la proyección de la primera pantalla de la presentación. El folleto explica a los participantes qué es Twitter y cómo funciona, cómo crear una cuenta en el servicio y cómo participar, mediante la etiqueta *#twasele*, en las actividades del taller.

Al empezar el taller, los asistentes están invitados a contestar a una primera pregunta, según la estructura de las discusiones sincrónicas en Twitter – los llamados chat, y, en específico, del Learning Chat (*#lrnchat*)<sup>6</sup>:

P0) Presentación: profesión, centro de enseñanza, especialidad. *#twasele*

La etiqueta *#twasele*, como todas las etiquetas en Twitter, sirve para incluir todos los mensajes que la contienen en una única pantalla en el servicio, accesible a todos. Gracias a este recurso los participantes no están obligados a seguirse recíprocamente sino que pueden participar en la actividad y leer las entradas de los demás asistentes. Se crea así un efecto chat, una especie de diálogo colectivo en el que se produce aprendizaje gracias a las aportaciones de todos los participantes; durante la presentación los asistentes, además que escribir y leer las entradas de los otros participantes, pueden comunicarse directamente entre ellos a través de los mensajes personales públicos.

Inmediatamente después de la primera pregunta, la pregunta número cero, empieza la presentación de la actividad, ilustrada y resumida en sus aspectos esenciales. Además de escuchar la presentación, los asistentes están invitados a escribir sus comentarios en entradas etiquetadas en Twitter, siguiendo un uso que se ha ido generalizando en los últimos meses en las conferencias. Al final de la presentación, empiezan las actividades del taller. Como en el caso de la pregunta número cero, los asistentes tienen que contestar en Twitter a cinco preguntas; este sistema tiene diferentes beneficios: las mismas preguntas planteadas oralmente a la audiencia dejarían la palabra a un número muy reducido de participantes, mientras que a través del sistema propuesto todos los participantes pueden colgar simultáneamente su respuesta y leer las entradas de los demás participantes. Así, todos los que lo quieran pueden participar en el taller, creando un flujo de comunicación que puede llegar a convertirse en debate en línea. Además, toda la información colgada con la etiqueta *#twasele* es accesible en Twitter también después

6 Para observar el modelo del *#lrnchat* blog: <http://lrnchat.wordpress.com/>

de la finalización del taller y puede ser leída incluso por los que no están físicamente presentes, que también pueden participar en la actividad vía internet.

Éstas son las preguntas propuestas:

P1) ¿Utilizas tecnología en tus clases? ¿Cuál es la que más valor aporta? #twasele

P2) ¿Estás en alguna red social? ¿Y tus alumnos? ¿Las usas con fines didácticos? #twasele

P3) ¿Consideras importante el aprendizaje informal? Si sí, ¿cómo lo favoreces en tus clases? #twasele

P4) ¿Cuáles crees que son los aspectos positivos de la actividad en Twitter que hemos presentado? ¿Y los negativos? #twasele

P5) ¿Evaluarías la actividad de forma diferente? Si sí, ¿cómo? #twasele

Las respuestas se analizan, al finalizar la sesión de preguntas, en clase abierta dejando espacio para el debate. Al terminar las actividades del taller, las preguntas, las respuestas colgadas y las eventuales interacciones quedan disponibles para futuras consultas: así, no sólo se beneficia el proceso de lectura de y reflexión sobre las entradas de los participantes, sino que se deja abierto un canal de comunicación para sucesivos comentarios e interacciones. Además, a través del uso de la etiqueta #twasele, los asistentes pueden colgar enlaces e información de interés, favoreciendo el proceso de creación colectiva del conocimiento – en este caso relativo a la integración de los medios sociales en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera – y reproduciendo los mismos principios y mecanismos que guían la actividad desarrollada en Twitter con aprendices de ELE.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALFERO, F. (2009): “Twitter no es una red social”, [en línea]: <<http://www.nativodigital.cl/2009/10/twitter-no-es-una-red-social/>>
- BARRETT, T. (2009): “Twitter - A teaching and learning tool”, [en línea]: <<http://tbarrett.edublogs.org/2008/03/29/twitter-a-teaching-and-learning-tool/>>
- COHEN, A. (2010): “If you are learning a foreign language, then you should be reading in it”, [en línea]: <<http://blog.brain-scape.com/2010/09/why-reading-is-a-critical-activity-when-you%E2%80%99re-learning-a-foreign-language/>>

- COLOMA MAESTRE, J. (2004): "Textos breves en ELE: una trepidante vía", en *Actas del XIV Congreso internacional de ASELE*, Burgos: Servicio de publicaciones Universidad de Burgos, 614-623.
- CRAIG, D. (2010): "Twitter for Writing Practice and Interaction", [en línea]: <[https://docs.google.com/View?id=dcgwqckw\\_8249d67tm7hf](https://docs.google.com/View?id=dcgwqckw_8249d67tm7hf)>
- CROSS, J. (2006): *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*, Pfeiffer.
- CRUZ PIÑOL, M. (2002): *Enseñar español en la era de internet: la www y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona: Octaedro.
- CRUZ PIÑOL, M. et al. (2005): "El foro de debate electrónico como recurso para aprender y enseñar español como lengua extranjera", en M. CASANOVA, M<sup>a</sup> C. JOVÉ y A. TOLMOS (eds.), *Las TIC en la formación del profesorado*, Lleida: Publicacions de la Universitat de Lleida, 23-40.
- DIEZ ORZAS, P. L., A. MARTÍN DE SANTA OLALLA e I. SÁNCHEZ PAÑOS (1997): "E/LE, Multimedia y tecnología lingüística: las cuatro destrezas", *Carabela*, 42, 123-135.
- ESPINEIRA CADERNO, S. (2006): "Una aplicación de la enseñanza afectiva: las estaciones de aprendizaje", en *Actas del XVI Congreso internacional de ASELE*, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 731-740.
- FONTANA, A. (2010): "Using a Facebook Group As a Learning Management System", [en línea]: <[http://www.facebook.com/notes.php?id=191921000271#!/note.php?note\\_id=1015024422181557](http://www.facebook.com/notes.php?id=191921000271#!/note.php?note_id=1015024422181557)>
- FORNARA, F. (2010): "Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera", [en línea]: <[http://www.elbazardeloslocos.org/?page\\_id=748](http://www.elbazardeloslocos.org/?page_id=748)>
- JENNINGS, C. (2010): "Why focus on informal and social learning", [en línea]: <<http://internettime.posterous.com/charles-jennings-why-focus-on-informal-and-so>>
- HARO, J. J. de (2010): *Redes sociales para la educación*, Madrid: Anaya Multimedia.
- HART, J. (2010): "How to use Twitter for Social Learning", [en línea]: <<http://janeknight.typepad.com/socialmedia/2010/03/how-to-use-twitter-for-social-learning.html>>
- KOPE, B. y M. KALANTZIS (eds.) (2010): *Ubiquitous Learning*, Chicago: University of Illinois Press.
- LLAMAS SAÍZ, C. (2006): "Discurso oral y discurso escrito: una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula de ELE", en *Actas del XVI Congreso internacional de ASELE*, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 402-411.

- MARTINELL GIFRE, E. y M. CRUZ PIÑOL (1996): “La Internet y la enseñanza de español”, *Carabela*, 38, 14.
- MORAN MANSO, M. (1998): “La enseñanza de E/LE con la metodología *Tándem*”, en *Actas del IX Congreso internacional de ASELE*, Barcelona: Difusión, 411-418.
- MUNDAY, P. (2010): “Cómo usé Twitter el semestre pasado”, [en línea]: <[http://sites.google.com/site/profe\\_munday/enlaces-interesantes/1/comousetwitterelsemestrepasado](http://sites.google.com/site/profe_munday/enlaces-interesantes/1/comousetwitterelsemestrepasado)>
- PÉREZ FELIPE, M. (2004): “Los mensajes de texto a móviles y su presencia en los medios de comunicación: caracterización y sugerencias para la explotación en el aula de ELE”, en *Actas del XIV Congreso internacional de ASELE*, Burgos: Servicio de publicaciones Universidad de Burgos, 729-741.
- PÉREZ SOTELO, L. (2001): “El uso del correo electrónico y de las salas electrónicas de conversación en la clase de español como lengua extranjera”, en *Actas del XII Congreso internacional de ASELE*, Valencia: Editorial de la UPV, 477-484.
- (2004): “Cómo incrementar el vocabulario en la lengua extranjera mediante charlas electrónicas”, en *Actas del XIV Congreso internacional de ASELE*, Burgos: Servicio de publicaciones Universidad de Burgos, pp. 500-511.
- POLO, J. D. (2009): *Twitter para quién no usa Twitter*, Bubok.
- RAMI, M. (2010): “Building Community in the Classroom”, [en línea]: <[http://blog.schoology.com/2010/09/building-community-in-the-classroom/?utm\\_source=twitterfeed&utm\\_medium=twitter](http://blog.schoology.com/2010/09/building-community-in-the-classroom/?utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter)>
- SÁNZ IGLESIAS, J. (2001): “Correo electrónico, atención y elaboración de tareas escritas en estudiantes de E/LE: estudio de caso”, en *Actas del XII Congreso internacional de ASELE*, Valencia: Editorial de la UPV, 63-72.
- SIEMENS, G. (2010): “Future of learning: LMS or SNS?”, [en línea]: <<http://www.connectivism.ca/?p=192>>
- SITMAN, R. (1998): “Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE”, *Boletín de ASELE* 18, 7-33.
- VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, R. y H. R. WINGEYER (2001): “El lenguaje de los sentimientos en internet. Una nueva vía para introducir las variedades del español en el aula de ELE”, en *Actas del XII Congreso internacional de ASELE*, Valencia: Editorial de la UPV, 285-296.



# EL CUENTO FANTÁSTICO HISPANOAMERICANO EN LA ENSEÑANZA DE L2

MARÍA ELOÍNA GARCÍA GARCÍA  
*Università degli Studi di Trieste*

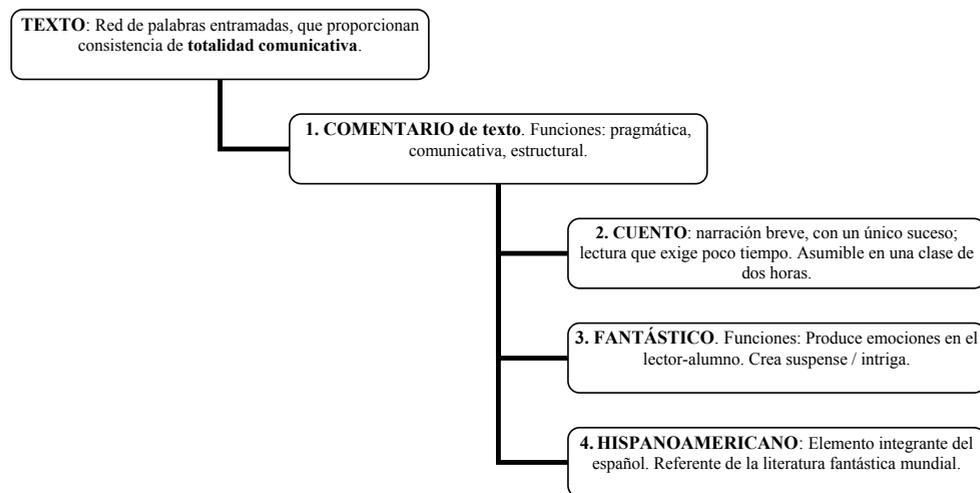
**RESUMEN:** En este trabajo presentamos una propuesta de aplicación práctica basada en el análisis de textos fantásticos, incidiendo especialmente en los cuentos de autores hispanoamericanos. Explicaremos de qué modo guiamos al alumno en la “disección” de los relatos para su posterior comentario en diversos contextos (blogs, revistas literarias, etc.). Por otra parte, dado que nuestro interés se centra, como objetivo básico, en mejorar la expresión oral y escrita en LE/L2, explicaremos nuestras estrategias para que los alumnos puedan dramatizar relatos con medios audiovisuales y crear su propio cuento fantástico.

## 1. INTRODUCCIÓN

El taller va dirigido a alumnos de nivel C1 – C2 del Marco Común Europeo de Referencia. Es necesario asimismo un nivel alto de madurez lingüística y una experiencia adecuada para el análisis literario en la propia lengua nativa. Por lo tanto, puede enfocarse hacia alumnos universitarios de Lenguas aunque cabría la posibilidad de adaptarlo a los últimos cursos de Enseñanza Superior.

### JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA

En el siguiente esquema trataremos de resumir las razones de nuestra elección:



## 2. PROPUESTA PARA LA APLICACIÓN PRÁCTICA

### 2.1. METODOLOGÍA

Se leerán y analizarán varios textos fantásticos en clase. En casa los alumnos procederán a la elaboración del comentario y a la dramatización de los cuentos con medios audiovisuales para, finalmente, crear sus propios relatos. A lo largo del curso-taller los alumnos tendrán que presentar por lo menos cinco comentarios escritos y un par de cuentos de creación propia. El profesor los corregirá invitando al alumno a que reformule o modifique las partes poco claras. Se conservarán todos los trabajos y se evaluarán teniendo en cuenta la expresión, la gramática y el contenido. También serán valorados los progresos del alumno archivando los comentarios y cuentos por orden de entrega. El tiempo de realización de todos los módulos será de treinta y dos horas aproximadamente. En cada uno de ellos ofrecemos una propuesta concreta de actividades, tanto para realizar en clase como en casa, así como bibliografía que se puede proporcionar a los alumnos; materiales, enlaces, parrillas de términos, etc.

#### *Símbolos utilizados en los módulos*



Actividades para casa.

Señalaremos también el n.º de orden de entrega del trabajo.



Actividades para realizar en clase



Audio

## 2.2. MÓDULOS

### 2.2.1. *Contacto*

*Tiempo:* 4 horas

Leeremos un cuento breve de Enrique Anderson Imbert. Los alumnos tendrán que elaborar un resumen brevísimo, señalando dónde se encuentra el elemento sobrenatural. A continuación les preguntaremos qué saben acerca del género del cuento y de la literatura fantástica. Posiblemente nos hablen de Kafka, Poe, Guy de Maupassant o de Jacobs. Alguno podría citar incluso a García Márquez y su *realismo mágico*. También puede darse el caso de que un silencio sepulcral y embarazoso invada el aula. En cualquier caso el marco teórico es fundamental e inevitable.

#### *Las estatuas*

*En el jardín de Brighton, colegio de señoritas, hay dos estatuas: la de la fundadora y la del profesor más famoso. Cierta noche –todo el colegio, dormido– una estudiante traviesa salió a escondidas de su dormitorio y pintó sobre el suelo, entre ambos pedestales, huellas de pasos: leves pasos de mujer, decididos pasos de hombre que se encuentran en la glorieta y se hacen el amor a la hora de los fantasmas. Después se retiró con el mismo sigilo, regodeándose por adelantado. A esperar que el jardín se llene de gente. ¡Las caras que pondrán! Cuando al día siguiente fue a gozar de la broma vio que las huellas habían sido lavadas y restregadas: algo sucias de pintura le quedaron las manos a la estatua de la señorita fundadora.*

Estas son las **cuestiones teóricas** a tener en cuenta:

1. Definición y orígenes del cuento
2. Clasificación de los cuentos (Todorov)
3. Conceptos de *fantástico*, *extraño*, *maravilloso*, *realismo fantástico*, *realismo mágico*
4. Temas de literatura fantástica, autores, etc. (Leer en clase el prólogo de Bioy Casares en *Antología de la literatura fantástica*).



#### Actividad de lectura

Partiendo de la importancia que tiene para el análisis conocer los conceptos de *fantástico*, *insólito*, *extraño*, *maravilloso*, *realismo fantástico* y *realismo mágico*, proponemos estas actividades:

*Lectura* de los siguientes cuentos para distinguir lo *maravilloso* de lo *fantástico*:

1. *La pata de mono* (Jacobs) <<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/jacobs/pata.htm>>

2. *Los deseos ridículos* (C. Perrault) <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/fran/perrault/deseos.htm>>

En estos relatos, donde se trata el tema de los deseos concedidos gracias a la posesión de un objeto mágico o de un talismán, los alumnos tendrán que explicar las diferencias relativas al espacio, al comportamiento de los personajes ante el poder del objeto mágico, y observar de qué manera se cumplen los deseos; si hay transgresión, castigo, etc.

*Lectura* de un fragmento de *Cien años de soledad* (Gabriel García Márquez) para ilustrar la existencia de los dos mundos paralelos: el real y el mágico; y de un cuento corto, *La casa de azúcar* (Silvina Ocampo) donde se constata muy claramente el *realismo fantástico*. Recordemos, por otra parte, que tanto el *realismo fantástico* como el *mágico* se pueden encontrar en un mismo cuento o novela (especialmente en *Cien años de soledad*).



#### TRABAJO N° 1 PARA ENTREGAR

Después de haber analizado oralmente los elementos mágicos y fantásticos de los textos o fragmentos, el alumno tiene que elaborar una redacción titulada: *Realismo, magia y elementos fantásticos*.

#### 2.2.2. Escucha y habla

*Tiempo:* 4 horas

*Lectura detenida* de *Continuidad de los parques*. Pondremos si es posible el *audio* del cuento narrado por el mismo Julio Cortázar. De este modo verificaremos también las particularidades fonéticas de la variedad argentina: <<http://www.youtube.com/watch?v=vpY7c5z8diQ>>.

La comprensión consiste en elaborar el significado “aprendiendo” las ideas relevantes de un texto y relacionándolas con las ideas que ya se tienen. Por lo tanto, partiendo de la inmensa importancia que tiene este proceso, plantearemos a los alumnos algunas cuestiones según los diferentes niveles que forman parte de esta estrategia:



#### Actividad de comprensión

##### *Nivel literal*

- ¿En qué marco sitúa el autor al personaje protagonista en las primeras líneas?
- ¿En qué marco físico se desarrolla la segunda secuencia?

- c. ¿En qué lugar o lugares se desarrolla la última secuencia?

*Nivel inferencial*

*Discrimina*

- a. ¿Con qué palabras podrías sintetizar la situación de realismo?  
b. ¿Con qué palabras o frases resumirías el plano de ficción novelesca?  
c. ¿Cuándo emerge la situación fantástica?

*Relaciona* las palabras siguientes con las tres situaciones que se producen en el cuento:

Tranquilidad, leyendo, atardecer, agitación, parque, anochecer, crimen, crepúsculo, sillón verde, ventanales, árboles, robles, los héroes, libro, la ilusión novelesca, trama, besos, caricias, comodidad, coartadas, azares, leer, novela, escalera alfombrada, línea.

Realidad – cotidianidad

Ficción – novela

Sobrenatural – fantástico

*Deduce y fundamenta* tus respuestas citando pasajes del cuento:

La segunda secuencia se focaliza en los preparativos de un crimen y en los sentimientos consecuentes que experimentan los personajes. El autor trata de intensificar el suspense y la pasión de los amantes.

- a. ¿Cómo lo hace?  
b. ¿Cómo sabemos que la amante y la esposa del protagonista son la misma persona?  
c. ¿Cómo crees que podría continuar el cuento si el autor hubiera escrito un par de líneas más?

*Nivel crítico*

- a. ¿Crees que Cortázar está jugando con el lector de su cuento? ¿Cómo lo consigue si es así?  
b. ¿Qué puedes decir del título? ¿Qué te sugiere?



## TRABAJO N ° 2 PARA ENTREGAR

*Nivel creador*

Escribir un cuento breve donde aparezcan: 1. El plano de la realidad 2. El plano de la ficción 3. Fusión de ambos.

### 2.2.3. Autopsia del cuento

*Tiempo:* 6 horas

Imaginemos que estamos ante un “cadáver” y tenemos que realizar un “informe forense”: ¿Qué necesitamos?

- a. Médico especialista → *Alumno*.
- b. Instrumentos apropiados → *Word, fluorescentes Office, busca palabras, diccionario y manuales de literatura fantástica y de lengua*.
- c. Ayudante → *Profesor*.
- d. Un “cuerpo” que no proteste ante las manipulaciones, extracciones de órganos y golpes al que será sometido sin misericordia por los “especialistas” → *Cuento*.
- e. Hoja de datos o indicios → *Parrilla disparadora de ideas*.

Extraeremos sin miedo los “órganos” al cuento, los analizaremos y con todos los indicios reconstruiremos su historia y todo el entramado de su recorrido. En esta unidad vamos a “diseccionar” un relato fantástico de Silvina Ocampo, escritora argentina, del mismo ámbito literario de Borges y Bioy Casares. La hemos elegido porque escribe un tipo de cuento muy “analizable” donde podemos encontrar la mayor parte de los tópicos que caracterizan a este género. Sus cuentos nos servirán para definir con claridad los códigos de composición de la literatura fantástica.

*Materiales y bibliografía para el alumno*

- Cuento de Silvina Ocampo: ***Los objetos*** (*La furia y otros cuentos*, Alianza Editorial).
- *Parrilla disparadora de ideas* para responder a diferentes cuestiones relacionadas con el *contenido* y con la *forma*.

#### Actividad de recopilación de datos

Con la parrilla disparadora de ideas y usando los fluorescentes del office, el “busca palabras”, la negrita, la rayita, etc. *marcar* todos los datos que podrían ser útiles para el comentario; por ejemplo:

*En rojo:* todo lo relacionado con el narrador (rojo oscuro si es objetivo, rojo claro si se identifica con el autor o con el personaje gracias a alguna marca lingüística, etc.).

*En verde:* todo lo relacionado con la ambientación espacial.

*En amarillo:* isotopías o líneas semánticas (buscar la gama de colores y cambiar los matices).

*En rosa:* elemento de duda o vacilación y aparición de lo sobrenatural o irracional (graduar la duda hasta llegar al fenómeno fantástico).

*En azul:* todas las emociones que experimenta el personaje principal.

*Con rayita:* metáforas o imágenes asociadas a la incertidumbre.

*Con negrita:* Conectores, marcadores del discurso, etc.

A continuación *escribir* en una hoja los datos, reagrupándolos por aspectos o temas. Serán apuntes espontáneos con algún tipo de reflexión. Todo ello servirá como punto de partida para realizar el informe forense o comentario.

*Parrilla disparadora de ideas*

Narrador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narra en primera / en tercera persona / es un personaje que interviene de algún modo en la historia.</li> <li>• ¿Busca la empatía o la complicidad del lector? ¿Hay marcas lingüísticas que nos den pistas para justificar su comportamiento?</li> <li>• Muestra simpatía por su personaje o protagonista / desprecio / admiración</li> </ul>
Situación inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anodina / ambientación realista / extraordinaria</li> <li>• ¿Hay presencia de premoniciones en las líneas iniciales?</li> </ul>
Fenómeno “extraño”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intrusión progresiva / de golpe</li> <li>• Es inquietante / inexplicable desde el punto de vista racional</li> <li>• ¿Tiene doble explicación: racional – inexplicable ?</li> <li>• ¿En cuántas ocasiones has vacilado ante un elemento extraño?</li> </ul>
Época	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narra en una época contemporánea / en pasado / cuenta hechos que sucederán en el futuro</li> </ul>
Sentimientos, emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de emociones que experimenta el personaje a lo largo de la narración</li> <li>• ¿Hay progresión? Gradúala</li> <li>• ¿El lector siente las mismas emociones?</li> <li>• ¿Los sentimientos aparecen implícitos o de manera explícita?</li> </ul>
Transgresión / Castigo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El personaje transgrede normas, leyes? ¿Hay castigo? ¿Qué tipo de castigo?</li> </ul>
Estructura del cuento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una estructura lineal / circular</li> <li>• ¿En cuántas partes se podría dividir? ¿con qué criterio?</li> </ul>
Los personajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Tienen nombre todos los personajes o son “etiquetados” por su relación familiar, de amistad, profesión?</li> <li>• ¿Son descritos con simpatía? ¿con antipatía?</li> <li>• ¿Son indiferentes al hecho extraño? ¿Cómo es su actitud con respecto al protagonista?</li> </ul>

Lenguaje y estilo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Hay personificaciones, animalizaciones, cosificación, animación de objetos?</li> <li>• ¿Hay metáforas o imágenes simbólicas en el cuento? / ¿están asociadas al léxico de la incertidumbre? / ¿ayudan a crear analogía entre dos mundos? / ¿señalan algún fenómeno de metamorfosis?</li> <li>• Intenta encontrar todas las figuras de estilo, indicando su significación</li> <li>• ¿Cómo está cohesionado el texto? Observa las recurrencias léxicas, sintácticas, etc.</li> <li>• Los verbos. Modos, tiempos, tipos de verbos</li> <li>• Los adverbios: ¿son inocuos o nos dan alguna información?</li> <li>• Fíjate en el tipo de oraciones y sus funciones</li> <li>• Ten en cuenta los conectores y marcadores del discurso</li> </ul>
-------------------	---

Propuesta de cuentos:

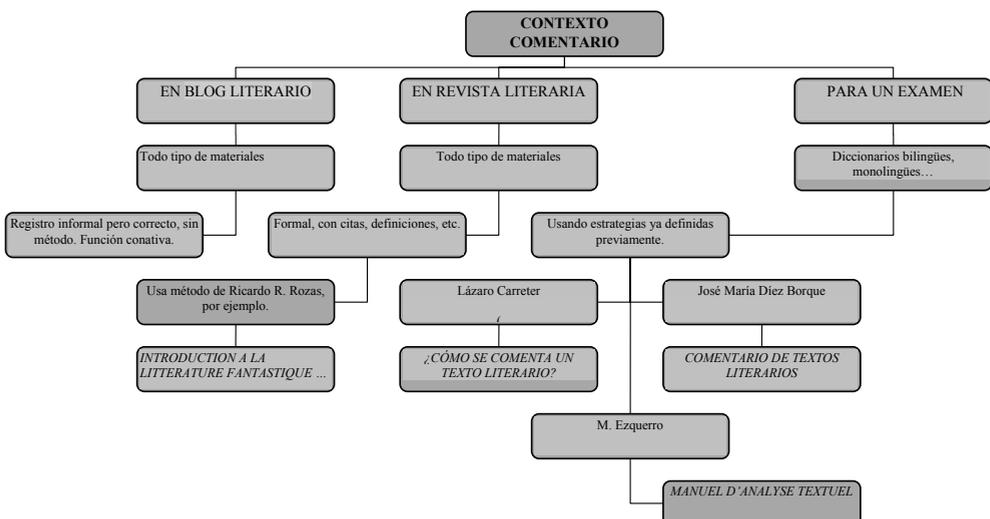
*La casa de azúcar* (Silvina Ocampo), *La carne* (Virgilio Piñera),

*El almohadón de plumas* (Horacio Quiroga), *La casa tomada* (Julio Cortázar), *El huésped* (Amparo Davila),

*Muebles “El canario”* (Felisberto Hernández), *La casa de los relojes* (Silvina Ocampo), *Las ruinas circulares* (Borges), *El guardagujas* (J. José Arreola). <<http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>>

#### 2.2.4. El comentario y el contexto de inserción

Tiempo: 4 horas



### a. Blog literario

No es necesario ningún método. Se tienen todo tipo de recursos disposición y lo que interesa es contagiar a los lectores del blog nuestro interés o decepción por la obra leída. El registro suele ser informal pero conservando siempre la “compostura” literaria. La función expresiva y conativa son fundamentales en este tipo de contexto.

#### Ejemplo



*En este apartado hablamos de “Continuidad de los parques”.*

*En las primeras líneas el autor sitúa al personaje en un plano de realidad; usa términos que nos indican esta cotidianidad: negocios, apoderado, aparcerías, etc. Además el hombre está tranquilo, “arrellanado en su sillón favorito” [...]. A los que no han leído el cuento, les aconsejo que lo lean porque son cinco minutos de lectura espléndidos. Cada palabra tiene su sitio y su importancia. Al final, en tres líneas, Cortázar crea un desenlace alucinante prescindiendo incluso de los verbos, en fin: espléndido. Espero que os guste. Aquí os pongo el enlace del audio [...].*

### b. Revista literaria

El registro es formal y el lenguaje es básicamente literario. Se incluyen a menudo citas de otros autores, teorías relacionadas con el tema, fragmentos de entrevistas realizadas al autor del texto; en definitiva todo tipo de elementos pragmáticos que ayuden a configurar nuestros comentarios, críticas, opiniones, etc. Convendría proporcionar a los alumnos el nombre de revistas literarias, tanto electrónicas como en papel, para que vayan observando la forma de abordar este tipo de actividad.

*[...]. En “Los objetos”, el cuento más original de La furia y otros cuentos, nos sentimos más que nunca tentados a identificar el relato con la autora misma, aunque, si bien el relato está articulado en primera persona, el narrador, omnipresente, obedeciendo a estrategias del relato, queda abiertamente al margen de los acontecimientos. El narrador mantiene con respecto al personaje principal, Camila, una distancia que pretende ser objetiva, neutral. Las marcas directas de esta postura aparecen enseguida: “creo”, “sospecho que”, verbos que preparan esa atmósfera premonitoria que tanto le gusta a nuestra escritora argentina.[...].*

María García <[www.letralia.com](http://www.letralia.com)>

Revista n ° 142

✎ Escribe un comentario para tus lectores del *blog literario* sobre el cuento: *Los objetos* (Silvina Ocampo). Sé muy expresivo-a. Recuerda que te ha gustado mucho el cuento, que la protagonista te recuerda a una tía tuya, y busca la complicidad de tus lectores. Sé correcto gramaticalmente y exprésate bien aunque uses un registro informal. Léelo en clase.



### TRABAJOS N ° 3 Y N ° 4 PARA ENTREGAR

Escribir un comentario para una revista literaria sobre dos de estos cuentos: *El guardaguajus*, de Juan José Arreola; *El almohadón de plumas*, de Horacio Quiroga; *Las ruinas circulares*, de Borges; *La carne*, de Virgilio Piñera. Incluir citas, alusiones a Kafka (en el caso de Arreola) y buscar la conexión con otros autores en el caso de Borges (tema del *sueño* en Calderón de la Barca, por ejemplo).

#### c. Prueba o examen de evaluación

Los consejos de Lázaro Carreter son indispensables a la hora de elaborar un comentario completo de forma sencilla: “No puede negarse que en todo escrito se dice algo (fondo) mediante palabras (forma). Pero eso no implica que forma y fondo puedan separarse. Separarlos para su estudio sería tan absurdo como deshacer un tapiz para comprender su trama: obtendríamos como resultado un montón informe de hilos”. *Cómo se comenta un texto literario*. (Lázaro Carreter, 1992: 13).

Hay que considerar el hecho de que en un examen tenemos poco tiempo a disposición y apenas contamos con materiales para la elaboración del comentario. Conviene partir de los métodos de Lázaro Carreter, Díaz Borque o M. Ezquerro<sup>1</sup> e intentar aplicar todo lo aprendido a lo largo del curso, especialmente lo relacionado con los códigos de composición propios de la literatura fantástica.

- *Parrilla de términos* para el alumno

*Para referirse a una palabra, frase, texto, obra:* Acentúa, confirma, denota, recuerda, constituye, dibuja, explica, caracteriza, expresa, conlleva, se compone de, crea, desarrolla, describe, ilustra, confiere, muestra, pone en evidencia (de relieve), evoca, implica, indica, opone, significa, insiste, sitúa, presenta, produce, subraya, pone el acento sobre, sugiere, recuerda, representa, suscita, simboliza, refleja, resume, traduce, une, refuerza, revela.

*Para referirse a un procedimiento estilístico o una figura retórica:* Connota, denota, ofrece al lector (da la impresión, la ilusión, el sentimiento de), opone, reviste, subraya, anima, refuerza, apoya, pone en evidencia, señala, resalta, revela.

*Un narrador / el autor:* Acumula, menciona, afirma, designa, alerta, dibuja, analiza, profundiza, propone, recurre a, emplea, esboza, exalta, se indigna, comunica, expone, intenta, introduce, define, ironiza, usa, utiliza.

*El personaje:* Seduce, experimenta, siente, traduce, realiza, procura, se sorprende, se presenta como, fascina, aprecia, aporta, considera, se entusiasma, imagina, sospecha, descubre, sufre, aparece como, suscita, encarna, representa, constituye un ejemplo de, se caracteriza por.

<sup>1</sup> Los textos de estos autores (Lázaro Carreter, D. Borque y M. Ezquerro) van incluidos en la bibliografía.

*El lector:* Admira, siente, experimenta, se pregunta, comprende, se emociona, descubre, percibe, se identifica, se proyecta, considera que, adivina, presiente, aprecia, reconoce, adquiere, adopta.

### 2.2.5. Dramatización

*Tiempo:* 8 horas



Grabación de un cuento por parejas (con la voz de los alumnos).

- Añadir sonidos para crear la atmósfera propia de la literatura fantástica. <[http://www.natureduca.com/sonidos\\_natura.php](http://www.natureduca.com/sonidos_natura.php)> o buscar en Internet: “galería de sonidos”, “sonidos y ruidos”, etc.
- Proyectar el trabajo en clase y a continuación proceder al análisis.
- Los demás alumnos toman apuntes y participan, el profesor corrige los errores de pronunciación, entonación, etc.

*Propuesta de cuentos:*

*La casa tomada* (Julio Cortázar), *El huésped* (Amparo Davila), *Muebles “El canario”* (Felisberto Hernández), *El guardagujas* (J. José Arreola). Todos ellos son muy apropiados para este tipo de actividad dado que los autores utilizan recursos interesantes para la dramatización.



TRABAJOS N ° 5 Y N ° 6 PARA ENTREGAR

Escribir un comentario para un blog y otro para una revista sobre dos de los cuentos que se han dramatizado y analizado en clase.

### 2.2.6. Escribe y calla

*6 horas*

Sabemos interpretar, analizar y comentar. También conocemos los códigos de composición de un cuento fantástico. ¿Seremos capaces de elaborar nuestro propio cuento fantástico? Intentémoslo.

Barthes afirmaba que *el título es un aperitivo*. Hemos visto que los títulos de los cuentos suelen ser cortos, con alguna de estas formaciones sintácticas:

1. Artículo + sustantivo: *La condena, Los objetos, El huésped, La galera, El vástago, El guardagujas*, etc.
2. Artículo + sustantivo + de + sustantivo: *La casa de los relojes, El vestido de terciopelo*, etc.
3. Artículo + sustantivo + adjetivo o participio: *La casa tomada, Las ruinas circulares*, etc.

### Actividad creativa

Tratemos de encontrar ese aperitivo, añadiéndole algunos de estos ingredientes:

- a. Busca una palabra que te sugiera algo: *semáforo*, por ejemplo. Construye un título evocador después de haber escrito el cuento.
- b. Decide cómo ha de ser tu narrador. La primera persona permite expresar mejor los sentimientos de miedo, terror, dudas, vacilaciones, etc., pero la tercera puede crear con más efectividad la sensación de confusión y de misterio.
- c. Piensa cómo y quién va a ser el protagonista del cuento (ponle un nombre común). No lo describas (hazlo solo si consideras que puede tener alguna funcionalidad).
- d. Si quieres escribir un cuento fantástico, te conviene iniciarlo con una ambientación muy real, cotidiana, incluso anodina: en una calle, en un barrio, en una casa, etc.
- e. Introduce un elemento de vacilación, de duda. Tienes que alterar la sensación de tranquilidad y cotidianidad que había al principio.
- f. Marca la progresión de las emociones e introduce un elemento fantástico. Este puede aparecer al principio, en el medio, o incluso al final del cuento.
- g. Recuerda que a veces la situación final deja entrever una repetición «sin fin» del fenómeno fantástico. Intenta transmitir esa sensación.



### TRABAJOS N ° 7 Y N ° 8 PARA ENTREGAR

Escribir dos cuentos fantásticos siguiendo los códigos de composición estudiados.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON IMBERT, E. (2008): *Narraciones completas*, Buenos Aires: Ed. Corregidor.
- ARES ARES, M.<sup>a</sup> A. (2008): *De la gramática normativa a la gramática del texto*, Trento: UNI-Service.
- BIBLIOTECA DIGITAL CIUDAD SEVA: *Cuentos (San Juan de Puerto Rico)*, [en línea]: <<http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>>
- BIOY CASARES, A., J. L. BORGES y S. OCAMPO (1983): *Antología de la literatura fantástica*, Barcelona: Edhasa.
- CORTÁZAR, J. (1969): *Continuidad de lo Parques, Final del Juego*, Buenos Aires: Edit. Sudamericana.
- DÍAZ BORQUE, J. M (1977): *Comentario de textos literarios*, Madrid: Editorial Playor.
- EZQUERRO M., E. GOLLUSCIO DE MONTOYA y M, RAMOND (1990): *Manuel d'analyse textuelle*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, Université de Toulouse – Le Mirail.
- GARCÍA GARCÍA M. E. (2008): “Silvina Ocampo y la “furia” del cuento fantástico: Los objetos”, en *Prácticas del Lenguaje, Módulo 4: Seguir un género literario y participar en un debate social*, Buenos Aires: Equipos Técnicos de la Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional.
- LÁZARO CARRETER, F. y E. CORREA CALDERÓN (1980): *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- MAPELLI G. (2009): “Texto y género”, en *Las lenguas de Especialidad en Español*, Roma: Carocci Editore.
- OCAMPO SILVINA (1982): *La furia y otros cuentos*, Madrid: Alianza Editorial.
- ROMERA ROZAS, R. (1995): *Introduction à la littérature fantastique hispano-américaine*, París: Ed. Nathan.
- TODOROV, T. (1970): *Introduction à la littérature fantastique*, París: Seuil.



# ¿Y TÚ DE QUIÉN ERES?: LA CONSTRUCCIÓN AUTOBIOGRÁFICA A PARTIR DE LA INTEGRACIÓN DE POEMA, CANCIÓN Y CÓMIC EN EL AULA DE E/LE

M<sup>a</sup> DE LOS LLANOS GARCÍA MEDINA  
*Universidad del Algarve*  
*E.S. "Pinheiro e Rosa"*

**RESUMEN:** Con este taller pretendemos presentar una propuesta didáctica que integre poesía, canción y cómic en el aula de E/LE. El tema que vertebrará la relación entre los tres tipos de texto es la autobiografía. Esta se abordará desde dos perspectivas, según los textos utilizados: la primera hará hincapié en las normas y prohibiciones impuestas por la familia y la escuela en la infancia y juventud, mientras que la segunda se centrará más en los recuerdos de vivencias. En ambos casos, realizaremos actividades que integran las cuatro destrezas para presentar contenidos gramaticales, léxicos, comunicativos y culturales. El objetivo final es que los alumnos recreen su propia biografía tomando como punto de partida las actividades realizadas a lo largo de las sesiones.

## INTRODUCCIÓN

La poesía, la canción y el cómic constituyen textos que suponen un enriquecedor *input* lingüístico y cultural para el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que nos parece acertado integrarlos conjuntamente en el aula de E/LE. Por su parte, la elección de la autobiografía como hilo conductor de los tres tipos de texto responde a una mera cuestión de interés y frecuencia de uso: en el día a día, cada vez que contamos lo que nos ha ocurrido últimamente, un viaje, una anécdota, etc., estamos hablando de nosotros mismos, creando así paulatinamente y sin ser demasiado conscientes, nuestra

autobiografía. Por esa cotidianeidad hemos querido abrir el título del taller con la popular pregunta *¿y tú de quién eres?*, que nos remite directamente a nuestra familia, a nuestro pueblo, a nuestras raíces, en definitiva, a nuestra biografía.

Desde un punto de vista didáctico hemos dividido el tratamiento del tema autobiográfico desde el ámbito de las normas y las prohibiciones, por un lado, y de las vivencias personales, por otro. En el primer caso se trabajarán y compararán los poemas *Biografía*, de Gabriel Celaya y la versión cantada por Paco Ibáñez del poema *Me lo decía mi abuelito*, de José Agustín Goytisolo, así como varias tiras de Mafalda en la que ésta rebate las opiniones y órdenes de sus padres y de la escuela, respectivamente. En el segundo nos centraremos en las canciones *Biografía* y *2000 recuerdos*, de Pedro Guerra y *Soy*, de Luis Pastor. A partir de estos textos realizaremos actividades que integran las cuatro destrezas (que indicaremos oportunamente con sus siglas: C.O, C.E, E.O y E.E) para consolidar contenidos gramaticales (Pretérito Indefinido, Pretérito Imperfecto, Imperativo afirmativo y negativo, perífrasis de obligación), léxicos (léxico relacionado con la educación, juegos, infancia, etc.), comunicativos (expresar prohibición y opinión, hablar del pasado, comparar) y culturales (diferencias educativas generacionales en España y comparación con otros países, referencias culturales e históricas de nuestro país y la emigración).

Siendo éste un taller práctico hemos diseñado las actividades tal y como podrían ser presentadas en el aula. Por otra parte, y por razones de espacio, no se podrá incluir otras viñetas de Mafalda ni la explotación detallada de la canción *Biografía*. Por último, la mayoría de las actividades han sido creadas para un nivel B1, si bien son susceptibles de ser adaptadas a niveles más altos.

## 1. AUTOBIOGRAFÍA (NORMAS, PROHIBICIONES)

A partir del siguiente poema se realizarán una serie de actividades que exponemos a continuación.

### 1.1 BIOGRAFÍA (GABRIEL CELAYA)

No cojas la cuchara con la mano izquierda.  
No pongas los codos en la mesa.  
Habla mientras comes.  
Dobla bien la servilleta.  
Eso, para empezar.  
Extraiga la raíz cuadrada de tres mil trescientos trece.  
¿Donde está Tanganika? ¿En qué año nació Cervantes? ¿Cuándo murió Colón?  
Le pondré un cero en conducta si habla con su compañero.

Eso, para seguir.  
¿Le parece a usted correcto que un ingeniero haga versos?  
La cultura es un adorno y el negocio es el negocio.  
Si sigues con esa chica te cerraremos las puertas. Cásate con ella.  
Eso, para vivir.  
No seas tan loco. Sé educado. Sé correcto.  
No bebas. Fuma. No tosas. No respires.  
¡Ay, sí, no respirar! Dar el no a todos los nos.  
Y descansar: morir.

1.1.1. Se divide la clase en grupos de 3 o 4 alumnos y se distribuye cada una de las estrofas, a las que se le habrá suprimido el último verso, a cada grupo. (Si existen más grupos que estrofas, éstas se repiten, de manera que más de un grupo puede tener la misma estrofa). Cada grupo ha de responder a las siguientes preguntas: ¿Quién dice las frases? (los padres, los profesores), ¿A quién van dirigidas? (al niño, al joven, al adulto), ¿Cómo son dichas? (imperativo afirmativo y negativo, futuro)

1.1.2. Cada una de las estrofas tiene carácter prohibitivo. Sin embargo, hay un verso en tres de ellas que desentona, que es contradictorio con el resto, que provoca “rebelión”. Los alumnos han de buscarlos. (*Habla mientras comes, Cásate con ella, fuma*)

1.1.3. Cada grupo lee su estrofa en alto y entre todos las ordenan justificadamente, tras lo cual se añadirán los últimos versos de cada una. A continuación responderán a las preguntas: “¿Crees que cada estrofa corresponde a una etapa de la vida? ¿A cuál?” (infancia, juventud, vida adulta)

1.1.4. Los alumnos elaboran, individualmente, una lista de órdenes y prohibiciones que les daban en casa y en la escuela. Se hace una puesta en común para ver si hay coincidencias y para ver cuáles se repiten con más frecuencia.

1.1.5. Dan su opinión sobre lo que quiere decir en el poema la expresión “el negocio es el negocio”. Realizan la actividad anterior, con las, a su entender, obligaciones de la vida adulta, utilizando la construcción *deber+inf.* y *tener que+inf.*

1.1.6. Probablemente conocen quiénes fueron Colón y Cervantes, si no, sería un buen momento para explicarlo y para preguntarles qué escritor y personaje histórico de importancia equivalente destacan en sus respectivos países. También podrían escribir una lista de tres o cuatro preguntas culturales típicas que aparecían en sus años escolares.

1.1.7. Por último, se comenta la justificación del título: “Biografía” (que no se habrá mostrado hasta ese momento) mediante preguntas guiadas (¿Crees que el título es el adecuado o lo cambiarías por otro? ¿Cuál?) y sobre el mensaje del poema: (¿Crees que es una “biografía” optimista o pesimista?)

1.1.8. Los alumnos elaboran una lista de mandatos y prohibiciones que recibían de pequeños a partir de las siguientes fotografías utilizando el imperativo en su forma afirmativa y negativa. (En el recuadro de abajo encontrarán algunos infinitivos orientativos, pero en ningún caso exclusivos).



b.



d.



e.



g.



h.



j.



k.



m.



n.



estudiar abrigarse comer(2) beber lavarse llorar hacer(2) llegar gritar reñir ordenar dormirse

1.2. A continuación presentamos el poema de Goytisolo *Me lo decía mi abuelito*, al que le faltan algunas palabras. Los alumnos, en parejas, completarán los huecos teniendo en cuenta el sentido del texto. Como ayuda tendrán la primera letra de cada palabra.

1.2.1 Escuchan la versión cantada de este poema por Paco Ibáñez y comprueban sus resultados.

1.2.2. Explica el significado de las palabras señaladas en negrita según el contexto. Consulta el diccionario para verificar tus respuestas.

*Me lo decía mi abuelito*

(José Agustín Goytisolo)

Me lo decía mi abuelito,

Me lo decía mi p\_\_\_\_\_

Me lo dijeron m\_\_\_\_\_ veces

Y lo o\_\_\_\_\_ muchas más:

“Trabaja, niño, no p\_\_\_\_\_ que sin d\_\_\_\_\_ vivirás,

Junta el e\_\_\_\_\_ y el ahorro, ábrete paso.

Ya verás cómo la vida te *depara* b\_\_\_\_\_ momentos,

Te alzarás sobre los p\_\_\_\_\_ y *mezquinos*

Que no han sabido *descollar*.

Me lo decía mi abuelito,

me lo decía mi p\_\_\_\_\_,

me lo dijeron m\_\_\_\_\_ veces

y lo o\_\_\_\_\_ muchas más:

“La vida es l\_\_\_\_\_ *despiadada*,

n\_\_\_\_\_ te ayuda así no más,

y si tú solo no adelantas

te irán dejando a\_\_\_\_\_, a\_\_\_\_\_.

Anda muchacho, d\_\_\_\_\_ duro,

la t\_\_\_\_\_ toda, el sol y el mar

son para aquellos que han sabido

s\_\_\_\_\_ sobre los demás.”

1.2.3. En estas viñetas Mafalda y sus amigos a veces se rebelan contra el mundo de los adultos. Los alumnos las leerán y elaborarán una lista de normas y prohibiciones que estos personajes harían a sus padres y profesores. A continuación realizarán otra con las obligaciones que ellos mismos dedicarían en su vida real. (E.E)



## 2. AUTOBIOGRAFÍA (VIVENCIAS, LUGARES, JUEGOS,...)

Ahora cambiamos de registro y nos centramos en los recuerdos de infancia y de vivencias.

2.1. Los estudiantes comienzan viendo sin sonido un vídeo realizado a partir de la canción *Soy*, de Luis Pastor. (<http://canciondeautorespanol.blogspot.com/search/label/Luis%20Pastor>) mientras anotan los elementos e imágenes que más les llamen la atención. Seguidamente, en parejas, comentarán qué les ha sugerido el vídeo. El profesor podrá guiar la conversación haciendo preguntas sobre el tema de la canción o el lugar donde transcurre. (E.O.).

2.1.1. A continuación se les proporciona la letra de la canción. Observarán que al lado de cada uno de los huecos se dan tres palabras, pero sólo una es la acertada. En parejas, tendrán que subrayar la opción correcta según su opinión. (C.E). Esta actividad activa tanto el uso de sinónimos y de campos léxicos así como la sensibilidad hacia la rima –que tradicionalmente está asociada únicamente a la poesía– de la canción.

Soy un (*rayo/ trueno/ ciclón*)  
nacido del (*vuelo/ grito/ agua*)  
feliz (*planetar/ satélite/ meteorito*)  
de alguna explosión.  
Soy la unión  
de dos (*personas/ cuerpos/ seres*) celestes,  
mi madre y mi padre  
en el (*ojo/ brazo/ pensamiento*) de Dios.

Vine al mundo  
con la sementera,  
el (*cerezo/ trigo/ maíz*) en la era,  
el fruto en la (*tierra/ flor/ planta*)  
(*arrancado/ nacido/ salido*) del surco del huerto,  
tomate, (*calabaza/ pimiento/ berenjena*)  
patata y (*sandía/ melón/ naranja*)

Soy un viejo  
(*escritor/ pupitre/ cuadro*) de escuela,  
pizarra, (*lápiz/ tintero/ tiza*)  
cartera y (*enciclopedia/ catón/ diccionario*).  
Yo también  
comí queso (*azul/ amarillo/ curado*)  
bebí leche (de vaca/ en polvo/ desnatada)  
y (*recité/ canté/ escribí*) el “Cara al sol”.

Soy el cuerpo  
(*sagrado/ bendecido/ alabado*) de Cristo,  
rosario, novena,  
pecado y (*absolución/ penitencia/ perdón*)  
Soy un (*vacio/ pobre/ lleno*)  
corral de (*gallinas/ vacas/ cerdos*)  
castaño y (*roble/ alcornoque/ encina*)  
(*ovejuna/ cabra/ vaca*) y pastor.

(Estribillo):  
Soy lo que (*hemos sido/ fuimos/ habíamos sido*) ayer,  
soy lo que (*estará/ será/ está*) por venir,  
soy un deseo de (*locura/ ternura/ hermosura*)  
un canto de (*luna/ alegría/ cuna*)  
soy parte de ti.

Un marinero sin (*vela/ mar/ barca*)  
 un extremeño en (*Barcelonal Bilbao/ Madrid*)  
 un árbol de Berzocana,  
 la flor de (*azahar/ lirio/ jara*)  
 de tu (*jardín/ huerto/ prado*)

Soy un (*frágil/ leve/ suave*)  
 (*soplo/ murmullo/ susurro*)  
 del (*aire/ viento/ sol*)  
 (*beso/ caricia/ abrazo*) del tiempo,  
 diciéndome adiós.  
 Soy (*memorial/ recuerdo/ historia*)  
 de un largo viaje,  
 familia (*inmigrante/ emigrante/ viajante*)  
 a una vida mejor.

Soy (*nostalgia/ memorial/ estela*)  
 de un (*año/ tiempo/ cine*) de barrio,  
 ciudad de extrarradio  
 de lata y (*pedra/ cartón/ ladrillo*).  
 Soy un (*beso/ poema/ verso*)  
 lanzado al (*pasado/ futuro/ presente*)  
 (*sueño/ proyecto/ plan*) seguro,  
 (*violín/ guitarra/ piano*) y canción.  
 (Estribillo)

2.1.2. Es el momento de escuchar la canción para comprobar las respuestas. Después se hará una puesta en común sobre los temas presentes en la canción (educación, infancia, emigración).

2.2. Como hemos visto, uno de los temas de la canción es la *emigración*. Como actividad de extensión, se visionará un fragmento de aproximadamente ocho minutos del programa *Ecos*: “Emigrantes: Entre dos tierras” (1) (<http://www.youtube.com/watch?v=uo3aM6waR0U>). Lo consideramos interesante para el alumno porque muestra la emigración desde varias perspectivas: la del emigrante retornado a su región de origen; la del no retornado y la del inmigrante extranjero.

2.2.1 Antes de ver un breve fragmento escogido, se leerán con atención las siguientes preguntas y después del visionado, se señalará la respuesta correcta a cada una de ellas: (C.O.)

2.2.1.1 De acuerdo con el estudio realizado, ochocientos mil extremeños emigraron entre:

- a) 1950 y 1975
- b) 1960 y 1975
- c) 1950 y 1965

2.1.1.2. Según Toni Carmona, una de las ventajas de la emigración es:

- a) que se puede enviar dinero a la familia
- b) la mejora laboral que supone
- c) el gran aprendizaje que conlleva

2.2.1.3. De acuerdo con las encuestas, los extremeños se ven a sí mismos como:

- a) buena gente, introvertidos y amantes de su tierra
- b) buena gente, extrovertidos y egoístas
- c) generosos, extrovertidos e inseguros

2.2.1.4. Heliana Sánchez llegó a Extremadura:

- a) en 1991
- b) en 1993
- c) hace dieciséis años

2.2.2. Después de volver a escuchar el programa los alumnos responderán a las cuestiones:

- a) Según Julio Domínguez, ¿cuál es la diferencia entre los emigrantes de los años 60 y los de ahora?
- b) Señala dos de las causas principales de la emigración extremeña.
- c) Define qué es el “retorno temporal”.
- d) ¿Por qué cree José Méndez que los emigrantes generalmente no regresan a su tierra de origen?

2.2.3. Es el momento de realizar una breve puesta en común sobre la emigración en la que los alumnos podría analizar cómo España ha pasado de ser país de emigrantes a ser receptor de inmigrantes y compararlo con la situación de sus países. Asimismo, se podría comentar en qué medida la crisis económica actual está afectando a las olas de migraciones internacionales. (E.O.)

2.3. La *educación* de la posguerra es otra de las referencias que aparecen en la canción de Luis Pastor, y que sirve para activar la competencia cultural del alumno. Para ello leerán el siguiente texto relacionado con la enseñanza de esa época. (C.E;C.C.)

[...] Los niños y jóvenes de la posguerra tuvieron que crecer así, inevitablemente, en la más completa *autarquía*. Dentro, sí, de los temibles efectos de la autarquía económica, también política; pero, sobre todo, inmersos en una cabal autarquía intelectual e ideológica. Véase si no lo que tenían que hacer tras el cotidiano desayuno:

Comenzaban la mañana con el acto de izar la “*enseña* de la Patria” y, brazo en alto e impasible el *ademán*, con el canto simultáneo de algunas de las versiones autorizadas del himno nacional [...]; canto que era seguido de otros igualmente patrioteros y militaristas, ora de Falange (era inevitable el “Cara al sol” o el “Montañas nevadas”), ora de la Legión. Al entrar en clase saludaban con el “Ave María”, entonaban cánticos religiosos y, al mediodía, rezaban el “Ángelus”. Recibían sus lecciones, en clases presididas por el Crucifijo flanqueado por los severos retratos de Franco y José Antonio, con los métodos y contenidos nacionalcatólicos. Obligatoriamente, todos los días tenían que hacer un ejercicio escrito e ilustrado sobre un tema religioso, patriótico o cívico. Para los niños, por expresa disposición legal, todo debía recordarles la milicia; a las niñas, todo el ambiente les había de llevar a la “femineidad más *rotunda*, con labores y enseñanzas apropiadas al hogar”. Cuando en la lección de geometría se trataba de enseñarles el círculo, éste se representaba con una escuadra de “Flechas y Pelayos”; en la lección de gramática, los nombres propios, singular y plural, sujeto, verbo y predicado, se aprendían a partir de edificantes textos relativos a gloriosos hechos de la Cruzada o de la historia imperial de España, “unidad de destino en lo universal”, reforzados con las ilustraciones más llamativas. [...]

Algunas tardes, e *ineludiblemente* los sábados, asistían a la lectura de los Evangelios y, en ocasiones, a las prácticas catequísticas o apostólicas de la Santa Infancia o del Apostolado de la Oración, Escolanías o *Acolitados*, además de realizar el estudio de la historia sagrada y del catecismo, así como el rezo del santo Rosario. [...] Así era, puedo afirmarlo. Y tanto más rígida y exactamente cuanto más cerca de 1939 nos situemos. Pero que conste que gran parte de estos ritos y toda esta retórica [...] recuerdo que los sufrí, como muchos españolitos, todavía allá por finales de los años cincuenta y principios de los sesenta. Pero, afortunadamente, un pueblo *menestero*, aunque sea sometido y *abrumado* por tanta palabrería, sabe preservar su conciencia de las cosas por puro sentido común o por mero instinto de supervivencia ante la realidad. Recuerdo que en mi pueblo, como en tantos otros de España, aquellas historias *poca mella hacían* en unos niños que, ateridos de frío, miraban con envidia a los compañeros que habían tenido la precaución de llevarse bajo el duro banco escolar las brasas recogidas en lo que antes habían sido grandes latas de conserva, brasas generosamente donadas por el panadero al pasar por el horno de la esquina. Niños que de vez en cuando esperaban con ansiedad el trozo de queso amarillo y cremoso “de los americanos” repartido en algunas tardes en la escuela, o la hora en que “el Julián”, el hijo del

maestro, depositaba unas cucharadas de leche en polvo en el gastado jarrito de porcelana o de plástico que casi todos llevábamos diariamente a clase (así que, cuando el maestro preguntó una vez qué animal nos daba leche, todos contestamos muy ufanos que “el Julián, don Baldomero”).

Texto extraído de *El florido pensil*, de Andrés Sopena Monsalve, pp.14-17)

2.3.1. En una primera lectura, los alumnos tendrán que relacionar las palabras y expresiones señaladas en el texto con su definición:

1. autarquía 2.enseña 3.ademán 4.rotundo 5.ineludiblemente 6.acólito  
7.menesteroso 8.abrumar 9.hacer mella

- a) Movimiento o actitud con que se manifiesta un sentimiento.
- b) Causar grave molestia.
- c) Que no se puede evitar.
- d) Necesitado, que carece de una o más cosas.
- e) Insignia, estandarte, bandera.
- f) Causar en uno efecto la represión, el consejo o la súplica.
- g) Poder para gobernarse a sí mismo.
- h) Ministro de la Iglesia que había recibido la superior de las cuatro órdenes menores, hoy suprimida. Monaguillo.
- i) Completo, preciso y terminante.

2.3.2. Después del ejercicio anterior, se dividirá la clase en parejas o pequeños grupos y cada uno de ellos tendrá que investigar qué eran uno de los siguientes nombres: *Flechas y Pelayos, Cara al sol, la Falange, las Cruzadas y las Escolanías*; y explicarlo seguidamente al resto de la clase. Asimismo, deberán buscar cuáles de esos elementos y conceptos aparecen también en la canción anterior y, por último, se podría hablar brevemente sobre las diferencias entre la educación de antes y de ahora en España y comparar la situación con la de sus respectivos países. (C.C, E.O). Esta última actividad será útil para consolidar el uso del Pretérito Imperfecto en contraste con el Presente de Indicativo.

2.4. Siguiendo en la perspectiva autobiográfico de los recuerdos de vivencias, pasamos a trabajar la canción *Biografía*, de Pedro Guerra. Los alumnos tendrán que rellenar los huecos con la forma verbal de la 1ª p.s. del Pretérito Indefinido a partir de los infinitivos del recuadro. A continuación, tendrán que ordenar las estrofas y verificarán sus resultados tras escuchar la canción. (C.E, C.O.)

Llegar(2) cantar(8) querer irse saber llorar(4) ir tener

2.4.1. En la canción se menciona que el cantante lloró en su primer día de escuela. Este comentario nos sirve de pretexto para que el alumno hable de sus recuerdos (¿alegres o tristes?) de su primer día de colegio. Aquí también podríamos mostrar varias tiras de Mafalda con reacciones diferentes (positivas y negativas) a su primer día de clase. (E.O y/o E.E)

2.5. Continuamos recordando *la infancia* y de la escuela pasamos los juegos. Tras escuchar la canción *2000 recuerdos*, del cantante anterior, los alumnos intentan deducir la edad que tenía el protagonista en esa época y comentan el tono de sus recuerdos.

2.5.1 En la canción se mencionan varios juegos, golosinas, juguetes y un programa de televisión. Los estudiantes tienen que encontrar la correspondencia entre los dibujos y los nombres teniendo en cuenta que entre estos últimos hay tres intrusos.



Gustavo patrulla X comba chicle polo aro estampas regaliz flipper palotes rombos peonza

2.5.2. En este punto los alumnos hablan de su infancia, de sus juguetes, etc., y los comparan con los de la canción. (E.O)

2.6. ACTIVIDAD FINAL. Los alumnos redactan su autobiografía con la posibilidad de varias opciones: siguiendo el esquema de la canción Soy; escribiendo una “falsa” autobiografía (en la que deberán introducir tres o cuatro datos falsos que los demás tendrán que adivinar), escribir únicamente sobre su infancia o llegar hasta el momento actual o, por último, redactarla de forma libre.

### 3. CONCLUSIÓN

Nuestra experiencia hasta ahora ha demostrado que trabajar la creación autobiográfica es altamente motivadora para el alumno puesto que entronca de lleno con un contexto muy conocido para él: su propia realidad, su propia historia. Con este taller hemos querido mostrar una serie de propuestas didácticas útiles en este sentido. No obstante, antes de terminar, nos gustaría puntualizar que no es necesario presentar esta secuencia de actividades en un bloque único e indivisible, ya que podrían resultar repetitivas para el alumno( por ejemplo, escuchar dos canciones muy seguidas del mismo cantautor podría llegar a resultar cansado y aburrido). Hemos querido trazar una línea abierta y flexible a la adaptación en cada caso y al buen criterio del docente.

### BIBLIOGRAFÍA

QUINO (1997): *Todo Mafalda*, Argentina: Ciudad de la Flor.

SOPEÑA MONSALVE, A. (1995): *El florido pensil*, Madrid: Editorial Crítica.

### CANCIONES

PEDRO GUERRA: “Biografía” y “2000 recuerdos”, en *Golosinas* (1995) Arbola

PACO IBÁÑEZ: “Me lo decía mi abuelito”, en *Poemas 3* (1969)

LUIS PASTOR: “Soy” en *Soy* (2002)



# DEL TEXTO ESCRITO A LA CREACIÓN COLECTIVA (WIKI MEDIANTE), O DE CÓMO PERDERLES EL MIEDO A LAS HERRAMIENTAS COLABORATIVAS WEB 2.0

LEYRE GOITIA PASTOR  
GUILLERMO GÓMEZ MUÑOZ  
*Universidad de Deusto*

**RESUMEN:** El taller consiste en una presentación práctica de cómo utilizar un texto literario como estímulo para la posterior creación colectiva de otro texto integrando las cuatro destrezas en la clase de E/LE a través del uso de herramientas proporcionadas por las nuevas tecnologías al alcance de todo profesor, independientemente de su grado de “alfabetización digital”. Se presentará, en primer lugar, una experiencia didáctica llevada a cabo en la Universidad de Deusto con tres grupos de alumnos estadounidenses que crearon un guion teatral a través de un wiki partiendo de la lectura de narraciones breves, para después invitar a los participantes a crear y publicar tareas para sus alumnos a partir de un texto.

Es un hecho constatado que el uso de las herramientas web 2.0. en la enseñanza de E/LE está cada vez más extendido. Cada día son más los profesores que, convencidos de su potencial, experimentan con ellas llevándolas al aula con mayor o menor éxito. Sin embargo, muchos profesores cuyo nivel de alfabetización digital se limita al uso de un procesador de textos, el correo electrónico o Internet son aún reacios a explorar estos recursos por miedo a lo desconocido. El objetivo de esta presentación es compartir, por un lado, una experiencia didáctica exitosa centrada en una herramienta 2.0 específica, el wiki, como vehículo de interacción entre alumnos de E/LE, y, por otro, ofrecer una propuesta de explotación de un texto narrativo para la creación de un texto teatral.

## 1. DE DÓNDE VENIMOS

Dentro de un programa de estudios de lengua y cultura españolas que se ofrece a estudiantes extranjeros en la Universidad de Deusto, impartimos una asignatura denominada *Español a través del teatro*. Se trata de una clase de una hora y cuarto a la semana cuya finalidad es mejorar la competencia comunicativa de los alumnos extranjeros (estadounidenses, en este caso). El objetivo de la clase es usar juegos y técnicas teatrales para que los alumnos mejoren su competencia comunicativa en contextos no formales. La dinámica del curso se divide en dos secciones. En la primera, hacemos hincapié en juegos y actividades dramáticas que sirven, por un lado, para que practiquen la lengua de forma libre o poco estructurada. En la segunda, los alumnos trabajan en un proyecto de curso cuyo producto es una representación teatral final ante sus profesores y sus compañeros.

## 2. NADA SE PIERDE, TODO SE TRANSFORMA: DEL TEXTO AL TEXTO

La segunda sección del curso no siempre la hemos puesto en práctica del mismo modo. En un principio, trabajábamos con obras de autores españoles, en algunas ocasiones adaptados para la lectura y posterior representación por parte de estudiantes de español. En todos los casos, la representación final resultó ser un éxito; sin embargo, observábamos que los estudiantes tenían muchas dificultades para aprenderse el texto. Además, esta dinámica nos hacía cuestionar el papel del teatro en la clase continuamente, ya que el teatro no debía convertirse en un fin en sí mismo, sino constituir un medio a través del cual los alumnos tuvieran la posibilidad de mejorar su competencia en español. En consecuencia, comenzamos a buscar otras dinámicas para la organización de esta segunda parte del curso hasta que dimos con una apropiada con uno de los grupos. En este grupo, de nivel de español alto, trabajamos a partir de un breve texto teatral. Escogimos un diálogo dramático de Luis Alonso de Santos titulado “Una verdadera mártir”, extraído de su libro *Cuadros de amor y humor, al fresco*. Los estudiantes trabajaron con él, primeramente, para comprenderlo y, a continuación, tuvieron que imaginar qué podía haber ocurrido antes o después de la escena que se recoge en el diálogo (por resumirla en una frase: una mujer mata a un hombre en un parque). A partir de ese trabajo creativo, fueron escribiendo un nuevo texto dramático que, seguidamente, ensayaron y representaron. En este tipo de dinámica se activan procesos que nos resultan de gran interés y que describiremos a continuación.

En primer lugar, un proyecto de curso en el que desde el principio los alumnos trabajan con un texto nos sirve para ejercitar la comprensión escrita. Además, textos dramáticos breves, como el de Luis Alonso de Santos, también permiten a los alumnos un acercamiento paulatino al lenguaje, no sólo textual, que se utiliza en el género dramático. Asimismo, el tema de los textos elegidos (“Una verdadera mártir” es un ejemplo)

debe dar juego para abrir un posterior debate en el aula. Otra característica interesante de los textos es su ambigüedad o su capacidad para permitir distintas interpretaciones al lector. Esta peculiaridad es excelente para fomentar el trabajo creativo. Por otro lado, este tipo de proyecto de curso genera procesos complejos de expresión escrita, ya que los alumnos deben transformar un primer texto –en el caso de “Una verdadera mártir”, una breve escena– en un guion más complejo y más extenso. En otras ocasiones, hemos usado como textos de partida cuentos breves (como desarrollaremos más adelante), con lo que la labor creativa y de “reescritura” afectaba también al género de los textos, dado que debían partir de un texto narrativo para construir un guion teatral. Finalmente, el texto creado debe tomar vida para transformarse en una representación teatral, de manera que los alumnos necesitan activar toda una serie de elementos del lenguaje audiovisual.

### 3. LAS COSAS COMPARTIDAS SABEN MEJOR: LA CREACIÓN COLECTIVA

Es importante destacar una característica de la dinámica de trabajo que se desarrolla durante el proyecto de curso: la colaboración. Sin ella, la escritura del guion perdería buena parte de su sentido como actividad de una clase de E/LE. Para comprender su relevancia, es necesario detallar cómo organizamos el proceso de escritura.

- El primer paso es pedir a los alumnos que lean el texto-origen en cuestión. Normalmente es una tarea que realizan en casa.
- Seguidamente, se hace una lectura en grupo del texto para solventar cualquier tipo de duda, tanto temática como léxica, que haya podido surgir.
- A continuación, el profesor plantea el objetivo del proyecto: escribir un guion teatral entre todos, por ejemplo, imaginando qué ocurre antes o después de la escena narrada o descrita en el texto-origen.
- Entonces, se inicia un debate en el aula dirigido por el profesor, debate en el que se discute acerca del rumbo que debería tomar el argumento del guion dramático. El profesor colabora, ante todo, en la distribución de las propuestas en posibles escenas y enfatizando la necesidad de adaptar el argumento a un escenario teatral (con sus posibilidades y sus limitaciones).
- Una vez que hay dos o tres escenas mínimamente delineadas, la clase se divide en pequeños grupos que trabajan en la escritura de la escena que se les asigne. Normalmente, el trabajo continúa fuera del aula.
- Cada vez que existe una duda sobre el hilo argumental, el profesor reúne a los pequeños grupos en grupo-clase y, entre todos, se discuten las divergencias.

Esta dinámica de trabajo se repite hasta que el guion está terminado, normalmente en dos o tres sesiones de clase. Uno de los aspectos más enriquecedores de este tipo de

trabajo colaborativo es el gran número de oportunidades que ofrece para mejorar las destrezas orales de los alumnos. La interacción oral que se genera durante la escritura conjunta del guion es una oportunidad inigualable de aprendizaje.

#### 4. HERRAMIENTAS WEB 2.0: EL WIKI

Pero, ¿cómo escribir entre todos el guion teatral y poder coordinarnos tanto dentro como fuera del aula? En este punto es donde entra en juego la herramienta web 2.0 denominada wiki.

La Web o WWW<sup>1</sup> (*World Wide Web*) se ha desarrollado muy rápido y en relativamente poco tiempo. Sin embargo, en sus dos décadas de historia, ya podemos describir dos generaciones o formas de entender este gran invento: la web, a secas (o web 1.0), y la web 2.0, también conocida como *web social*. La primera etapa de la red se caracteriza por el uso del hipertexto, que posibilita la conexión de unas páginas con otras, prácticamente hasta el infinito. Un ejemplo es cualquier página web estándar. La etapa más reciente, conocida como web 2.0<sup>2</sup>, hace hincapié en la comunicación y la interconexión, ya no entre páginas, sino entre los propios usuarios de la red. Un claro ejemplo son los blogs, en los que ya no es una persona quien escribe y otros leen, sino que escribe uno (o varios), otros lo leen, comparten lo leído con otros, lo comentan, lo distribuyen por diversas redes sociales... Otro ejemplo paradigmático de esta etapa son las redes sociales como Facebook, Twitter o Tuenti.

En el caso que nos ocupa, la herramienta web 2.0 que hemos empleado en nuestro curso ha sido el wiki. La palabra wiki procede del hawaiano y significa “rápido”<sup>3</sup>. Se puede definir como una página web escrita colaborativamente entre tantos usuarios como quieran participar. La diferencia con una página web “normal” radica precisamente en esa colaboración. Esto es, mientras que una web estándar generalmente la construye un solo usuario, un wiki puede ser elaborado, de forma bastante sencilla, por un usuario o por un número ilimitado de ellos, todo depende del grado de privacidad que se le asigne al wiki y los permisos de edición que se establezcan. Un ejemplo de wiki abierto sería la Wikipedia, una enciclopedia a la que cualquier persona puede hacer una aportación con solo crearse un usuario, ya sea redactando una entrada sobre un tema, colaborando en la revisión de entradas ya existentes o traduciendo entradas a otras lenguas.

En nuestro caso, nos interesa que el wiki sea público, es decir, que cualquiera tenga acceso a su lectura, para que nuestros alumnos puedan mostrar la evolución de su trabajo a quien quieran. Sin embargo, puesto que no queremos que nadie externo a la clase

1 [http://es.wikipedia.org/wiki/World\\_Wide\\_Web](http://es.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web) (consultado en septiembre de 2010)

2 [http://es.wikipedia.org/wiki/Web\\_2.0](http://es.wikipedia.org/wiki/Web_2.0) (consultado en septiembre de 2010)

3 <http://es.wikipedia.org/wiki/Wiki> (consultado en septiembre de 2010)

participe en la escritura de las tareas o del proyecto final, optamos por limitar el acceso a la edición del wiki, dando solo permiso a los propios alumnos.

Existen varias plataformas que aportan lo necesario para abrir un wiki. MediaWiki, por ejemplo, es la utilizada por la Wikipedia. Nosotros hemos recurrido a Wikispaces (<http://www.wikispaces.com/>), muy extendida entre la comunidad docente, puesto que es muy sencilla de administrar y porque su editor es mucho más amigable que el de MediaWiki, ya que no es más que un editor de textos estándar simplificado, con menos opciones. De todos modos, Wikispaces tiene un gran potencial en cuanto a la inserción de *widjets* de otros sitios web: vídeos de Youtube, documentos de Scribd, canales RSS, etc. La creación de un wiki en esta plataforma es sumamente sencilla. Simplemente hay que registrarse y seguir las indicaciones del programa. Un buen tutorial para dar los primeros pasos en Wikispaces es el elaborado por Francisco Muñoz de la Peña.

## 5. LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

La experiencia tuvo lugar en la Universidad de Deusto durante el cuatrimestre de enero a mayo de 2010 con tres grupos de alumnos estadounidenses. El grupo A estaba compuesto de diez alumnas de nivel intermedio-alto (que correspondería a un nivel B2 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*); el grupo B, de seis alumnas de nivel intermedio (nivel B1); y el grupo C, de ocho alumnas de nivel inicial-alto (A2). Esta distribución nos permitió trabajar con cada uno de los grupos individualmente, atendiendo a su nivel de español.

Los textos que llevamos al aula en los tres casos son narraciones breves del libro *El porqué de las cosas*, de Quim Monzó (1993). Se trata, concretamente, de dos: “La bella durmiente” y “La monarquía”. Estos textos parten del final de los cuentos tradicionales de la Bella Durmiente y Cenicienta, respectivamente, y abren una puerta a la posibilidad de que el final perfecto de los textos tradicionales no sea tan perfecto. En el primer caso, el príncipe se plantea si la chica a la que acaba de besar es la chica correcta, y en el segundo, Cenicienta descubre que su marido, el príncipe, la engaña con las hermanastras. Esta propuesta de trabajo con historias conocidas a las que se les da una vuelta de tuerca está ya presente en la inspiradora introducción al arte de inventar historias de Gianni Rodari publicada con el nombre de *Gramática de la fantasía*. Tras trabajar con los textos, se le pidió a cada grupo que, inspirándose en los textos de Monzó, creara un guion basándose en cuentos infantiles conocidos. El grupo A se decantó por escenificar un complot de los enanitos para evitar la boda de Blancanieves, ya que la querían para ellos solos; el grupo B, por trasladar a Alicia al País Vasco en lugar del País de las Maravillas; y el grupo C, por mezclar personajes de diferentes cuentos para ayudar a la Bella Durmiente a encontrar a su príncipe, encerrado en el Guggenheim de Bilbao por la malvada bruja.

Para la creación colectiva del guion, se abrió para cada grupo un wiki en el que se autorizó a participar a todos los miembros del grupo. Las direcciones de cada wiki, así como de otros wikis utilizados en semestres anteriores para la misma clase, pueden encontrarse en el siguiente wiki creado expresamente para este taller: <http://practicasele.wikispaces.com/>. Una vez introducida la herramienta en cada grupo, se distribuyeron por parejas, por un lado, tareas relacionadas con el guion y con la representación, como decorado, vestuario, programa de mano, etc. y, por otro, después de hacer una lluvia de ideas sobre el argumento de la historia que iban a crear, las escenas para proceder a la escritura del guion.

Respecto al proceso de escritura, según las alumnas iban escribiendo el texto de las escenas, se iba revisando en clase para añadir, eliminar y modificar ideas, frases, expresiones, etc., es decir, fueron las propias alumnas las que editaron el texto de todas las escenas, tanto de la suya como de la de sus compañeras. La última corrección gramatical antes de que las alumnas comenzaran a memorizar el guion para la representación final la hizo la profesora, para asegurarse de que memorizaran texto gramaticalmente correcto. En la siguiente imagen mostramos como ejemplo un fragmento ya corregido de una escena creada por dos alumnas:

★ ESCENA 2
PÁGINA ▾
DISCUSIÓN
HISTORIA
NOTIFICARME

## ESCENA 2

[La escena empieza con Alicia en la entrada del metro en Bilbao, perdida y confundida en sus entornos. Las puertas del metro se abren y hay muchas personas que entran. Entonces, Alicia decide entrar también. Hay dos chicos muy similares que la miran.]

**TweedleDunixi:** ¡Hola, chica! ¿Qué tal? ¿Necesitas ayuda? Pareces perdida.

**TweedleDiegotxe:** ¡Sí! Si necesitas ayuda, has venido al lugar correcto. Me llamo TweedleDiegotxe, y mi hermano se llama TweedleDunixi. ¿Cómo te llamas tú?

**Alicia:** Pues...hola. Me llamo Alicia.

**TweedleDiegotxe:** ¿De dónde eres?

**Alicia:** De los Estados Unidos.

**TweedleDunixi y TweedleDiegotxe:** ¡Ole! ¡Eres americana! ¡Qué bueno!

**Alicia:** Nunca he estado en el metro, ni en esta ciudad extraña. ¿Adónde vamos exactamente?

**TweedleDunixi:** Pues, en el metro, puedes ir a donde quieras. En este caso, vamos a ir a un pueblo que se llama Algorta a una fiesta. ¿Te gustan las fiestas?

**Alicia:** Sí. Pues...me gustan las fiestas...

**TweedleDiegotxe:** Las fiestas de España son las mejores de todo el mundo.

**TweedleDunixi:** ¡Bilbao es el centro del mundo!

El wiki permitió a cada alumna escribir la escena en colaboración con otra alumna del grupo sin necesidad de estar trabajando en el mismo ordenador ni a la misma hora, lo cual es una gran ventaja. Otro elemento interesante que ofrece el wiki es la posibilidad de consultar el historial de cambios que se han realizado en una página: quién ha modificado la página, qué día y a qué hora. En la siguiente imagen se puede observar el historial de la página donde estaba la escena 2, mostrada anteriormente:

The screenshot shows a navigation bar with tabs: '★ ESCENA 2', 'PÁGINA', 'DISCUSIÓN', 'HISTORIA', and 'NOTIFICARME'. Below the navigation bar is a table with the following columns: 'Fecha', 'Compara', 'Autor', and 'Comentario'. The table contains seven rows of revision data, each with a 'select' button and a user profile icon. At the bottom right of the table, it says '1 - 7 of 7'.

Fecha	Compara	Autor	Comentario
Apr 19, 2010 11:35 am	<input type="button" value="select"/>	leyregoitia	
Apr 15, 2010 7:27 pm	<input type="button" value="select"/>	crsirowatka	
Apr 13, 2010 10:55 pm	<input type="button" value="select"/>	meredithdownes	
Mar 20, 2010 11:00 am	<input type="button" value="select"/>	meredithdownes	
Mar 19, 2010 11:22 pm	<input type="button" value="select"/>	crsirowatka	
Mar 18, 2010 7:31 pm	<input type="button" value="select"/>	meredithdownes	
Mar 16, 2010 4:56 pm	<input type="button" value="select"/>	leyregoitia	

El historial, además, permite seleccionar dos versiones de la misma página (pinchando en “select”) y compararlas, de manera que los cambios que un alumno realiza sobre la versión de otro quedan marcados: en color rojo, el texto eliminado, y en verde, el añadido.

Como hemos mencionado anteriormente, esta experiencia resultó altamente positiva para las alumnas. Por un lado, la utilización de un texto como base sobre la que trabajar en el guion contribuyó a fomentar la creatividad de las alumnas y a centrar su atención y energía en crear un texto a partir de unas características determinadas que el texto base estableció. Por otro lado, el uso del wiki como plataforma de trabajo virtual de fácil manejo permitió a las alumnas trabajar con más libertad, tanto de horario como personal a la hora de hacer y deshacer sobre la versión de una compañera, tarea no siempre fácil cuando uno tiene a la compañera delante. Además, el hecho de sentir que el texto que estaban escribiendo era algo vivo, susceptible de modificación por parte de cualquiera de sus compañeras en cualquier momento, y que además estuviera publicado, a la vista de cualquier persona ajena a la clase que accediera al wiki, fue una fuente de motivación especial para las alumnas. Ello, junto con la circunstancia de que el público que iba a ver su representación eran sus propios compañeros, hizo que el nivel de motivación de las alumnas fuera muy alto, lo cual se tradujo en un trabajo excelente, tanto a nivel de texto como a nivel de representación. Los beneficios de combinar texto base y wiki en esta clase son, por lo tanto, múltiples.

En resumen, según lo expuesto en el taller, nos parece interesante animar a aquellos profesores que aún no se hayan atrevido a explorar el wiki como herramienta de trabajo en el aula a experimentar con él, ya sea con tareas de escritura colectiva a partir de un texto, como la planteada por nosotros, o con tareas de otro tipo en sus clases de E/LE.

## BIBLIOGRAFÍA

ALONSO DE SANTOS, L. (2003): *Cuadros de amor y humor, al fresco*, Madrid: Cátedra.

CASTRILLEJO, V. (2009): “Escribir juntos en la red: wikis en la clase de E/LE”, [en línea]: <<http://www.slideshare.net/acastrillejo/escribir-juntos-en-la-red-el-trabajo-con-wikis-en-la-clase-de-ele>>

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

MONZÓ, Q. (1993): *El porqué de las cosas*, Barcelona: Anagrama.

MUÑOZ DE LA PEÑA CASTRILLO, F.: “Tu wiki en Wikispaces”, [en línea]: <http://aulablog21.wikispaces.com/Tu+Wiki+en+Wikispaces.com>

RODARI, G. (2002): *Gramática de la fantasía*, Barcelona: Ediciones del Bronce (Colección Booket).

# UN ESCENARIO PARA UNA HISTORIA

CRUZ MARÍA HERNÁNDEZ BALLESTEROS

**RESUMEN:** A continuación se presenta una técnica, con el nombre de “un escenario para una historia” que puede utilizarse en el aula de ELE para trabajar con novelas de la literatura hispana ambientadas en una localidad española o hispanoamericana, lo que permitirá al alumno conocer esta localidad, acceder, a partir de ella, a la historia que se narra en la novela, así como familiarizarse con la figura del autor y acercarse a su obra, en particular a la novela enmarcada en ese escenario concreto.

Esta propuesta didáctica se vincula con los siguientes apartados del inventario de “Referentes culturales” del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (2006)*: apartado 3. “Productos y creaciones culturales”. Subapartado 3.1. “Literatura y pensamiento”.

## 1. PASOS DE LA ACTIVIDAD

1. Para conocer los gustos literarios de tu grupo y a modo de presentación del tema, invita a tus alumnos a que, de manera individual, completen el cuestionario de la *ficha 1*. Pídeles que respondan únicamente a las seis primeras preguntas para, después, poner en común las respuestas con toda la clase.

2. Sirviéndote de imágenes, preséntales el escenario en el que se desarrolla la historia de la novela con la que vais a trabajar. Nosotros hemos seleccionado la novela de Eduardo Mendoza *Sin noticias de Gurb*, cuya historia se desarrolla en Barcelona, escenario del que incluimos varias imágenes en la *ficha 2*. Si vas a trabajar con esta novela, otra posibilidad es servirte de las primeras escenas de la película *Vicky Cristina Barcelona* de Woody Allen donde se muestran varios lugares de la ciudad.

Animales, en primer lugar, a que descubran de qué lugar se trata (incluso que identifiquen, si pueden, lo que se muestra en las imágenes) y, una vez que han descubierto el lugar del que se trata, pídeles que, en grupos de 3 ó 4, recojan, en la tabla de *la ficha 3*, otras informaciones que tienen de ese lugar así como las fuentes de las que se han servido para acceder a esos conocimientos (conocen esa información por su propia experiencia porque han visitado la ciudad, por la experiencia de otras personas que han visitado la ciudad, por lecturas que han hecho, etc.).

3. Adelántales el argumento de la novela *ficha 4* y pregúntales si saben de qué novela se trata. Si no conocen (o recuerdan) el título de la novela, invítales a que, en los mismos grupos en los que han trabajado en el paso anterior, hagan hipótesis sobre cuál puede ser el título.

4. Dales a conocer el título de la novela y el nombre de su autor e interésate por lo que saben del escritor, de su obra, en general, y, en concreto, de la novela que has seleccionado. En las siguientes direcciones de Internet encontrarás información sobre Eduardo Mendoza, sobre su obra, en general, y sobre su novela *Sin noticias de Gurb*, en particular:

<http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/mendoza/home.htm>

[http://es.wikipedia.org/wiki/Eduardo\\_Mendoza](http://es.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Mendoza)

<http://www.xtec.cat/~jducros/Eduardo%20Mendoza.html>

5. Llegados a este punto, preséntales al personaje o a los personajes principales de la novela e invítales a adentrarse todos juntos en la obra poco a poco. Pídeles que, a partir de los datos con los que cuentan hasta ahora, aventuren hipótesis sobre los protagonistas de la historia (Gurb, un extraterrestre, y su compañero de viaje, del que no conocemos el nombre):

¿Cómo te imaginas a los protagonistas? Descríbelos o dibújalos. ¿Por qué están en este lugar? (En el caso de la novela que hemos seleccionado, Barcelona) ¿Qué experiencias imaginas que vivirán aquí? ¿Qué problemas o dificultades encontrarán? ¿Se quedarán a vivir en este lugar o regresarán a su planeta? (En el caso de Gurb y su amigo)

6. A continuación, anúnciales que el escritor, sirviéndose de sus personajes, presenta distintos aspectos o temas en relación con el lugar en el que se enmarca la historia de su novela. En la *ficha 5*, tienes algunos de los temas o aspectos que recoge Eduardo Mendoza, desde la perspectiva de los protagonistas de su novela (dos extraterrestres), en relación con la Barcelona preolímpica (la Barcelona anterior a 1992), escenario de *Sin noticias de Gurb*. Si trabajas con esta novela, aquí seguramente convendrá detenerse en hasta qué punto estos aspectos o temas siguen presentes en la Barcelona actual y si son extrapolables a otras grandes ciudades que ellos conocen.

7. Proponles ahora la lectura de algunos fragmentos de la novela y animales a que identifiquen los temas o aspectos que se abordan en estos fragmentos. Para la novela *Sin noticias de Gurb* hemos seleccionado los fragmentos que recogemos en la *ficha 6* y para la identificación de los temas o aspectos que allí se abordan, anuncia a los alumnos que pueden servirse de la relación de temas que se han recogido en la *ficha 5*.

8. Seguidamente, deteneos en el análisis de alguno de esos fragmentos. Puedes trabajar con un único fragmento o dividir la clase en dos grandes grupos (Grupo A y Grupo B) y trabajar con dos de esos fragmentos, para después hacer una puesta en común. En el caso de *Sin noticias de Gurb*, te proponemos trabajar con el fragmento 1 con las preguntas que proponemos en la *ficha 7*.

9. Para terminar, vuelve sobre el cuestionario de la *ficha 1* y pídeles que den respuesta a las dos últimas preguntas. Pídeles, después, que hagan una pequeña puesta en común en grupos pequeños:

¿Hay algún escenario elegido por varias personas? ¿Por qué se ha elegido ese escenario y qué contarían de él?

La propuesta puede finalizar contando, entre todos, la historia que imaginan que va a tener lugar en alguno de los escenarios seleccionados

## 2. COMENTARIOS

Si vas a trabajar con la novela *Sin noticias de Gurb* de Eduardo Mendoza, sería interesante contextualizar la obra de este escritor indicando a qué periodo de la historia de España pertenece, así como las circunstancias políticas y sociales de la Transición española.

Si decides trabajar con otra novela, aquí tienes algunas ambientadas en ciudades españolas e hispanas, si bien de corte muy diferente a *Sin noticias de Gurb*, con las que se podría trabajar: *Cañas y barro*, de Vicente Blasco Ibáñez (ambientada en la Valencia rural); *Como agua para el chocolate*, de Laura Esquivel (ambientada en Piedras Negras, México); *Entre visillos*, de Carmen Martín Gaité (ambientada en Salamanca); *Fortunata y Jacinta*, de Benito Pérez Galdós (ambientada en Madrid); *La casa de los espíritus*, de Isabel Allende (ambientada en Chile); *La colmena*, de Camilo José Cela (ambientada en Madrid); *La fiesta del chivo*, de Mario Vargas Llosa (ambientada en la República Dominicana); *La mujer habitada*, de Gioconda Belli (ambientada en Managua, Nicaragua); *La piel del tambor*, de Arturo Pérez Reverte (ambientada en Sevilla).

La técnica que aquí recogemos se puede llevar al aula con grupos de nivel B2, C1 y C2.



# LA PREGUNTA DE SUS OJOS, ¿ES UN SECRETO?

IVONNE LERNER

*Instituto Cervantes de Tel Aviv*

**RESUMEN:** Este taller se centrará en la relación entre literatura y cine tomando el caso de la adaptación cinematográfica de una obra literaria. He escogido un pasaje de la novela “La pregunta de sus ojos” y su adaptación al cine. Este taller, en el que se presentarán dos secuencias didácticas pensada para un nivel B 2 en adelante, tendrá varios objetivos: primero, realizar una comprensión lectora del fragmento de la novela, aclarando algunos rasgos de la variedad rioplatense. Segundo, sugerir actividades para que los alumnos aborden cuestiones de la adaptación de la novela al cine. Tercero, proponer actividades para explotar dos secuencias de la película a fin de estimular en los alumnos la predicción y luego la producción en español.

## 1. INTRODUCCIÓN

De la gran gama de materiales a disposición del profesor de ELE, probablemente la literatura y el cine cuentan con numerosos elementos en común, de los que voy a señalar solamente dos: su elección depende claramente del gusto personal de los docentes, y por otro lado o quizás por eso mismo, despiertan cierta reticencia –inclusive entre aquellos que imparten niveles B en adelante– a la hora de incluirlos entre los recursos de clase.

En lo que respecta a la literatura, habría que partir de una realidad que quizás nos cueste admitir: no a todos los profesores de ELE les gusta leer. De esta manera, difícilmente estos profesores puedan transmitir entusiasmo a sus alumnos por un material que ni siquiera a ellos mismos les atrae. Otros docentes que sí tienen el hábito de la lectura pero que apenas utilizan textos literarios podrán aducir motivos tales como un lenguaje difícil y poco útil para los alumnos, el exceso de tiempo que requiere el trabajo con estos textos tanto dentro como fuera del aula, e incluso una carencia de formación en literatura.

En lo concerniente al uso del cine en clase, los argumentos para su escasa utilización podrían ser el excesivo tiempo de búsqueda y preparación que requiere, la posible frustración de los alumnos por una comprensión parcial o a veces nula de los diálogos, la posible incomodidad por mostrar escenas subidas de tono, la dificultad de acceso a las películas, etc.

En este taller propongo no solo la utilización de fragmentos literarios, no solamente el uso de secuencias de una película, sino su explotación combinada, para intentar obtener el mejor provecho del trabajo con cada uno de estos medios de expresión por separado y en conjunto.

## 2. ADAPTACIONES LITERARIAS AL CINE: ¿CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA?

Antes de comenzar a entender esta relación, se debe aclarar que cerca de un 80% de las películas que se realizan anualmente en el mundo son adaptaciones de obras literarias, ya sean cuentos, novelas u obras de teatro. No obstante, cada vez que se estrena alguna película basada en una obra literaria vuelve a surgir el antiguo debate de si la adaptación cinematográfica respeta el valor artístico y la complejidad del texto que le dio origen; es decir, se regresa a la vieja controversia entre la literatura concebida como arte y el cine como espectáculo de masas. En la actualidad, sin embargo, es sabido que el cine posee su propio lenguaje, sus criterios estéticos y su indudable valor artístico.

Por otro lado, claro está que tanto el cine argumental como la literatura tienen el mismo cometido: narrar historias creando un mundo de ficción, si bien cada uno lo hace por medios diferentes. En un texto literario encontramos narración de hechos, descripción de circunstancias, reflexiones o pensamientos y al lector le corresponde ir relacionándolos para obtener un todo. Es decir, que el lector va recreando la realidad (ficticia) al recorrer el texto. En cambio, la materia prima del cine son las imágenes que suplen la necesidad de describir con palabras. Pero no debemos olvidar que el cine maneja simultáneamente lo visual, lo lingüístico y lo sonoro, y que esta combinación multiplica el mensaje. De hecho, una película muestra una realidad sin nombrarla, del encadenamiento de instantes mostrados surge la acción, la narración. De ahí que, en una película suelen acentuarse los conflictos, por lo que hay una tendencia a la brevedad, si la comparamos con un texto literario. Con respecto al tiempo de lo narrado, un texto literario suele referirse a acontecimientos pasados, aunque estén narrados en presente. Por el contrario, en una película la acción sucede en el presente, aunque a menudo se recurra a la elipsis para narrar o mostrar momentos pasados y en este caso se requiere la cooperación del espectador para reconstruir y relacionar los hechos.

### 3. ALUMNO LECTOR, ALUMNO ESPECTADOR

Es sabido que en clase de lenguas extranjeras los docentes aprovechamos el hecho de que los alumnos sean lectores y espectadores competentes en su lengua madre, tomándolo como base sobre la que apoyar las actividades de explotación didáctica tanto de textos escritos como filmados. El profesor debe tener muy claras las características, posibilidades y limitaciones de cada medio de expresión para saber sacarle el mayor provecho didáctico a cada tipo textual. Al mismo tiempo, el docente que desee familiarizar a sus alumnos con nuestras manifestaciones artísticas y culturales, en este caso, cine y literatura, lo hará, entre otras cosas para “proporcionarles las claves culturales necesarias que faciliten sus interacciones con hablantes nativos” (Acquaroni, 2007: 15). En un nivel más concreto, me gustaría plantear un argumento a favor del uso de estos dos medios en clase de ELE: “las historias –tanto en la literatura como en el cine– proporcionan además, en una clase, contextos de uso de la lengua plenamente significativos, susceptibles de desencadenar intercambios originados en la necesidad real de comunicar unas sensaciones y opiniones ante lo que se cuenta” (Amenós Pons, 1998: 25).

### 4. SECUENCIA DIDÁCTICA

A continuación, se proponen dos secuencias didácticas para un grupo de nivel B2 en adelante. La primera está dividida en tres partes: la lectura y análisis de un fragmento de la novela “La pregunta de sus ojos”, su hipotética transposición a la pantalla por parte de los alumnos, y el visionado de ese fragmento tal como lo plasmó el director de cine en “El secreto de sus ojos”. El trabajo con esta secuencia didáctica puede repartirse en dos sesiones de clase, dejando para la segunda el visionado y la explotación didáctica del fragmento. La segunda secuencia, por el contrario, comenzará con el visionado de otro extracto que no figura en la novela, lo que nos permitirá realizar el camino inverso al que se realizó con la primera secuencia: se comenzará con el visionado de un fragmento y luego les tocará a los alumnos escribirlo adoptando el punto de vista de uno de los cuatro personajes que intervienen en dicha escena.

#### 4.1. FICHA PARA EL PROFESOR

**NIVEL:** a partir de B2

**FINALIDAD:** comprensión lectora y audiovisual, acercamiento a la variedad rioplatense

**DURACIÓN:** dos horas y media aproximadamente.

MATERIAL NECESARIO: fotocopia de la Ficha para el alumno y el DVD de la película “El secreto de sus ojos”.

#### 4.2. FICHA TÉCNICA DE LA PELÍCULA

Título	El secreto de sus ojos
Origen	Argentina
Año	2009
Director	Juan José Campanella
Guión	Juan José Campanella y Eduardo Sacheri
Elenco	Ricardo Darín, Soledad Villamil, Guillermo Francella, Pablo Rago y otros
Género	Thriller, intriga, drama
Premios	2009 Oscar a la mejor película de habla no inglesa 2009 2 Premios Goya: mejor actriz revelación y película hispanoamericana.

#### 4.3. DESCRIPCIÓN DE LA PRIMERA SECUENCIA DIDÁCTICA

1. Se comienza esta secuencia preguntando a los alumnos qué opinan de las adaptaciones de obras literarias al cine. (5-10 minutos).
2. A continuación, se le explica al grupo que van a indagar en la relación entre estos dos medios de expresión artística leyendo primero un fragmento de una novela, imaginando cómo se lo podría trasladar al cine y finalmente viendo cómo el director de la película lo traspuso a la pantalla. Se procederá a una lectura silenciosa e individual del fragmento I de la novela “La pregunta de sus ojos” (hasta “lo que ha ido a pedir”). Los alumnos en parejas, después de aclarar las sensaciones de Chaparro, harán conjeturas sobre qué es lo que él quiere pedirle a Irene. Se realizará luego una puesta en común grupal y se anotarán en la pizarra las diferentes hipótesis de los alumnos. (15 minutos).
3. Luego, se leerá todo el fragmento y se podrá verificar cuál era el pedido de Chaparro. (10 minutos)
4. En parejas deberán comentar cuáles son las acciones principales en esta escena, qué relación hay entre Irene y Benjamín y analizar cómo se siente este último, citando del texto. También deberán opinar sobre el efecto que produce en el lector el hecho de que todo el fragmento esté relatado en presente (15 minutos).
5. Si el profesor lo considera conveniente, quizás sea el momento de aclarar que el fragmento leído es un ejemplo de la variedad rioplatense del español, ya que el

escritor es de Argentina. En cuanto a la gramática, se podría llamar la atención de los alumnos sobre aquellas conjugaciones verbales voseantes que figuran en el texto (*sabés, imagínate*). En cuanto al léxico, se pueden aclarar algunos coloquialismos definidos a pie de página y también que la palabra 'computación' es el equivalente hispanoamericano de 'informática'.

6. Para comenzar el pasaje del papel a la pantalla, los alumnos intentarán ponerse en la piel del director de cine. Deberán realizar de manera individual los puntos 3 a 10. Se comentarán en parejas las respuestas y se hará luego una puesta en común grupal. (35-40 minutos aproximadamente).
7. Se procederá a un visionado *sin* sonido de una secuencia de la película (que corresponde a los primeros 10 minutos del filme), y los alumnos completarán el cuadro con la descripción de los personajes. A continuación, los estudiantes en parejas compararán las impresiones que se habían formado durante la lectura del fragmento (puntos 4 a 9 de la Ficha del alumno), con las imágenes que acaban de ver. Puesta en común grupal. (15 minutos).
8. Se verá el mismo fragmento nuevamente pero esta vez *con* sonido, y los alumnos deberán realizar un ejercicio de selección múltiple para consolidar la comprensión de la secuencia. Se corregirán en pleno las respuestas (10 minutos).
9. A manera de pregunta integradora, en grupos de tres o cuatro los alumnos analizarán las diferencias que hayan encontrado entre el fragmento de la novela y la secuencia de la película (20 minutos). Con respecto a la diferencia entre el nombre de la novela ("La *pregunta* de sus ojos") y el de la película ("El *secreto* de sus ojos") puede aprovecharse la oportunidad para observar el tratamiento que se le da a la mirada y a los ojos tanto en el fragmento literario como en el filme, así como dejarlo de anzuelo para que vean la película entera. Según el director de la película "En la novela se refiere sólo y específicamente a los ojos de ella. En la película todos los personajes tienen un secreto que delatan con su mirada". (e-mail de Campanella, del 30-8-10). Asimismo, se puede analizar a quién se refiere el adjetivo posesivo 'sus' que figura en ambos títulos, que en español tiene la ventaja de la ambigüedad de referente. Se puede pedir en clase que cada alumno intente traducir el nombre del filme a su lengua madre. Según el cineasta, "En cuanto a la traducción del título, siempre que se pudo se decidió por el plural de tercera persona. "Their" en inglés, "Suoi" en italiano." (ibid) En hebreo, por ejemplo, el título se tradujo sin ningún posesivo: "El secreto de *los* ojos".

## 5. FICHA PARA EL ALUMNO - *LA PREGUNTA DE SUS OJOS, ¿ES UN SECRETO?*

### 5.1. EL TEXTO

1. Lee el fragmento I de la novela *La pregunta de sus ojos*, de Eduardo Sacheri. Esta escena transcurre en Buenos Aires en la actualidad. Imagina qué es lo que Chaparro le quiere pedir a Irene Hornos.



I (...) Mientras abre la puerta el enorme manajo de llaves tintinea en el silencio del pasillo vacío. Cierra con cierta fuerza, para que la jueza se percate de que alguien ha entrado en la oficina. Momento: ¿por qué eso de la “jueza”? Porque lo es, claro, pero ¿por qué no Irene? Porque no, justamente por eso. Ya bastante tiene con ir a pedir lo que está por pedir, como para sumarle el descalabro de saber que se lo tiene que pedir a Irene y no simplemente a la doctora Hornos.

Da dos golpecitos suaves y escucha decir “adelante”. Cuando traspone la puerta, ella se sorprende.

(...) Chaparro se disciplina al extremo para concluir que sí o sí, definitiva, total y absolutamente, tiene que cortarla<sup>1</sup> con darse manija<sup>2</sup>, dejarse de joder y pedir de una vez por todas lo que ha ido a pedir.

### 2. Lee ahora la continuación del fragmento de la novela.

II “La máquina”, suelta así, sin preámbulos. Bruto, infeliz, animal. Nada de sutilezas preparatorias. Nada de *sabés qué pasa, Irene, que estuve pensando, que tal vez, que en una de esas, que podría ser, que qué te parece*, o cualquiera de esas formas coloquiales que sobreabundan en el idioma castellano y que sirven precisamente para evitar eso que Chaparro ve en el rostro de Irene, o de la doctora, o

1 Cortarla (col.) dejar de hacer algo, especialmente algo que molesta o resulta desagradable a otra persona (Diccionario integral del español de la Argentina).

2 Darse manija (col.) obsesionarse con algo, especialmente con una preocupación o una inquietud (Diccionario integral del español de la Argentina).

de la jueza, esa perplejidad, ese quedarse sin responder por la sorpresa misma del arranque<sup>3</sup>.

Chaparro entiende que, para variar, ha metido la pata (...) y llega un momento en que empieza a sentir que el estómago se le va cayendo hacia los intestinos, que un sudor frío le riega la piel y que el corazón se le convierte en un redoblante. Como es una emoción tan profunda, tan vieja y tan inútil, Chaparro sale disparado a cerrar la ventana del despacho para despejarse como sea de esos ojos castaños.

(...) Le dice que aunque no tiene ni idea de qué va a hacer de ahora en adelante, anda con ganas de probar el viejo proyecto de escribir un libro. En cuanto lo dice se siente un imbécil. Viejo, dos veces divorciado, jubilado, con veleidades de escritor. (...) Y ahí entra en escena la máquina. “Imaginate, Irene, no me voy a poner a mis años a aprender computación, sabés. Y esa Remington la tengo incorporada en la punta de los dedos como si fuera una cuarta falange”. (pp. 11-14).

3. En parejas: respondan oralmente a las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuáles son las acciones principales en todo el fragmento? Escriban una lista.
- b. En su opinión, ¿por qué el autor emplea el tiempo presente para relatar hechos que ya ocurrieron en el pasado? ¿Qué efecto produce esto en el lector?
- c. ¿Qué relación creen que hay entre Benjamín Chaparro e Irene?
- d. ¿Por qué creen que el narrador llama a Irene de tantas maneras diferentes: Irene, la jueza, la doctora Hornos?
- e. ¿Cómo se siente él en esta escena? Busquen en el texto.

5.2. DEL PAPEL A LA PANTALLA

1. ¿Cómo te imaginas a Irene y a Benjamín Chaparro (Benjamín Espósito, en la película)? Completa el cuadro individualmente.

	Irene	Benjamín
Descripción física		
Ropa		
Peinado		
Carácter		

2. Imagina el despacho de la jueza Irene Hornos: muebles, color predominante, iluminación, etc.

.....

3 Arranque (col.) empuje e iniciativa con que se emprende una acción. (Diccionario integral del español de la Argentina).

3. ¿Qué crees que hay en el escritorio de Irene?

.....

4. ¿Cuál sería la banda sonora de esta escena (música, ruidos, etc.)?

.....

5. Si fueras el director de la película, ¿qué indicaciones les darías a los actores que participan en esta escena? Completa el cuadro.

	Irene	Benjamín
Debe transmitir...		
Gestos de la cara que debe hacer		
Lenguaje corporal		

6. ¿Crees que el director incluyó otro personaje para esta escena, que no figura en la novela original? ¿Quién sería y qué haría? .....

.....

7. Compara tus respuestas con las de tu compañero. ¿Hay muchas diferencias?

### 5.3. LA PELÍCULA



#### 5.3.1 Secuencia 1

1. Mira esta secuencia y completa el cuadro (visionado *sin* sonido (0:05:37 – 0:08:17))

	Irene	Benjamín	¿Otro personaje?
Descripción física			
Ropa			
Peinado			
¿Cómo está?			
Acciones principales			

2. ¿Son los personajes y el lugar como te los habías imaginado al leer el fragmento de la novela? Compara tus impresiones con las de tu compañero.

3. Visionado *con* sonido –Mira nuevamente la secuencia y marca la opción correcta:

a) Benjamín Espósito es:

1. un viejo amigo que está recientemente jubilado
2. el ex marido de Irene, recientemente jubilado
3. un juez recientemente jubilado

b) Mariano es:

1. el nuevo “pinche”<sup>4</sup>
2. el nuevo abogado
3. el nuevo secretario

c) Con respecto al café, Irene ..... Benjamín

1. entiende a
2. se burla de
3. critica a

d) Al hojear el borrador de la novela de Benjamín, Irene..... a Benjamín

1. alienta
2. no entiende
3. desvaloriza

e) Al mencionar la causa Morales, Irene

1. se queda dura
2. se alegra
3. apoya a Benjamín

f) Al ver la máquina de escribir, Benjamín exclama:

1. ¡La vieja Remington!
2. ¡La vieja Olivetti!
3. ¡La vieja Philips!

4 Pinche (col.): persona que ocupa un puesto laboral de muy poca importancia.

4. Pregunta integradora: Del papel a la pantalla.

5. En grupos de tres o cuatro: ¿Qué diferencias han encontrado entre el fragmento de la novela y la secuencia de la película?

6. Segunda secuencia didáctica: de la pantalla al papel

A continuación se propone la explotación didáctica de una secuencia de la película que *no* se encuentra en la novela que le dio origen. Al tratarse de un fragmento de mucha acción, en clase se sugiere ir congelando la imagen en determinados momentos para que los alumnos predigan qué ocurrirá. Se hará un segundo visionado con sonido para que el grupo preste atención a los rasgos de la variedad rioplatense que exhiben los personajes. Claro está que no se pretende que los alumnos comiencen a imitar o a expresarse empleando dichos rasgos. Simplemente se aprovechará el cine como medio ideal para *exponer* a los alumnos a la diversidad lingüística de nuestra lengua (morfología, léxico y entonación rioplatenses) y para hacerlos tomar conciencia de su variedad, que no pone en peligro ni la comprensión ni su unidad.

Después del visionado y antes de la etapa de expresión escrita, se puede reflexionar con los alumnos acerca de por qué los dos guionistas sintieron la necesidad de agregar esta escena de Benjamín y de Pablo que no figura en la novela. Según el cineasta Campanella “Porque ellos tenían que ser pro-activos como personajes, buscarlo ellos a Gómez. Que todas las cosas que ocurrieran fueran a partir de la búsqueda y la acción de ellos. Los hacía muy pasivos. En la novela el autor tiene muchos recursos literarios para hacerlo interesante, pero en el cine, en donde sólo se tiene diálogo y guión, una casualidad así no hubiera sido aceptada.” (e-mail del director del 30-8-10).

## 6.1. FICHA PARA EL ALUMNO

6.1.1. *Visionado con sonido*. Años 70, treinta años antes de la escena en la oficina de Irene 0:34:10 – 0:38:14

a) En la calle

1. ¿Con quién crees que está Benjamín en el auto? (profesión, relación entre ellos)
2. ¿Qué están haciendo?
3. ¿Qué le pasa a Pablo?
4. ¿Creen que hay alguna relación entre ellos y la mujer?
5. ¿Cómo son ella y el lugar?

b) En la calle y en la casa – Previsionado

1. Numera las acciones de Benjamín según el orden en que crees que van a ocurrir:

Antes de ver el fragmento	Acciones: Benjamín...	Después de ver el fragmento
	a. salta la verja	
	b. abre los cajones	
	c. sale del auto	
	d. lee las cartas	
	e. fuma	
	f. se sienta en la cama	
	g. se ata los cordones	

2. Mira ahora la secuencia y corrobora en la columna de la derecha tus hipótesis de la columna de la izquierda.

c) En el dormitorio

1. ¿Quién crees que se acerca desde el fondo?
2. ¿Qué va a pasar?
3. ¿Cómo crees que va a reaccionar Benjamín?

6.1.2. (0:36:38 – 0:38:14). Mira nuevamente el fragmento y completa solo una columna:

Malas palabras que oigas	Conjugaciones verbales que oigas
	Hacer >
	Tener >
	Mirar >
	Saber >
	Relajarse >
	Querer >

c) Compara tu columna con la de tu compañero.

d) ¿Cómo crees que va a terminar la secuencia?

6.1.3. Lee ahora la transcripción de la escena y presta atención a las palabras en cursiva

Benjamín y Pablo están en la casa de Isidoro Gómez en Chivilcoy, Prov. de Buenos Aires.

Interior – Día

Benjamín- ¡Ay! ¡La puta que te parió!!! ¡Me cago en vos! ¡Me cago en vos!

Pablo- ¡Qué *cagazo* que me hiciste *pegar, boludo!*

B- ¿Yo a vos? ¡La puta madre! ¿Qué hacés acá?

P- Te vine a ayudar, Benjamín.

B- Te tenés que quedar de *campana* afuera. Mirá si viene la vieja, ¡*cagamos!*

P- No va a venir la vieja, relajate un poco.

B- ¿Qué sabés si no va a venir?

P- Porque entró al *almacén* y tiene para un rato largo. Relajate, por el amor de Dios. ¿Encontraste algo o nada?

B- Las cartas, pero no tienen remitente, no tienen los sobres.

P- Ésta es del otro día.

B- ¿Y?

P- ¿Cómo “y”? Es reciente.

B- ¡La basura! A lo mejor el sobre todavía está en el *tacho* de basura.

(Cocina)

B- *Che*, no hay nada acá, ¿eh?

P- ¿Nada de nada?

B- Nada.

P- ¿Buscaste bien?

B- (le da a oler la basura) ¿Quieres probar vos?

P- *Boludo*.

(Entra la madre de Isidoro con su perro)

M- ¡Vamos, vamos! ¿Qué pasa? ¿Qué pasa? ¿Qué te pasa? Quedate quieto.

Ya te suelto.

#### 6.1.4. *Une con flechas las palabras con su significado*

Palabra	Significado
1. cagarse en (alguien o algo)	a. (Interj., col.): se usa para dirigirse al interlocutor, generalmente cuando se lo tutea.
2. cagazo	b. (grosero): que se comporta de manera poco inteligente, ingenua o ridícula.
3. pegarse	c. (col.): considerar que algo o alguien es poco importante o que no merece consideración o interés.
4. boludo	d. : recipiente en el que se arrojan los residuos.
5. campana	e.(col.): miedo o susto
6. cagar	f. establecimiento en el que se venden comestibles, bebidas y artículos de uso doméstico en general.
7. almacén	g. (col.): persona que vigila mientras otros hacen algo que se quiere mantener en secreto, para avisarles en el caso de que alguien se acerque.
8. tacho	h. (col.): cometer un error muy difícil de solucionar.
9. che	i. (col.): resultar afectado por algo, especialmente un golpe, una caída, un choque, etc.

#### 6.1.5. *De la pantalla al papel*

Esta escena no figura en la novela, entonces tú tendrás que escribirla desde uno de los siguientes puntos de vista:

- la mujer mayor
- el perro
- Pablo
- Benjamín

Puedes comenzar así: *Esa mañana me había levantado temprano porque ....*

## 7. FICHA PARA EL PROFESOR

## 7.1 TRANSCRIPCIÓN DE LA ESCENA CON LAS NOTAS A PIE DE PÁGINA

Benjamín y Pablo están en la casa de Isidoro Gómez en Chivilcoy, Prov. de Buenos Aires.

Interior – Día

Benjamín- ¡Ay! ¡La puta que te parió!!! ¡Me cago en vos<sup>5</sup>! ¡Me cago en vos!

Pablo- ¡Qué cagazo<sup>6</sup> que me hiciste pegar<sup>7</sup>, boludo<sup>8</sup>!

B- ¿Yo a vos? ¡La puta madre! ¿Qué hacés acá?

P- Te vine a ayudar, Benjamín.

B- Te tenés que quedar de campana<sup>9</sup> afuera. Mirá si viene la vieja, ¡cagamos<sup>10</sup>!

P- No va a venir la vieja, relajate un poco.

B- ¿Qué sabés si no va a venir?

P- Porque entró al almacén<sup>11</sup> y tiene para un rato largo. Relajate, por el amor de Dios. ¿Encontraste algo o nada?

B- Las cartas, pero no tienen remitente, no tienen los sobres.

P- Ésta es del otro día.

B- ¿Y?

P- ¿Cómo “y”? Es reciente.

B- ¡La basura! A lo mejor el sobre todavía está en el tacho<sup>12</sup> de basura.

(Cocina)

B- Che<sup>13</sup>, no hay nada acá, ¿eh?

P- ¿Nada de nada?

B- Nada.

P- ¿Buscaste bien?

B- (le da a oler la basura) ¿Querés probar vos?

P- Boludo.

(Entra la madre de Isidoro con su perro)

M- ¡Vamos, vamos! ¿Qué pasa? ¿Qué pasa? ¿Qué te pasa? Quedate quieto. Ya te suelto.

5 Cagarse (en) (col.): considerar que algo o alguien es poco importante o que no merece consideración o interés.

6 Cagazo (col.): miedo o susto.

7 Pegarse (col.): resultar afectado por algo, especialmente un golpe, una caída, un choque, etc.

8 Boludo (grosero): que se comporta de manera poco inteligente, ingenua o ridícula.

9 Campana (col.): persona que vigila mientras otros hacen algo que se quiere mantener en secreto, para avisarles en el caso de que alguien se acerque.

10 Cagar (col.): cometer un error muy difícil de solucionar.

11 Almacén: establecimiento en el que se venden comestibles, bebidas y artículos de uso doméstico en general.

12 Tacho: recipiente en el que se arrojan los residuos.

13 Che (Interj., col.): se usa para dirigirse al interlocutor, generalmente cuando se lo tutea.

## 7.2. CARACTERÍSTICAS DEL HABLA RIOPLATENSE

- Profusión de malas palabras (*cagarse en alguien, cagar, boludo, puta madre*)
- Empleo de palabras del lunfardo: *cagazo, campana, cagar, che*
- Léxico rioplatense: *almacén, tacho*
- Verbos voseantes que se observan en el presente de indicativo (*hacés, tenés, sabés, querés*) y en el imperativo (*mirá, relajate, quedate*).
- Pronombre preposicional ‘vos’. (en *vos*)
- Ausencia del uso del pretérito perfecto, y en su lugar empleo del pretérito indefinido (*¿Encontraste algo?, Te vine a ayudar, ¿Buscaste bien?*).

## 8. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este taller he tomado el caso de la adaptación de una novela al cine y su posible explotación didáctica en el aula de ELE. En primer lugar, se ha partido de un pasaje del texto literario, su comprensión y análisis y luego se lo ha visto plasmado en la película. En segundo lugar, se ha comenzado con un extracto del filme que no figura en la novela para que sean los alumnos los que tengan que escribirlo. Se ha intentado que los dos textos, literario y fílmico, sirvan de estímulo para la producción en español por parte de los estudiantes. Al mismo tiempo, no se ha perdido de vista el enorme valor que tiene sobre todo el cine, por su banda sonora, de poner a los aprendientes en contacto con las diferentes variedades del español. En síntesis, con las dos secuencias didácticas se ha sugerido realizar, de hecho, un camino de ida y vuelta: del texto escrito por el novelista a la película y de la película al texto escrito, esta vez por los alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV (2008): *Diccionario Integral del español de la Argentina*, Buenos Aires: Voz Activa.
- ACQUARONI, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza se español como LE/ L2*, Madrid: Santillana Educación.
- AMENÓS PONS, J. (1998): “Cine y literatura”, *Frecuencia L 7*, 25-31.
- (2000): “Largometrajes en el aula de ELE: algunos criterios de selección y explotación”, en *Actas del X Congreso Internacional de Asele*, 769-784.
- BADDOCK, B. (1996): *Using Films in the English Class*, Phoneix: Prentice Hall.

- JAIME, A. (2000): *Literatura y cine en España (1975-1995)*, Madrid: Cátedra.
- GOLDEN, J. (2001): *Reading in the Dark. Using Films as a Tool in the English Classroom*, Oregon: NCTE.
- LAZAR, G. (1993): *Literature and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E.: “La obra literaria y el cine”, [en línea]: <<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/guionliteratura.htm>>
- RIPALDA RUIZ, M. (2009): “Literatura para disfrutar en pantalla grande. Consideraciones sobre el arte de la adaptación cinematográfica”, [en línea]: <<[http://literatura.suite101.net/article.cfm/cine\\_y\\_literatura](http://literatura.suite101.net/article.cfm/cine_y_literatura)>>
- SACHERI, E. (2005): *La pregunta de sus ojos*, Buenos Aires: Alfaguara.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. (2001): “Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente”, *Comunicar* 17, 65-69, [en línea]: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15801709.pdf>>
- SANZ PASTOR, M. (2006): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, *Carabela* 59, 5-23.
- STEMPLESKI, S. y B. TOMALIN (2001): *Film*, Oxford: Oxford University Press.
- VÁZQUEZ, L. (2006): “El cine como vehículo de cultura en clase de ELE”, *Frecuencia L* 32, 36-43.
- ZAMORA PINEL, F. (2001): “Aplicación del cine a la clase de ELE”, *Cuadernos Cervantes* 33, 32-36.



# LA COMPETENCIA CRÍTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL L2/LE: UNA PROPUESTA

ERNESTO MARTÍN PERIS Y CARMEN LÓPEZ FERRERO  
*Universitat Pompeu Fabra*

**RESUMEN:** Este taller ofrece una aplicación práctica de los planteamientos que se presentan en la comunicación *La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos*, presentada en este Congreso por los autores del taller. A partir de un breve documento audiovisual, de intenso contenido sociocultural y que incluye el recitado oral de un breve texto monologado, se proponen procedimientos de trabajo que aúnen el desarrollo de la comprensión auditiva con el de la recepción crítica de mensajes en la esfera social.

## 1. INTRODUCCIÓN

Como objetivo principal del taller, nos proponemos esbozar la planificación de unas actividades de trabajo en el aula de ELE que sean conducentes al desarrollo de la competencia crítica, tal como ésta ha sido caracterizada en nuestra mencionada comunicación. Este objetivo general se desglosa en otros tres de rango inferior:

- a) Realizar, en pequeños grupos, una interpretación crítica del documento elegido para la propuesta del taller.
- b) Descubrir, mediante esa interpretación crítica, los elementos del documento que mejor se prestan a un trabajo de desarrollo de la competencia crítica en el aula de ELE.
- c) Hacer una propuesta de *uso del texto* en el que haya que activar la competencia crítica.

El desarrollo de la sesión comprenderá los siguientes pasos:

- 1) Una somera revisión del concepto de competencia crítica en el aula de ELE.
- 2) La audición y visionado del documento propuesto, acompañada de su interpretación crítica.
- 3) El análisis de los elementos del documento para su explotación en el aula de ELE, en un trabajo de desarrollo de la competencia crítica.
- 4) La propuesta y valoración de *actividades de uso*, en *respuesta* al texto en el aula de ELE.

## 1. SOMERA REVISIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA CRÍTICA EN EL AULA DE ELE

Según se ha definido en nuestra comunicación:

Escribir y leer críticamente significa manejar los diversos tipos de discursos desde una actitud activa y una mirada personal, posicionándose ideológicamente ante el contenido; y lo mismo cabe afirmar de la recepción y producción de discursos orales.

Procede hacer hincapié en la última observación de esta definición; en efecto, si bien el marco teórico en el que se inscribe nuestro trabajo orienta sus estudios de manera prioritaria a la lectura y escritura críticas, sus supuestos son perfectamente extrapolables a los usos orales de la lengua; por otra parte, en este taller trabajaremos con un documento audiovisual, que recurre en sumo grado a la multimodalidad de la comunicación lingüística y cuyo contenido textual consiste –como ya hemos señalado– en el recitado oral de un texto escrito, es decir, uno de los géneros intermedios entre la oralidad y la escritura.

Propondremos, pues, un *uso crítico* de los textos en el aula de ELE, y para ello recurriremos a un conjunto de estrategias didácticas orientadas específicamente a ese fin. No debe olvidarse, sin embargo, que la capacidad crítica consiste fundamentalmente en una actitud (como también se destaca en nuestra comunicación), una actitud que informa todos los niveles de competencia lingüística comunicativa y no sólo los estratos últimos y más elevados de ésta. Así, la aproximación de la didáctica al desarrollo de la capacidad crítica se efectuará durante todo el proceso de trabajo con el texto y no únicamente en algunas de sus fases.

Recordemos brevemente las manifestaciones de la capacidad crítica en el uso de la lengua; según Daniel Cassany (Cassany 2003: 113), la persona con capacidades discursivas críticas:

- a) Comprende de forma autónoma el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista que subyacen a los discursos que la rodean.
- b) Toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado esos discursos.
- c) Puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónica o intertextualmente con los anteriores.
- d) Utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos.

Y, en cuanto a las estrategias pedagógicas para su desarrollo en el aula, el mismo D. Cassany sugiere las siguientes:

- a) Situar el texto en su contexto: identificar el propósito; reconocer el contenido (lo que se dice y lo que se omite); identificar las voces (las aportadas y las silenciadas; valorar su recontextualización); detectar el posicionamiento del autor (sexismo, progresismo, conservadurismo, xenofobia, ecologismo...)
- b) Reconocer y participar en la práctica discursiva: interpretar el texto de acuerdo con los parámetros del género; reconocer las características socioculturales.
- c) Calcular los efectos del discurso en la comunidad: tomar conciencia de lo relativo de la interpretación personal; calcular e integrar las interpretaciones de otras personas.

## 2. AUDICIÓN Y VISIONADO DEL DOCUMENTO PROPUESTO Y SU INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Nuestro documento es un anuncio publicitario, emitido por televisión; una voz recita el siguiente texto, acompañada de un fondo musical mientras en la pantalla se suceden imágenes poéticas referidas al texto (por ejemplo, cuando la voz dice *viajar* se ve un caballito de un tiovivo):

*¿Qué es lo que toca en Navidad?*

*Toca viajar... reencontrarse... recordar... regalar.*

*Toca tocar la nieve.*

*Toca besar... y bailar.*

*Toca pasar un poco de frío.*

*Toca la orquesta sinfónica.*

*Toca pedir lo imposible.*

*Toca compartir.*

*Y toca jugar a la lotería.*

*Lotería de Navidad. Es lo que toca.*

El carácter multimodal de la comunicación se ve en este caso reforzado por otro elemento que formaba parte de la misma campaña publicitaria, consistente en un calendario de bolsillo, de esos que en el reverso contienen los doce meses del año y en el anverso alguna imagen elegida para el propósito publicitario, en unas tarjetas del tamaño de media octavilla. La imagen del anverso es ésta:



La imagen puede leerse como la expresión, mediante recursos icónicos (el árbol de Navidad fundido con el mensaje *es lo que toca*, en una especie de cartel que descansa materialmente sobre un décimo de la Lotería Nacional) de la idea central del documento audiovisual: *En Navidad hay que jugar a la lotería*; a su vez, la composición gráfica participa de la misma atmósfera festiva y exenta de cualquier referencia a situaciones problemáticas o dolorosas que envuelve el documento audiovisual<sup>1</sup>.

### 3. ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DEL DOCUMENTO PARA SU EXPLOTACIÓN EN EL AULA DE ELE, EN UN TRABAJO DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CRÍTICA

Esta es la parte más propiamente participativa del presente taller. En ella vamos a experimentar en nosotros mismos los procesos de recepción crítica de un determinado discurso. Con este propósito, abordaremos nuestro trabajo integrando los diversos niveles del documento, a saber:

1 Los recursos expresivos de los diferentes sistemas de los que se sirve el anuncio (música, imágenes, cromatismo, etc.) desempeñan, lógicamente, un importante papel en la transmisión del mensaje que sus autores persiguen. También resulta una obviedad el hecho de que la clase de ELE no puede –ni debe– convertirse en una práctica de análisis semiótico de esos recursos. Pero en todo caso, los alumnos pueden reflexionar sobre el efecto que estos recursos producen en ellos como destinatarios del mensaje y reaccionar al mismo. Como técnica para la realización de actividades comunicativas, esta reflexión y su correspondiente reacción son de gran utilidad; tanto más, cuando se trata del desarrollo de la capacidad crítica.

- 1) La práctica social en la que aparece el documento. En este caso, una campaña de Navidad que publicita la Lotería Nacional.
- 2) El documento audiovisual en sí mismo y los diversos códigos que utiliza. En nuestro caso, un texto escrito que es recitado oralmente; las imágenes, su secuencia y su relación con el texto; otros elementos sonoros (especialmente musicales).
- 3) El contenido del mensaje y la ideología que contiene y transmite.

En cada uno de estos niveles responderemos a un conjunto de preguntas, que discutiremos en pequeños grupos. Son las siguientes, agrupadas en los tres niveles:

### 3.1. LA PRÁCTICA SOCIAL

- i. ¿Cuándo se emite este anuncio?, ¿dónde?
- ii. ¿Quién lo emite, a quién lo dirige, con qué fin?
- iii. ¿Qué efectos crees que produce su difusión en la sociedad a la que va destinado y en sus distintos grupos (los jóvenes, los jubilados, los profesionales, etc.)?
- iv. ¿Qué valores o actitudes refuerza, cuáles debilita...? ¿Cómo crees que influye en el comportamiento de la gente?
- v. ¿En tu círculo de relaciones, también toca hacer esas cosas en Navidad? ¿Hay otras personas que no consideran que toque? ¿Qué otras cosas se considera comúnmente que *toca hacer en Navidad*?
- vi. ¿Podemos pensar en grupos sociales a quienes desagrada este mensaje?
- vii. ¿Qué otros discursos podemos encontrar semejantes a éste, en la misma época del año o bien en otras diferentes?
- viii. ¿En qué son semejantes? ¿En qué son distintos?
- ix. ¿Van todos ellos en una misma dirección? ¿Son contrapuestos entre sí?
- x. ¿Podrían o deberían hacerse otras campañas diferentes? ¿Con qué fin?
- xi. ¿Qué opinión te merece la práctica en la que se basa y el mensaje que difunde? ¿Compartes total o parcialmente los valores que representa?

De entre todas las posibles respuestas a estas preguntas cabe destacar las siguientes:

- El responsable último del anuncio publicitario es el Estado, como propietario y administrador de la Lotería Nacional. Con su difusión pretende mantener viva la costumbre (muy enraizada en el país, incluso entre personas que no lo hacen fuera de esas fechas) de participar en el sorteo extraordinario de Navidad; detrás de ese primer objetivo, sin embargo, radica un evidente interés en recaudar dinero para el erario público.

- El anuncio se dirige a una sociedad supuestamente homogénea en cuanto a la forma de concebir y de vivir las fiestas navideñas; no hay ninguna alusión directa ni indirecta a una posible diversidad, de cualquier tipo (ideológico, moral, religioso, generacional, étnico o de origen nacional...).
- Uno de los muchos grupos sociales que pueden concebir de forma distinta esas prácticas navideñas, y en particular los juegos de azar con dinero, es, por ejemplo, el de las personas o familias afectadas por problemas de ludopatía.
- En esta y otras épocas del año podemos recibir otros mensajes que nos exhortan a compartir, a reencontrarnos, a regalar... En algunos de ellos estas exhortaciones pueden parecer más sinceras y verosímiles, por cuanto se mencionan o son perfectamente reconocibles los destinatarios de tales actitudes (por ejemplo, campañas de oenegés o del propio Estado para recaudar fondos con propósitos concretos). En otros, opera el mismo mecanismo que en éste: la apelación a sentimientos nobles e idealistas con el fin de mover al consumo de determinados productos, más característicos de estas fechas.
- Una orientación alternativa de los mensajes de este tipo en Navidad podría aludir, por ejemplo, a quienes no disponen de medios para disfrutar las fiestas, y que realmente *pasan frío* o sufren otras privaciones, estando así realmente necesitados de que se salga a su encuentro, de que se les regale y se comparta con ellos.
- La práctica en sí misma (participar en un sorteo de lotería) es compartida por una gran mayoría de la población, que juega de forma individual pero también colectiva, en espera de un golpe de suerte. Hay quienes la consideran no sólo inocua sino beneficiosa por lo que tiene de lúdica y de estrechamiento de lazos sociales y afectivos (como otras muchas de las prácticas propias de estas fechas), mientras que otras personas la juzgan (junto con esas otras prácticas) como un recurso de las sociedades consumistas para estimular el gasto, en contra de otros valores, como el ahorro, y alejado de las raíces religiosas propias del cristianismo que les dieron origen.

### 3.2. LA COMPRENSIÓN DEL MENSAJE

- i. ¿Con qué otras prácticas e ideas asocia el anuncio la de jugar a la lotería?
- ii. ¿Con qué recursos lingüísticos consigue esa asociación?
- iii. ¿Qué elementos de otros códigos (música, imágenes) refuerzan esos recursos lingüísticos?
- iv. ¿Cómo concretan o alteran esos elementos el significado de las palabras: *viajar*, *reencontrarse*, *pasar un poco de frío*, *pedir lo imposible*,...?
- v. ¿Presenta esas prácticas e ideas como experiencias y valores positivos, neutros o negativos?, ¿agradables o desagradables?

- vi. ¿Cuáles de ellos percibís tú y tus compañeros de la misma forma que el autor (positivos, neutros o negativos, agradables o desagradables)?
- vii. ¿Cómo trata de convencernos de que hagamos lo que nos invita a hacer? ¿Te parece que para ello utiliza un tono autoritario, sugerente, cómplice...?
- viii. ¿Qué es lo que de verdad toca hacer según el anuncio? ¿Qué mensaje propondrías tú si estuvieras en el lugar de los creativos que lo producen?

Las respuestas más inmediatas en esta sección podrían agruparse del siguiente modo:

- La idea de jugar a la lotería (una actividad lúdica) se asocia a actividades de relación interpersonal afectiva (reencontrarse, besar, regalar, compartir), a experiencias presentadas como agradables (no todo viaje ni todo recuerdo tienen por qué serlo) o extraordinarias (tocar la nieve, pasar un poco de frío), o bien directamente idealistas y utópicas (pedir lo imposible): todo un mundo de fantasía y de ensueño, sin relación aparente con el elemento de comparación: el juego de la lotería, ni con la realidad sociohistórica de cada ocasión.
- Es éste un recurso más del lenguaje publicitario, que se ve potenciado por los elementos musicales e icónicos que acompañan el recitado de las palabras, así como por el tono y la cadencia de la voz que las recita.
- La asociación entre estas actividades se establece por el recurso al procedimiento literario de la repetición o anáfora, que repite la primera palabra en cada verso; esta primera palabra de las sucesivas respuestas a la pregunta inicial produce el efecto de igualarlas todas, como exponentes de ese mundo ideal y edulcorado que está representando.
- La imagen desempeña un papel importante en la concreción de la referencia del vocabulario utilizado: ya se ha aludido más arriba al caballito de tiovivo que ilustra la idea de *viajar* (un viaje, por tanto, al mundo de la fantasía); algo parecido sucede con *pedir lo imposible*, en que se ve a una niña subida a una escalera y alcanzando con sus manos una nube; *pasar un poco de frío* (donde la experiencia, en principio desagradable, de pasar frío se ve matizada por la atenuante *un poco*) se acompaña de imágenes de una típica zambullida en las aguas del mar, que en algunas ciudades es propia de estas fechas.
- El tono del recitado es sugerente y melodioso, nada agresivo ni chillón (como suele serlo en otro tipo de anuncios publicitarios); sin embargo, la expresión *toca hacer esto, toca hacer lo otro* comporta una determinada fuerza coercitiva: hay que hacer lo que toca; *lo que toca* es algo, si no estrictamente obligatorio, cuando menos prescriptivo desde un punto de vista de las buenas costumbres. Quien no hace *lo que toca* arrostra una determinada sanción social.

### 3.3. LOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS

El texto que estamos interpretando no ofrece una gran cantidad de recursos lingüísticos (en parte debido a su misma brevedad). Sabido es que en la didáctica de segundas lenguas los recursos lingüísticos suelen clasificarse tradicionalmente en gramática, vocabulario y pronunciación; a esta clasificación pueden hacerse muchas objeciones, pero para nuestros propósitos la mantendremos y la ampliaremos con un nuevo campo, transversal a todos ellos pero con fenómenos propios: la textualidad. Para ejemplificar algunos de los recursos lingüísticos que pueden formar parte del aprendizaje realizado con un texto como éste, elegimos los tres siguientes (el primero sobre vocabulario, el segundo sobre textualidad y el tercero sobre gramática):

- 1) *Es lo que toca*:
  - a. ¿Qué transmite esta expresión en su primera ocurrencia en el texto: una sugerencia, una obligación, un compromiso...? ¿Por qué?
  - b. ¿Cómo cambia su significado en la última? ¿Dónde reside la ambigüedad?
- 2) ¿Cómo se fundamenta la afirmación de que en Navidad *toca besar o regalar*? ¿O *pedir lo imposible*?
- 3) ¿Por qué *pasar un poco de frío* y no simplemente *pasar frío*, o *pasar poco frío*?

Sobre el valor de la expresión *es lo que toca* ya se ha hablado unas líneas más arriba. Aparte de lo allí dicho, obsérvese ahora que se trata de una expresión polisémica (*ser algo obligatorio*, como parece quererse decir en la primera frase, o bien *resultar adjudicado un premio*, como parece ser unívoco en el último); pero, por el uso que se le da en este texto, esa polisemia se convierte en una ambigüedad hábilmente explotada. Resulta propicia la ocasión para extenderse en otros usos y valores de este verbo: *ser el turno de alguien (ahora me toca a mí)*, como uno más de los que van en combinación con los pronombres clíticos; y, usado sin estos pronombres, como verbo que se combina con argumentos del mundo de la música (*tocar el piano*, *tocar una sinfonía*, *tocar la orquesta nacional*) y que, desde un punto de vista contrastivo, distingue al español de otras lenguas, que utilizan el equivalente del verbo *jugar* (verbo que, a mayor abundamiento, aparece en este texto en la expresión *jugar a la lotería* y que puede dar pie al trabajo gramatical de asociarlo a la preposición *a*: *jugar al ajedrez*, *jugar al tenis*, *jugar a la lotería*).

En cuanto a la segunda pregunta, obsérvese que ninguna de esas afirmaciones se fundamenta de ningún modo. Su única fundamentación radica en la característica que hemos señalado en el primer apartado, según la cual el mensaje se dirige a una sociedad supuestamente homogénea que, con probabilidad, comparte un conjunto de valores y normas. Basta, pues, con aludir a ellas con la expresión *es lo que toca* para que reciban su fundamentación.

El tercer elemento que hemos elegido es el del cuantificador *un poco*, que suele usarse para atenuar expresiones con verbos o adjetivos con propiedades percibidas como negativas o desagradables, frente a *poco*, que se usa con verbos y adjetivos de sentido contrario (*es poco inteligente / \*es un poco inteligente, es un poco tonto / \*es poco tonto*). En nuestro texto, *pasar frío* sería una experiencia claramente desagradable, mientras que *pasar un poco de frío* es una experiencia atractiva. *Pasar poco frío*, por su parte, aparecería en otros contextos, generalmente con valor de ironía (*¿Fueron de vacaciones a Galicia? Allí poco calor pasarían*).

#### 4. PROPUESTA Y VALORACIÓN DE ACTIVIDADES DE USO, EN RESPUESTA AL TEXTO EN EL AULA DE ELE

Con la experiencia realizada de enfrentarnos críticamente a este texto, disponemos de abundante material para elaborar una propuesta de actividades de aprendizaje. No se agota ese material en lo que hemos visto, pues hay que tener presentes dos cuestiones importantes:

En primer lugar, en cuanto a contenidos de aprendizaje facilitados de forma directa o indirecta por el texto, debemos señalar que éste abunda en referentes de tipo sociocultural a los que hemos aludido pero que no hemos explorado. Todas las prácticas sociales propias de las fiestas navideñas contienen una gran cantidad de elementos particulares de la cultura hispana, que conviene conocer si se quiere participar en ellas de forma eficaz; a mayor abundamiento, existe una gran cantidad de expresiones particulares relacionadas con estas fiestas, que han pasado al lenguaje coloquial con valores metafóricos (*tocarle a uno el gordo, escribir una carta a los reyes, gustarle una inocentada...*).

En segundo lugar, nuestra concepción de los textos como base para el aprendizaje no se limita a su recepción e interpretación, sino que se fundamenta en su *uso*; y en el uso de los textos va incluida la reacción a los mismos. En el aula de ELE pueden crearse muchas situaciones de uso en las que los alumnos reaccionen de algún modo a un texto; y es en el conjunto de actividades que articulan esa reacción donde se producirá el aprendizaje: quiere ello decir que los alumnos practicarán determinadas estructuras gramaticales, determinado vocabulario o determinadas estructuras textuales que no estarán necesariamente en el texto de partida, pero que vendrán exigidas por las características de la respuesta que se le vaya a dar.

Finalmente, recordemos que el desarrollo de la competencia crítica no es una fase aislada del trabajo con un texto en el aula, sino que las informa todas.

Así, pues, partiremos primero de la aplicación de los siguientes criterios de adecuación:

- Nivel al que iría destinada.
  - Una *respuesta* de los alumnos en forma de *actividad de uso*.
  - Propuesta de diferentes *actividades de uso*, enmarcadas en *prácticas sociales*.
- a) Nivel al que iría destinada

Estableceremos el nivel de dominio de ELE que tiene el grupo destinatario, así como otras características importantes para la adecuada selección y secuencia de contenidos (composición del grupo, edad y formación previas, uniformidad o diversidad de origen cultural, nacional y lingüístico, etc.).

b) La comprensión e interpretación del texto

Un primer trabajo con el texto contemplará todas aquellas actividades que fueran orientadas a su comprensión crítica. Para ello, será necesario adaptar a las características del grupo las preguntas que hemos experimentado en nuestro análisis del texto; además, convendría añadir otras preguntas que consideremos pertinentes para alumnos de ELE. Todas ellas se verían incluidas en una secuencia de actividades interactivas y de cooperación.

c) Una *respuesta* de los alumnos en forma de *actividad de uso*

A la experiencia de interpretar críticamente el texto los alumnos deberían replicar con una determinada reacción, que puede ser de muy diversa naturaleza: puede ser algún tipo de texto escrito, o bien oral, pero puede ser también un documento multimodal en el que haya textos orales o escritos, o bien del que los textos estén ausentes (grafismo, pósteres, etc.). Lo importante es que esa reacción contenga el discurso de los alumnos sobre el tema del texto original.

Ello equivale a plantear diferentes actividades de uso del texto en el aula, enmarcadas en determinadas prácticas sociales. Es, si se prefiere, una forma distinta de enfocar el aprendizaje mediante tareas. A título orientativo, podría proponerse una clasificación de estas *actividades de uso* enmarcadas en *prácticas sociales*:

- a. Documentos del mismo género (anuncio publicitario), que los alumnos proponen como una alternativa al que han recibido con el anuncio:
  - a. De carácter *serio*: para una campaña navideña con otros fines; para la misma campaña (la lotería nacional), con otros mensajes, etc.
  - b. De carácter *lúdico*: un anuncio crítico, satírico o irónico, un “contra-anuncio”, etc.
- b. Documentos de géneros distintos, no como alternativa, sino en respuesta al del anuncio:

- 
- a. Carta abierta al director de un periódico español, expresando nuestro análisis y punto de vista.
  - b. Esloganes para una campaña navideña sobre un determinado tema.
  - c. Un breve relato con moraleja.
  - d. Etc.
- c. Otro tipo de documentos:
- a. Gráficos (a imitación del calendario de bolsillo).
  - b. Audiovisuales (entrevistas o encuesta en el centro de enseñanza sobre el tema).
  - c. Etc.

Para finalizar, insistamos en que no se trata, con estas actividades encaminadas al desarrollo de la competencia crítica, de adoctrinar a los alumnos ni de que el profesor se convierta en un exegeta del texto, sino más bien de que, al estilo de la mayéutica socrática, motive acertadamente la respuesta de cada alumno, con la idea de que éste la dé desde su propio yo autónomo y crítico y, por supuesto, siempre desde el respeto a todas las opciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- CASSANY, D. (2003): "Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones", *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa* 32, 113-132.



# DE LA COLUMNA DE OPINIÓN A LA ARGUMENTACIÓN ACADÉMICA. PROPUESTA DE TRABAJO<sup>1</sup>

CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASAMAR  
*GRADUN. Universidad de Navarra*

**RESUMEN:** Estas páginas constituyen una propuesta de trabajo para contextos docentes en que los estudiantes de ELE precisen del dominio de determinadas técnicas propias del discurso académico. A partir de una columna de Manuel Vicent, se sugieren distintas actividades sobre algunos aspectos gramaticales, léxicos y discursivos que puedan mejorar las producciones escritas de los aprendices. Se trata de hacerles conscientes de aspectos concretos a los que habrían de prestar especial atención en la escritura, en relación con el registro apropiado y algunos recursos prototípicos de la argumentación. El trabajo sobre textos reales y temas accesibles puede favorecer la interiorización de estas técnicas en las que el alumno debe poner simultáneamente en juego cuestiones que atañen a la congruencia y coherencia, a la competencia idiomática y a la adecuación a los parámetros de la situación comunicativa.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el actual marco de movilidad de los estudiantes universitarios parece fundamental que la enseñanza de idiomas atienda al discurso apropiado al ámbito académico, en el que resulta primordial el manejo de la vertiente escrita de la lengua. Desde luego, resulta ineludible en determinados contextos docentes trabajar específicamente cuestiones de microestructura que atañen al registro formal en géneros académicos (selección

<sup>1</sup> Artículo inscrito en el Proyecto de Investigación “El discurso público: estrategias persuasivas y de interpretación”, desarrollado por el grupo GRADUN (Grupo Análisis del Discurso, Universidad de Navarra; <<http://www.unav.es/centro/analisisdeldiscurso>>) en el seno del ICS (Instituto Cultura y Sociedad) de la Universidad de Navarra.

del vocabulario, recursos de distanciamiento, etc.), así como características textuales y discursivas propias de las secuencias explicativas y argumentativas (conectores y marcadores, procedimientos discursivos, estructura). Actualmente, además, no puede hablarse ya de falta de un marco teórico que proporcione a los profesores de ELE que se enfrentan a esta tarea una descripción adecuada del tipo de discurso en el que deben formarse los aprendices<sup>2</sup>, sino que contamos, además, con materiales didácticos específicos o que los profesionales podemos aprovechar en esta tarea<sup>3</sup>.

En este sentido, el taller que propongo se orienta al desarrollo de la competencia textual a través del trabajo sobre distintos procedimientos lingüísticos y discursivos propios de la argumentación formal. Constituye una propuesta didáctica que tiene en cuenta la posibilidad del texto como estímulo y vía de acercamiento a distintas cuestiones diversas que pueden abordarse en la clase de español (gramática, redacción formal –académica–, elemento cultural). Se parte, en este caso, de una columna de Manuel Vicent («El tiempo», *El País*, 4/01/2009), que –en parte por cuestión genérica, en parte por sus características concretas– es un texto fundamentalmente argumentativo de estructura inductiva, en el que se recurre, como se verá, a la ejemplificación y la implicación del lector como principales herramientas de persuasión. Se proponen a partir de él distintos ejercicios para el trabajo de los recursos necesarios a la construcción por parte del alumno de un texto en el que predomine la expresión del razonamiento abstracto, manteniendo el tema, pero enriqueciendo el discurso mediante la atención a otras líneas argumentales que permitan la matización o contraargumentación con respecto a la propuesta en la columna. Secundariamente, se indicarán otros elementos presentes en ésta que podrían explotarse para el trabajo de aspectos socioculturales por escrito u oralmente.

2 Cfr. Montolio 2000, Battaner et al. 2001, Fuentes y Alcaide 2002 o, más recientemente, Aleza Izquierdo 2010 y Martínez Pasamar y Llamas 2010.

3 Además de los citados y de otras obras de carácter más teórico, me refiero a materiales de E/NL diseñados específicamente para Secundaria, en los que el objetivo es la integración del estudiante extranjero en el grupo general; pero también a obras más específicas y orientadas precisamente a alumnos universitarios de intercambio, como las que vieron la luz desde el proyecto ADIEU (Vázquez 2001), así como a manuales claramente dirigidos a estudiantes que se benefician del programa Erasmus, tales como Estudio ELE (Edinumen, 2005), Destino Erasmus (Universidad de Barcelona, SGEL, 2008), entre otros. También se han prodigado en la última década los trabajos en que se aplica la reflexión sobre el discurso al desarrollo de la escritura en lengua materna o extranjera; cfr. una selección en la Bibliografía.

Manuel Vicent. «El tiempo» (*El País*. 04/01/2009)

5 El tiempo no existe. El tiempo sólo son las cosas que te pasan, por eso pasa tan deprisa cuando a uno ya no le pasa nada. Después de Reyes, un día notarás que la luz dorada de la tarde se demora en la pared de enfrente y apenas te des cuenta será primavera. Ajenos a ti en algunos valles florecerán los cerezos y en la ciudad habrá otros maniqués en los escaparates. Una mañana radiante, camino del trabajo, puede que sientas una pulsión en la sangre cuando te cruces en la acera con un cuerpo juvenil que estalla por las costuras, y un atardecer con olor a paja quemada oirás que canta el cuclillo y a las fruterías habrán llegado las cerezas, las fresas y los melocotones y sin saber por qué ya será verano. De pronto te sorprenderás a ti mismo rodeado de niños cargando la sombrilla, el flotador y las sillas plegables en el coche para cumplir con el rito de olvidarte del jefe y de los compañeros de la oficina, pero el gran atasco de regreso a la ciudad será la señal de que las vacaciones han terminado y de la playa te llevarás el recuerdo de un sol que no podrás distinguir del sol del año pasado. El bronceado permanecerá un mes en tu piel y una tarde descubrirás que la pared de enfrente oscurece antes de hora. Enseguida volverán los anuncios de turrónes, sonará el primer villancico y será otra vez Navidad. La monotonía hace que los días resbalen sobre la vida a una velocidad increíble sin dejar una huella. Los inviernos de la niñez, los veranos de la adolescencia eran largos e intensos porque cada día había sensaciones nuevas y con ellas te abrías camino en la vida cuesta arriba contra el tiempo. En forma de miedo o de aventura estrenabas el mundo cada mañana al levantarte de la cama. No existe otro remedio conocido para que el tiempo discurra muy despacio sin resbalar sobre la memoria que vivir a cualquier edad pasiones nuevas, experiencias excitantes, cambios imprevistos en la rutina diaria. Lo mejor que uno puede desear para el año nuevo son felices sobresaltos, maravillosas alarmas, sueños imposibles, deseos inconfesables, venenos no del todo mortales y cualquier embrollo imaginario en noches suaves, de forma que la costumbre no te someta a una vida anodina. Que te pasen cosas distintas, como cuando uno era niño.

Dadas las características del texto del que partimos, las actividades que se proponen pueden trabajarse, con las adaptaciones oportunas, a partir del nivel B2 del *MCER*, atendiendo a las especificaciones del *Plan curricular del Instituto Cervantes (2006)*<sup>4</sup> y pueden resultar especialmente rentables en clases con estudiantes universitarios.

Desde un punto de vista práctico, una herramienta sencilla como un programa de creación de diapositivas (power point) resulta muy útil para la identificación en el conjunto del texto de los elementos que se vayan abordando<sup>5</sup>. En este sentido, la columna, por constituir una unidad comunicativa delimitada por un espacio reducido, resulta fácilmente manipulable en su totalidad y, por tanto, se adecua plenamente a la sugerencia que desde el *PCIC* se realiza a propósito de la conveniencia de aplicar el análisis del género a la didáctica de los textos, análisis que

4 En adelante *PCIC*. Cfr. “Géneros discursivos y productos textuales”, especialmente lo referido a la macrofunción argumentativa (*PCIC* (B1, B2), 379-385 y *PCIC* (C1, C2): 372-381).

5 Aunque aquí, por causas materiales, supliremos el empleo de algunos recursos de este formato, como el color, con otros tales como el empleo de negritas, cursivas o mayúsculas para agrupar fenómenos de distinta categoría.

presenta un amplio campo de posibilidades, dada la flexibilidad de integración y fragmentación de sus componentes: texto completo, diferentes secciones y movimientos que componen la *estructura textual global*, secuencias discursivas o *macrofunciones* [...] y, finalmente, elementos de la lengua constituyentes de la *microestructura* que permiten desarrollar las secuencias. Dicho de otro modo, a partir del género se puede trabajar de lo general a lo particular y viceversa, manteniendo en todo momento una perspectiva contextualizada de la lengua (*PCIC* (B1-B2), 2006: 322).

Por otra parte, en los distintos aspectos que se vayan enfocando, se trataría de ajustar las explicaciones al nivel y conocimientos de los alumnos; se proporcionan ahora fundamentalmente indicaciones que el profesor sabrá emplear de la manera más adecuada a cada contexto docente.

## 2. EL TEXTO COMO UNIDAD DE COMUNICACIÓN. CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO-BASE

Parece oportuno un primer acercamiento al texto como unidad comunicativa que tenga en cuenta el mensaje que transmite, los medios de que el autor se sirve y la parte que corresponde a la interpretación del lector. En relación con la comprensión del sentido global, se haría una aproximación a la base textual predominante y, si se estima conveniente, a la columna como género. Pueden tenerse en cuenta los aspectos que se exponen a continuación.

### 2.1. COMPRENSIÓN GLOBAL

Podría revisarse con los alumnos el tema del texto, que resulta bastante obvio, aunque cabe distinguir dos aspectos: la reflexión sobre el paso del tiempo y el deseo para el año entrante (la fecha de publicación es, pues, relevante). Este sería el momento de aclarar dudas de vocabulario en función de las necesidades e inquietudes de los alumnos, tarea en la que se les podría guiar o para la que se les podría proporcionar tiempo y recursos. Realmente, el contexto puede aclarar gran parte de las palabras que, descontextualizadas, pudieran representar un problema (*cuclillo*). Con todo, puede ser útil realizar una previsión de aquellas voces que será necesario explicar o buscar. Es probable que ya se conozca vocabulario muy específico, como *turrón*, *villancico*, *Reyes*, precisamente por constituir elementos muy propios de la cultura de la lengua meta. Cabe esperar, en función de los niveles y contextos de aprendizaje de los alumnos, que puedan resultar nuevas voces cotidianas (*maniqués*, *escaparates*, *sombrilla*, *flotador*, *atasco*, *monotonía*,

*resbalar, estrenar*) y otras algo menos frecuentes (*ajenos, estallar, costuras, rito, sobresalto*) o decididamente más cultas (*demorarse, pulsión, anodina*)<sup>6</sup>.

Se puede aprovechar igualmente para señalar el carácter idiomático de algunos elementos y el literario o metafórico de expresiones o fragmentos que pueden destacarse en la imagen y no representarían mayor problema. Por otra parte, sería posible hacer notar a los alumnos que el texto, publicado en un periódico, no es propiamente informativo, y conducirlos a la conclusión de que se trata de una columna de opinión, de carácter personal, persuasivo, literario<sup>7</sup>. Puede hablarse de la idea o ideas principales, para pasar a su ubicación en el texto y a la función de la secuencia narrativa, con lo cual ya entraríamos en el comentario de las macrofunciones.

## 2.2. ESTRUCTURA Y BASES TEXTUALES<sup>8</sup>

Cabe plantear a los alumnos preguntas como las siguientes, sobre las cuales podrá apoyarse más tarde el trabajo de argumentación explícita, pero que sirven ahora para entrever la estructura de esta columna:

¿Cuál es el mensaje dirigido a los lectores?, ¿cómo lo expresarías de otra manera?

¿Dónde se encuentran las ideas principales?

¿Consideras que hay argumentación clara?, ¿qué tipo de conexión se establece entre las ideas?

¿Qué tipo de secuencias (narración, descripción, explicación) encuentras?

¿Estás de acuerdo con el autor?, ¿no parece precisamente que el tiempo se ralentiza cuando hacemos algo rutinario?

Como se ha señalado, el texto, tras una apreciación general a propósito del tiempo que se desarrolla a través de un argumento de experiencia personal compartida desglosado en una secuencia narrativa, llega a la conclusión principal que justifica el deseo del autor para el año que comienza. Obsérvese la estructura quiasmática en la parte central.

6 Si bien, como es sabido, en esta cuestión resulta decisivo el conocimiento o no de lenguas emparentadas con el español. Puede ser útil aplicar distintos colores para distinguir grupos de palabras.

7 Cfr. para las principales características del género López Pan, 1996.

8 Cfr., entre otros, Calsamiglia y Tusón, 1999: 269-324; Montolio, 2000: 41-68; Padilla de Zerdán, 2005.

Premisa: El tiempo son las cosas que te pasan.

Por eso:

– pasa deprisa si no sucede nada /justificación: vida rutinaria.

– justificación: niñez y adolescencia /transcurre despacio si lo que nos sucede es nuevo

En consecuencia, mi deseo para el año nuevo es: que sucedan cosas siempre nuevas (se infiere: para que la vida transcurra despacio, idea que se apoya en la premisa de que esto es lo óptimo)

### 3. CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO ACADÉMICO. ESTILO / REGISTRO, SECUENCIAS TEXTUALES

Puede resultar suficiente ofrecer a los alumnos un cuadro sintético en el que se contrapongan algunas características del registro coloquial y del académico escrito para identificar los rasgos sobre los que se trabajará a continuación a partir de la columna (cfr. Martín Peris, 2001: 12-18 y Llamas, 2006: 406-8 para otras propuestas).

Características del discurso coloquial	Características del discurso académico escrito
Los textos de finalidad persuasiva se apoyan a menudo en otras secuencias (narración)	Argumentación explícita
Inferencias Ejemplificación, analogía, concreción Mayor frecuencia de recursos emotivos	Formulación de la tesis y los argumentos Abstracción Mayor presencia de argumentos racionales
Asíndeton Marcadores coloquiales y conectores temporales como organizadores	Precisión en conectores y marcadores Piezas argumentativas; organizadores del discurso
Cercanía comunicativa: Deíxis de primera y segundas personas	Objetividad, distanciamiento: Deíxis de tercera persona
Repetición literal como recurso cohesivo Baja densidad léxica	Alta densidad léxica, variedad Precisión

Puesto que en el artículo de opinión se observa la presencia de varias de las constantes de lo coloquial, en un rasgo frecuente del género que se ha denominado “oralidad fingida” (Mancera, 2009), lo que se pretende a partir de ahora sería concretar estos aspectos –o, al menos, algunos de ellos– a través del trabajo sobre el texto seleccionado. Avanzaremos, sin embargo, en sentido inverso: de lo menor a lo mayor, o, si se prefiere, se abordarán en primer lugar cuestiones formales y estilísticas –de microestructura–, para pasar progresivamente a unidades mayores: enunciados o procedimientos discursivos, conexión entre las partes y argumentos, en el camino hacia lo macroestructural.

### 3.1. LÉXICO

En la columna pueden trabajarse algunos elementos que podríamos atribuir a la cercanía comunicativa y que conviven con rasgos de riqueza léxica vinculados al estilo literario –*demorarse, pulsión en la sangre, estallar por las costuras, permanecerá (Ise quedaré), someterse, etc.*–, en una mixtura característica del columnismo (Sanmartín, 2010: 240-1). La repetición literal (mayúsculas en el texto) –en alguna ocasión con polisemia–, las voces semánticamente amplias (negrita) o la mayoría de palabras para las que sería posible encontrar un equivalente más formal (subrayadas) se encuentran en el inicio y cierre del texto, por lo que simplemente pueden seleccionarse los fragmentos correspondientes con el fin de hacer consciente al alumno de la posibilidad de formalizar el registro (Montolío, 2000: 127-152; Sanmartín, 2010: 244-246).

El TIEMPO no existe. El TIEMPO sólo **son** las **COSAS** que te PASAN, por eso PASAN tan deprisa cuando a uno ya no le PASA nada. Después de Reyes, un día notarás que la luz dorada de la tarde se demora en la pared de enfrente y apenas te des cuenta será primavera. [...] Lo mejor que uno puede desear para el año nuevo son felices sobresaltos, maravillosas alarmas, sueños imposibles, deseos inconfesables, venenos no del todo mortales y cualquier embrollo imaginario en noches suaves, de forma que la costumbre no te someta a una vida anodina. Que te PASEN **COSAS** distintas, como cuando uno era niño.

En realidad, la palabra *tiempo* se repite en más ocasiones; resulta natural, pues constituye el núcleo temático y sustituirla implicaría el empleo de alguna fórmula más compleja. Por otra parte, la anáfora puede tener una función expresiva. Con todo, puede emplearse aquí esta repetición para abordar la cuestión de la elipsis y dar una indicación general acerca de la inadecuación que puede suponer este tipo de recurrencia. Así, puede proponerse precisamente como instrucción general la de evitar la repetición literal en el fragmento precedente, lo que implicará el empleo de la elipsis, pero también la búsqueda de cuasisinónimos más formales para el empleo intransitivo de *pasar* (*algo a alguien*, pron./ intr.); para la primera, que aparece en tres ocasiones, se trataría de buscar, además, equivalentes variados. El *DRAE* proporciona en la acepción 52 ‘ocurrir, acontecer, suceder’, pero para la colocación *el tiempo pasa*, deberíamos pensar en *transcurrir, discurrir*. Como opción, cabe trabajar aquí, además, la amplia polisemia del verbo *pasar*, revisando sus acepciones y construcciones más frecuentes, casi todas informales (*pasar de algo, pasársele algo a alguien, pasar algo, pasarse de, etc.*).

El TIEMPO no existe. [...] Sólo **son** las **COSAS** que te SUCEDEN, por eso TRANSCURRE tan deprisa cuando a uno ya no le ACONTECE nada. Después de Reyes, un día notarás que la luz dorada de la tarde se demora en la pared de enfrente y apenas te des cuenta será primavera. [...] Lo mejor que uno puede desear para el año nuevo son felices sobresaltos, maravillosas alarmas, sueños imposibles, deseos inconfesables, venenos no del todo mortales y cualquier embrollo imaginario en noches suaves, de forma que la costumbre no te someta a una vida anodina. Que te OCURRAN **COSAS** distintas, como cuando uno era niño.

Si de lo que se trata es de evitar las palabras semánticamente amplias –en el caso de *cosas*, además, reiterada– y sustituirlas por otras algo más precisas, o al menos más formales, podemos obtener un fragmento como el siguiente, aunque hay que prever que la selección del léxico puede aconsejar un cambio en la estructura o implicar la selección del verbo correspondiente, como en la última oración. En función de los factores de la enseñanza, pueden incluirse ejercicios de precisión léxica como tarea adicional.

El TIEMPO no existe. [...] Sólo **consiste en los ACONTECIMIENTOS** que te SUCE-  
DEN, por eso TRANSCURRE tan deprisa cuando a uno ya no le OCURRE nada. Después  
de Reyes, un día notarás que la luz dorada de la tarde se demora en la pared de enfrente y ape-  
nas te des cuenta será primavera. [...] Lo mejor que uno puede desear para el año nuevo son fe-  
lices sobresaltos, maravillosas alarmas, sueños imposibles, deseos inconfesables, venenos no del  
todo mortales y cualquier embrollo imaginario en noches suaves, de forma que la costumbre no  
te someta a una vida anodina. Que te (?)OCURRAN/SOBREVENGAN/EXPERIMENTES  
**HECHOS/SUCESOS/VIVENCIAS/EXPERIENCIAS** distintas, como cuando uno era niño.

Finalmente, podría considerarse también la posibilidad de elevar el registro a través de la selección de un término menos coloquial o, simplemente, más formal: pueden buscarse equivalentes, por ejemplo, para *deprisa* (*velozmente, rápidamente, etc.*), *embrollo* (*enredo, lío, conflicto*) o *notar / darse cuenta* (*advertir, reparar en algo, percibir, percatarse de algo, observar*).

El TIEMPO no existe. [...] Sólo **consiste en los ACONTECIMIENTOS** que te SUCE-  
DEN, por eso TRANSCURRE tan velozmente cuando a uno ya no le OCURRE nada. Des-  
pués de Reyes, un día percibirás que la luz dorada de la tarde se demora en la pared de enfrente  
y apenas lo hayas advertido será primavera. [...] Lo mejor que uno puede desear para el año  
nuevo son felices sobresaltos, maravillosas alarmas, sueños imposibles, deseos inconfesables,  
venenos no del todo mortales y cualquier enredo imaginario en noches suaves, de forma que la  
costumbre no te someta a una vida anodina. Que EXPERIMENTES **VIVENCIAS** distintas,  
como cuando uno era niño.

En cualquier caso, tanto si evitamos los términos demasiado extensos como si seleccionamos otros más formales, operamos sobre el registro, en el sentido de que se evitan ciertas preferencias léxicas –por lo demás, correctas– de lo coloquial (Briz, 1998: 96-98).

### 3.2. DEÍXIS PERSONAL

Sin embargo, un texto como el que habríamos obtenido no sería sino un caso de estilo híbrido, pues se haría evidente la ruptura entre los elementos con que se ha revestido de formalismo y aquellos que se vinculan aún a la proximidad comunicativa. Uno de estos últimos sería precisamente el empleo de la segunda persona con valor generalizador (de alta eficacia persuasiva en lo coloquial). Este rasgo puede servir para introducir la

cuestión del distanciamiento y objetividad propios del estilo formal académico en español, especialmente reacio incluso a la manifestación del locutor responsable de la enunciación, y revisar los procedimientos lingüísticos de generalización e impersonalidad en nuestra lengua (Montolío, 2000: 153-182; Vázquez, 2001: 67-80). En el fragmento que habíamos desgajado hallamos los dos a los que recurre el autor; en el texto que se omite se reitera hasta diecisiete veces el recurso a esta misma segunda persona, y en un caso a *uno*. Encontramos, pues, como fundamental mecanismo de generalización el indefinido + tercera persona y la 2<sup>o</sup> persona de singular.

En este punto, parece conveniente facilitar el repertorio de recursos lingüísticos destinados a distanciar el objeto o tema analizado respecto del receptor, del propio autor y de la realidad concreta. Puede aclararse que al minimizar o evitar la referencia a las personas implicadas en la comunicación, la atención se centra en el propio mensaje, en aquello que se desea transmitir, de manera que la comunicación resulta ser más clara y objetiva. De lo más coloquial a lo formal, podemos encontrar, y ejemplificar a través del mismo fragmento:

2 <sup>a</sup> persona del singular	<i>El tiempo sólo son las cosas que te pasan.</i>
1 <sup>a</sup> persona del plural	<i>El tiempo sólo son las cosas que nos pasan.</i>
Uno + 3 <sup>o</sup> persona	<i>El tiempo sólo son las cosas que le pasan a uno</i>
Se + 3 <sup>a</sup> persona /verbos impersonales / sustantivos, nominalizaciones	<i>El tiempo sólo son las cosas que le pasan a la gente, a las personas.</i>
	<i>Lo mejor que se puede desear para el año nuevo/ El mejor deseo para el año nuevo.</i>
	<i>Como en la niñez.</i>

Puede resultar apropiado y enriquecedor detenerse en ejercicios en los que se proponga la transformación de expresiones coloquiales de generalización por otras más distanciadas. Aplicando estas técnicas al texto sobre el que ya se ha trabajado, podrían obtenerse secuencias parecidas a éstas (se señala ahora simplemente el trabajo sobre la deixis y se distinguen distintos grados de objetivación):

El tiempo no existe. [...] Sólo consiste en acontecimientos que *suceden a cada persona*, por eso transcurre tan velozmente cuando ya no *le ocurre* nada nuevo. Después de Reyes, un día *percibiremos* que la luz dorada de la tarde se demora en la pared de enfrente y apenas lo hayamos advertido será primavera. [...] Lo mejor que *se puede* desear para el año nuevo son felices sobresaltos, maravillosas alarmas, sueños imposibles, deseos inconfesables, venenos no del todo mortales y cualquier enredo imaginario en noches suaves, de forma que la costumbre *no nos someta* a una vida anodina. *Vivir* experiencias distintas, como cuando *se era* niño.

El tiempo no existe. [...] Sólo consiste en acontecimientos que *suceden al individuo* por eso transcurre tan velozmente cuando ya no *le ocurre* nada nuevo. Después de Reyes, un día *la luz dorada de la tarde se demorará* en la pared de enfrente y *nada más haberlo advertido* será primavera. [...] Lo mejor que *cabe* desear

para el año nuevo son felices sobresaltos, maravillosas alarmas, sueños imposibles, deseos inconfesables, venenos no del todo mortales y cualquier enredo imaginario en noches suaves, de forma que *la costumbre no convierta la vida en una experiencia anodina. Experimentar sensaciones* distintas, como *en la niñez*.

### 3.3. CONECTORES

En la columna de Vicent no abundan los conectores u organizadores de la información, sino que las ideas (en este caso cabe hablar de los ejemplos o las concreciones) se suceden unas a otras, de manera que la mera yuxtaposición es suficiente para señalar la manera en que el autor los vincula. Aun así, inserta el autor algún marcador temporal o expresión adverbial como organizadores discursivos en la secuencia narrativa, de manera que queda realizada la sucesión cronológica de los acontecimientos. Pues bien, puede resultar interesante pedir a los alumnos que dividan el texto en bloques informativo-argumentativos y señalen, mediante conectores, las relaciones que, a su modo de ver, presentan entre sí, del mismo modo en que se procedería en el caso de la redacción de un texto formal (Montolío, 2000: 105-164, Vázquez, 2001: 107-163, entre otros). Puede ofrecerse a los alumnos un repertorio de piezas ajustadas a su nivel idiomático en español con las cuales poder orientar los argumentos, como la que se propone en Llamas (2004)<sup>9</sup>.

El tiempo no existe.

DE HECHO/ EN REALIDAD El tiempo sólo son las cosas que te pasan, **por eso** pasa tan deprisa cuando a uno ya no le pasa nada.

SIN IR MÁS LEJOS/ POR EJEMPLO/ ASÍ Después de Reyes, un día notarás que la luz dorada de la tarde se demora en la pared de enfrente y apenas te des cuenta será primavera. Ajenos a ti en algunos valles florecerán los cerezos y en la ciudad habrá otros maniqués en los escaparates. Una mañana radiante, camino del trabajo, puede que sientas una pulsión en la sangre cuando te cruces en la acera con un cuerpo juvenil que estalla por las costuras, y un atardecer con olor a paja quemada oírás que canta el cuclillo y a las fruterías habrán llegado las cerezas, las fresas y los melocotones y sin saber por qué ya será verano. De pronto te sorprenderás a ti mismo rodeado de niños cargando la sombrilla, el flotador y las sillas plegables en el coche para cumplir con el rito de olvidarte del jefe y de los compañeros de la oficina, **pero** el gran atasco de regreso a la ciudad será la señal de que las vacaciones han terminado y de la playa te llevarás el recuerdo de un sol que no podrás distinguir del sol del año pasado. El bronceado permanecerá un

9 No se trata aquí de ofrecer todas las posibilidades, ni un taller o unas actividades para pocas sesiones pueden pretender transmitir al alumno todo el repertorio en cuanto al empleo de conectores y marcadores discursivos en español. El profesional deberá saber qué cabe esperar de sus alumnos y cómo proceder en cada caso.

mes en tu piel y una tarde descubrirás que la pared de enfrente oscurece antes de hora. Enseguida volverán los anuncios de turrone, sonará el primer villancico y será otra vez Navidad.

EN EFECTO/ ASÍ PUES La monotonía hace que los días resbalen sobre la vida a una velocidad increíble sin dejar una huella.

EN CAMBIO, Los inviernos de la niñez, los veranos de la adolescencia eran largos e intensos porque cada día había sensaciones nuevas y con ellas te abrías camino en la vida cuesta arriba contra el tiempo. En forma de miedo o de aventura estrenabas el mundo cada mañana al levantarte de la cama.

EN SUMA / ASÍ PUES/ EN CONSECUENCIA No existe otro remedio conocido para que el tiempo discurra muy despacio sin resbalar sobre la memoria que vivir a cualquier edad pasiones nuevas, experiencias excitantes, cambios impre-vistos en la rutina diaria.

EN SUMA / ASÍ PUES/ EN CONSECUENCIA Lo mejor que uno puede desear para el año nuevo son felices sobresaltos, maravillosas alarmas, sueños imposibles, deseos inconfesables, venenos no del todo mortales y cualquier embrollo imaginario en noches suaves, de forma que la costumbre no te someta a una vida anodina. EN OTRAS PALABRAS Que te pasen cosas distintas, como cuando uno era niño.

### 3.4. ASPECTOS DISCURSIVOS

Hasta ahora, sin embargo, la columna propuesta nos ha servido simplemente para tratar cuestiones relacionadas con el estilo y con la gramática textual, aunque, efectivamente, la selección de marcadores y conectores tiene que ver con la estructura del texto, su progresión informativa y argumental. Sin embargo, consideramos necesaria la práctica de estos aspectos más bien técnicos y estilísticos, a los que, con el fin de que los alumnos elaboren su propia argumentación, cabría añadir otras tareas. Para ello, se puede volver a las cuestiones ya abordadas en la primera fase de comprensión/ interpretación, que podrá ser punto de partida para el desarrollo de procedimientos propios de esta base textual persuasiva, como la orientación de argumentos hacia una conclusión (Llamas y Martínez Pasamar, 2002), de un lado, y los movimientos que suponen un quiebro argumentativo (Montolío, 2000: 123-134; Vázquez 2001: 123-129; Marchante 2004; Soriente 2005: 197-208), tanto si se trata de matizaciones o desvíos de la conclusión aparente o radical (reservas), como si se aducen voces que luego se rebatirán (contraargumentación). Se trata, pues, como en cualquier argumentación seria, de tomar en consideración todos los posibles planteamientos y sus consecuencias, con el fin de ofrecer un discurso lo más razonado posible. Por supuesto, también el trabajo con argumentos que mantienen relaciones lógicas entre sí es necesario en esta fase de la actividad, en la que, además, pueden recordarse algunos procedimientos textuales básicos representativos de la argumentación formal, tales como las premisas o reglas generales, los argumentos de experiencia y los de autoridad, así como secuencias complementarias: ejemplificación, analogía, etc.

Pero, si decidimos centrarnos en las posibilidades que la propia columna nos ofrece, podemos trabajar a partir de la reformulación de las premisas y argumentos que en ella se emplean, para los que los alumnos puedan buscar los correspondientes contraargumentos, que deberían sopesar y manipular discursivamente manteniéndose en los límites del registro formal cuyas características se han trabajado previamente. Por ejemplo, se podría resumir en una frase compleja toda la información que se ofrece entre las líneas 2 y 13, como reformulación<sup>10</sup> de la idea en que el autor la condensa a continuación: *la monotonía hace que los días resbalen sobre la vida a una velocidad increíble sin dejar una huella.*

*Los distintos hitos que marcan determinadas fechas del año se suceden unos a otros vertiginosamente; EN OTRAS PALABRAS, la monotonía hace que los días resbalen sobre la vida a una velocidad increíble sin dejar una huella.*

O bien cabe también sintetizar el contenido de las líneas 19 a 21 y conectar la oración en la que se inserta con la última frase del texto:

*Lo mejor que uno puede desear para el año nuevo son novedades constantes, de forma que la costumbre no te someta a una vida anodina; ES DECIR, que te pasen cosas distintas, como cuando uno era niño.*

Asimismo, no resultaría complicado atender a puntos de vista que contrasten con el expuesto por Vicent: para algunos, la rutina tiene el efecto contrario, el de que el tiempo parezca transcurrir más despacio; o también hay quien pueda opinar, en relación con el cierre del texto –en que se formula el deseo para el año nuevo– que lo deseable es un futuro sin sobresaltos. Ambas ideas pueden introducirse como reservas, con el conector apropiado, refuerzo epistémico o expresiones adverbiales adecuadas:

AUNQUE, en ocasiones, la rutina parece hacer transcurrir el tiempo más despacio, lo cierto es que, en general *la monotonía hace que los días resbalen sobre la vida a una velocidad increíble sin dejar una huella.*

O como argumentos rebatibles, con un conector que anule la proposición precedente o su conclusión, y expresiones adverbiales en consonancia<sup>11</sup>:

En ocasiones puede suceder que la rutina provoque la sensación de que el tiempo transcurre más despacio; SIN EMBARGO, no hay duda de que *la monotonía hace que los días resbalen sobre la vida a una velocidad increíble sin dejar una huella.*

<sup>10</sup> Es sabido que la reformulación constituye uno de los procedimientos textuales más frecuentes en los textos académicos (Vázquez, 2001: 149-163).

<sup>11</sup> Para recursos de atenuación y modalización en relación con el estilo académico, cfr. Vázquez, 2001: 95-105 y Albelda, 2010.

Si se trabaja brevemente sobre una plantilla en que los alumnos apunten distintos argumentos que luego puedan relacionar lógicamente y jerarquizar de manera conveniente, se podría cerrar la actividad con un trabajo de redacción individual en el que se apliquen las técnicas ejercitadas previamente, sobre este mismo tema o en relación con otro que el profesor proponga.

#### 4. FINAL

Hasta aquí algunas posibilidades de trabajo para el desarrollo de la competencia escrita con fines académicos en estudiantes de ELE, algunas simplemente esbozadas, por motivos de espacio. Como apuntábamos al inicio de estas páginas, esta misma columna contiene elementos que pueden explotarse para el ejercicio de las destrezas orales –que necesariamente habría que emplear en el aula–, para el incremento del vocabulario y para el desarrollo de la competencia intercultural, en la medida en que es posible plantear, tanto en el caso de grupos homogéneos como heterogéneos alguna actividad en la que el tema gire en torno a los hitos representativos en el calendario de las comunidades de habla de los estudiantes.

A partir de esta propuesta concreta, que podría adaptarse con facilidad a otros tipos de texto que el docente considere interesantes, se busca orientar a los profesores de español en la compleja tarea de mejorar la competencia escrita de sus alumnos mediante la reflexión sobre distintos aspectos del discurso, en un planteamiento que, aunque aplicado al ELE, puede aportar beneficios en la competencia discursiva en la lengua materna, pues, como es sabido, ambas se encuentran estrechamente relacionadas. Aspectos como la jerarquía de las ideas o la relevancia y oportunidad de los argumentos atañen a la competencia lingüística general del hablante, anterior a las lenguas particulares; cuestiones de registro y adecuación a los factores situacionales –distanciamiento, objetividad, etc.– forman parte del saber expresivo y se concretan a través de distintos mecanismos; en el caso del español, el trabajo con determinadas construcciones gramaticales y piezas léxicas dota al aprendiz de algunos recursos con los que ajustar sus producciones escritas a los requisitos del estilo académico.

#### BIBLIOGRAFÍA

ALBELDA MARCO, M. (2010): “Atenuación, eufemismos y lenguaje políticamente correcto”, en M. ALEZA (coord.), *Normas y usos correctos del español actual*, Valencia: Tirant lo Blanch, 341-370.

ALEZA, M. (coord.) (2010): *Normas y usos correctos del español actual*, Valencia: Tirant lo Blanch.

- ALONSO CORTÉS, D., M<sup>a</sup> del C. GARRIDO y M. VALLAYANDRE (2001): “Recursos pragmáticos para favorecer la eficacia argumentativa de los estudiantes de ELE”, en M.<sup>a</sup> Antonia MARTÍN ZORRAQUINO *et al.* (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 733-742.
- ARNOUX, E., M. DI STEFANO y C. PEREIRA (2001): *Prácticas de lectura y escritura en la Universidad*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- BATTANER, P. *et al.* (2001): *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes*, Madrid: Antonio Machado Libros.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CAUSA, M. (2009): “L’enseignement d’une LE et d’une DNL: mettre en place une “compétence discursive” dans la production écrite de niveau avancé”, *Synergies Roumanie* 4, 179-188 [en línea]: <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie4/causa.pdf>>
- CIAPUSCIO, G. (1994): *Tipos textuales*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- DOMÍNGUEZ, N. (2010): “Argumentar, contraargumentar, concluir: los conectores”, *Marcoele* 10 (*Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 2006*), 52-68 [en línea]: <[http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.pdf)>
- FUENTES, C. y E. R. ALCAIDE (2002): *Mecanismos lingüísticos de persuasión*, Madrid: Arco/Libros.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols).
- LLAMAS SÁIZ, C. (2004): “La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE. Explotación de los textos periodísticos de opinión”, en H. PERDIGUERO y A. A. ÁLVAREZ (coords.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, Universidad de Burgos, 694-707.
- (2006): “Discurso oral y discurso escrito. Una propuesta para enseñar sus peculiaridades en el aula de ELE”, en A. ÁLVAREZ *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 402-411.
- LLAMAS SÁIZ, C. y C. MARTÍNEZ PASAMAR (2001): “La diversidad estilística: una propuesta para su tratamiento en el aula de ELE”, en M.<sup>a</sup> A. MARTÍN ZORRAQUINO *et*

- al. (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 481-491.
- LÓPEZ PAN, F. (1996): *La columna periodística, teoría y práctica*. Pamplona: Eunsa.
- MANCERA RUEDA, A. (2009): *'Oralización' de la prensa española: la columna periodística*. Berna: European University Studies.
- MARCHANTE CHUECA, M.<sup>a</sup> P. (2004): "Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica", *Interlingüística* 15, 841-850 /Revista *RedELE* 2 [en línea]: < <http://www.educacion.es/redele/revista2/marchante.shtml>>
- MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2008): *Los marcadores en español//LE: Conectores discursivos y operadores pragmáticos*, Madrid, Arco/Libros.
- MARTÍN PERIS, E. (2001): "Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Carabela* 50, 103-137.
- MARTÍNEZ PASAMAR, C. y C. LLAMAS SÁIZ (2002): "Valoración del programa Hot Potatoes en su aplicación a la enseñanza de los marcadores del discurso", en A. GIMENO SANZ (coord.), *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 577-586.
- (2010): *Técnicas de expresión, redacción y estilo*, Pamplona: Canal Cero.
- MONTOLÍO, E. (coord.) (2000): *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona: Ariel (3 vols).
- PADILLA DE ZERDÁN, C. (2005): "Exposición, explicación y argumentación en el discurso académico escrito en español", en G. VÁZQUEZ (ed.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid: Edinumen, 113-134.
- PASTOR CESTEROS, S. (1996), "El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español", en *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: ASELE, 247-252.
- (2006): "La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos", *MarcoELE: Revista de didáctica* 2, [en línea]: < <http://marcoele.com/la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-vehicular-en-contextos-academicos/>>
- ROULET, E. (1996). "La grammaire et l'analyse du discours dans l'enseignement-aprentissage de la compétence discursive", en B. MANTECÓN y F. ZARAGOZA (eds.). *La gramática y su didáctica*, Málaga: Miguel Gómez Ediciones, 53-66.

- RUIZ BIKANDI, U. y A. TUSÓN (2002): “Explicar y argumentar”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 29, 5-10.
- SANMARTÍN SÁEZ, J. (2010): “El léxico, los registros y la adecuación lingüística”, en M. ALEZA (coord.), *Normas y usos correctos del español actual*, Valencia: Tirant lo Blanch, 229-248.
- SORIENTE, M. (2005): “Escribir una monografía: criterios, herramientas y actividades”, en G. VÁZQUEZ, *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid: Edinumen, 193-213.
- VÁZQUEZ, G. (coord.) (2001): *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid: Edinumen.
- VÁZQUEZ, G. (2005): *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid: Edinumen.
- (2007): “Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea”, en *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Madrid: MEC, 2007, 132-144.

# “CÓMO MOLAN” LOS TITULARES Y LA PUBLICIDAD DE LA PRENSA ESCRITA COMO MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS FRASES HECHAS, REFRANES Y TÉRMINOS COLOQUIALES

MAURO MILONE  
*ACCEM – Valladolid*

RESUMEN: Textos periodísticos y anuncios publicitarios siempre han representado fuentes inagotables como material didáctico aprovechable en el aula de español. En titulares de prensa o para llamativos eslóganes publicitarios, frases hechas y expresiones coloquiales tienen cada vez más uso y protagonismo dadas sus peculiares características: de ahí la idea de explotarlos y llevarlos al aula E/LE y L2 para la enseñanza/aprendizaje de esta peculiar faceta del español. En Internet también, en portales de información y mensajes comerciales, se apunta a esta línea de uso y consumo del lenguaje argótico, más directo y tan cercano a usuarios y consumidores que por cierto, también son nuestros alumnos.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las frases hechas, dichos, refranes y las inagotables variedades del lenguaje coloquial, tanto por su tradicional propagación como por el uso actual en el día a día, suelen ser objeto prioritario de la lengua hablada.

Sin embargo, en algunos medios de comunicación como es el caso de la prensa escrita, la presencia difusa de estos modismos y del léxico argótico asume cada vez más protagonismo, tanto en textos periodísticos con titulares y artículos, como en llamativos eslóganes o mensajes publicitarios, “deseosos” de buscar en la escritura ese soporte indispensable para llamar la atención de lectores y consumidores.

Si desde el punto de vista del mero significado lingüístico, estas locuciones utilizadas por la prensa pasan casi inadvertidas al hablante nativo, o desde luego dadas por sobrentendidas, al lector extranjero –como es el caso del autor de este taller– sí que le llaman la atención, sobre todo por esas implícitas dificultades a la hora de entenderlas.

De hecho, como profesor E/LE procuro brindarle mucha importancia a esta variante coloquial/popular dadas las dificultades que me produjo durante mis primeros años de formación, llevándome a concebir mi línea de enseñanza desde la perspectiva del estudiante tanto que, ir aprendiendo esta faceta del español y su posterior uso pragmático en la interacción cotidiana, sí que le otorgará ese plus de autoestima idiomática.

Por lo tanto, según la experiencia docente, he llegado a plasmar este taller a raíz de unas líneas de investigación fruto de un minucioso y constante trabajo diario de revisión de periódicos, revistas, catálogos, folletos, carteles publicitarios... a través de los cuales he tratado de buscar titulares, mensajes y eslóganes donde estuvieran presentes estos modismos. Y si de paso, aprovecharlos para hacer hincapié en el lenguaje comercial o llevar al aula de español temas culturales y de actualidad pues... “guay”.

De ahí, objetivos perseguidos a diario en un proyecto de enseñanza basado en la adaptación de estos textos escritos (material auténtico tangible o escaneado y proyectado en el aula) para la elaboración de actividades didácticas utilizadas tanto con un alumnado E/LE como en la enseñanza a inmigrantes y que, por los resultados cosechados, nos animan a sacar esta deducción: ¡sí que “molan”!

## 2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

A la hora de redactar la programación de nuestros cursos E/LE y L/2, ¡qué no falten apartados donde las expresiones coloquiales y las frases hechas cobren protagonismo!

Salir a la calle, escuchar música, ver la tele, una peli, hojear un periódico, Internet, redes sociales... son las acciones cotidianas –contextualización– donde imperan registros lingüísticos bastante distantes de un español normativo. Nuestro alumnado E/LE y L/2 está en continuo contacto con estas realidades, de ahí la obligación al elaborar currículos, de insertar unidades didácticas para todo tipo de tema, con el registro coloquial y los modismos como estrellas, lo que de hecho tiene que aprender y saber (contenidos conceptuales).

Este aprendizaje sí que hace subir en nuestros alumnos esa *autoestima lingüística* tanto rebuscada por ese profesorado que hace hincapié en lo que deben saber hacer sus estudiantes (contenidos procedimentales), aprendizaje que de alguna forma suaviza esos momentos de dificultad que pueden afectar a un alumnado con mayores aprietos al aprender y practicar un español (más) normativo.

Llevar al aula material auténtico como herramienta de enseñanza acorta distancias y tiempos, da mucho juego y gusta y mucho a los alumnos, despertando intereses y ese morbo que siempre aviva el español coloquial (contenidos actitudinales): cuál mejor manera para alcanzar nuestros objetivos.

Frases hechas y expresiones coloquiales son objeto también de exámenes como el DELE. Tanto en el DELE B2 (Intermedio) como en el C2 (Superior), en la Prueba 4 de *Gramática y Vocabulario* y precisamente en la Sección 2 de *Selección Múltiple*, hay un ejercicio (*Ejercicio 1*) con 10 y 15 ítems respectivamente donde se requiere a los examinados conocimientos en materia de frases hechas y expresiones coloquiales. Por lo tanto, al programar un curso a la carta con objetivo *Preparación al DELE*, tenemos que elaborar unidades didácticas ad hoc y este tipo de material didáctico recopilado a diario no puede que mejorar nuestras clases y hacernos alcanzar de forma más real nuestros objetivos.

e\*\* Prueba 4: Gramática y Vocabulario

PRUEBA 4: GRAMÁTICA Y VOCABULARIO

Sección 2: Selección múltiple

EJERCICIO 1

21. — ¿Dónde vas tan **arreglada**?  
— A una cena de empresa.  
a) hambrienta  
b) elegante  
c) Abrigada

22. — ¿Qué te pasa? Tienes mala cara.  
— Sí, es que he pasado la noche **en blanco**.  
a) despierta  
b) estudiando  
c) de fiesta

23. — Hace muchísimo que no veo a Fernando.  
— Pues yo me lo encuentro **cada dos por tres** en la calle.  
a) siempre  
b) últimamente  
c) a menudo

...

e\*\* Prueba 4: Gramática y Vocabulario

PRUEBA 4: GRAMÁTICA Y VOCABULARIO

Sección 2: Selección múltiple

EJERCICIO 1

21. — ayer vi de casualidad a carlos y a Xiomara. estaban muy **acaramelados**.  
a) contentos  
b) cariñosos  
c) Preocupados

22. — La película que vimos ayer era un **muerdo**, y Jorge Fabián ya la había visto.  
a) muy aburrida  
b) muy antigua  
c) muy entretenida

23. — vienen todos a la fi esta, también Ángel y Luisa, esos dos **no se despegan**.  
a) son inseparables  
b) siempre aceptan las invitaciones  
c) nunca se pelean

24. — Bueno, pues andrés parece que **no da pie con bola** hoy.  
a) no juega al fútbol  
b) está de mal humor  
c) no acierta

...

### 3. MATERIAL DIDÁCTICO

Material tangible como periódicos, revistas, catálogos, folletos, carteles publicitarios, además de spot televisivos, portales y páginas web, representan las fuentes utilizadas para llevar a cabo esta investigación y de ahí elaborar unidades didácticas donde imperaran contenidos ajustados a nuestras exigencias y objetivos.

La notable presencia de estos modismos y del lenguaje argótico en los titulares de prensa (tanto en portadas como en artículos), en anuncios de publicidad con sus llamativos eslóganes y mensajes, han hecho que despertaran nuestro interés y ese gusanillo de llevarlos al aula de español.

En nuestra idea de enseñanza/aprendizaje de un español cotidiano, tanto de E/LE como de L2, tiene que haber cabida y protagonismo aquel material didáctico que reproduzca lo que al aprendiente le rodea en su día a día, lo que pueda tocar y le suene a algo real, tal como lo son el registro coloquial y las frases hechas.

### 3.1. MATERIAL PUBLICITARIO

Todo tipo de anuncios publicitarios: folletos, catálogos, spots televisivos, vídeos...



Violencia Verbal. Falta de respeto. Celos. Afán de posesión y control. Estas cosas no tienen nada que ver con el amor. Corta con ellas antes de que sea más tarde.



### 3.2. MATERIAL DE Prensa

Prácticamente toda la prensa escrita editada en España (portadas, artículos, editoriales, pie de fotos...).



### 3.3. MATERIAL EN LA WEB

Además de este material tangible, que físicamente llevaremos al aula, lo que ofrece Internet, sobre todo en portales de información, resulta ser una verdadera mina de recursos, medios aún más cercanos a nuestro joven alumnado.



#### 4. METODOLOGÍA

Nada más acabar con esta rutinaria recopilación de material, nos toca *preocuparnos* del cómo aprovechar esta riqueza ofrecida por estos medios de comunicación. Llevarlo al aula tal y como es, tal y como se presenta este material (periódicos, folletos, catálogos...), resulta ser un primer modo de explotación, trabajar con lo que es material tangible de verdad, y así buscar en su interior las frases hechas y expresiones coloquiales más llamativas.

Según la experiencia docente desempeñada hasta la fecha, claro que resultaría más apropiada una enseñanza/aprendizaje dirigida a partir de un alumnado ya con conocimientos básico del idioma (A2/B1). Pero, de forma esporádica, con dosis y tiempos justos, llevarlos también al aula de E/LE A1, sí que da satisfacción al profesor. En la enseñanza L2 a inmigrantes, alumnado aún más implicado con un español cotidiano, personalmente me atrevería a definir casi imprescindible la presencia de lo coloquial en el temario de clases.

##### 4.1. COMPETENCIAS Y DESTREZAS DESARROLLADAS

Es cierto que en el aula E/LE y L2 todo tipo de competencias y destrezas debe tener su justo desarrollo. En el caso de este tipo de textos escritos, significado explícito e implícito, imágenes relacionadas, contextualización, tipo de registro, todo esto nos van a dar mucho juego sobre todo a la hora de desarrollar destrezas como la de expresión oral e interpretación lectora, competencias que encuentran tierra fértil en ese uso pragmático tan presente en el registro coloquial/popular. Es más, el hecho de utilizar anuncios, titulares y noticias de primera mano, cuyo contexto está de moda o es conocido por los alumnos mismos, a veces resulta ser motivo de debate, de intercambios de puntos de vista, donde el término coloquial o el modismo que ha prendido la mecha, asume ese rol de protagonista y de ahí quedarse bien *aprendido* por nuestro alumnado.



#### 4.2. ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS Y ACTIVIDADES

A la hora de crear actividades con este tipo de locuciones, sí que resulta muy fácil catalogarlas por campos semánticos, por ejemplo asociarlas a partes del cuerpo, alimentos, colores, animales, tiempo atmosférico, indumentaria;



al igual, relacionarlas según el lenguaje utilizado (religioso, deportivo, taurino...).



4.3. FRASES HECHAS Y EXPRESIONES COLOQUIALES EN EL AULA DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

Si vale para la clase de Español General, ¿por qué no llevar este tipo de material con su respectivo contexto argótico también al aula de Español con Fines Específicos? La prensa especializada al contar la que es la actualidad política y económico-financiera *juega* y mucho con este registro. El profesional que toma clase de EpFE siente la necesidad de dominar este tipo de lenguaje, y nosotros como profesores tenemos por lo tanto la *obligación* de satisfacer estas necesidades de aprendizaje de un español *práctico*.

## >> ECONOMÍA Y EMPRESAS

### La caída de la inversión del capital riesgo

ÚLTIMAS OPERACIONES EN UN SECTOR EN CRISIS

AÑO	EMPRESA	ACTIVIDAD	FUNDO COMPRADOR	ESTADO DE LA INVERSIÓN
2005	Panrico	Hotelería	Apaxi Partners	En julio, deja la empresa en manos de los bancos acreedores.
	Cortefiel	Tiendas de moda	CVC, PAI y Permira	Hace un año refirieron la deuda de 1.000 millones de euros.
	Famosa	Juguetes	Vista Capital	En mayo, fue vendida al fondo estadounidense "Sun Capital" con unos pedidos de 200 millones para los próximos meses.
	Amadeus	Reserva viajes	Civen y BC Partners	En abril, las firmas de capital riesgo vendieron su participación en Buba con beneficios.
2006	Electro Stocks	Material eléctrica	Apaxi Partner	En enero, ING, banco alemán, tiene que tomar el 23% del capital.
	Levantina	Piedra natural	Impasa y Charterhouse	El meso, los bancos acreedores se quedan con el 82% del capital.
2007	USP	Hospitales	Civen	Hace un año los bancos acreedores tomaron el control de la compañía.
2009	Huac	Maquinaria	Advent Int.	En diciembre el fondo vende la compañía por un euro a los gestores.
	BodyBell	Higiene personal	Mercapital, N-1	Tuvo dudas de un nuevo socio sin éxito, pone más dinero para reflotar la compañía.

#### INVERSIONES DEL CAPITAL RIESGO

En millones de euros

#### PROCEDECENCIA DE LOS CAPITALES

#### VÍAS DE DESINVERSIÓN

FUENTE: Anso y actualización propia. | Consultar AL FONDO

## > INVERSION

# El capital riesgo 'tira la toalla' en España

Las firmas foráneas comienzan a abandonar las empresas en las que invirtieron y las dejan en manos de los acreedores. Así lo ha hecho Apax con Panrico, Civen con USP o Chaterhouse en Levantina. Por **Carmen Lorente**

## 5. EVALUACIÓN

En el aula hasta ahora ha cobrado protagonismo trabajar en grupo buscando que unos periódicos *nos den titulares* con frases hechas y términos coloquiales; que unos anuncios llamen la atención con dichos como eslóganes; que al describir e *descifrar* vídeos e imágenes hayamos trabajado expresión oral e interpretación lectora. Ha llegado el momento de evaluar todo este *curro* y así cementar lo aprendido y por qué no, hacer de él un uso cotidiano.

### 5.1. EVALUACIÓN CON ACTIVIDADES EXTRAÍDAS DE MANUALES ESPECÍFICOS Y MANUALES E/LE

Manuales especializados en la enseñanza/aprendizaje de frases hechas y expresiones coloquiales contemplan un rico abanico de actividades de evaluación que llevaremos al aula para integrar la labor de explicación y elaboración del material didáctico *cosechado* con protagonista esta faceta tan bonita del español (actividades con: rellenado de huecos, marca el significado, sopa de letras, preguntas, relaciona, qué significa, completa la frase, elige la opción correcta, inventa un eslogan, etc.).

## BIBLIOGRAFÍA

- CASTRO, F. (1997): “ Frases hechas y partes del cuerpo”, *Uso de la gramática española Avanzado*, Madrid: Edelsa, 56-57.
- CHAMORRO GUERRERO, M.<sup>a</sup> *et al.* (1998): “Los colores de Rosa”, *Abanico*, Barcelona: Difusión, 178-179.
- (1998): “eslóganes de publicidad”, *Abanico*, Barcelona: Difusión, 46-47.
- (2006): “¡Qué animales somos!””, *Ventilador*, Barcelona: Difusión, 147-148-149
- CORONADO GONZÁLEZ, M.<sup>a</sup> L. y J. GARCÍA GONZÁLEZ (1995): “Dimes y diretes”, *A fondo 2*, Alcobendas (Madrid): Sgel, 60-61
- (1995): “ Dimes y diretes”, *A fondo Nivel Superior*, Alcobendas (Madrid): SGEL, 74-75-76-77
- (1995): “ Dimes y diretes”, *A fondo Avanzado*, Alcobendas (Madrid): SGEL, 27.
- DEL MORAL, R. (2003): *Manual práctico del español coloquial*, Madrid: Verbum
- GELABERT NAVARRO, M.<sup>a</sup> J. (2004): “Nos va la marcha”, *Prisma avanza B2*, Madrid: Edinumen, 46-47.

GONZÁLEZ HERMOSO, A. y C. ROMERO DUEÑAS (1997): “La mente en forma”, *Curso de puesta a punto en español*, Madrid: Edelsa, Unidad 9

*Habla con Eñe* (2010): “Español coloquial”, *Punto y Coma audio revista para mejorar tu español*, Alcobendas (Madrid)

MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2005): “Modismos: partes del cuerpo”, *Prisma consolida CI*, Madrid: Edinumen, Unidad 2.2

MARTÍNEZ, M.<sup>a</sup>. D. e I. ORDEIG (2007): *Expresiones Coloquiales*, Alcobendas (Madrid): SGEL

MORENO, C. y M. TUTS (1997): “Amplía vocabulario”, *Curso de Perfeccionamiento*, Alcobendas (Madrid): SGEL

PEÑADÉS MARTÍNEZ, I. *et al.* (2008): *70 refranes para la enseñanza del español*, Madrid: Arco libros

PRIETO GRANDE, M.<sup>a</sup>. (2006): *Hablando en plata – Modismos y metáforas culturales*, Madrid: Edinumen

VRANIC, G. (2004): *Hablar por los codos*, Madrid: Edelsa

## PUBLICACIONES PERIÓDICAS Y PÁGINAS WEB

*As* (España): <http://www.as.com>

*ABC* (España): <http://www.abc.es>

*El Día de Valladolid* (España): <http://www.eldiadevalladolid.com>

*El Norte de Castilla* (España): <http://www.nortedecastilla.es>

*El Mundo* (España): <http://www.elmundo.es>

*El País* (España): <http://www.elpais.com>

*Expansión* (España): <http://www.expansion.com>

*Marca* (España): <http://www.marca.com>

*Mundo Deportivo* (España): <http://www.elmundodeportivo.es>

*Negocio* (España): <http://www.neg-ocio.com>

*Sport* (España): <http://www.sport.es>

# LA LECTURA COMO BASE PARA LA COMUNICACIÓN ORAL

MONTSERRAT MIR  
*Illinois State University*

**RESUMEN:** La comunicación oral a nivel intermedio/avanzado a menudo se centra en la expresión de opiniones en torno a temas 'polémicos' ya que la tradición nos dice que temas 'polémicos' suscitan la expresión oral. Sin embargo, la realidad en el aula es diferente. Esta propuesta didáctica ofrece el uso de la lectura como base para adquirir información nueva donde el alumno escoge los textos que quiere leer y en el aula, a través de tareas didácticas desarrolladas en torno a temas culturales y funciones del lenguaje, los alumnos practican la comunicación oral. Estos materiales corresponden a un proyecto en la práctica de la expresión oral siguiendo las pautas de competencia oral de ACTFL (Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras).

## 1. EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE LA LECTURA

La habilidad de lectura en la adquisición de lenguas es uno de los procesos más importantes. La lectura trae consigo el aprendizaje de información nueva y conocimientos lingüísticos. Por un lado, la lectura nos ofrece aprender información nueva sobre temas desconocidos y por otro, al leer, uno aprende también información sobre la lengua tal como vocabulario y/o estructuras gramaticales nuevas. Las investigaciones al respecto muestran que la lectura es input enriquecedor en la adquisición de lenguas. Por ejemplo, Pulido (2000) y Rott (1999) mostraron que aprendices de español y alemán respectivamente, aprendieron vocabulario a través de la lectura en contexto. Leow (1998) investigó cómo la lectura facilita el aprendizaje del pretérito perfecto y el imperativo en castellano mientras que Shook (1994) consiguió resultados similares con el pretérito perfecto y las cláusulas de relativo. Finalmente, Lee (2002) y Leeser (2003) encontraron que aprendices

de ELE que no tenían conocimientos previos del futuro simple en castellano adquirieron ciertos conocimientos sobre su morfología a través de la lectura. Es curioso observar que en todas estas investigaciones el aprendizaje de ciertos aspectos lingüísticos tuvo lugar de forma accidental, es decir, nunca hubo instrucción explícita de las formas aprendidas. El lector simplemente aprendió estas formas a través de la comprensión textual.

En la pedagogía comunicativa también hemos visto cambios con respecto al desarrollo de la habilidad de la lectura. El cambio más significativo ha sido en el énfasis en la lectura como un proceso individual y solitario a una perspectiva distinta donde la lectura es instrumento de comunicación oral (Knuston, 1997). El texto en sí no tiene significado. El significado lo trae el lector a través de sus experiencias pasadas con el tema del texto y sus conocimientos previos de la lengua y del mundo. Este modelo interaccional está basado en la premisa que ante un texto el lector activa sus conocimientos previos basados en la experiencia personal y textual lo cual ayuda a la comprensión del texto. En el aula, el maestro facilita esta interacción entre el texto y su lector a través de tareas previas como generación de ideas relacionadas al tema de la lectura, análisis de elementos visuales del texto, título y subtítulos, exploración del conocimiento general del tema del texto por el lector, y técnicas más precisas como hojear pasajes en el texto en busca de información relevante o simplemente echar un vistazo a ciertos elementos organizativos (Lee y VanPatten, 2003). Al explorar un texto, el alumno también debe ser guiado a través de estrategias de dirección y comprensión (Lee y VanPatten, 2003). Finalmente, en el aula es necesario la asimilación y personalización del texto. La asimilación es simplemente un resumen de la idea principal de lo leído pero de más suma importancia es la personalización del texto. La lectura no debe ser un ejercicio simplemente lingüístico. Actividades destinadas a explotar la intención comunicativa del texto son necesarias en una pedagogía comunicativa. Una vez que los lectores hayan entendido el contenido del texto, deben también poder relacionarlo a sus propias vidas e intereses (Lee y VanPatten, 2003). Por ejemplo, en una clase de nivel elemental de ELE una lectura de una receta de comida puede resultar en la creación de otra receta personalizada por parte del lector o una serie de preguntas que un lector interesado pudiera hacerle al creador de esa receta como "¿Qué ingrediente puedo usar si no tengo mantequilla?". Lo importante es enfatizar el motivo principal de la lectura, es decir, aprender información nueva y disfrutar del acto de leer.

Además de los conocimientos lingüísticos y cognitivos que ayudan en la habilidad lectora, es importante considerar los aspectos afectivos del lector como la motivación, la actitud y sentimientos (Davies, 1995). Algunas estrategias que pueden impactar la motivación de nuestros alumnos incluyen la selección de texto según los intereses personales de los alumnos, el tipo de texto (por ejemplo, Swafar et al. (1991) indican que textos puramente descriptivos escritos en un lenguaje simple resultan aburridos), el propósito de la lectura (Osuna y Meskill (1998) descubrieron que textos que resultaban en una aplicación real, por ejemplo, la preparación de una cena para un grupo de amigos

extranjeros, eran mejor vistos por los lectores que aquellos textos donde no había un resultado concreto y práctico) y por último, la selección libre y personal de los textos por los mismos lectores (Brandl, 2008).

## 2. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL

Mucho se ha escrito y debatido sobre cómo ayudar en el desarrollo de la competencia oral de nuestros alumnos. Es aceptado que uno aprende a comunicarse a través de la comunicación y es por eso, que en la pedagogía comunicativa se favorecen las actividades en parejas y grupo donde el objetivo es expresar conocimientos y experiencias personales de forma espontánea. Uno de los beneficios de la interacción en L2 es que los aprendices negocian y regulan el tipo de input que reciben y lo simplifican de acuerdo a sus propias necesidades (Gass, 1997). Swain (1985) añade que la producción comunicativa motiva a los aprendices a prestar atención al input que les rodea ya que ellos mismos necesitan de la lengua para comunicarse. De esta manera el input es necesario para la producción. El acto comunicativo resulta en la expresión, interpretación y negociación de significados (Savignon, 1998). Cuando uno quiere expresar un mensaje lo hace teniendo en cuenta quien es el oyente, quien por su parte deberá interpretar ese mensaje ayudado por estrategias de negociación.

Investigaciones al respecto nos han ofrecido resultados fiables en cuanto a cómo garantizar el desarrollo de la competencia oral en la clase. Omaggio-Hadley (2001) propone una serie de principios necesarios para conseguir una instrucción orientada a la competencia comunicativa, tales como oportunidades en el aula para practicar funciones del lenguaje tal como ocurren en contextos auténticos en la L2; actividades donde el alumno se sienta motivado a expresar sus propios mensajes y oportunidades para la interacción y creatividad en la práctica de la lengua. La presencia de input rico y comprensible es necesaria para la adquisición de lenguas pero es insuficiente. La lengua se adquiere cuando se usa de forma productiva para funciones comunicativas.

En un contexto de la vida real y cotidiana el propósito de la comunicación oral se resume principalmente en dos funciones: psico-social e informativa-cognitiva (Lee y VanPatten, 2003). La función psico-social describe la necesidad de relacionarse social y emocionalmente con un grupo. Describe las interacciones destinadas a establecer relaciones personales. La función informativa-cognitiva incluye la necesidad de transmitir información necesaria para un propósito específico. Obviamente estas dos funciones de la comunicación co-existen en el día a día. Sin embargo, en el aula, especialmente en niveles elementales, pocas veces se usa la función psico-social. El aula, por otro lado, es un contexto idóneo para el desarrollo de la función informativa-cognitiva. La enseñanza por tareas facilita el intercambio de información para un propósito específico.

### 3. LA COMPETENCIA ORAL SEGÚN LAS DIRECTRICES DE ACTFL (CONSEJO AMERICANO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS)

El consejo americano de la Enseñanza de Lenguas extranjeras es una organización de profesionales de la educación (10.500 socios) destinada a ofrecer guía a la profesión y al público en general sobre temas, políticas y prácticas de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas. La organización ACTFL<sup>1</sup> es de gran relevancia para políticas educativas a nivel federal y nacional en los Estados Unidos y por ello, se ha convertido en un punto de referencia sobre cualquier aspecto sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. En los años 80, ACTFL, al mando de un grupo experto de profesionales, diseñó la descripción de niveles de competencia de un hablante de lengua extranjera. Los niveles de competencia oral de ACTFL son los siguientes:

1. Nivel Novicio: El hablante tiene la habilidad de repetir, reciclar y producir frases sueltas o palabras aprendidas en el aula, pero no de forma espontánea en una conversación. Su vocabulario es mínimo y se ubica en el contexto de lo aprendido en el aula. Frecuentemente a una pregunta responde reciclando la pregunta recibida y a menudo repite lo que dice. En cuanto a la gramaticalidad de su producción está llena de errores e imprecisiones y su mensaje es difícil de comprender por un interlocutor no familiarizado con hablantes no-nativos.
2. Nivel intermedio: El hablante se caracteriza principalmente por la habilidad de crear con el lenguaje. Puede hacer preguntas y contestarlas sin problemas siempre que los temas sean sobre su entorno personal. Puede llevar a cabo con éxito transacciones sociales que ocurren diariamente como por ejemplo, invitar a un amigo al cine, comprar billetes de tren, hacer una reserva de hotel, etc. El vocabulario se centra principalmente en el contexto familiar y concreto. Su producción tiene errores gramaticales, sintácticos y de pronunciación que a veces interfieren con la comprensión del mensaje pero un interlocutor sensible a las limitaciones de un hablante no-nativo puede entenderlo sin problemas. A este nivel el hablante funciona principalmente al nivel de la descripción simple con oraciones conectadas de forma sencilla. Puede enumerar eventos ocurridos en el pasado pero no puede mantener una narración completa y detallada en el pasado.
3. Nivel Avanzado: El hablante participa con éxito en cualquier tipo de conversación diaria sobre una variedad de temas. Puede narrar y describir en el pasado, presente y futuro; puede dar explicaciones e instrucciones; puede iniciar, mantener y cerrar una gran variedad de transacciones sociales y sabe salir con éxito de una situación social complicada. Su producción aparece en forma de párrafo conectado internamente con estrategias variadas. El hablante puede ofrecer opiniones concretas pero no bien argumentadas. La habilidad de narrar

1 Para mayor información sobre ACTFL: [www.actfl.org](http://www.actfl.org).

es la característica principal de este tipo de hablante. Los errores gramaticales no interfieren con la comprensión del mensaje y por lo tanto, un hablante avanzado puede ser entendido fácilmente y solo aparecen algunos problemas de comunicación esporádicos.

4. Nivel Superior: El hablante puede mantener una conversación a diferentes niveles en forma de discurso continuado, coherente y altamente cohesivo. Para ello el hablante usa estructuras complejas y vocabulario sofisticado. El hablante superior ofrece opiniones bien argumentadas a nivel objetivo sobre temas conflictivos y/o abstractos. Su competencia es tal que no hay problemas de comunicación ya que en casos donde no tenga el vocabulario adecuado sabe usar estrategias verbales apropiadas para llegar a expresar lo que quiere sin problemas. Los errores gramaticales son mínimos y principalmente con estructuras complejas y por lo tanto, no existe ningún problema de comprensión. Este hablante sabe hablar sobre hipótesis en el futuro y defiende sus ideas a un nivel objetivo y abstracto y no simplemente personal.

Los descriptores de competencia oral de ACTFL no fueron creados para ayudar en la pedagogía de lenguas en el aula; sin embargo, los educadores a menudo se refieren a estos descriptores para describir actividades y propuestas didácticas. En nuestro caso, estos descriptores son el punto de referencia para los materiales didácticos que se presentan.

#### 4. PROPUESTA DIDÁCTICA: SU ORIGEN, PRESENTE Y FUTURO

La presente propuesta didáctica surge a raíz de la exploración exhaustiva de los materiales didácticos actuales en el contexto estadounidense sobre la enseñanza de la conversación en español. En las universidades estadounidenses la licenciatura de lenguas mayormente consiste en dos años de cursos de lengua y dos años de cursos de temas específicos en lingüística, literatura y cultura. Entre las dos grandes fases: cursos de lengua y cursos de contenido, se encuentran los cursos puente destinados a la práctica de la conversación y la escritura, así como estudios introductorios a la lingüística y literatura castellana. Los materiales para los niveles elementales e intermedios de lengua abundan. Sin embargo, los materiales para los cursos puente son más escasos. Se ha demostrado que un licenciado de lengua castellana en los Estados Unidos suele terminar su licenciatura con un nivel de competencia oral Intermedio-Alto/Avanzado-Bajo según la escala de ACTFL (Liskin-Gasparro et al., 1991). En los cursos universitarios de lengua a niveles elementales e intermedios, las funciones del lenguaje que se practican más son las de la descripción y preguntas y respuestas en torno a temas personales y concretos. La narración aparece en estos niveles pero no se explora debidamente. En los cursos de literatura, lingüística y cultura, las funciones se centran en el uso analítico de la lengua donde el alumno debe ofrecer opiniones bien argumentadas sobre temas abstractos.

Estas funciones son típicas de un nivel superior, según ACTFL. Curiosamente el típico licenciado de lengua castellana no alcanza el nivel superior durante la licenciatura. Es por esa razón que es en los cursos puente donde mayor énfasis debería darse a las funciones de nivel intermedio-alto y avanzado, ya que a niveles prácticos estos son los niveles que muchos alcanzan al terminar la licenciatura. Además, en muchos programas académicos, especialmente aquellos destinados a la preparación de maestros de lenguas a nivel primario y secundario, los alumnos deben tomar el examen de competencia oral de ACTFL, conocido como el OPI. Los niveles necesarios para obtener la certificación como maestro varía de estado a estado pero generalmente se encuentra entre nivel Intermedio Alto o nivel Avanzado Bajo según la escala de ACTFL.

Los materiales didácticos para la conversación del español en los Estados Unidos tienen en común que el énfasis está en buscar temas de interés para los alumnos y/o temas polémicos. En la práctica, el alumno se siente poco motivado y muy presionado socialmente para conversar espontáneamente en el aula. Además los temas de opinión personal no permiten ahondar en cuestiones específicas porque lamentablemente el alumno típico universitario es bastante homogéneo y no hay mucha diversidad de opiniones y experiencias. Por esa razón, se originó esta propuesta didáctica. En ella se sigue una secuencia de temas y funciones de lenguaje de acuerdo con las directrices de ACTFL en su descripción de los diferentes niveles de competencia oral. También la interacción a través de tareas permite la comunicación espontánea y para un propósito. Finalmente, la base del intercambio de ideas en las tareas es la lectura de libre elección de los alumnos. De esta manera se garantiza que durante las actividades en grupos haya una razón para la conversación: el intercambio de información nueva para completar la tarea asignada.

Los materiales aquí presentados son parte de un proyecto de publicación con la editorial estadounidense Pearson. El texto futuro tendrá ocho capítulos que representan diferentes temas culturales y funciones del lenguaje. Los temas van desde el estudio en el extranjero, el folclore hispano, hispanos famosos en los Estados Unidos hasta a temas más generales como el mundo de las noticias, la salud o el futuro. Las funciones que se practican a lo largo de estos materiales incluyen la descripción, la narración personal, la narración objetiva, la argumentación a través de opiniones y las hipótesis sobre el futuro. De esta manera el texto abarca funciones desde el nivel Intermedio al nivel Superior según ACTFL. Especial interés tiene la función de la narración y por ello dos o tres capítulos se dedican a ella. Nuestra experiencia nos indica que es precisamente esta función con la que los alumnos licenciados tienen más problemas y por ello no avanzan a niveles más avanzados.

La lectura es la base de la comunicación oral en esta propuesta. En cada capítulo se presenta la función del lenguaje comunicativa desde su perspectiva teórica seguida de ejercicios interactivos de práctica. Seguidamente aparece el vocabulario del tema del capítulo también con ejercicios interactivos y orales. El propósito de estas dos secciones

es primero, hacer entender al alumno las características de la función de lenguaje que se presenta y segundo, activar los conocimientos previos sobre el tema. Esto es necesario ya que el alumno elige los textos que quiere leer para las tareas que siguen. Debido a ello no se pueden crear ejercicios específicos de antes de la lectura pero las actividades de vocabulario y las lecturas modelo que tiene cada capítulo con sus respectivas actividades sirven como activación del conocimiento del tema y preparación para la lectura independiente. Seguidamente el alumno se encuentra con la de investigación a través de la lectura en la red. Veamos los siguientes ejemplos.

#### EJEMPLO 1:

Capítulo 4: Las raíces del mundo hispano

Objetivo: Aprender la historia de los países hispanos a través de sus leyendas

Función comunicativa: El relato

Actividad de investigación:

*Leyendas y mitos de España y Centroamérica*

España y Centroamérica comparten ciertos elementos históricos pero mientras la presencia indígena caracteriza la historia de Latinoamérica, la influencia medieval, judía y árabe, determina parte de la historia de la península. Investiga una leyenda de Centroamérica y otra de España de tu interés y anota información sobre sus personajes, lugar/ época y acontecimientos principales.

#### EJEMPLO 2:

Capítulo 7: La otra cara de la salud

Objetivo: Aprender sobre adicciones, comportamientos compulsivos y medicina alternativa

Función comunicativa: La argumentación

Actividad de investigación:

*La medicina alternativa.* Busca información sobre dos tipos de medicina o terapia alternativa. Anota datos sobre su origen y su aplicación. Investiga también qué tipo de medicina alternativa existe para un problema de salud específico o una adicción. Puedes usar esta lista como modelo o buscar información específica que a ti te interese.

Tipos de medicina alternativa: Acupuntura, Hemopatía, Quiropráctica, Hipnosis, Aromaterapia, Herbología, Reflexología, etc.

Problemas de salud: asma, corazón, diabetes, fumar, depresión, etc.

Cada capítulo tiene dos actividades de investigación. El/La alumno(a) puede usar enlaces específicos en la página correspondiente del texto en la red o buscar información por su cuenta. También en la red se halla el informe que deben completar para cada actividad de investigación. Con este informe completado, el/la alumno(a) participa en tareas en grupo en el aula donde el intercambio de información motiva la libre expresión con el propósito de completar el objetivo de la tarea. Generalmente hay tres o cuatro tareas diferentes después de cada actividad de investigación. El ejemplo 3 corresponde a una de las tareas del capítulo 4 después de que los alumnos ya han completado la actividad de investigación a través de la lectura en la red. El ejemplo 4 corresponde a una de las tareas del capítulo 8 que aparecen después de la actividad de investigación.

#### EJEMPLO 3:

*Historias de la Península.* Las leyendas ofrecen una oportunidad excelente para dar a conocer la historia de un país a los más jóvenes.

*Paso 1:* En grupos cada persona narra en detalle la leyenda española que investigó en *Investiga: Leyendas y mitos de España y Centroamérica*. Presta atención a ofrecer detalles en las tres partes de la narración: contexto, complicación, conclusión.

*Paso 2:* Escojan la leyenda que les parece más interesante y contesten las siguientes preguntas al respecto.

1. ¿Por qué es esta leyenda interesante?
2. ¿Qué elementos ficticios contiene?
3. ¿Qué elementos históricos contiene?

*Paso 3:* Imagínense que tienen la oportunidad de escribir un libro infantil contando la leyenda que su grupo escogió en *Paso 2*. Preparen ese cuento prestando atención al público que lo va a leer. ¿Qué cambios deben hacer en la narración? Dividan al grupo en tres mini-grupos y cada uno de ellos trabaja en una parte del cuento: contexto, complicación y conclusión. Narren su cuento a la clase.

#### EJEMPLO 4:

*¿Qué terapia es mejor?*

Las terapias alternativas no son muy conocidas y por ello, a muchos les preocupan.

*Paso 1:* ¿Cuáles son algunas preocupaciones o temores que tiene la gente sobre las terapias alternativas?

Ejemplo: *La acupuntura es muy dolorosa*

*Paso 2:* Comparte con dos compañeros la información que encontraste sobre dos medicinas alternativas en *Investiga: Las medicinas alternativas*. Anota la información que aprendas de tus compañeros.

*Paso 3:* Usando la información que aprendiste en Paso 2, ¿puedes contestar a algunas de las preguntas del Paso 1?

*Paso 4:* Escoge una de las medicinas alternativas que investigaste en *Investiga: Las medicinas alternativas* y comparte la información que encontraste con un compañero que también investigó el mismo tipo de terapia. En parejas, piensen en argumentos que pueden usar para convencer a alguien sobre los beneficios de este tipo de alternativa. Escriban sus argumentos.

---

---

---

---

---

*Paso 5:* Debate los beneficios de esta medicina alternativa con un compañero que defiende otro tipo de medicina. Al final del debate, habla con tu compañero del Paso 4 para determinar cómo fue el debate y quién lo ganó en cada caso.

Para aprender más sobre el impacto que este tipo de pedagogía tiene en los alumnos, se preparó un pequeño cuestionario que fue contestado por un grupo de 23 alumnos que utilizaron una versión anterior pero muy similar a la propuesta pedagógica aquí presentada. Aquí están algunos de los resultados obtenidos.

1. ¿Te gusta elegir el tema sobre el que vas a aprender en lugar de tener lecturas asignadas en el libro?

100% =SI

2. Cuando buscas información en la red para las actividades de investigación, ¿cuál es la media de número de artículos que lees?

1=2(8%) 2=4(17%) 3=15(65%) 4=1(4%) 5más=1(4%)

3. ¿En comparación con libros donde todo el mundo tiene el mismo texto para leer, ¿cuánto tiempo pasaste leyendo textos en la red para las actividades de investigación?

El mismo=12(52%) Más=4(17%) Menos=7(30%)

#### 4. ¿Aprendiste información interesante a través de los textos que elegiste en la red?

Sí=22(96%) No=1(4%)

A la pregunta de qué ventajas y desventajas tiene este tipo de pedagogía, algunos alumnos mencionaron que les gustó la libertad de elección en los textos porque los motivaba a leer con más cuidado, a prestar más atención en las actividades y a compartir ideas distintas entre sus compañeros de clase. Sin embargo, algunos también añadieron que algunos de los textos eran demasiado complicados o que pasaban demasiado tiempo en la red buscando algo de interés y de su nivel.

#### 5. CONCLUSIÓN

La propuesta pedagógica aquí presentada está fundada en la idea de la comunicación oral que transmite información nueva para un objetivo preciso. En el desarrollo de la competencia oral es necesario enfatizar más allá del intercambio de experiencias personales y sentimientos. En la vida real una de las funciones del lenguaje que usamos a diario es la de la transmisión de información nueva. La lectura de libre elección permite que los aprendices intercambien contenido nuevo y relevante para el objetivo preciso de la tarea. De esta manera el oyente participa de forma activa en la conversación. Debemos alejarnos del tópico de hablar por hablar o del uso de temas 'polémicos' basados en los conocimientos previos del hablante. Nuestros alumnos universitarios no tienen estos conocimientos y por eso, la lectura de libre elección permite educar a los hablantes en temas interesantes y relevantes que después se comparten en tareas en el aula. La lectura como base para la competencia oral no es algo nuevo. Incluso en los cursos de literatura los textos son el motivo del discurso en el aula. Sin embargo, la lectura de libre elección permite traer información nueva a la interacción y consecuentemente, ayuda a la expresión, interpretación y negociación del mensaje. Existe una razón para conversar y escuchar ya que es en el acto de comprensión que el aprendizaje de contenido y lengua también se desarrolla.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BRANDL, K. (2008): *Communicative language teaching in action: Putting principles to work*, Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Prentice Hall.
- DAVIES, F. (1995): *Introducing Reading*, New York: Penguin English.
- GASS, S. (1997): *Input, interaction, and the second language learner*, Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

- KNUSTON, E. (1997): "Reading with a purpose: Communicative reading tasks for the foreign language classroom", *Foreign Language Annals*, vol. 30 (1), 49-57.
- LEE, J. (2002): "Processing Spanish future tense morphology incidentally while reading in a second language", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 24, 54-80.
- LEE, J. y B. VANPATTEN (2003): *Making communicative language happen*, Boston: McGraw-Hill.
- LEESER, M. (2003): *The effects of mode, pausing, and topic familiarity on L2 learners' comprehension and input processing*, Tesis doctoral, Universidad de Illinois, Urbana-Champaign.
- LEOW, R. (1998): "The effects of amount and type of exposure on adult learners' L2 development in SLA", *The Modern Language Journal*, vol. 82, 49-68.
- LISKIN-GASPARRO, J., P. WUNNAVA y K. HENRY (1991): *The effect of intensive-immersive conditions on the acquisition and development of oral proficiency in Spanish and Russian*, Informe para el Departamento de Educación de los Estados Unidos, Middlebury, VT: Middlebury College, Language Schools.
- OMAGGIO-HADLEY, A. (2001): *Language teaching in context*, Boston, MA: Heinle & Heinle.
- OSUNA, M. y C. MESKILL (1998): "Using the World Wide Web to integrate Spanish language and culture", *Language Learning and Technology* 1/2, 71-92.
- PULIDO, D. (2000): *The impact of background knowledge and L2 verbal ability on incidental vocabulary acquisition through reading for adult learners of Spanish as a foreign language*, Universidad de Illinois, Urbana-Champaign (Tesis doctoral).
- ROTT, S. (1999): "The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through meaning", *Studies in Second Language Acquisition* 21, 589-619.
- SAVIGNON, S. (1998): *Communicative competence: Theory and classroom practice*, Nueva York: McGraw-Hill.
- SHOOK, D. (1994): "FL/L2 reading, grammatical information, and input-to-intake phenomenon", *Applied Language Learning* 5, 57-93.
- SWAFFAR, J., K. ARENS y H. BYRNES (1991): *Reading for Meaning: An integrated approach to language learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- SWAIN, M. (1985): "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en S.M. GASS y C. MADDEN (eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 235-353.



# APLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA MÚSICA Y SUS TEXTOS EN EL AULA DE ELE

MIGUEL MONREAL AZCÁRATE  
*Universidad de Navarra*

RESUMEN. El empleo de canciones en el aula de idiomas es una práctica relativamente común. Desafortunadamente, muchos profesores todavía emplean la música como un simple *premio* para el estudiante: una actividad para distender el ambiente del aula o *descansar* de otro tipo de prácticas lingüísticas. Por otro lado, la explotación que se hace de sus textos es con frecuencia muy limitada: las actividades trabajadas a partir de las canciones por lo general no resultan esencialmente novedosas ni motivadoras. Como procuraré demostrar, esta tendencia supone un aprovechamiento muy parcial de la música, la cual tiene un potencial mucho más amplio en el aula de idiomas. Mediante diversos ejemplos, me propongo mostrar cómo el uso de canciones es una práctica necesaria, beneficiosa para el aula de ELE, y que ofrece numerosísimas posibilidades de explotación didáctica con diferentes niveles de competencia lingüística.

Diversos autores, como Ruiz García (2005) o Rodríguez López (2005) han aportado interesantes propuestas, junto con información sobre la variedad de materiales de este tipo disponibles para el aula de español, tanto en publicaciones específicas como en manuales generales de ELE. Sin embargo, pese al progresivo interés por parte de profesores, especialistas y editoriales, es inevitable comparar, una vez más, nuestra situación respecto a la del inglés. Algunos especialistas en esta área afirman que, para los estudiantes de inglés como segunda lengua, la música es la fuente más importante de inglés fuera del aula, un hecho que se pone de manifiesto en su inclusión en diversos manuales de inglés como lengua extranjera. Dado el creciente interés mundial por la música en español, debemos plantearnos la importancia del hecho musical hispano como fuente de textos para el estudiante de ELE y la conveniencia de crear e incluir más actividades de este tipo en el aula y, en la medida de lo posible, en los manuales de español como segunda lengua.

## 1. VENTAJAS GENERALES DEL USO DE LA MÚSICA

Está demostrado que, junto con el cine, la música es la manifestación artística que mayor calado tiene en nuestra sociedad. Raras son las personas que muestren un desinterés total por la música. “Todo ser humano posee unas aptitudes musicales que le permiten participar activamente, de un modo u otro, en el hecho musical” (Vilar, 2005). Por añadidura, de todas las artes, la música es probablemente aquella que con más frecuencia provoca una respuesta emocional acusada en el oyente o intérprete. Schoenberg, tan poco dado al *sentimentalismo* musical, afirmaba que las impresiones de la música “tienen el potencial de influir en lugares recónditos de nuestra alma (...) y dicha influencia puede transportarnos a lugares idílicos, sueños que se hacen realidad... o a la pesadilla más infernal”.

Merece también la pena mencionar al menos los efectos terapéuticos de la música y la creciente importancia de una disciplina como la Musicoterapia que, como Palacios Sanz (2004) indica, tiene rango científico desde 1950, impartándose como disciplina (y a veces como licenciatura) en muchas universidades y centros especializados. Afirma dicho autor que “la música es posiblemente una de las Bellas Artes más difundidas y con mayor capacidad de comunicación; la forma más antigua de expresión, que surge con la misma palabra hablada, y una forma de terapia para el compositor, para el intérprete y para el oyente. (...) Posiblemente, la música en la actualidad sea más necesaria de lo que podamos imaginar”.

En cualquier caso, y centrándonos en el tema que nos ocupa, los docentes coinciden en reconocer que el uso de la música siempre produce reacciones positivas en el aula. Ruiz García (2005) indica cómo “la música relaja y divierte, libera miedos y tensiones, y crea un ambiente favorable para la interacción del grupo, con las lógicas repercusiones positivas que esto tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Jiménez, Martín y Puigdevall (1998) señalan que “al añadir a los textos la música, se consigue del oyente una predisposición psicológica, sensorial y cultural diferente de la que suscita la sola lectura”.

## 2. MÚSICA Y MEMORIA

Diversos psicólogos, como Gardner (1983) y Deutsch (1999), han demostrado que los procesos y mecanismos cerebrales correspondientes a la música y al lenguaje difieren (motivo por el cual unas habilidades lingüísticas sobresalientes no tienen por qué ir vinculadas a las capacidades musicales, y viceversa). También es cierto que la memoria musical y la memoria *lingüística* no están interrelacionadas.

Pese a ello, mediante el uso de canciones en el aula, tal como señala Rodríguez López (2005) “se motiva y estimula a los alumnos con inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal). Por lo tanto, casi todos los tipos de inteligencia están de alguna forma reflejados al trabajar con canciones en el aula”.

Sea como fuere, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la música es un mecanismo de gran utilidad para la memorización de contenidos de diverso tipo: una ventaja que ya ha sido aprovechada por numerosas corrientes o tendencias didácticas (baste con citar, por ejemplo, la sugestopedia; o, por poner un ejemplo cercano, la memorización *recitada* o cantada que se empleaba en numerosas escuelas españolas en los años 50 y 60).

A este respecto, debe señalarse la presencia, en la mayor parte de canciones, de factores como la repetición o el retorno. Este componente repetitivo, tan poco tolerado en otro tipo de textos o actividades, supone una gran ventaja en el aula de idiomas: el oyente (en nuestro caso, el alumno) no percibe la repetición como tal, y de manera inconsciente retiene e interioriza conjuntamente vocabulario y estructuras lingüísticas con melodías recurrentes que, con toda probabilidad, no olvidará en años. Tal como señaló Jolly, “repetition often causes boredom (...). But the use of songs (...) contributes greatly to the elimination of such boredom”. Pongamos algunos ejemplos:

Y, aunque fui yo quien decidió que ya no más, y no me cansé de jurarte que no habrá segunda parte, <i>me cuesta tanto olvidarte, me cuesta tanto olvidarte, me cuesta tanto... (bis)</i>	Hoy no me puedo levantar: nada me puede hacer andar. No sé qué es lo que voy a hacer. <i>Me duelen las piernas, me duelen los brazos, me duelen los ojos, me duelen las manos...</i>	<i>Me gustan los aviones, me gustas tú. Me gusta viajar, me gustas tú. Me gusta la mañana, me gustas tú. Me gusta el viento, me gustas tú. Me gusta soñar, me gustas tú. Me gusta la mar, me gustas tú...</i>
<i>Me cuesta tanto olvidarte</i> (J.M. Cano)	<i>Hoy no me puedo levantar</i> (I. Cano / J. M. Cano)	<i>Me gustas tú</i> (Manu Chao)

Como puede observarse, la repetición de determinadas estructuras complejas (en este caso, de verbos con una conjugación especial, como *costar*, *doler* o *gustar*) no es redundante en estos fragmentos: más bien resulta extremadamente útil, tanto para el profesor (quien puede emplearlos como ilustración de sus explicaciones gramaticales) como para el estudiante (que, con toda probabilidad, conseguirá retener dichas estructuras sin percibir el ejercicio como aburrido y repetitivo).

### 3. LA MÚSICA COMO FENÓMENO CULTURAL

Diversos estudiosos han hecho notar la riqueza cultural que muchas de las canciones encierran, y el escaso aprovechamiento de este valioso componente por parte de profesores y editoriales. “Songs are one of the most enchanting and culturally rich resources that can easily be used in language classrooms” (Saricoban y Metin, 2000).

Además, la música es un elemento expresivo y comunicativo que se da en todas las épocas y en todas las culturas. La mayor parte de las canciones tratan temas comunes a todas las lenguas y nacionalidades, motivo por el cual el estudiante fácilmente se identifica con ellas. “Songs are often written to express the deepest feelings of the people. The subjects of songs tend to be those things or ideas to which the strongest emotions are tied, whether it be joy or sorrow, love or hate. Songs become then a direct avenue to the basic values of the culture” (Jolly, 1975).

Por otro lado, especialistas como Ruiz García (2005) señalan cómo pocas veces se considera la canción como un contenido cultural en sí mismo aunque “hay temas y géneros musicales que (...) forman parte de la memoria histórica de un pueblo y de su patrimonio cultural”. Hay canciones que representan valiosos testimonios, al ir ineludiblemente unidas a fenómenos históricos, políticos o sociales de determinadas comunidades. A modo de ejemplo, mencionemos, en el mundo hispano, temas como *Al alba* (representativa de los últimos años de la represión franquista); *Libertad sin ira* (auténtico himno de las elecciones de 1977 y resumen del espíritu conciliador de la Transición); *Yo pisaré las calles nuevamente* (denuncia del golpe de estado y la represión de Pinochet en Chile); o más recientemente, *Contamíname* o *Papeles mojados* (que muestran, respectivamente, los lados amable y trágico de la inmigración en España).

### 4. EL LENGUAJE DE LA MÚSICA, ¿LENGUAJE AUTÉNTICO?

Diversos autores han debatido la cuestión de la *autenticidad* del lenguaje empleado en las canciones. Mientras que algunos consideran que las canciones populares son muestras reales de lengua (“*verdaderos inventarios de lengua viva*”, en palabras de Jiménez, Martín y Puigdevall, 1998), otros (como Jolly, 1975), consideran este lenguaje *distorsionado* respecto al lenguaje convencional. Numerosos especialistas ven el lenguaje de la música mucho más cercano al de la literatura que al de uso cotidiano (en lo referente a la utilización de figuras retóricas como repeticiones, metáforas, imágenes, comparaciones, etc.), mientras que otros lo encuentran mucho más próximo al lenguaje espontáneo y coloquial de los jóvenes.

Sea cual sea nuestro punto de vista a este respecto, la gran diversidad temática y lingüística que encontramos en los textos de las canciones abre numerosísimas

posibilidades de explotación para el aula de ELE. Pongamos algunos ejemplos de textos de canciones:

1. Enciendo el televisor,  
me pongo a fumar,  
bebo una cerveza  
para merendar.  
Y me voy a emborrachar  
de tanto beber;  
no paro de hablar  
con esa pared.

Perdido en mi habitación,  
busco en el cajón  
alguna pastilla  
que me pueda relajar,  
me pueda quitar,  
un poco de angustia...

*Perdido en mi habitación*  
(I. Cano)

3. Que el maquillaje no apague tu risa,  
que el equipaje no lastre tu alas,  
que el calendario no venga con prisas,  
que el diccionario detenga las balas.

Que las persianas corrijan la aurora,  
que gane el quiero la guerra del puedo,  
que los que esperan no cuenten las  
horas,  
que los que matan se mueran de miedo.

Que el fin del mundo te pille bailando,  
que el escenario me tiña las canas,  
que nunca sepas ni cómo ni cuándo,  
ni ciento volando, ni ayer, ni mañana...

*Noches de boda*  
(Joaquín Sabina)

2. Miles de sombras, cada noche, trae la marea;  
navegan cargaos de ilusiones que en la orilla se quedan.  
Historias del día a día, historias de buena gente.  
Se juegan la vida *cansaos*, con hambre y un frío que pela.

Ahogan sus penas con una candela; ponte tú en su lugar.  
Del miedo que sus ojos reflejan, la mar se echó a llorar.

Muchos no llegan, se hunden sus sueños.  
Papeles *mojaos*, papeles sin dueño.

Frágiles recuerdos a la deriva desgarran el alma.  
*Calaos* hasta los huesos, el agua los arrastra sin esperanza.  
La impotencia en sus gargantas con sabor a sal,  
una *bocaná* de aire les da otra oportunidad...

*Papeles mojados*  
(M<sup>a</sup> del Mar Rodríguez Carnero)

4. Las princesas escaparon  
por un hueco que existía  
que las llevó hasta la vía  
del tren que va para Italia.  
Y en Italia se perdieron,  
y llegaron a Jamaica,  
y se pusieron hasta el culo  
de bailar *reggae* en la playa...  
Cuéntame un cuento, y verás qué contento  
me voy a la cama y tengo lindos sueños.  
Bailando en la playa estaban  
cuando apareció su padre  
con la vara de avellano  
en la mano, amenazando.  
Fue tras ellas como pudo  
y tropezó con la botella  
que tenía un genio dentro, que tenía un genio fuera...

*Cuéntame un cuento*  
(C. Soto / C. Cuenca / J.H. Cifuentes)

5. Me he despertado casi a las diez  
y me he quedado en la cama más de  
tres cuartos de hora;  
y ha merecido la pena.  
Ha entrado el sol por la ventana  
y han brillado en el aire algunas motas  
de polvo.  
He salido a la ventana  
y hacía una estupenda mañana.  
He bajado al bar para desayunar  
y he leído en el *Marca*  
que se ha lesionado *el niño*;  
y no me he acordado de ti hasta pasa-  
do un buen rato...

*Un buen día*

(Juan Ramón Rodríguez Cervilla)

7. Yo pisaré las calles, nuevamente,  
de lo que fue Santiago ensangrentada.  
Y en una hermosa plaza liberada  
me detendré a llorar por los ausentes.

Yo vendré del desierto calcinante  
y saldré de los bosques y los lagos  
y evocaré en un cerro de Santiago  
a mis hermanos que murieron antes...

*Yo pisaré las calles nuevamente*

(Pablo Milanés)

6. Cuéntame el cuento del árbol dátil de los desiertos,  
de las mezquitas de tus abuelos...

Dame los ritmos de las darbucas y los secretos  
que hay en los libros que yo no leo.

Contamíname (pero no con el humo que asfixia el aire).

Ven (pero sí con tus ojos y con tus bailes).

Ven (pero no con la rabia y los malos sueños).

Ven (pero sí con los labios que anuncian besos)

*Contamíname, mézclate conmigo,  
que bajo mi rama tendrás abrigo...*

*Contamíname*

(Pedro Manuel Guerra)

Una lectura superficial de estos fragmentos puede hacernos pensar en una explotación puramente *gramatical*. Ciertamente es que los fragmentos sirven como ilustración válida de determinados aspectos lingüísticos que no deberíamos desechar, como el léxico o los tiempos verbales: presente de indicativo (fragmentos 1 y 2); subjuntivo para la expresión de deseos (3); contraste entre indefinido e imperfecto (4); pretérito perfecto (5); imperativos (6); futuro simple (7)...

Sin embargo, no debemos pasar por alto que todas ellas encierran interesantes aspectos que permiten una explotación mucho más profunda y completa. En estos textos se incluyen otros contenidos lingüísticos interesantes, como figuras literarias (metáforas, imágenes [fragmento 3] y coloquialismos o variedades geográficas del español [2, 4]. Por añadidura, estos textos son además un excelente reflejo de determinados usos y aspectos sociales (una generación concreta de jóvenes españoles con sus aficiones, problemas y

preocupaciones [1,5]), históricos o sociales (la inmigración [2, 6], la dictadura de Pinochet [7], etc.).

## 5. NUEVAS POSIBILIDADES DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

Hemos demostrado, pues, que el empleo de la música como premio o pasatiempo para el estudiante no resulta suficiente, y que no conviene desechar el valioso potencial de numerosos temas que reflejan la realidad histórica o sociocultural de determinada comunidad. A continuación, ilustraremos con ejemplos cómo el empleo de la música ofrece un gran abanico de posibilidades didácticas.

Numerosos especialistas han venido mostrando cómo las canciones pueden servir para reforzar las cuatro destrezas y para la adquisición de diversas habilidades, y no solamente para el ejercicio de la comprensión auditiva y la adquisición de vocabulario. Autores como Mata Barreiro (1990) y Coronado / González (1990), parecen tomar en consideración los beneficios de la *respuesta física total* al proponer, por ejemplo, que los estudiantes canten la canción, o incluso practiquen el *play-back*.

Jiménez, Martín y Puigdevall (1998) indican cómo “la música por sí sola puede desplegar su potencial desde el inicio de una clase, como elemento creador de un determinado ambiente o desinhibidor, o sirviendo de acompañamiento de otras actividades (...) e incluso independizarse aún más y servir para actividades de expresión vocal y corporal”. En ese sentido, he podido comprobar cómo la música resulta muy útil como actividad de punto de partida para la práctica libre. Por ejemplo, a la hora de realizar ejercicios de expresión escrita (como la descripción de paisajes o situaciones), una música instrumental poco conocida y sugerente suele fomentar la creatividad en los estudiantes. Del mismo modo, he comprobado que determinados temas musicales suponen un valioso estímulo para iniciar un debate.

Recordemos, además, que los docentes podemos acceder fácilmente a diferentes recursos audiovisuales (vídeos musicales, fotos de los cantantes), lo cual puede servir también como ayuda o estímulo para actividades de producción oral o escrita que no requieren una excesiva preparación y donde se puede fomentar también la creatividad del alumno. Por ejemplo:

- Observa las fotos de las siguientes personas, ¿quién de ellos crees que es el intérprete de la canción que hemos escuchado?
- Elige un título para la canción que hemos escuchado y para el CD que la contiene. Diseña con tus compañeros la carátula del CD, y a continuación explica a tus compañeros tus razones.

Como hemos indicado anteriormente, muchos de los docentes emplean las canciones únicamente para la práctica del vocabulario, limitándose a ofrecer a sus estudiantes el texto de la canción con huecos que estos deberán completar durante la escucha. Es esta una práctica válida (como alternativa a otros ejercicios *convencionales* de comprensión auditiva); pero, como trataremos de demostrar, no es la única ni la más creativa, por resultar en ocasiones demasiado mecánica. Sin desechar, pues, esta tendencia, señalaremos algunas otras variantes, recordando que las actividades con vocabulario pueden realizarse antes de la audición (de manera que, mediante la audición, el estudiante confirme sus respuestas) o después de escucharla (una vez que el alumno esté ya familiarizado con el texto y su vocabulario):

1. *Retirar del texto el léxico que queremos trabajar. El estudiante deberá completar los huecos deduciéndolo por el contexto y comprobar sus respuestas durante la audición.*

#### 1.1. Ejemplo 1: Días de verano (Eva Amaral / Juan Aguire)

**salir mirar sentir borrar pensar (2 veces) ser pedir**

No quedan días de verano para (infinitivo)..... perdón,  
para (infinitivo) ..... del pasado el daño que te hice yo.

Sin besos de despedida y sin palabras bonitas,  
porque te (presente, yo) ..... a los ojos  
y no me (presente) ..... la voz

Si (presente, yo)..... en ti  
(presente, yo) ..... que esta vida no (presente) ..... justa.  
Si (presente, yo)..... en ti y en la luz de esa mirada tuya.

**cielo viento nubes sol**

No quedan días de verano: el ..... se los llevó.  
Un ..... de ..... negras cubría el último adiós.  
Fue sentir de repente tu ausencia, como un eclipse de .....  
¿Por qué no vas a mi vera?

2. Relacionar el léxico con dibujos o definiciones.

2.1. Ejemplo 1. *Contaminame* (Pedro Manuel Guerra)

**Relaciona las palabras con sus dibujos o definiciones.**

MEZQUITA	 <p>A</p>	<p>C. Fruta dulce que dan las palmeras</p> <p>d. Baile típico de Hispanoamérica</p>	 <p>E</p>	 <p>F</p>
BOLERO				
HECHICERO				
DÁTIL				
HUMO				
CADENA				
RABIA				

B Violencia, odio

G Templo del Islam, "iglesia" de los musulmanes

2.2. Ejemplo 2. *La camisa negra* (Juanes)

**Relaciona las expresiones de la izquierda con sus definiciones.**

1. Moribundo	a. Vestir de negro por la muerte de un pariente
2. Con disimulo	b. Perder la paz, la tranquilidad
3. Estar de luto	c. Enfermo terminal, a punto de morir
4. Embrujo	d. Indirectamente, de manera oculta.
5. Difunto	e. Encantamiento, hechizo, magia
6. Perder la calma	f. Muerto
7. Alma ( <i>el alma</i> )	g. Espíritu de una persona

3. *Análisis del léxico de la canción (para la comprensión global del texto):*

3.1. Ejemplo 1. *Al alba* (Luis Eduardo Aute)

**Ejercicio 2. Busca en la letra palabras relacionadas con el tema de la NOCHE y la OSCURIDAD.**

	DEFINICION	LINEA
	Astros, cuerpos que brillan en la noche.	.....
.....	Amanecer, momento en que sale el sol y termina la noche.	.....
.....	Amanecer, momento en que sale el sol y termina la noche (otra)	.....
.....	Alcantarillas, conductos subterráneos por donde va el agua sucia.	.....
	Satélite de la Tierra que brilla por la noche.	.....

**Ejercicio 1. Busca en la letra palabras relacionadas con el tema de la VIOLENCIA y la MUERTE.**

	DEFINICIÓN	LÍNEA
	Ave grande que come carne muerta.	....
	Instrumento para segar (cortar vegetales).	....
.....	Anuncio a una persona de que le vamos a hacer algún mal	....
.....	Expulsar sangre.	....
.....	Dañar, producir una herida.	....
.....	Destruir, despedazar.	....
.....	Personas sin vida, fallecidas.	....
.....	Necesidad, gana de comer.	....
.....	Polvo explosivo. Suele utilizarse para fabricar bombas.	....

### 3.2. Ejemplo 2. Aire (J. M. Cano)

**Vamos a escuchar una canción que se titula *Aire*. Busca en el texto palabras relacionadas con el aire:**

Sustantivos: A \_\_\_\_\_, P \_\_\_\_\_, O \_\_\_\_\_, N \_\_\_\_\_, A \_\_\_\_\_,  
 V \_\_\_\_\_, H \_\_\_\_\_  
 Verbos: I \_\_\_\_\_, D \_\_\_\_\_, R \_\_\_\_\_  
 Adjetivos: G \_\_\_\_\_, V \_\_\_\_\_

### 3.3. Ejemplo 3. *Hijo de la luna* (J.M. Cano)

Señala en el texto **siete adjetivos o expresiones que indiquen color**.

## 4. *Buscar sinónimos o antónimos en el texto de la canción*

### 4.1. Ejemplo 1. *La camisa negra* (Juanes)

Busca en el texto ANTÓNIMOS de las siguientes palabras

Encontrar  
 Dulce  
 Verdad  
 Alegría  
 Gracias a

#### 4.2. Ejemplo 2. *De la noche a la mañana* (Elefante)

Busca en la letra de la canción SINÓNIMOS de los siguientes verbos:

Irse, trasladarse  
Pararse  
Emborracharse  
Despertarse, no dormir  
Ocurrir, pasar  
Terminar, concluir

5. *Proporcionar definiciones y algunas letras del léxico. Deducir las palabras y completar los huecos de la canción según el contexto.*

##### 5.1. Ejemplo 1. *La casa por el tejado* (Fito Cabrales)

Completa el léxico deduciéndolo por las iniciales y las definiciones. Después, completa los huecos de la canción.

**C**..... Unir con un hilo la tela. Arreglar la ropa.  
**T**..... Parte más alta de la casa.  
**P**..... Capa externa de nuestro cuerpo. Superficie que cubre huesos y músculos.  
**B**..... Mujer con poderes extraordinarios. También significa *mala mujer*  
**A mi l**..... Junto a mí, cerca de mí  
**C**..... Polvo de color gris que queda después del fuego.  
**R**..... Restos de edificios destrozados.  
**P**..... Parte del cuerpo que utilizamos para andar.  
**Al r**..... Con la parte de arriba abajo, invertido

## 6. CONCLUSIONES

Las muestras de actividades ofrecidas anteriormente pueden servir como ejemplo del gran abanico de posibilidades que la música ofrece para el profesor de ELE. Una explotación combinada, en la que se integren actividades de diverso tipo, probablemente sea la opción más interesante y enriquecedora, por lo que es conveniente animar a los docentes a que acudan a los textos y diseñen unidades didácticas completas en torno a un tema musical. Esta es, sin lugar a dudas, una práctica beneficiosa para la dinámica del aula y para el progreso de nuestros estudiantes, quienes sentirán gran satisfacción al observar cómo, gracias a la música, desarrollan diversas destrezas cuyos efectos perdurarán.

## BIBLIOGRAFÍA

- BETTI, S. (2004): “La canción moderna en la clase de E/LE”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 50, [en línea]: <[http://www.cuadernos cervantes.com/art\\_50\\_cancionmoderna.html](http://www.cuadernos cervantes.com/art_50_cancionmoderna.html)>
- CORONADO GONZÁLEZ, M. L. y J. GARCÍA GONZÁLEZ (1990): “De cómo usar canciones en el aula”, en *Actas del II Congreso de ASELE*. Madrid.
- DOMENEY, L y S. HARRIS (1993): “Justified and ancient: Pop music in EFL classrooms”, *ELT Journal* 47.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York: BasicBooks.
- JIMÉNEZ, J. F., T. MARTÍN y N. PUIGDEVALL (1998): “Sobre el uso didáctico de canciones en clase de español lengua extranjera, con un ejemplo de tipología”, *Revista Electrónica ELENET* 3.
- JOLLY, Y (1975): “The Use of Songs in Teaching Foreign Languages”, *Modern Language Journal* 59/1.
- MATA BARREIRO, C. (1990): “Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas”, en *Didáctica de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos*, Madrid: Santillana.
- PALACIOS SANZ, J.I. (2004): “El concepto de musicoterapia a través de la historia”, *Revista electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)* 13.
- RUIZ GARCÍA, R. (2005): “De los baúles de la Piquer a las maracas de Machín. La canción como contenido cultural en la clase de ELE”, *redEle* 3, [en línea]: <<<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/ruiz.shtml>>>
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. (2005): “Las canciones en la clase de español como lengua extranjera”, en *Actas del XVI Congreso de ASELE*.
- SARICOBAN, A. y E. METIN (2000): “Songs, Verse and Games for Teaching Grammar”, *The Internet TESL Journal* VI/10, [en línea]: < <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>>
- SWANWICK, K. (1968): *Popular Music and the Teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- SCHOEPP, K. (2001): “Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom”, *The Internet TESL Journal*, VII/2, [en línea]: <<http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>>
- VILAR I MONMANY, M. (2004): “Acerca de la educación musical”, *Revista electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)* 13.

# LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA. UN CASO PRÁCTICO: “LA AURORA” DE FEDERICO GARCÍA LORCA

LUIS ANTONIO MONZÓ JIMÉNEZ  
*Universidad de Belgrado*

**RESUMEN:** El propósito de este taller es enunciar algunas líneas de actuación en las actividades del aula que contribuyan a la adquisición y mejora de la competencia literaria de los alumnos. El diseño y la explotación de las actividades que presento están pensados para cursos especiales donde la educación literaria es una materia (con objetivos y contenidos propios) en lengua extranjera, bien en el ámbito de la Educación Secundaria (por ejemplo, el Bachillerato Internacional), o en el ámbito universitario (en universidades españolas o extranjeras). La secuencia didáctica que propongo, el análisis del poema “La aurora” de Federico García Lorca, está dividida en tres etapas de explotación, las ya clásicas prelectura, lectura y poslectura, que pretenden activar una sucesión de actividades cognitivas encaminadas a facilitar los procesos de comprensión e interpretación del texto literario.

## 1. ACTIVIDADES DE *PRELECTURA*

Con este tipo de actividades pretendo dar la oportunidad al estudiante de desplegar o adquirir con antelación todos aquellos conocimientos y estrategias que le preparen para la tarea de comprender e interpretar el texto. Los objetivos son, principalmente, despertar el interés hacia la actividad lectora y proporcionar los recursos necesarios al alumno para abordar las actividades posteriores que conforman la secuencia didáctica (Acquaroni Muñoz, 2004: 959).

### 1.1. PRIMERA ACTIVIDAD (UNA HORA Y MEDIA DE DURACIÓN)

La primera sesión de trabajo se realiza en el aula multimedia del centro<sup>1</sup>. Los alumnos se agrupan en parejas, y se asigna a cada pareja un ordenador con conexión a Internet. Indicamos a los alumnos que deben recopilar información sobre: (a) el año en que F. G. Lorca viajó a Nueva York, los motivos de este viaje y algunas de las actividades que hizo (o acontecimientos que presenció) durante su estancia neoyorquina, y (b) el crack de 1929, en concreto: qué fue, por qué se produjo y qué consecuencias tuvo para la sociedad americana.

A continuación facilitamos los recursos a nuestros alumnos:

a) de la biografía de Lorca pueden encontrar datos en:

<<http://www.patronatogarcialorca.org>>

<<http://www.huertadesanvicente.com>>

b) del crack del año 1929 pueden encontrar informaciones en:

<<http://www.claseshistoria.com>>

<<http://www.atlas.org.ar>>.

Una vez recopilada la información, los estudiantes deben cambiar de pareja para comparar (y en su caso completar) sus anotaciones.

La sesión termina con una puesta en común oral de toda la clase para crear una versión común mejorada de sus anotaciones.

### 1.2. SEGUNDA ACTIVIDAD (CUARENTA Y CINCO MINUTOS DE DURACIÓN)

Dedicamos los primeros minutos de la sesión para recordar alguno de los aspectos más destacados de la sesión anterior.

A continuación el profesor pregunta a los estudiantes por los sentimientos que pudo experimentar Lorca ante la Nueva York de los años 20, y, en concreto de 1929, que es cuando Lorca estuvo allí.

Seguidamente se entregan diferentes textos en prosa de Lorca, en concreto: fragmentos de dos cartas, de una conferencia y de una entrevista periodística. Decimos a los alumnos que deberán leer estos fragmentos con una doble finalidad: en primer lugar,

<sup>1</sup> Si el centro educativo no tiene aula multimedia se puede pedir que los alumnos hagan la actividad en casa y en la sesión siguiente se hace una puesta en común oral en clase abierta.

determinar si la visión que nos da Lorca de Nueva York es positiva o negativa, y, en segundo lugar, explicar qué aspectos de la sociedad neoyorquina aplaude y/o critica.

Esta mañana he estado tomando el desayuno con mi amigo Colin en el Wall Street, que es el sitio de los negocios, donde está la Bolsa, los bancos y los grandes rascacielos de las oficinas.

Es el espectáculo del dinero en todo su esplendor, su desenfreno y su crueldad. Sería inútil que yo pretendiera expresar el inmenso tumulto de voces, gritos, carreras, ascensores, en la punzante y dionisiaca exaltación de la moneda. [...] Es aquí donde yo he tenido una idea clara de lo que es una muchedumbre luchando por el dinero. Se trata de una verdadera guerra internacional con una leve gota de cortesía.

El desayuno lo tomamos en un piso 32 con el director de un banco, persona encantadora con un fondo frío y felino de vieja raza inglesa. Allí llegaban las gentes después de haber cobrado. Todos contaban dólares. Todos tenían en las manos ese temblor típico que produce en ellas el dinero. Por las ventanas se veía el panorama de Nueva York coronado con grandes árboles de humo (García Lorca, 1997: III, 1125-1126).

Estos días he tenido el gusto de ver... (o el disgusto)... la catástrofe de la bolsa de Nueva York. Esta catástrofe ha sido espantosa. [...] El espectáculo de Wall Street, donde están las centrales de todos los bancos del mundo, era inenarrable. Yo estuve más de siete horas entre la muchedumbre en los momentos de gran pánico financiero. No me podía retirar de allí. Los hombres gritaban y discutían como fieras y las mujeres lloraban en todas partes; algunos grupos de judíos daban grandes gritos y lamentaciones por las escaleras y las esquinas. Ésta era la gente que se quedaba en la miseria de la noche a la mañana [...].

Este espectáculo me dio una nueva visión de esta civilización. [...] era una cosa tan emocionante como puede ser un naufragio, y con una ausencia total de cristianismo. Yo pensaba con gran lástima en toda esta gente con el espíritu cerrado a todas las cosas, expuestos a las terribles presiones y al refinamiento frío de los cálculos de dos o tres banqueros dueños del mundo (García Lorca, 1997: III, 1148-1149).

Lo impresionante por frío y cruel es Wall Street. Llega el oro en ríos de todas las partes de la tierra y la muerte llega con él. En ningún sitio del mundo se siente como allí la ausencia total del espíritu: [...] desprecio de la ciencia pura y valor demoníaco del presente [...].

Yo tuve la suerte de ver por mis propios ojos, el último crack en el que se perdieron varios billones de dólares, un verdadero tumulto de dinero muerto que se precipitaba al mar, y jamás, entre varios suicidas, gentes históricas y grupos desmayados, he tenido la impresión de la muerte real, la muerte sin esperanza, la muerte que es podredumbre y nada más, como en aquel instante, porque era un espectáculo terrible pero sin grandeza (García Lorca, 1997: III, 168).

Nueva York es terrible. Algo monstruoso. A mí me gusta caminar por la calles, perdido; pero reconozco que Nueva York es la gran mentira del Mundo. Nueva York es el Senegal con máquinas. Los ingleses han llevado allí una civilización sin raíces. Han levantado casas y casas; pero no han ahondado en la tierra. Se vive para arriba, para arriba (García Lorca, 1997: III, 632).

Tras la lectura individual y silenciosa hacemos que los alumnos formen parejas para poner en común sus anotaciones. Terminamos con una puesta común oral en clase abierta.

## 2. ACTIVIDADES DE *DESCUBRIMIENTO, COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN*

Con estas actividades pretendo guiar al estudiante en el proceso de descubrimiento, comprensión e interpretación del texto. Para ello, proporciono distintas tareas significativas a medida que avanza en la lectura, con la intención de ir descubriendo distintos aspectos (temáticos, estéticos...) que considero relevantes para la comprensión e interpretación. De esta manera, conseguimos motivar al alumno e implicarlo en su encuentro con el texto, al tener que intervenir de algún modo sobre él para poder resolver las actividades que le vamos proponiendo (Acquaroni Muñoz, 2007: 87).

### 2.1. TERCERA ACTIVIDAD (UNA HORA DE DURACIÓN)

El profesor entrega el poema “La aurora”. Los alumnos leen el poema de forma individual y silenciosa.

La aurora de Nueva York tiene  
cuatro columnas de cieno  
y un huracán de negras palomas  
que chapotean las aguas podridas.  
La aurora de Nueva York gime  
por las inmensas escaleras  
buscando entre las aristas  
nardos de angustia dibujada.  
La aurora llega y nadie la recibe en su boca  
porque allí no hay mañana ni esperanza posible:  
A veces las monedas en enjambres furiosos  
taladran y devoran abandonados niños.  
Los primeros que salen comprenden con sus huesos  
que no habrá paraíso ni amores deshojados;  
saben que van al cieno de números y leyes,  
a los juegos sin arte, a sudores sin fruto.  
La luz es sepultada por cadenas y ruidos  
en impúdico reto de ciencias sin raíces.  
Por los barrios hay gentes que vacilan insomnes  
como recién salidas de un naufragio de sangre.

(García Lorca, 1996: I, 536)

Tras la lectura resolvemos las dudas de vocabulario que puedan existir.

Después decimos a los estudiantes que, en parejas, deberán asociar versos del poema con las siguientes manifestaciones que hizo Lorca en cartas y declaraciones públicas:

- Grandes árboles de humo.
- Han levantado casas y casas; pero no han ahondado en la tierra.
- Rascacielos.
- Ausencia total de cristianismo.
- [Wall Street] es el espectáculo del dinero en todo su esplendor, su desenfreno y su crueldad.
- La gente se quedaba en la miseria de la noche a la mañana.

Antes de que hagamos la puesta en común en clase abierta, comparan las respuestas con otra pareja.

A continuación entregamos seis fotografías a los alumnos para que, en parejas, las ordenen de acuerdo con el texto poético.



Terminamos la actividad con una puesta en común oral en clase abierta.

## 2.2. CUARTA ACTIVIDAD (UNA HORA DE DURACIÓN)

Comenzamos la actividad con una lluvia de ideas con un objetivo: activar conocimientos previos de los alumnos. Preguntamos si recuerdan de otros cursos símbolos

literarios con una clara significación optimista o positiva (podemos escribir la palabra *paloma* en la pizarra y preguntar qué significado tiene normalmente este símbolo).

A continuación deben relacionar los siguientes símbolos literarios con alguna de las definiciones que hay debajo del recuadro: *aurora* (*amanecer*), *paloma*, *agua*, *niño* y *luz*.

Símbolos	Significación
	Símbolo de Dios o de la Razón.
	Signo de la pureza del bautismo o de la vida que fluye hacia la muerte.
	Signo que representa la inocencia, la pureza, la paz, el Espíritu Santo.
	Imagen literaria de la vida que empieza, de la ilusión que nos queda por delante.
<i>Aurora</i>	Situación de esperanza en la que una nueva luz sustituye a la oscuridad.

Antes de que hagamos la puesta en común en clase abierta, comparan la respuesta con un compañero.

El siguiente paso consistirá en pedir que, en parejas, localicen los símbolos anteriores en el poema y digan a) cómo están presentados en el texto, y b) si creen que siguen teniendo una significación optimista o positiva. Antes de que hagamos la puesta en común, comparan sus respuestas con otra pareja.

Símbolos	¿Cómo están presentados?	¿Crees que siguen teniendo una significación optimista o positiva?
<i>La aurora</i>	Como <i>cieno</i>	

A continuación los alumnos, en grupos de cuatro, deben decidir por qué, según el poema, estos símbolos literarios han perdido su significación optimista.

Terminado el debate en pequeños grupos, se hace una puesta en común para ver si los grupos han coincidido o no.

Podemos terminar la actividad preguntando a los estudiantes qué hay en común entre la civilización neoyorquina que Lorca presenta en “La aurora” y la sociedad del XXI en que vivimos.

### 3. ACTIVIDADES DE EXPANSIÓN

En estas actividades utilizo el poema “La aurora” como “motor o trampolín” (Acquaroni Muñoz, 2004: 960) para realizar otras actividades que permitirán continuar el aprendizaje, consolidarlo o reforzarlo, enriquecerlo y potenciarlo .

#### 3.1. PARA IR MÁS LEJOS I

Los alumnos, en grupos de tres o cuatro, pueden crear un mural con versos de los poemas “Oda a Walt Whitman” y “Oficina y denuncia” y fotografías o dibujos que los ilustren.

#### 3.2. PARA IR MÁS LEJOS II

Los alumnos pueden hacer un estudio comparado de “La aurora” de Lorca, “La luna” de Juan Ramón Jiménez y “Nocturno de los avisos” de Pedro Salinas.

#### 3.3. PARA IR MÁS LEJOS III

Los alumnos, en pequeños grupos, pueden elaborar una antología comentada de textos literarios en español sobre Nueva York<sup>2</sup>.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2004): “La comprensión de lectura”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 943-964.
- (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana.
- GARCÍA LORCA, F. (1996-1997): *Obras completas*, Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, (ed. de M. GARCÍA-POSADA, 4 vols).

2 Doy la posibilidad de negociar otras opciones propuestas por los alumnos En todo caso: la fijación de toda tarea derivada (o de expansión) debe ir acompañada de una explicitación de sus objetivos y de los criterios de evaluación que le aplicaremos.



# LAS SECUENCIAS TEXTUALES Y LA DIVERSIDAD TEXTUAL EN CLASE DE L2: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO MEDIANTE SECUENCIAS TEXTUALES

CRISTINA DEL MORAL BARRIGÜETE  
*Universidad de Granada*

RESUMEN: En este trabajo nos proponemos incorporar para la clase de una segunda lengua (L2) una base teórico-práctica disponible, teniendo en cuenta algunos conceptos e hipótesis de cómo se aprende la L2. Nos referimos a teorías de la interacción, de la atención a la forma o al significado y su negociación, junto con otros términos de teorías constructivistas, como la integración de contenidos, así como el tratamiento de textos auténticos o *realias* y la diversidad textual. Así mismo, reflexionamos también sobre cómo evaluar la eficacia de las unidades didácticas y los manuales comunicativos y ofrecemos una propuesta didáctica nueva para el desarrollo de diversas competencias (competencia discursiva, léxica, digital, intercultural,...), necesarias para el éxito del aprendiente en la lengua meta.

## 1. LA NEGOCIACIÓN DE LA FORMA O LA NEGOCIACIÓN DEL SIGNIFICADO

Para empezar, tratar de inducir una negociación de la forma a través de una tarea sí va más allá de practicar el sistema formal ya predeterminado por el profesor. En realidad se trata de que esa negociación surja entre los propios alumnos a partir de la tarea proporcionada. Ésa es una de las características que se trata de inducir en las tareas gramaticales. A la hora de preparar tareas comunicativas, incluso es necesario pensar en cuestiones primarias como las de si la unidad donde están incluidas tendrán el esquema típico de Presentación-Práctica-Producción (PPP) u otro como el propuesto por Willis (1996); qué tipo de programa se va a utilizar (las propias tareas comunicativas pueden

estar insertadas en mayor o menor grado en programas de diversos tipos). Otro aspecto que hay que tener en cuenta es si esa gramática se va a abordar de forma deductiva o inductiva. Un enfoque inductivo tendría más en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. Por ejemplo, si después de trabajar varios tipos de pretérito les pedimos a los alumnos que preparen por parejas una narración sobre algo que ocurrió a uno de ellos y que los demás adivinen si eso fue verdadero o falso, es muy probable que se produzca una negociación de la forma (y del significado) durante el proceso de creación de la narración. También dentro de las tareas comunicativas, es necesario pensar en cómo se proporcionará el *feedback* o retroalimentación (ya sea positiva o negativa), pues ese *feedback* es necesario para que el alumno compare y verifique sus hipótesis previas. Por otra parte, no sería de mucho provecho si uno le pide a los alumnos que coloquen los acentos ortográficos en un texto donde fueron borrados previamente (como puede ser en una canción o un poema) o que encuentren los errores en otro texto, si no se da una pauta como, por ejemplo, el número de acentos o de errores que existen, y después se muestra el texto correcto. Pensamos que la atención a la forma y la propia negociación de la forma puede darse de acuerdo con diversos aspectos: puede ser focalizando el conocimiento explícito de una determinada regla, puede ser la relación forma-función de una determinada forma (Zanón, J. 1999). Por último, y recientemente, en las áreas de gramática léxica, colocaciones, “léxico de las palabras” etc., se ha subrayado la necesidad de recordar y llamar la atención en ‘chunks’ (o trozos) de lengua más que en la simple palabra. Por eso, se está valorando de nuevo positivamente el aprendizaje de textos de memoria después de un largo tiempo en el que había sido rechazado por parecer propio de una metodología tradicional.

## 2. SECUENCIAS TEXTUALES Y TIPOS DE TEXTO

Como sabemos, se denomina secuencia textual a la unidad de composición, de un nivel inferior al texto constituida por un conjunto de proposiciones que presentan una organización interna que le es propia. Es un concepto cercano al de superestructura textual, pero hace referencia a un esquema de organización del contenido intermedio entre la frase y el texto. El concepto de secuencia parte de la lingüística del texto (E. Werlich, 1975) y en la última década del siglo XX es objeto de un gran desarrollo teórico en los trabajos del lingüista francés J. M. Adam (1992). La teoría de las secuencias ha sido elaborada como reacción a la teoría demasiado general de las tipologías textuales. Adam considera que no puede hablarse de tipos de texto porque no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen, sino que precisamente los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Es decir, no se puede hablar de un texto, por ejemplo, como puramente narrativo, pues como unidad comunicativa presentará, además de fragmentos narrativos, fragmentos descriptivos, dialogados, etc. Por ello, es más preciso y adecuado hablar de secuencias

textuales, y definir el texto como “una estructura jerárquica compleja que comprende ‘n’ secuencias –elípticas o completas– del mismo tipo o de tipos diferentes”<sup>1</sup>. La secuencia, pues, se presenta como un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual. Adam distingue cinco secuencias textuales prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa, y dialogal. Lo más habitual es que un texto integre diversas secuencias. Para explicar cómo se combinan las secuencias en los textos, Adam (1996) propone distinguir entre secuencia dominante y secundaria, por un lado, y envolvente e incrustada, por otro:

- a. La secuencia dominante es aquella que se manifiesta con una presencia mayor en el conjunto del texto. Si tomamos como ejemplo el relato biográfico, por más variadas que resulten sus formas de construcción, hay siempre una secuencia narrativa dominante: se presenta una sucesión de acciones encadenadas sobre un eje temporal que permite ubicar una situación inicial y una final, y una serie de transformaciones entre la primera y la segunda; pero, además, esta secuencia narrativa puede combinarse con secuencias descriptivas, dialogadas, explicativas, etc. De todos modos, como la secuencia narrativa sería el modo de organización típico al que se apela para producir y leer biografías, se considera el relato biográfico como texto narrativo. Por lo tanto, un texto será de tipo narrativo, descriptivo, explicativo o argumentativo si las secuencias dominantes lo son. La secuencia secundaria es aquella que está presente en el texto sin ser la dominante.
- b. Por otro lado, si una secuencia constituye el marco en que otras secuencias pueden aparecer incrustadas se le llama “secuencia envolvente”: por ejemplo, en un artículo de opinión, pueden dominar secuencias como la narrativa o la explicativa, que serían secuencias incrustadas, porque la secuencia que enmarca y da sentido al conjunto del texto es la argumentativa, que sería la secuencia envolvente. La dominancia y la inserción son los dos tipos de heterogeneidad textual, esto es, de combinación de secuencias diferentes en un texto, que distingue Adam. Por consiguiente, las secuencias se caracterizan por estos rasgos: son autónomas con respecto al texto, con el que mantienen una relación de dependencia (se realizan en el texto) e independencia (se pueden aislar del texto); presentan una organización interna propia, que puede descomponerse en partes; y se combinan de forma jerárquica dentro del texto con otras secuencias.

En el plano de la didáctica, las secuencias textuales son de gran utilidad para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Es posible extraer de los textos formas diversas de organización textual que los aprendientes deberán conocer y dominar, puesto que cada tipo de secuencia se caracteriza por unos rasgos particulares, de carácter

1 Sobre macrofunciones y secuencias textuales véase el siguiente foro en la página virtual del Instituto Cervantes. [en línea] <[http://cvc.cervantes.es/foros/leer\\_asunto1.asp?vCodigo=25310](http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=25310)>

funcional, textual y lingüístico. Algunos materiales organizan las unidades didácticas a partir de la enseñanza-aprendizaje de secuencias textuales (la argumentación, la descripción, etc.), que se caracterizan por presentar regularidades en el uso de la lengua. Además, en el nivel secuencial de un texto pueden establecerse paralelismos entre dos lenguas determinadas, igual que el que se establece en otros niveles de la descripción lingüística (el léxico, el morfológico, el sintáctico o el semántico). Otros términos relacionados con éste son: competencia discursiva; estructuras textuales; funciones del lenguaje y género discursivo.

Por su parte, los tipos de texto que proclama el MCER (2002: 91) incluyen, por un lado, textos orales: declaraciones e instrucciones públicas; discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones; rituales (ceremonias, servicios religiosos formales); entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones); comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.); retransmisión de noticias; debates y discusiones públicas; diálogos y conversaciones; conversaciones telefónicas; entrevistas de trabajo. Y, por otro lado, textos escritos: libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias; revistas; periódicos; manuales de instrucciones (bricolaje, libros de recetas de cocina, etc.); libros de texto; tiras cómicas; catálogos, prospectos; folletos; material publicitario; carteles y señales públicas; señales de supermercado, tienda, puesto de un mercado; embalaje y etiquetado de mercancías; billetes, etc. formularios y cuestionarios; diccionarios (monolingües y bilingües), *thesaurus*; cartas y faxes comerciales y profesionales; cartas personales; redacciones y ejercicios; memorandos, informes y trabajos; notas y mensajes, etc.; bases de datos (noticias, literatura, información general, etc.)

### 3. LA EVALUACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS Y LOS MANUALES COMUNICATIVOS

Para evaluar unidades didácticas, una reflexión interesante entre los profesores de ELE y, en general, de segundas lenguas, es la siguiente lista de requisitos que Nunan (1998) reclamaba ya en *El diseño de tareas para la clase comunicativa* para la “buena lección de lengua comunicativa”, y es que los materiales deberían: derivar el material de entrada de fuentes auténticas; introducir al alumno en actividades de resolución de problemas en las que habrá de negociar el significado; incorporar tareas relacionadas con las necesidades comunicativas del mundo real del alumno; permitir al alumno decidir qué, cómo y cuándo aprender; incentivar al alumno para que desarrolle estrategias para aprender a aprender; integrar las cuatro macrodestrezas de forma natural y coherente con los textos; proporcionar una práctica controlada de las microdestrezas capacitadoras e introducir al alumno en el uso creativo de la lengua.

En conclusión, creemos que es bueno tener un manual de base o un dossier donde se traten todas las competencias en general, y luego ampliar con diversos manuales, pero

sobre todo, con materiales reales: fotos, periódicos, catálogos de tiendas, supermercados, agencias de viaje, revistas, anuncios, etc. Creemos que en los enfoques más recientes el papel de los manuales ha cambiado sustancialmente, porque han cambiado las relaciones en el triángulo: materiales-profesor-alumnos. Nos parece muy acertado cómo lo formula Martín Peris (1996: 490-492) en su tesis:

los manuales deben concebirse como instrumentos flexibles y maleables”; como “caja de herramientas” y no como “molde”; como “mapas orientadores y sugerentes” y no como “recetas prescriptivas y directivas” de modo que permitan activar los muy diversos y complejos mecanismos que actúan en el aprendizaje.

Así, debemos hablar de materiales flexibles en dos sentidos: todo el que haya pasado por una aula sabe que cada clase es un evento único e irrepetible y, por tanto, en buena parte impredecible. La identidad individual y cultural de los miembros del grupo, su perfil como aprendices, la compleja trama de relaciones sociales que se crean en un aula, el momento en el que están los alumnos respecto al aprendizaje, incluso nuestro estado de ánimo o el de la meteorología, por citar sólo algunos, son factores que hacen que cada clase sea distinta. El profesor, por tanto, debe llegar al aula armado con unos objetivos pedagógicos bien definidos, sus materiales preseleccionados y analizados con atención, su plan de clase, etc. En suma, su previsión de lo que espera que suceda en el aula. Pero también debe estar muy atento a las necesidades específicas de cada alumno, de cada momento, de cada *ser* y *estar* del grupo. El material debe poder ser reinterpretado cada vez, según lo que esté sucediendo en el aula.

Por otra parte, en los enfoques orientados a la acción, se persigue que el alumno use la lengua meta interactuando y construyendo significado, esto es, que tenga cosas que decir y las quiera decir, porque se considera que esto va a ser uno de los motores importantes del aprendizaje (aunque no el único). Con ello surgirán inevitablemente imprevistos, necesidades no contempladas en nuestro *syllabus* o en nuestro plan de clase. El alumno decide también, en muchos momentos, qué nivel de riesgo quiere o puede asumir. El profesor realiza más la función de un *entrenador personal* que la de un conferenciante, le ofrece la ayuda necesaria, más información o corrección, sugerencias estratégicas, otros materiales de refuerzo... Le acompaña en la exploración de nuevos territorios. En las tareas que implican la creación de un producto, elaborado cooperativamente o de forma individual, esto se hace especialmente evidente. Es en este sentido en el que debemos hablar de un aprendiz que gestiona su aprendizaje.

#### 4. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO MEDIANTE SECUENCIAS TEXTUALES

La propuesta didáctica que exponemos a continuación intenta enmarcarse dentro de un enfoque donde las unidades didácticas están basadas en la progresión textual,

entre otras teorías constructivistas (del Moral Barrigüete, 2010), es decir, se trabaja con textos auténticos o también llamado *realias* –procedentes de la realidad cotidiana– que abogan por incluir el mayor número posible de tipos de texto. Cada uno de ellos sirve de introducción al procedimiento de trabajo dentro y fuera del aula, y pretende el fomento de la comprensión lectora, al tiempo que conciencian al alumno de una nueva forma de enfrentarse al aprendizaje del léxico y, en general, a la lengua española. Incluimos textos que puedan ser reconocibles por el alumno de algún modo (anuncios, pequeñas entrevistas a personajes famosos, recetas,...) y que le acerquen a la L2 con la menor ansiedad posible. Así y, sobre todo, al principio, los textos van acompañados de imágenes, incluyen un léxico reconocible, como nombres propios, marcas o logotipos, números y fechas, palabras próximas en forma y significado a otras lenguas, sin que la meta sea una comprensión total del texto. No olvidemos también que la macroestructura de los textos ayuda a la comprensión de los mismos.

Este enfoque no está basado en una progresión gramatical, sino en una progresión temática, de acuerdo con los campos semánticos que se tratan en cada unidad didáctica; una progresión pragmática, puesto que atiende a los usos de la lengua española y su adecuación al contexto y una progresión textual, que atiende al co-texto, o palabras que acompañan unas a otras en el propio texto.

Cada unidad didáctica está formada por varios textos, –de dos a cuatro por unidad–, que consideramos “textos principales” para el aprendizaje del vocabulario. Se trabajan de forma explícita en clase, aunque también hay ejercicios para trabajar de forma autónoma en casa, fomentando así la responsabilidad del alumno en su aprendizaje. Cada texto principal presenta un proceder textual que no siempre es el mismo, aunque comparte unas pautas metodológicas que se aclararán más adelante. Es conveniente resaltar que, desde el primer momento, los textos son complejos y completos, e incluyen todo tipo de material lingüístico *original*, es decir, que no hemos alterado el texto para eludir determinadas estructuras gramaticales, sino que es un texto que se corresponde con la fuente original.

Otro punto novedoso de este enfoque es el de la *integración de contenidos*<sup>2</sup> en cuanto al papel que desempeñan las cuatro destrezas lingüísticas dentro del proceso de aprendizaje. Esto significa que el punto de arranque de las unidades didácticas es siempre la comprensión lectora, el texto escrito es el que va a impulsar a plantear diferentes aspectos léxicos, lingüísticos, culturales, etc. que puedan surgir de él. Se trabajará al mismo tiempo también la comprensión auditiva a través de las lecturas en voz alta que hacemos

2 El concepto de integración de contenidos ya existía desde los años 70 y ha evolucionado hasta la actualidad (Trujillo Sáez, 2005: 45), incorporando nuevos enfoques innovadores como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje globalizado y el experiencial (Madrid, 2001). En definitiva, lo que intentamos es promover la adquisición de la lengua mediante la presentación contextualizada de los usos lingüísticos al mismo tiempo que se aprenden los contenidos de otras áreas curriculares.

en cada texto; la producción oral se ofrece implícitamente conforme al texto y las situaciones del aula, y la producción escrita se utiliza en clase para algunos ejercicios y para facilitar la transferencia del conocimiento pasivo a activo.

Dos competencias a desarrollar en este enfoque son: la capacidad de búsqueda y consulta de obras de referencia –también llamada actualmente en el *Decreto* de Primaria<sup>3</sup> (2006: 293-294) tratamiento de la información y *competencia digital*<sup>4</sup>–, es decir, se guía al alumno hacia un uso racional de diferentes obras de consulta: diccionarios bilingües y monolingües, importancia de textos paralelos, temas y textos en Internet, uso de enciclopedias, las diferentes gramáticas con sus distintos enfoques, etcétera; y la *competencia intercultural*, donde el objetivo de la enseñanza no es tanto la transmisión de conocimientos lingüísticos y culturales como el desarrollo de una competencia comunicativa adecuada a la situación, al contexto bajo consideración de diferentes intenciones comunicativas y tipos de texto. Esto implica, pues, la necesidad de conocer diferentes convenciones textuales tanto de textos orales como escritos. Además, se potencia la autonomía del alumno, es decir, la capacidad de entender su propio proceso de aprendizaje, familiarizarlo con diferentes técnicas o estrategias de aprendizaje, impulsarle hacia una reflexión, análisis y concienciación constantes acerca de lo que está haciendo con la lengua.

En general, las unidades didácticas se ordenan por bloques temáticos, los textos se encuadran en un campo temático y un contexto concreto, enriqueciéndose así los modelos textuales de las primeras unidades didácticas para las siguientes. Los temas de éstas provienen de campos semánticos relacionados con el entorno del alumno y abarcan aspectos generales de nuestra vida cotidiana (los animales, los alimentos y las bebidas, los medios de transporte, la iluminación y la calefacción, las profesiones y los oficios,...). Estos campos semánticos sirven además no sólo para activar los conocimientos previos, sino también para despertar el interés por aspectos relacionados con el ámbito del español y su contexto sociocultural.

El procedimiento metodológico que hemos seguido –y recogido en del Moral Barriüete (2008: 63-73; 2010: 401-405)– con los textos está dividido en dos bloques: la *lectura real* y la *lectura consciente*. El bloque de la *lectura real* tiene como finalidad la

3 REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

4 Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia).

captación del contenido general del texto, se centra más en técnicas de lectura global y comprende las siguientes fases: 1.º) *Fase preparatoria al texto*. 2.º) *Fase de establecimiento de objetivos de comprensión*. 3.º) *Fase de lectura individual*. 4.º) *Fase de intercambio de información por parejas o en pequeños grupos*. 5.º) *Fase(s) de lectura individual y cambio de pareja o grupos para intercambio de opiniones*.

La primera fase de trabajo, o *fase preparatoria al texto*, atañe al primer acercamiento al tema, y tiene como propósito la activación de los conocimientos previos y de los conocimientos del mundo que puedan facilitar en fases posteriores la lectura y ofrezcan una idea asociada al contenido del texto (la imagen que lo suele acompañar, por ejemplo, esquemas, colores, etc.). Se induce así a los alumnos a través de una serie de preguntas guiadas para que inferan esas ideas asociadas al texto. Consideramos que los textos que van acompañados de imágenes activan los conocimientos previos y favorecen la formulación de hipótesis sobre la intencionalidad y la información principal de los textos.

En la fase siguiente, o *fase de presentación del texto*, un alumno lee el texto en voz alta mientras los demás hacen una lectura en silencio y escuchan a su compañero al mismo tiempo. La presentación oral es un ejercicio que pretende acostumbrar a los alumnos a los sonidos y entonación del español, no es por tanto un ejercicio de comprensión oral sino más bien de información y familiarización fonética.

A continuación, se crea una *fase de establecimiento de objetivos de comprensión*. Se trata de que aquí el alumno formule hipótesis sobre el contenido del texto, que reflexione sobre lo que ha captado o no, confirmando o rectificando la información que ha obtenido en la fase preparatoria anterior, y obtenga información clave sobre la intencionalidad del texto.

Llegados a este punto es conveniente una *fase de lectura individual* en la cual se establece un tiempo máximo de lectura –el doble de lo que necesita un nativo adulto, para que el alumno no se detenga en el texto más de lo necesario. Se trata de seguir la dinámica de la lectura real, en una primera fase hacemos una lectura rápida o vistazo (*skimming*) y después, si el texto lo precisa, nos detenemos y analizamos aquellos aspectos que requieran nuestra atención. Se realizan varias lecturas con el objetivo de captar el contenido y seguir familiarizándose tanto con los parámetros de la lengua española como con el sistema de trabajo. En la práctica el acercamiento al texto se hace a través de hipótesis textuales y contextuales, y lo que se asegura con el texto es pretender captar ideas y no palabras aisladas. Creemos que lo importante es que si el pensamiento del niño es global, el método de lectura que hagamos debe partir de conceptos globales.

Otro momento importante de la unidad didáctica o procedimiento metodológico es el trabajo en parejas, ya que amplía y enriquece la visión de la lengua y la utilización y familiarización con otras técnicas de aprendizaje (TA) y estrategias de aprendizaje (EA), de ahí la necesidad de una *fase de intercambio de información por parejas o en pequeños*

*grupos*. La experiencia nos confirma que cada alumno llega al grupo no sólo con unas experiencias distintas de aprendizaje, sino también con conocimientos del mundo muy heterogéneos, aspectos que el trabajo en pareja facilita que salgan a la luz, así como que el alumno menos participativo se vea en la necesidad de colaborar para negociar el significado. El objetivo es ofrecer nuevos puntos de vista, ratificar hipótesis y supervisar el trabajo realizado, favoreciendo así la autonomía del aprendizaje del alumno. Además, se evita el denominado *Frontalunterricht*<sup>5</sup> (Meyer y Okon, 1983), criticado ya en los años 70 y 80 en Alemania.

Según el tipo de texto o las necesidades del grupo, es posible que se requieran, después del intercambio de información, otras *fases de lectura individual y cambio de pareja o grupos para intercambio de opiniones*. Estas fases son recurrentes y requieren un tratamiento diferente. En este caso, no se presta atención especial a los detalles gramaticales, semánticos y pragmáticos del texto, sino que se comprueba la comprensión de su contenido según los objetivos de lectura marcados anteriormente. El profesor apoyará esta fase moderando la puesta en común, debiendo introducir preguntas concretas, centrando puntos de atención, presentando ejercicios concretos que se resuelvan en el grupo, como un resumen de las ideas principales del texto), etcétera.

Llegamos al bloque de *lectura consciente*, que tiene como finalidad animar al estudiante a reflexionar, incitar a dirigir su atención hacia todo lo que hasta este momento ha realizado, analizando todos aquellos aspectos lingüísticos y extralingüísticos que en el transcurso con el trabajo con el texto ha podido reconocer. Los alumnos sistematizan aquel material lingüístico que aparece de forma aleatoria en los textos y que han sido capaces de reconocer en su forma y su función, estamos en la *fase de esquematización*, donde se le da al alumno el tiempo que necesite para que reflexione individualmente –con pequeñas supervisiones del profesor– sobre todo el proceso y esquematice en sus anotaciones personales los aspectos captados y a los que podría recurrir en futuros textos. Esta fase de análisis constituye la base para el progreso en el aprendizaje del léxico y también de la lengua española, en general.

Las preguntas aquí irán dirigidas a qué mecanismos han utilizado para la comprensión del texto. Por ejemplo, qué es importante hacer antes de enfrentarse a la comprensión de un texto, cómo hemos ido avanzando en la comprensión, en qué detalles del texto nos hemos fijado, por qué, etcétera.

En cuanto al vocabulario aparecido en las unidades didácticas es conveniente que no apunten palabras sueltas, sino campos semánticos y con ejemplos, evitando la equivalencia 1=1. Hoy día se sabe que el alumno aprende mejor las palabras contextualizadas

5 La traducción de este término alemán sería algo así como lo que nosotros conocemos por clases magistrales.

que solas y es muy importante saber qué viene delante o detrás de la palabra en cuestión. Así, les hacemos preguntas esta vez relacionadas con el co-texto, colocaciones, etcétera.

Consideramos que el alumno debe hacerse responsable de su proceso de aprendizaje. De ahí que una parte del trabajo se realice fuera de clase sin la supervisión explícita del profesor. Se le recomienda leer de nuevo el texto en casa y trabajar algunos ejercicios de léxico para incentivar el acercamiento a la lengua y el trabajo autónomo. Las pautas de clase servirán de modelo para este trabajo en casa con un material con el que el alumno practica y construye de forma autónoma y personal el aprendizaje. En este proceso deductivo las anotaciones que el alumno realice constituyen un recurso fundamental al que acudir cuando sea necesario, además debemos insistir en que es una técnica que fomenta el trabajo responsable y autónomo del estudiante.

Paralelamente serán estos elementos los que tendremos presentes cuando en la clase pongamos en común qué han hecho en casa y cuál ha sido el resultado de las tareas con el texto, lo que nos sirve para revisar, recordar y aportar procedimientos y estrategias que favorezcan la aprehensión del significado. En este punto el trabajo de clase es una supervisión general para reflexionar sobre la intencionalidad del texto, ver cómo se ha procedido y qué se ha detectado o anotado durante el procedimiento, las dificultades que se han encontrado en el mismo y si fuera necesario reorientar el trabajo.

Por último, es muy importante felicitar al alumno por su trabajo, por haber logrado cumplir con el objetivo de lectura marcado, ya que la motivación del aprendiz (Arnold, 2000) es una de las cuestiones básicas hoy en día en cualquier aula de enseñanza.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARNOLD, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Colección Cambridge de Didáctica de lenguas, Madrid.
- ADAM, J. M. (1992): *Les textes: types et prototypes*, París: Nathan.
- (1996): “(Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (10), 9-22.
- (1997): “Los textos: heterogeneidad y complejidad”, *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona: Universitat de Barcelona, 3-12.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>

- DEL MORAL BARRIGÜETE, C. (2008): “Una actividad para trabajar la progresión textual en clase de ELE”, *Lecciones Azules*, Madrid: Visor, 63-76.
- (2010): *Enseñanza-aprendizaje del léxico en un contexto escolar. Un programa de innovación docente para el desarrollo de la competencia léxica en la didáctica de segundas lenguas*. Granada: Editorial Universidad de Granada (Tesis doctoral).
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. (1999): “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”, *La enseñanza de español mediante tareas*, Edinumen: Madrid.
- LOZANO, G. y J. P. RUIZ CAMPILLO (1996): *Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos*, [en línea]:  
<[http://www.difusion.com/ele/formacion/formacion\\_articulos\\_art6.asp](http://www.difusion.com/ele/formacion/formacion_articulos_art6.asp)>
- MADRID, D. (2001): “Diseño de programación para la didáctica de la lengua inglesa”, en S. SALABERRI y GARCÍA SÁNCHEZ (eds.): *Modelos de programación para la enseñanza del inglés y materias afines en formación universitaria*. Universidad de Almería: Secretariado de publicaciones, 199-233.
- MARTÍN PERIS, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de Ele*, [en línea]:  
<<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.htm>> (Tesis doctoral)
- MEYER, E. y W. OKON (1983): *Frontalunterricht*. Frankfurt a. M.
- NUNAN, D. (1998): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. London: Cambridge.
- PASTOR CESTEROS, S. y V. SALAZAR GARCÍA (2001): (Eds.) *Estudios de lingüística. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante, [en línea]:  
<<http://publicaciones.ua.es/publica/fichareel.aspx?Cod=02127636RD3>>
- TRUJILLO, F. (2005): En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, [en línea]: <<http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>>
- ZANÓN, Javier (1999): *La enseñanza de español mediante tareas*. Edinumen: Madrid.
- WILLIS, D. (1996): *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, Essex: Longman.

## ANEXOS

1. *Textos periodísticos: noticia y artículo de revista*

Texto 1. Noticia periodística (*El país*, 2 dos de mayo de 2009)



Texto 2. Artículo de revista (*Revista "Tráfico y seguridad vial"*, nº 192, septiembre-octubre 2008)

2. *Textos literarios: poesía y cómic*

Texto 3. Poema (Gloria Fuertes, 1994, *La selva en verso*. Madrid: Susaeta)



*Era en la selva,  
Y en un rincón,  
El elefante dice al ratón:  
La naturaleza es bella,  
Pero a veces  
es injusta  
la naturaleza.  
Mira, hijo,*

*Yo tan grande  
Y tú tan canijo.  
Yo con esta trompa,  
Tú con ese hociquito.  
Yo tan gordo  
Tú tan delgadito.  
Y dijo el ratoncito:  
Es que estoy malito.*

Texto 4. Cómic o historieta (Compañía hispano-marroquí de gas y electricidad (2000). *Gaselec y las cosas de la electricidad*. ADP Publieuropa)



3. *Textos informativos: consejos y receta de cocina*

Texto 5. Consejos alimenticios (folleto informativo de la Junta de Andalucía)



Texto 6. Receta de cocina





# CREACIÓN DE UNA GUÍA TURÍSTICA: UNA ENCRUCIJADA DE SECUENCIAS DISCURSIVAS

CONSUELO PASCUAL ESCAGEDO  
*Universidad de Salerno*

**RESUMEN:** Este trabajo describe el proceso desarrollado en la realización de una la guía turística como muestra de género textual para explotar cuatro de las cinco secuencias discursivas prototípicas contempladas en el ámbito del análisis del discurso (PCIC, 2008): descripción, narración, argumentación y exposición.

Nuestra propuesta, que se basa en un enfoque didáctico comunicativo, procesual por tareas y colaborativo de la escritura, va dirigida a estudiantes universitarios de nivel avanzado y nace de la necesidad de desarrollar la competencia textual en el ámbito de la didáctica del E/LE. Se caracteriza por el uso de la estructura discursiva como tarea comunicativa con el objeto de que los alumnos adquieran las habilidades para reconocer, comprender y producir textos de diferentes tipologías y géneros respetando las normas de textualidad de la lengua y la cultura españolas.

## 1. INTRODUCCIÓN

La propuesta que presentamos a continuación se proyectó y experimentó en el ámbito de la asignatura Lengua Española III de la facultad de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad de Salerno, en el curso 2008/2009. Nuestro objetivo general es que los alumnos desarrollen las competencias pragmáticas (discursiva y funcional), léxica, gramatical, sociolingüística, etc. para producir trabajos de clase adecuados al nivel C1 y las estrategias necesarias para actualizar las competencias: planificación, textualización, revisión, reparación. En particular, el objetivo específico es que desarrollen la capacidad de extrapolar el concepto de género a la producción de cualquier tipo de texto y que aprendan a producir textos adecuados a partir del género de forma autónoma.

En los programas institucionales de segundo, los alumnos adquieren los conocimientos y las destrezas necesarios sobre los exponentes gramaticales, recursos léxicos y discursivos y se hace un tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen. Este itinerario facilita al alumno la percepción de forma global de la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados. Sin embargo, al llegar a tercero, observamos que no han adquirido aún las habilidades para adaptar la propia necesidad y creatividad a las expectativas comunicativas previstas.

De aquí nace la necesidad de concienciar a nuestros alumnos de que un texto, perteneciente a un determinado género no es un modelo que hay que reproducir esquemática y lingüísticamente de forma exacta.

Por este motivo elaboramos un programa centrado en el enfoque comunicativo y como evolución de éste en el enfoque por tareas para analizar los géneros textuales así como aparecen en la vida real y reflexionar sobre ellos.

Si bien los géneros permiten una interacción rápida y eficaz entre los individuos que conocen sus características, e incluso cuando los esquemas de los mismos que poseen los alumnos son muy parecidos a los de la lengua meta, cada género en concreto puede presentar patrones diversos. Esto hace que en muchas ocasiones nos encontremos con textos difíciles de adscribirse en uno determinado.

Consideramos que la mejor manera de alcanzar estos objetivos es la realización colaborativa de un texto tan rico y articulado como el de la guía turística, cuya heterogeneidad del lenguaje y variedad de géneros discursivos hacen que los alumnos tomen conciencia de que no basta con que se asimile un cúmulo de datos, sino que es imprescindible también que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado y poder así participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma.

No se trata de centrarse en los múltiples géneros y secuencias discursivos por separado, todo lo contrario. Recurriendo a textos auténticos, analizamos las características evidenciando las recurrentes combinaciones e inserciones de las diferentes tipologías de las secuencias. Todo ello utilizando el formato didáctico del taller y el enfoque por tareas de producción de textos escritos en la didáctica de E/LE.

Otra de las razones que nos ha llevado a elegir la guía turística como género de discurso, frente a otras opciones de igual o mayor envergadura multidisciplinal, ha sido el hecho de que describir, narrar, exponer y argumentar sobre los lugares en que viven los alumnos proporciona un contexto muy favorable para desarrollar conocimientos, y madurar vivencias y recuerdos, lo cual genera una fuerte motivación e implicación en la realización del trabajo por parte de los estudiantes.

A continuación presentamos el enfoque didáctico de nuestra propuesta para luego mostrarla describiendo sintéticamente el proceso y los contenidos.

## 2. EL ENFOQUE DIDÁCTICO

El enfoque didáctico de este trabajo se inscribe en el enfoque comunicativo basado en una programación procesual por tareas (Breen, 1997 y Zanón, 1990). Desde una perspectiva del enfoque comunicativo, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE, el objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa. Por tanto, podemos deducir que el objetivo de los docentes de lenguas extranjeras es la construcción de la competencia comunicativa del alumno.

En el campo de la didáctica de segundas lenguas se describe la competencia comunicativa como un conjunto de varias competencias interrelacionadas. Canale (1983) hace la siguiente clasificación: La competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. A estas cuatro competencias, J. Van Ek (1986) añade otras dos, sociocultural y la social.

Por su parte, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, que a su vez se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002) define ese objetivo de la siguiente manera:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (MCER, 2002: 9).

Nosotros nos centramos, por un lado, en la competencia discursiva y nos apoyamos en el modelo del Marco común europeo de referencia para las lenguas que la incluye

como una más de las competencias pragmáticas y la describe en términos de dominio tanto de los géneros discursivos como de secuencias textuales; en su definición destaca la capacidad de dirigir y estructurar el discurso, ordenar las frases en secuencias coherentes y organizar el texto según las convenciones de una comunidad determinada para explicar historias, construir argumentaciones o disponer en párrafos los textos escritos.

Al respecto, hemos tenido en cuenta la definición de género según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en su introducción al módulo géneros discursivos y productos textuales:

Se entiende por “género”, en un sentido amplio, *una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes*; en consecuencia, restringiendo ese sentido al ámbito de la comunicación por medio de la lengua, se pueden definir como *clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia*. Se trata, pues, de una realidad de carácter sociocultural sujeta a variación, tanto intercultural como intracultural. Si bien dentro de una comunidad cada género comparte unos rasgos que lo hacen reconocible y que permiten su descripción y análisis. Esta perspectiva parte de la consideración de “texto” como un *fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo*. Cuando dicho texto presenta una serie de características en particular, se puede decir que pertenece a un determinado *género* (PCIC, 2008:305).

Por otro lado, hacemos hincapié en la competencia de saber hacer. El concepto de competencia está constituido por una serie de conocimientos y también por una serie de habilidades. Conocimientos y habilidades se ponen de manifiesto en la actuación, en el uso del lenguaje en distintas situaciones de la vida real que implican un manejo diferente de esos conocimientos y de esas habilidades o destrezas lingüísticas. Desde el punto de vista didáctico, los conocimientos se aprenden y se memorizan, mientras que las destrezas se imitan y se practican (Bygate, 1987).

En la tarea de enseñar a escribir a los alumnos se debe ser consciente y, al mismo tiempo, hacer conscientes a nuestros alumnos de que los procesos de escritura son comunicativos y, por tanto, tienen lugar siguiendo unas pautas en las que todos los elementos del esquema tradicional de la comunicación adquieren un protagonismo fundamental. Los procesos de escritura se producen en un tiempo, un espacio, con un propósito y hacia un interlocutor, normalmente marcado y ninguno de estos componentes puede obviarse a la hora de desarrollar estrategias para la práctica de la escritura.

La escritura es una destreza en la que cristalizan las necesidades comunicativas de un emisor que, en función de sus objetivos y con una conciencia clara de su receptor, elegirá un género, un registro y un estilo que se proyectarán en un texto concreto; ese texto será recibido por un destinatario que lo descodificará y lo interpretará también, desde unas determinadas expectativas sobre el género, el registro, el estilo y el contenido del mismo.

Como veremos en el apartado correspondiente, son precisamente estas consideraciones las que nos han guiado a la hora de trazar el eje vertebrador entorno al que hemos diseñado la redacción de los textos, tanto de las normas de textualización, como de las preguntas de partida en la definición del objetivo y de la estructura de los mismos.

## 2.1. DE LAS TAREAS AL TALLER Y DEL TALLER AL PROYECTO

Desde la perspectiva que caracteriza nuestro enfoque didáctico de referencia, consideramos que el enfoque por tareas es la respuesta más acertada para fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción. Esta es una condición necesaria para que los procesos de aprendizaje incluyan procesos de comunicación.

En nuestra opinión, para que esto sea posible es aconsejable recurrir a formatos didácticos que permitan una serie de procedimientos de trabajo relacionados con la fase de programación y secuenciación de actividades y con la de su realización en el aula. Consideramos que el taller, como formato didáctico, es adecuado para este objetivo.

En el taller, el alumno pasa de un lugar poco comunicativo, en que escucha una clase impartida por el profesor a un lugar en que se interactúa, toma decisiones, programa y proyecta. En definitiva, es participativo, activo y cooperativo en el proceso constructivo, haciéndose cargo de su proceso de aprendizaje.

Este modelo está estrechamente relacionado con el trabajo por proyectos en los que la tarea final es el objetivo de una serie de actividades secuenciadas y orientadas a su obtención y el medio para el aprendizaje de la lengua. En la realización de un proyecto se comienza por decidir el tema y los participantes; se elabora un esquema y un calendario de trabajo y se reparten los papeles; se busca información y ésta se procesa; se redacta un informe final y/o se expone ante la clase. En definitiva, un modelo que permite utilizar la lengua que se aprende activando todas las destrezas lingüísticas.

## 2.2. MODELO DE ESCRITURA CONTEXTUAL

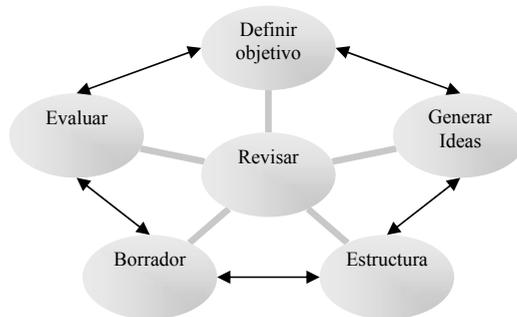
La escritura es una actividad compleja en la que intervienen toda una serie de procesos y en la que se deben tomar múltiples decisiones. Enseñar a escribir supone tener en cuenta el papel que desempeña tanto la forma como el contenido en la creación de un texto y, lógicamente, hay varias formas de hacer esto. Como consecuencia, el estudio de la composición escrita ha desembocado en diversos modelos para alcanzar esta competencia.

Nosotros hemos elegido un modelo de escritura contextual que concibe la escritura como un proceso condicionado por el contexto físico, social y cultural en el que se

desarrolla que comparte el enfoque didáctico para la enseñanza de la escritura procesual<sup>1</sup> (Cassany, 1999).

Las razones de esta elección están ancladas en el hecho de que el enfoque contextual es una alternativa complementaria a los modelos cognitivos que conceptualiza la actividad de escritura no sólo como proceso individual de resolución de problemas sino que al mismo tiempo adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla, teniendo en cuenta el proceso comunicativo y social.

Partiendo de estas consideraciones, nuestra intención, a lo largo de este documento, es mostrar con un ejemplo práctico, en el que se contemplan los procesos, las estrategias y los recursos didácticos utilizados para desarrollar específicamente las destrezas escritas del estudiante de E/LE siguiendo colaborativamente el siguiente esquema de proceso de la escritura:



### 3. CONTEXTO DEL AULA

Contexto del aula		
Textos	Instrucción	Perfil del alumno
Trabajo de clase: Creación colaborativa de una guía turística centrada en las ciudades o pueblos de los alumnos pensando en turistas hispanos y estudiantes Erasmus.	Universidad pública italiana, ubicada en Salerno. Facultad de Lenguas y Culturas Extranjeras	. universitario . dominio ELE: C1 . motivación alta

<sup>1</sup> El énfasis se pone en el proceso de composición y en el aprendiente escritor; se atiende a los procesos cognitivos que tienen que ver con la escritura: generar y organizar ideas, formular objetivos, redactar, revisar, evaluar, etc. Las actividades más usadas son el torbellino de ideas, la potenciación de técnicas de estudio, la elaboración de borradores, la escritura libre, la corrección en grupos, la autoevaluación de la expresión escrita.

Número de alumnos: 86 procedentes de diferentes provincias (capitales y pueblos) de la región italiana Campania.

Duración: 1 semestre del curso académico. Se trata de un proyecto que nació como una tarea.

Objetivos: Desarrollo de la estructura discursiva. Utilizar la guía turística como muestra de género textual para explotar cuatro de las cinco secuencias discursivas prototípicas contempladas en el ámbito del análisis del discurso del MCER: descripción, narración, argumentación y exposición.

Dinámica: Se divide la clase en 5 grupos según las provincias de origen de los alumnos: Avellino, Benevento, Caserta, Nápoles y Salerno. Estos grupos se dividen a su vez en subgrupos en función de los pueblos y ciudades.

#### 4. CREACIÓN DE UNA GUÍA TURÍSTICA

El taller que aquí se presenta trabaja las estructuras discursivas dentro del campo del Turismo. Como señalábamos en la introducción, el objetivo general del curso de tercero es que nuestros alumnos desarrollen las competencias pragmáticas, léxica, gramatical, sociolingüística, etc. para producir textos escritos de nivel C1 y activen las estrategias necesarias para actualizar las competencias. Y el objetivo específico es desarrollar la capacidad de extrapolar el concepto de género a la producción de cualquier tipo de texto y de aprender para producir a partir del género y de forma autónoma textos apropiados.

Como comentábamos anteriormente, la elección de una guía turística, reflejo de la realidad del territorio de los alumnos, sus tradiciones, costumbres etc. no es casual. Necesitábamos un tema que potenciase su interés y empeño por conseguir el intento que alejara a los alumnos de la posible fatiga en la consecución de los objetivos.

##### 4.1. EL PROCESO

Podemos describir el proceso en cinco momentos:

- Tarea de apoyo: presentación en clase de modelos de algunas guías turísticas publicadas por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio español.
- Desarrollo de las macrofunciones o secuencias discursivas conforme a los distintos niveles de progresión del currículum: Repaso pormenorizado de las macrofunciones de los géneros discursivos y productos textuales aprendidos en el curso anterior y ampliación de las mismas al nivel C1.

- Redacción de textos, realización de vídeos y fotografías.
- Elección de una estructura común y aplicación de la misma a las ciudades y/o pueblos de origen de los alumnos.
- Diseño de un modelo común en formato html de guía siguiendo el índice general elegido. Definición de la estética.

#### 4.1.1. Tarea de apoyo

Para realizar la tarea dotamos a los alumnos de la información suficiente sobre el ámbito en el que se trabaja, para ello se seleccionan varias guías turísticas en español con el fin de analizarlas y compararlas. En plenaria se comentan los aspectos salientes de las guías, los índices, las partes en que está divididas, los contenidos de las mismas.

#### 4.1.2. Desarrollo de las macrofunciones

Además de analizar los elementos que constituyen la estructura textual global, los alumnos tienen que familiarizarse con las secuencias discursivas. Para ello, evidenciamos los elementos constitutivos de las diferentes macrofunciones que aparecen en las secciones de las guías: descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa.

El análisis de cada macrofunción sigue el esquema conceptual propuesto en el Plan Curricular del Instituto Cervantes:

- Proceso prototípico: Se presenta el desarrollo secuencial de cada macrofunción atendiendo a la estructura interna comúnmente aceptada dentro del ámbito del análisis del discurso a partir de las propuestas de Adam (1992).
- Inserción de secuencias: Con el fin de ilustrar el hecho de que las macrofunciones o secuencias textuales no suelen aparecer en el discurso de forma pura o aislada, sino que se insertan unas dentro de otras.
- Elementos lingüísticos: Se presentan los aspectos lingüísticos característicos de cada macrofunción: deixis, tipos de verbo, campos semánticos, marcas de la enunciación, etc.

En cada macrofunción utilizamos las oportunas referencias a los epígrafes de los inventarios correspondientes a la *Gramática, Tácticas y estrategias pragmáticas, Nociones generales* y *Nociones específicas*.

Merecen particular atención los inventarios de *Nociones generales* (PCIC: 386-456) y *específicas* (PCIC: 459-533) porque dan cuenta de una dimensión combinatoria del léxico basándose en un concepto más amplio de unidades léxicas. Así, incluyen

categorías de carácter semántico-gramatical como unidades léxicas pluriverbales, colocaciones y expresiones idiomáticas (locuciones).

El primero, organizado en siete apartados, está referido a conceptos abstractos que el hablante puede necesitar en cualquier contexto. El segundo, compuesto por veinte entradas, a conceptos abstractos que tienen que ver con detalles más concretos de la comunicación relacionados con interacciones, transacciones o temas determinados.

#### 4.1.3. Redacción de los textos

En la realización de los textos hemos tenido en cuenta la definición dada por Beau-grand y Dressler (1997: 35): “*un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad*”, aplicándolas. A continuación las resumimos:

- La cohesión como conjunto de procedimientos que sirve para marcar relaciones entre los elementos superficiales del texto.
- La coherencia como propiedad del texto que le confiere continuidad de sentido e interconecta su contenido.
- La intencionalidad del emisor del texto como base de la coherencia y de la cohesión.
- La aceptabilidad del texto como tal por parte de un receptor que lo percibe como relevante en función de sus intereses.
- La informatividad como resultado del contraste entre las informaciones compartidas y las nuevas del texto por parte del receptor del mismo.
- La situacionalidad como el conjunto de factores que hace que un texto sea relevante en una situación comunicativa determinada.
- La intertextualidad como el conocimiento del emisor y del receptor del texto sobre otros textos anteriores que se relacionan con uno en particular.

En la definición del objetivo y el diseño de la estructura, se han formulado y dado respuestas a las siguientes preguntas de partida:

- ¿Para qué escribimos?
  - Para informar sobre las particularidades de un objetivo a visitar y las principales curiosidades que pueden observarse.
  - Para provocar el interés por visitar el objetivo en cuestión

- ¿Para quién escribimos?
  - Para lectores que no conocen el objetivo. La guía le servirá para preparar su visita y orientarse sobre ella.
- ¿Que decimos sobre el objetivo?
  - Situación geográfica, historia, particularidades, curiosidades y características.
  - No describir todo el objetivo, sino las particularidades mas interesantes: lo que el visitante desearía saber, lo que no debe perderse por nada del mundo.
- ¿Cómo escribimos acerca del objetivo?
  - Mediante la elección léxica: adjetivos y nombres que resalten la belleza, el interés, la particularidad del objetivo.
  - Teniendo en cuenta los conocimientos del lector (reformular ideas, explicar términos difíciles que no se pueden traducir al español, como por ejemplo nombres topográficos, platos típicos, etc.).
  - Condensando la información la información.
  - El lector debe poder localizar siempre el lugar que visita; es necesario pues utilizar los planos enumerativos, espaciales o cronológicos.

#### *4.1.4. Elección de una estructura común de guía y desarrollo de los contenidos*

En esta fase elaboramos la estructura aplicando las normas de textualidad y basándonos en las respuestas dadas a las preguntas de partida enunciadas arriba. En primer lugar organizamos el índice general que es común para todas las ciudades y pueblos, con la única diferencia de que si en una localidad no hay museos, por ejemplo, se elimina esa voz de la lista.

Índice general:  
Página principal  
Cómo llegar a la ciudad  
Dónde alojarse  
Cómo desplazarse por la ciudad  
Itinerarios en la ciudad  
Actividades culturales  
Museos  
Parques y jardines  
Economía local  
Comer y beber

Platos típicos

De noche y de compras

Fiestas y tradiciones

Informaciones útiles

Mapa

La página principal está constituida por el nombre de la ciudad o pueblo acompañado por un eslogan. Junto con las imágenes más representativas del lugar y el escudo, esta sección cumple con las funciones informativas y persuasivas de un mensaje publicitario. Siguen los apartados dedicados a la descripción del área geográfica y un resumen histórico. Son textos descriptivos con inserciones de secuencias expositivas y narrativas.

Cómo llegar a la ciudad, dónde alojarse, cómo desplazarse por la ciudad, comer y beber, de noche y de compras, informaciones útiles y el mapa incluyen textos expositivos cuya función principal es informar al lector. Persiguen la transmisión de una serie de informaciones útiles de manera precisa y clara. No obstante en más de un caso se insertan componentes de persuasión mediante textos e imágenes.

Itinerarios en la ciudad es el apartado dedicado a la descripción de monumentos, iglesias, barrios, zonas arqueológicas y otros lugares de interés histórico.

La misma estructura la encontramos en actividades culturales, museos y parques y jardines. También en estos apartados es habitual la inserción de secuencias narrativas con connotaciones persuasivas, orientadas a lograr convencer al receptor.

Economía local describe la producción y procesamiento de productos en los campos de la industria, la artesanía, la agricultura y la ganadería. Es frecuente la inserción de secuencias expositivas en los textos dedicados a las especificaciones técnicas.

Platos típicos comprende la descripción de los mismos con recetas, todas ellas obtenidas de la tradición culinaria de las casas particulares de los alumnos, transmitidas de generación en generación. En esta sección se insertan secuencias expositivas con instrucciones para la preparación de los platos paso a paso.

Fiestas y tradiciones describe y narra celebraciones populares, patronales, gastronómicas, etc. Incluye programas y calendarios de actos y conciertos por lo que en las secuencias descriptivas se insertan las expositivas.

Por cuestiones de espacio, en este documento no describimos el proceso de revisión y evaluación llevado a cabo. Sin embargo y debido a la gran importancia que ha tenido durante todas las fases de desarrollo de las tareas, remitimos al lector interesado en las

fichas de autoevaluación de los alumnos y de evaluación de los alumnos y del profesor a la dirección de correo de la autora<sup>2</sup>.

#### *4.1.5. Diseño de la guía y definición de la estética*

Una vez elaborados todos los textos y escritos en formato .doc, procedemos a la creación de las páginas, tantas como voces del índice se hayan desarrollado.

Para el maquetado utilizamos el programa Microsoft Publisher. Una vez elegido un modelo común, se colocan los textos revisados y las imágenes y se procede a la revisión final.

Por último se transforman los archivos de Microsoft Publisher en html. La elección de este procedimiento es debida a que los alumnos no estaban familiarizados con el lenguaje html. Sin embargo no les resultó nada difícil manejar Publisher por ser muy intuitivo y muy fácil de usar. Este programa ayuda a crear páginas Web con calidad casi profesional aunque no se hayan realizado nunca tareas de autoedición.

## 5. CONCLUSIONES

Con esta tarea centrada en las prácticas de producción de textos se han producido y recibido textos relacionados con temas específicos del turismo poniendo en juego estrategias apropiadas para llevarla a cabo.

El trabajo con secuencias textuales ha demostrado ser muy efectivo en el desarrollo de las habilidades de escritura, orientando a los alumnos en la construcción del significado discursivo. Hemos constatado que usar las macroestructuras tienen un papel comunicativo, de interacción y, por tanto, social que va mucho más allá del semántico o cognitivo.

A través de esta experiencia hemos conseguido que nuestros alumnos definieran cuáles eran los asuntos más importantes que tratar en cada género discursivo, y organizaran eficazmente en partes el contenido en una determinada situación de comunicación indicando qué tipo de información se relaciona con cada parte.

Por otro lado, al tratar temas tan cercanos a sus vivencias y experiencias, se han comprometido con tesón y constancia también fuera del aula, produciendo textos y recogiendo informaciones, fotografías y videos, ejecutando el trabajo con grande interés y diligencia.

<sup>2</sup> cpascual@unisa.it

En definitiva, hemos conseguido que los alumnos, como individuos y como agentes sociales, hayan desarrollado satisfactoriamente la competencia discursiva.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J. M. (1992): *Les texts: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París: Nathan.
- BEAUGRANDE, R. A. y W. U. DRESSLER, (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.
- BREEN, M. (1987): “Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas”, [en línea]: [<http://www.quadernsdigitals.net>]
- BYGATE, M. (1987): *Speaking*, Oxford: Oxford University Press.
- CANALE, M. (1983 [1995]): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en M. LLOBERA *et al.* (eds), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 63-83.
- CASSANY, D. (1999): *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>
- CORTÉS MORENO, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*, Barcelona: Octaedro.
- FERNÁNDEZ, S. (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*, Madrid: Edinumen.
- HERNÁNDEZ, M. J. y J. ZANÓN (1990): “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”, *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): “Géneros Discursivos y Productos Textuales (C1-C2)” en *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español* Madrid: Biblioteca Nueva, vol. C, 305-381.
- MELERO, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- NUNAN, D. (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

VAN EK, J. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

ZANÓN, J. (1990): “Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras”, *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera* 5, 19-28.

ZANÓN, J. Y S. ESTAIRE (1990): *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo*. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.

# FRAY LUIS DE LEÓN EN EL AULA DE ELE: EL ANÁLISIS DE LA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA CON *DE LOS NOMBRES DE CRISTO*

MICHELE M. PASCUCCI

*Bryan College (Dayton, Tennessee)*

RESUMEN: Aunque puede parecer un texto demasiado complejo para muchos estudiantes de ELE, *De los nombres de Cristo* en realidad provee una rica fuente no sólo de léxico sino también de cultura y análisis gramatical. Aquí se considerará, desde un punto de vista pragmático y anecdótico, el empleo de esta obra clásica en un curso de gramática avanzada en una universidad religiosa de EE.UU. Se presentarán las razones que influyeron en la decisión de utilizar este texto, los fines didácticos que se pretendían realizar, el procedimiento, y los resultados –positivos y negativos– con dos grupos diferentes de estudiantes, además de los posibles cambios para el futuro y la aplicación más amplia de este tipo de ejercicio “difícil”.

## 1. INTRODUCCIÓN: PERFIL DEL CURSO Y DE LOS ESTUDIANTES

El curso “Span 324 Gramática avanzada y composición” de Bryan College figura entre las asignaturas optativas de la carrera de Filología hispánica (*Spanish Major*) y forma parte de los requisitos para la concentración menor en español (*Spanish Minor*). Como su nombre sugiere, los objetivos principales de este curso son el repaso de los conceptos gramaticales más complejos del español –particularmente, para los angloparlantes, los usos del subjuntivo– y la ampliación léxica (incluso el estudio de las expresiones idiomáticas), con el fin de mejorar las destrezas escritas de los estudiantes. Como texto principal se ha empleado durante los últimos años el manual *El próximo paso* (Mujica, 2002), de la editorial norteamericana Thomson-Heinle (ahora Cengage).

Los alumnos que toman este curso normalmente son del tercer o cuarto año, ya que el requisito mínimo es haber cumplido dos años de estudios de ELE a nivel universitario o equivalente. En teoría, deben poseer por lo menos un dominio funcional del español hablado y escrito, pero en la práctica suele existir bastante variedad en los niveles reales de comprensión y expresión dentro de cada grupo de alumnos, como también de un año para otro. Por ejemplo, la primera vez que se llevó a cabo el proyecto con *De los nombres de Cristo*, había ese año un grupo bastante homogéneo de estudiantes particularmente bien preparados: la mayoría ya había pasado un tiempo significativo en un país de habla hispana, y todos eran especialmente motivados; en cambio, el siguiente año, en la segunda implementación del proyecto, la clase como conjunta era más heterogénea, y muchos de los alumnos eran de un nivel más bien intermedio o intermedio-alto (los cuales son, desde luego, más típicos para este curso).

Aparte de sus habilidades lingüísticas, una característica particular de estos estudiantes es su conocimiento relativamente extenso de la Biblia. Bryan College, como universidad religiosa (*Christian liberal arts college*) requiere que todos los alumnos, independientemente de su especialización, tomen entre doce y dieciséis créditos de estudios bíblicos y/o teológicos para graduarse. Además, muchos, si no la mayoría, de los jóvenes matriculados en esta institución vienen de familias en las que todavía se pone mucho énfasis en la fe y la religión, y por lo tanto la asistencia regular a la iglesia y a la escuela dominical ha sido parte integral de su formación. Por consiguiente, no les son extraños los textos bíblicos ni el discurso religioso, al contrario, representan un aspecto importante de su vida.

## 2. LA DECISIÓN DE UTILIZAR EL TEXTO COMO VEHÍCULO DEL ANÁLISIS GRAMATICAL

En primer término, la decisión de incorporar el análisis de la obra *De los nombres de Cristo* a este curso de gramática fue motivada por puro egoísmo de mi parte: simplemente buscaba una forma de no morir de aburrimiento durante un semestre en que se había cancelado la clase de literatura que tenía planeada, y ya solamente me quedaban clases de lengua, la mayoría de nivel principiante o intermedio. Por otra parte, como sabía de antemano que los estudiantes de ese año eran más avanzados de lo normal, sospechaba que ellos también se aburrirían de las tediosas explicaciones de gramática y de los simples ejercicios repetitivos.

No obstante esta justificación aparentemente superficial, el proyecto en realidad respondía a ciertas consideraciones pedagógicas importantes, entre éstas, la necesidad de proveer un contexto real y significativo para el desarrollo de las competencias lin-

güísticas<sup>1</sup>. Ya había observado con otros estudiantes que, al llegar a este curso, muchas veces sufrían una paradójica regresión en sus habilidades conversacionales y en su uso funcional de la gramática, a pesar de un aparente dominio de estructuras complejas en las prácticas controladas y en los exámenes. La causa de esta incongruencia, creo, gira en torno al aislamiento con que se estudiaban los distintos elementos gramaticales. Con los ejercicios tradicionales (por lo general artificiales y sacados de cualquier contexto real), los estudiantes ya saben de antemano el enfoque particular y tienen las respuestas limitadas; por lo tanto, pueden producir con relativa facilidad la forma correcta solicitada. Sin embargo, a la hora de conversar o escribir por su propia cuenta, parecen olvidarse de esas mismas estructuras que hace poco practicaron, ni saben reconocer la función de éstas en la comunicación real. Esperaba rectificar ese problema, por lo menos en parte, con el análisis de un texto literario que sirviera a la vez de modelo de lenguaje auténtico y también de pretexto y contexto para la observación de contenido gramático.

La elección concreta del tratado *De los nombres de Cristo* fue determinada por varios factores, entre ellos mi interés personal en la obra, pero más significativamente por el ambiente religioso de Bryan College y los conocimientos previos de la Biblia que mis estudiantes traerían a la clase. En efecto, procedía bajo la hipótesis de que su familiaridad con los temas de la obra facilitarían su comprensión de la lectura, permitiendo que dedicaran más tiempo al análisis de *cómo* se transmite el mensaje, y no sólo al mensaje en sí. Al mismo tiempo, la retórica del fraile salmantino, aparte de sus numerosos méritos literarios, ofrece la ventaja de la redundancia; aunque el texto está repleto de pasajes enredados y frases que parecen interminables, el autor tarde o temprano da un resumen sucinto de las ideas fundamentales de cada sección. Asimismo, la estructura interna de la obra es bastante regular y predecible: cada capítulo se dedica a la exposición de un nombre particular de Cristo, dando primeramente un bosquejo de las características principales de ese nombre y luego la explicación detallada, todo dentro del marco de una conversación entre amigos.

Por otra parte, esta obra se presta filosóficamente al uso que pretendía para el curso ya que, como explica García de la Concha, “en la base del diálogo *De los nombres de Cristo* está el concepto de *comunicación* [sic]” (2004: 207); el fraile se interesa tanto por la palabra divina como la humana, y por el uso de la segunda –en su forma llana y común, es decir, en el romance de su día– como medio de expresar la primera. Este interés le llevó a desarrollar un estilo prosístico ejemplar: “No se trata, pues, de un mero ejercicio de facilitación sino de elevar el castellano a función de lengua plenamente capaz de contener los misterios” (García de la Concha, 2004: 209). Ciertamente, ya no se escribe ni mucho menos se habla como en tiempos de fray Luis, pero esto no impide que su escritura nos

1 La literatura sobre la necesidad del contexto para el aprendizaje de lenguas es bastante extensa. Omaggio Hadley (2002: 139-175) provee un resumen, si no completo, por lo menos introductorio, de los estudios más destacados.

sirva de muestra de las posibilidades del lenguaje. En cuanto a mis estudiantes, también esperaba secretamente que una buena dosis de prosa tan netamente española contribuyera a contrarrestar su tendencia a expresarse en un castellano diluido con estructuras transferidas más o menos directamente del inglés.

### 3. LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS DEL PROYECTO

Como se puede inferir de lo anterior, los objetivos didácticos de este proyecto eran múltiples, pero en primer lugar está el del análisis gramatical. Específicamente, representaba un intento de brindarles a los estudiantes múltiples oportunidades para observar la función de la gramática, y en particular los usos del modo subjuntivo, en la comunicación integral y auténtica, en vez de en los meros ejemplos aislados y artificiales. Es decir, hacerles ver que la gramática sirve y afecta la transmisión de un mensaje. Además, el texto de Luis de León proporciona una ocasión para estudiar varias formas frecuentemente omitidas en los manuales dirigidos a los alumnos estadounidenses: los usos de *vos* y *vosotros* con y sus correspondientes conjugaciones verbales, como también las conjugaciones y los usos del futuro del subjuntivo.

En segundo lugar, se pretendía ampliar no sólo el vocabulario de los estudiantes –pues el texto presenta una riqueza léxica impresionante– sino también su perspectiva histórica de la lengua. Muchas veces las clases tradicionales de gramática se vuelven prescriptivas en vez de descriptivas, con el resultado, quizá no intencionado, de que los estudiantes llegan a creer que las “reglas” son fijas e inflexibles, que la lengua no ha experimentado ninguna evolución. En sus interacciones con *De los nombres de Cristo*, los estudiantes se enfrentarían con formas arcaicas de ciertas palabras comunes (*agora* vs. *ahora*), con vocablos hoy en día relegados casi exclusivamente al ámbito literario (*mas* en vez de *pero*), y con una flexibilidad sintáctica que tal vez sería censurada por los manuales estilísticos actuales pero que no por eso deja de ser expresión castiza de la prosa española en un momento determinado.

El tercer objetivo tenía que ver con el conocimiento cultural. Es indudable que, para bien o para mal, la fe católica y sus diferentes manifestaciones han ejercido en España una influencia indeleble sobre la historia y la lengua. Todo el que pretenda estudiar el idioma castellano más allá de lo meramente superficial debe enfrentarse tarde o temprano con esta realidad. Para poder entender los *Nombres de Cristo*, es imprescindible considerar el contexto histórico-sociocultural de su escritura, particularmente el papel de la Iglesia y la Inquisición en la época de fray Luis. Asimismo, para muchos de mis estudiantes, casi todos ellos educados en la tradición protestante, la lectura de este texto representa un primer contacto directo con la expresión de ciertas doctrinas católicas, y por lo tanto provee un estímulo para que hagan una reflexión sobre sus propias creencias, contrastando y comparando el catolicismo y el protestantismo.

Finalmente, al mismo tiempo que se pretendía desarrollar el conocimiento lingüístico y cultural de los alumnos, también se esperaba entrenarlos para ser lectores más activos e independientes. Para esto, el proyecto fue diseñado de modo que fueran los estudiantes los que en buena parte decidieran el contenido gramatical específico que se analizara en clase. Es decir, se les cedió a los alumnos un alto grado de control sobre el proceso de su propio aprendizaje. Esencialmente, todos estos objetivos también responden a los estándares articulados por ACTFL (*American Council for the Teaching of Foreign Languages*) para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Estados Unidos<sup>2</sup>. En efecto, se incorpora a este proyecto casi todas las metas pedagógicas enunciadas dentro de las cinco categorías de Comunicación, Cultura, Conexiones, Comparaciones, y Comunidades.

#### 4. PROCEDIMIENTO

El primer paso para llevar a cabo este proyecto naturalmente fue el de buscar una edición adecuada del texto. Mis criterios principales eran dos: 1) evitar las ediciones críticas, para que los estudiantes no dedicaran más tiempo a la lectura de los comentarios y las notas que al libro en sí, y 2) encontrar una versión con suficiente difusión que fuera asequible a los compradores en Estados Unidos. Decidí buscar principalmente por los grandes vendedores en línea, ya que éstos son los medios más usados por los estudiantes para comprar sus textos, y además porque parecían ser las vías más rápidas y económicas. Al final terminé con una versión de la editorial barcelonesa Linkgua (2007), que parece especializar en la re-edición de textos clásicos.

En segundo lugar, al comenzar el curso había que “venderles” a los estudiantes la idea de estudiar un libro antiguo bastante más allá de su nivel de comprensión. Para motivarles, expliqué que la nota para este componente del curso se basaba principalmente en el esfuerzo y no en la comprensión completa del texto, y que incluso ese esfuerzo y las notas relacionadas podrían compensar algunos fallos en otras partes del curso, como se puede inferir del siguiente esquema que indica el cómputo de la nota final:

LECTURAS / INFORMES / PARTICIPACIÓN <i>(De los nombres de Cristo)</i>	15%
Presentaciones (2)	10%
Trabajo final de investigación	15%
Composiciones (3)	25%
Exámenes (3)	35%

2 Véase Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century (2006: 7-69).

En todo caso, desde el principio fui sincera sobre la dificultad del texto, dando como punto de referencia en inglés el estilo y el lenguaje de las obras de Shakespeare o de la traducción “King James” de la Biblia, textos más o menos contemporáneos con (de hecho algo posteriores a) la obra del fraile salmantino. Entonces, para mejor entender el lenguaje y los conceptos de la obra, dedicamos una clase entera a la introducción de su contexto histórico-cultural. Los textos preliminares del libro, es decir, la aprobación, la licencia real y la dedicatoria, sirvieron de base para esta discusión. También consideramos la biografía de fray Luis, mencionando su proceso y encarcelamiento por la Inquisición, y por supuesto su traducción al romance del *Cantar de los Cantares*, ya que esta poesía no sólo dejó huellas profundas en su vida y su pensamiento, sino que también guarda una relación sustancial con *De los nombres de Cristo*<sup>3</sup>.

Antes de entrar en las lecturas, aclaré para los alumnos los objetivos del proyecto y mis expectativas: no esperaba que entendieran el cien por ciento, ni siquiera el setenta y cinco por ciento, que si nada más sacaran los temas principales y demostraran una buena voluntad para estudiar el texto, yo estaría satisfecha. Después repasamos ciertas estrategias de lectura, y recalqué que sus conocimientos previos de la Biblia les podrían servir de apoyo. De hecho, en el tratado se cita muy a menudo del texto sagrado, y en la edición de la obra que usábamos las referencias de estas citas aparecen indicadas por notas, de modo que en muchos casos es posible entender las ideas generales de un pasaje comparando los versículos citados con su correspondiente versión en inglés. No obstante, con el segundo grupo de estudiantes tuve que añadir que la meta final del ejercicio no era la traducción, pues después de la primera lectura algunos me comentaron que habían necesitado varias horas para preparar una versión inglesa de tan sólo unos cuantos párrafos.

Las primeras lecturas directas de la obra, al tratarse de los textos introductorios del libro, fueron relativamente cortas, pero al entrar en el estudio de los distintos nombres de Cristo las lecturas se hacían más largas, normalmente de un capítulo, o aproximadamente veinte o treinta páginas cada una. Esencialmente, dedicamos una clase por semana al análisis y discusión de un capítulo entero. Para cada lectura, los estudiantes debían escribir un breve informe antes de venir a clase, siguiendo el modelo presentado abajo, para así facilitar una discusión sobre el texto, en la cual compartían observaciones y aclarábamos las dudas de comprensión.

Las primeras dos preguntas de este formulario no necesitan explicación. En la tercera sección, los estudiantes debían anotar las palabras desconocidas (para ellos) que encontraran mientras leían, y después buscar las definiciones, con la intención de evitar

3 Tan estrecha es esta relación que declara García de la Concha, “contemplando todo como un proceso de comunicación, el *Cantar de los Cantares* actúa como referente continuo y los Nombres como su comentario” (2004: 224). Significativamente, el capítulo del que proviene esta cita se titula “De los nombres de Cristo, comentario al *Cantar de los Cantares*”.

en lo posible la interrupción de la lectura. Para la sección 4, los alumnos tenían instrucciones de señalar y comentar específicamente sobre los diferentes usos del modo subjuntivo que observaran en el texto, como también las estructuras que le parecieran extrañas o posiblemente arcaicas. Finalmente, la sección 5, reservada para las reacciones personales, tenía el doble propósito de asegurar que cada estudiante estuviera preparado para contribuir algo a la discusión en clase, y de invitar la reflexión no sólo sobre el texto sino también, y quizá más importante, sobre el proceso personal de aprendizaje de cada estudiante. Se esperaba de esta manera concienciar a los alumnos para hacerles agentes activos de su propia educación.

SPAN 324 – INFORME SOBRE LA LECTURA: *DE LOS NOMBRES DE CRISTO*

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

- 1) *Título(s) de la sección / páginas:*
- 2) *Resumen de las ideas principales:*
- 3) *Observaciones léxicas* (incluir la página en que se encuentra cada palabra indicada y la traducción al inglés o lo que crees que significa):
- 4) *Observaciones gramaticales* (incluir la página en que se encuentra cada observación):
- 5) *Reacciones / preguntas / puntos para hablar en clase:*

Aparte de las lecturas, los informes y las discusiones en clase, la obra de fray Luis también fue incorporada al curso a través de los exámenes, sirviendo como punto de partida para los componentes escritos. Los estudiantes recibieron de antemano una lista de posibles preguntas (véanse los ejemplos abajo), de las cuales dos o tres aparecerían en el examen. Aunque estas preguntas se centraron más bien en las ideas centrales de las lecturas y no en el análisis gramatical *per se*, las respuestas se calificaron tanto por su contenido como por su forma, es decir, la gramática y la ortografía. Así que con respecto al tratado *De los nombres de Cristo* los estudiantes debían demostrar no sólo una comprensión de la lectura sino también una habilidad de utilizar correctamente el vocabulario aprendido y la gramática estudiada.

Para el tercer examen, en vez de contestar una serie de preguntas sueltas los estudiantes tuvieron que analizar un pasaje más largo (de más o menos uno o dos párrafos de extensión), tomado directamente del tratado. A diferencia de los otros exámenes, no recibieron de antemano los pasajes para estudiarlos, pero sí podían elegir entre cuatro selecciones transcritas en el examen, y además podían consultar su copia de la obra completa para formular su respuesta. Como se puede ver en las instrucciones reproducidas abajo, este análisis, muy parecido al que hacían cada semana en los informes, requiere que el alumno demuestre un entendimiento tanto de la gramática como del mensaje, y de cómo la una afecta el otro. Como en los otros exámenes, la calificación de esta sección, que valía por un 40% del total del examen, se basaba en el contenido de las respuestas y su redacción.

*Preguntas en el examen (1)*

- ¿Quién es el autor de esta obra? ¿Cuál es el contexto histórico en que se escribió?
- ¿Cuál(es) fue(ron) el/los motivos del autor para escribir este libro?
- Según el autor, ¿por qué es importante / beneficioso estudiar los nombres de Cristo?
- ¿Cuál es el formato del libro? ¿Quién o quiénes lo narran?

*Preguntas en el examen (2)*

- ¿Cuáles son los nombres de Cristo que hemos estudiado en esta parte del semestre? De éstos, ¿cuál(es) le parece(n) a Ud. más importante(s) y/o más interesante(s) y por qué? Dé razones/ejemplos concretos para apoyar su opinión.
- En algunos de los capítulos que hemos leído, fray Luis hace referencia al libro *Cantar de los cantares*. ¿Por qué cree que cita tanto a este libro? Dé por lo menos un ejemplo concreto de dónde y cuándo cita de esta parte de la Biblia, y cómo la relaciona con el respectivo nombre de Cristo que examina en ese momento.
- Además de ser el autor de este libro en prosa, fray Luis era también poeta. ¿Cómo se ve esta afición suya a la poesía en *De los nombres de Cristo*, y cuáles son algunos de los conocimientos y/u opiniones sobre la poesía que él expresa en este libro?
- Según fray Luis, ¿cuáles son los diferentes sentidos de la palabra ‘camino’, y cómo se aplican a Cristo?
- Según fray Luis, ¿cómo es Cristo parecido a un monte? ¿Cómo relaciona el concepto de ‘monte’ con la idea del embarazo, y cómo se aplican estas cualidades a Cristo?

*Examen final: análisis de un pasaje*

- a) ¿Cuál es la idea principal del pasaje?
- b) Según el contexto, ¿a cuál nombre de Cristo cree que se refiere?
- c) Identifique el *modo* y el *tiempo* de los verbos señalados en negritas.
- d) Para los verbos señalados en negritas, explique por qué se usa (o no) el subjuntivo en cada caso, y el efecto que ese uso tiene sobre el significado de la oración o el pasaje.

## 5. LOS RESULTADOS

Por lo general, los resultados de esta experiencia fueron positivos, tanto para los estudiantes excepcionalmente avanzados del primer grupo en 2009, como también para los del segundo grupo, más típico en sus habilidades, en 2010. Si bien al comienzo ambos

grupos se sentían frustrados con la dificultad del texto, hacia la mitad del curso empezaron a darse cuenta de sus avances. Esta progresión se documentó a través de los comentarios que ellos mismos hacían en la última sección de sus informes. Comúnmente leí en ese apartado respuestas como “al principio me costaba mucho entender las lecturas, pero ahora me parecen más fáciles” o “creo que me estoy acostumbrando al estilo de fray Luis”. Al terminar el curso, los alumnos realmente tenían la sensación de haber superado un reto importante, y se podía apreciar un aumento importante de su confianza. Después de haber luchado con la retórica de fray Luis por un semestre, cualquier texto moderno les parecería fácil después.

También con los dos grupos se puede decir que se lograron los objetivos didácticos del proyecto. A través de sus informes, los estudiantes dieron cuenta y se dieron cuenta de la gramática que estaban estudiando, de los conocimientos culturales que iban adquiriendo, y de las muchas palabras nuevas que estaban aprendiendo a través de las lecturas. Esencialmente, ellos mismos iban creando sus propias listas de vocabulario a lo largo del semestre. Ciertamente, muchas veces se trataban de términos religiosos o voces arcaicas poco aplicables a la conversación cotidiana de nuestra época; no obstante, a mis alumnos les conviene familiarizarse con esta terminología, pues tendrán oportunidad de verla otra vez si trabajan en ámbitos religiosos o asisten a iglesias hispanas que utilizan la traducción Reina-Valera de la Biblia, como de hecho ha sido caso ya con muchos de mis estudiantes. Además de este vocabulario especializado, también aprendieron palabras sumamente prácticas para el uso diario. Un estudiante, por ejemplo, después de leer el capítulo sobre el nombre “Monte”, empezó a utilizar en su conversación y escritura el verbo *proveer*, en todas sus conjugaciones, y los derivados nominales *proveedor* y *proveedora*. Aparentemente, la descripción de Cristo como monte proveedor de todo lo necesario para la vida fue una imagen que le ayudó a recordar el significado y la forma de la palabra; es decir, la lectura de los *Nombres* le proveyó con un contexto vivo para el aprendizaje de vocabulario.

Quizá el logro más importante de este proyecto, especialmente con el primer grupo de estudiantes, fue la mejora de su competencia en la escritura. Desafortunadamente, este resultado es también el más difícil de probar, ya que se basa casi exclusivamente en mis observaciones personales, sumamente subjetivas. Sin duda, todos los estudiantes demostraron avances importantes en su escritura al final del semestre en comparación con el principio, pero es difícil saber hasta qué punto esto se puede atribuir al análisis de la obra literaria y hasta qué punto es simplemente una consecuencia natural del curso como conjunto. Sin embargo, en los exámenes, sus respuestas escritas sobre los *Nombres* parecieron ser más complejas, tanto en las ideas como en las estructuras gramaticales y el vocabulario que emplearon; esencialmente, parece que habían absorbido naturalmente algo del estilo del fraile salmantino, aunque claro, a un nivel bastante más sencillo.

No obstante los méritos del proyecto, también hubo ciertas desventajas. En primer lugar, requirió una inversión, tal vez en ocasiones desmedida, de tiempo y esfuerzo, tanto por parte de los estudiantes como de la profesora. A veces fue difícil evitar que el curso entero se convirtiera en un curso sobre los *Nombres de Cristo*, en vez de ser el texto simplemente un complemento o un medio para el estudio de la gramática. Para algunos estudiantes, particularmente en el segundo grupo, la extensión de algunas de las lecturas, combinada con la dificultad del texto, resultó demasiado intimidante, y varias veces se rindieron aun antes de comenzar la lectura, a pesar de mi insistencia en la nota basada en el esfuerzo más que el resultado. Otros, en cambio, se dedicaron a registrar prácticamente todos los vocablos nuevos y usos del subjuntivo que observaron en las lecturas de veinte o treinta páginas, y terminaron entregando informes exageradamente largos.

Por otra parte, la edición del texto que usamos, si no estaba plagada de errores tipográficos, sí tenía bastantes. Quizá es simplemente un mal inevitable en las re-ediciones de este tipo, pues en otras versiones que logré revisar también encontré numerosos fallos tipográficos. Normalmente, para los lectores prevenidos, estos errores serían meras inconveniencias, pero para mis estudiantes, que no sabían distinguir si se trataban de palabras y formas simplemente desconocidas para ellos o si eran realmente errores, estas molestias menores se convertían a veces en verdaderos obstáculos. En otras palabras, distraían de los verdaderos objetivos del proyecto.

Similarmente, otra consecuencia algo contraproducente fue la confusión por parte de los estudiantes entre ciertas estructuras arcaicas y las normas modernas. Esto se manifestó más frecuentemente en la posición de los clíticos, por ejemplo, *paréceme* en vez de *me parece*, o *dijole* en vez de *le dijo*. Para muchos estudiantes angloparlantes, este elemento de la gramática castellana es ya de por sí un tema difícil, y al ver que en la obra de fray Luis no siempre se seguían las reglas que ellos habían aprendido, empezaron a dudar de esas reglas a la hora de hablar o escribir por su propia cuenta; ya no podían recordar cuál modelo era el apropiado, ya que habían visto utilizadas las dos formas. Por otra parte, y quizás más interesante, tuve un par casos en que algunos estudiantes diferentes emplearon (¡correctísimamente!) el futuro del subjuntivo en sus otras composiciones, y tuve que recordarles que, salvo en algunos casos literarios, normalmente hoy en día se usaría en estos casos o bien el presente del subjuntivo o bien el imperfecto de subjuntivo.

## 6. CAMBIOS PARA EL FUTURO

Tomando en cuenta tanto los resultados positivos como los negativos, hay algunos elementos de este proyecto que se podrían cambiar para mejorar la experiencia con futuros grupos de estudiantes. En primer lugar, una edición diferente del texto, más cuidada y con menos errores tipográficos, facilitaría la comprensión y la rapidez de la lectura

y evitaría numerosas confusiones innecesarias. Segundo, sería conveniente especificar unas cantidades mínimas y máximas de observaciones léxicas y gramaticales (secciones 3 y 4 del formulario) para eliminar tanta disparidad en la extensión de los trabajos que los estudiantes entregan cada semana. Asimismo, no sería una mala idea hacer las lecturas más cortas, quizá de medio capítulo cada semana en vez de un capítulo entero, para no intimidar tanto a los estudiantes y para no dedicar excesivo tiempo a esta sección del curso. Es de notar que en todo caso no fue posible terminar la lectura del libro completo dentro del periodo de un solo semestre, así que realmente no se pierde nada al reducir un poco más las lecturas. Tercero, sospecho que los estudiantes lo encontrarían beneficioso tener de antemano una breve guía o un esbozo general de cada lectura, para saber en qué deben fijar su atención. En efecto, algunos estudiantes expresaron que si bien las discusiones en clase les aclararon muchos conceptos, les hubiera gustado tener esas ideas presentes mientras leían.

## 7. CONCLUSIONES

Obviamente, este proyecto tal y como fue implementado con mis estudiantes no se puede adaptar a cualquier curso de gramática para estudiantes de ELE: el texto *De los nombres de Cristo* probablemente no sería apto para los alumnos no familiarizados con las imágenes y los conceptos religiosos de los que se vale el fraile en su discurso teológico. Tampoco es apropiado para un grupo de estudiantes que tiene un muy bajo nivel de español ni para los que no tienen muchas ganas de trabajar.

Sin embargo, hay algunas lecciones que se pueden sacar de esta experiencia particular para llevarlas a una aplicación más general. En primer lugar, con un poco de imaginación y motivación, los textos “difíciles” sí se pueden aprovechar en los cursos de ELE, especialmente cuando se pueden relacionar con otros conocimientos previos de los estudiantes. Aunque al comienzo un proyecto de este tipo puede ser un poco intimidante, la superación del reto puede ser una experiencia enriquecedora tanto para los alumnos como para el profesor. Asimismo, este proyecto demuestra que no es necesario digerir y empaquetar todo el material para que los alumnos entiendan cada detalle, ya sea de léxico, de gramática, o de la comprensión general de un texto. Fuera de la clase, van a tener que negociar la ambigüedad de las situaciones comunicativas, y si la meta final de la clase de ELE es preparar a los estudiantes para enfrentar con éxito esas situaciones, entonces se debe proveerles con oportunidades para practicar precisamente eso, no simplemente contestar los ejercicios cerrados. A este fin, el formulario que utilizamos para los informes semanales –que fácilmente se podría adaptar a cualquier tipo de texto– es lo suficientemente abierto para permitir que cada estudiante saque de la lectura lo que pueda, de manera que aprenda a observar por sí mismo la relación entre gramática y mensaje, entre forma y función.

## BIBLIOGRAFÍA

- GARCÍA DE LA CONCHA, V. (2004): *Al aire de su vuelo. Estudios sobre santa Teresa, fray Luis de León, san Juan de la Cruz y Calderón de la Barca*, Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- LEÓN, L. de (2007): *De los nombres de Cristo*, Barcelona: Linkgua.
- MUJICA, B. (2002): *El próximo paso*, 2nd edition, Boston: Thomson-Heinle.
- NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT (2006): *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, Lawrence, Kansas: Allen Press.
- OMAGGIO HADLEY, A. (2000, 3ª): *Teaching Language in Context*, Boston: Thomson-Heinle.

# DE LA MÚSICA AL TEXTO EN EL AULA DE ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

ROSA ANA PAZ DOCE  
ROCÍO BARROS LORENZO

*Cursos Internacionales – Universidad de Santiago de Compostela*

**RESUMEN:** La música y las canciones son un recurso de gran potencial didáctico pues funcionan como estímulo e *input* que engloba elementos lingüísticos (fonéticos, gramaticales, léxicos), socioculturales e interculturales (referentes culturales, artísticos, históricos, usos y costumbres, etc.), pragmáticos (géneros discursivos y productos textuales) y estratégicos (ritmo, sonoridad, emoción y reacción). Así pues, para potenciar la creatividad y la producción escrita en español, exponemos una propuesta didáctica basada en una canción del cantautor Pedro Guerra con un marcado carácter poético, *Se enamoró de un río*. Consideramos que esta unidad puede ser útil para los alumnos, ya que la correcta realización de las tareas intermedias y final conduce a la práctica de todas destrezas comunicativas y a un acercamiento a la música en español.

## FICHA DIDÁCTICA

**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** *Se enamoró de ...*

**APARTADO:** Competencias generales. MCER (2002:11)

**NIVEL:** B2 avanzado – C1 superior.

**OBJETIVOS:**

**GRAMATICALES:** Revisar los tiempos de pasado (Pretérito indefinido).

**FUNCIONALES:** Presentar y justificar un tema. Pedir y dar opinión.

**LÉXICOS:** Ampliar vocabulario relacionado con la naturaleza, el agua y la música y entender y aplicar el lenguaje metafórico.

**CULTURAL:** Conocer a un cantautor representativo del panorama musical español.

**DESTREZAS:** Escuchar, leer, hablar, interactuar y escribir.

**DESTINATARIOS:** Alumnos adultos de ELE.

**DINÁMICA:** realización de tareas de carácter individual y en pequeños grupos.

**MATERIAL NECESARIO:** soporte de audio, fotocopias de las fichas de trabajo, acceso a internet.

**DURACIÓN:** 2 sesiones: una para desarrollar las tareas sobre la canción (tiempo estimado 2 horas) y otra para que los alumnos hagan las presentaciones y puesta en común de las fichas musicales elaboradas como tarea fuera del aula (a determinar en función del número de alumnos por grupo).

**DESARROLLO:**

Tarea 1: Escuchar un reportaje sobre Pedro Guerra en el que presenta su disco *Vidas*.

Tarea 1.1: Leer y comprender una entrevista para conocer mejor al cantautor.

Tarea 2: Crear un mapa de palabras asociadas al tema central de la canción: agua.

Tarea 2.1: Escuchar la canción y completar la lista de términos relacionados con el agua. Aclarar y entender todo el vocabulario.

Tarea 3: Reescribir el texto de la canción completando los huecos en blanco y creando una nueva versión de la canción en pequeños grupos o en pareja.

### “SE ENAMORÓ DE UN RÍO”

Pedro Guerra, *Vidas* (2008), Sony Music.

1. Escucha el siguiente reportaje que habla de Pedro Guerra y su disco *Vidas*. Apunta la mayor información posible sobre él y su música.

Fragmento reportaje extraído de EFE TV (25 de enero de 2008) <<http://www.youtube.com/watch?v=0EEWqUPh0Y0>>

SU DISCO  
Es su álbum más poético

CANTAUTOR  
Es canario

Compara las anotaciones con tu compañero-a y verifica la información con el grupo y clase y con el profesor/-a.

1.1. Para conocer mejor a Pedro Guerra y su música puedes leer la siguiente entrevista. Pero antes relaciona cada pregunta con la respuesta correspondiente.

*Pedro Guerra “Creo más en el trabajo que en la inspiración”*

Ha estado casi cuatro años retirado de los escenarios. Una década de éxitos había convertido lo que es todo un placer para Pedro Guerra en casi una rutina. Ahora totalmente “oxigenado” el cantautor regresa con *Vidas* dispuesto a seguir emocionándonos. Transmite paz, sosiego, tranquilidad... Quizás por el alma canaria de la que siempre sabe hacer gala. Uno de los compositores más admirados de nuestro país.

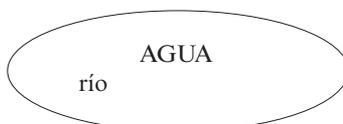
PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. Hemos tenido que esperar casi cuatro años para tener un nuevo disco de Pedro Guerra en nuestras manos ¿Por qué te has hecho esperar tanto?	A. Supongo que en varias cosas, pero como algo curioso te puedo decir que he aprendido a levantar la cabeza en mis actuaciones, en los primeros conciertos cantaba mirando al suelo. Poco a poco he aprendido a dirigirme al público mientras canto.
2. Catorce nuevas canciones para un trabajo, ¿por qué has elegido <i>Vidas</i> ?	B. Para mí es una expresión, un modo de comunicar. Una canción permite transmitir sensaciones, sentimientos... Es el matrimonio perfecto formado por la letra y la melodía. Permite expresarte muy bien sentimentalmente hablando.
3. ¿En qué crees que has ido mejorando con el paso de los años?	C. La música ha sido muy importante para mí, en mi vida, desde muy pequeño. La música, la literatura, la poesía... Además de las relaciones personales. Personas que te van dando “toques” y te van configurando: tus padres, un maestro, tu propio hijo...
4. Te trasladaste a Madrid desde Canarias, ¿Te resultó dura la llegada a “la gran ciudad”?	D. Hombre... el ritmo de vida aquí es totalmente diferente a cómo es en mi tierra. Ya el clima es algo a lo que te tienes que enfrentar... Aquí cuesta mucho más hacerte un hueco entre la gente. Las grandes ciudades siempre son mucho más hostiles que los sitios pequeños, por los menos... En un primer momento
5. Pedro, para un cantautor de tu categoría, ¿qué es una canción?	E. Tranquilo... Soy “el hombre tranquilo” (risas)

6. ¿Cuáles son esas cosas que han marcado tu vida y personalidad?	F. Quería encontrar algo que englobara la temática de todas las canciones en conjunto. Me resultó complicado porque ninguno de los que había dado a las canciones del álbum me convencía. Fue mi compañera sentimental la que me dijo... “¿Y... Vidas?” y resultó ser el más idóneo.
7. ¿Con qué adjetivo te definirías?	G. Necesitaba descansar después de la intensidad de los últimos diez años. La llegada del éxito, ocho trabajos, seis giras... Necesitaba parar, descansar... ¡Ya no podía más!
8. ¿Cuál es tu secreto para encontrar la inspiración y componer una gran canción?	H. Creo más en el trabajo que en el azar o la suerte a la hora de componer. Cuando uno se sienta y se pone duro a trabajar, al final las canciones llegan y salen. Creo más en el trabajo que en la inspiración.

Adaptado de <<http://www.kissfm.es>> Pedro Ángel Sánchez / *Lunes, 11 de Febrero de 2008*

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
G							

2. Apunta todas las palabras que asocias con el agua antes de escuchar la canción *Se enamoró de un río* del disco *Vidas*.



2.1. Ahora escucha la canción y anota qué otras palabras se relacionan con el agua.

.....

TEXTO DE LA CANCIÓN:

Se enamoró de un río,  
del cristalino mirar,  
de sus ojos anfibios.

Se enamoró de un río,  
de la promesa final,  
de un descanso marino.

Y acarició la arena  
y se abrazó a la espuma,  
del manantial cabello de su hermosura.

Se enamoró de un río,  
de su pasado invernal,  
de sus troncos heridos.

Se enamoró de un río,  
de su presente fugaz,  
del remanso escondido.

Y acarició la arena  
y se abrazó a la espuma,  
del manantial cabello de su hermosura.

Y lo envolvió la corriente  
con su torbellino blanco  
y recibió entre los musgos  
un masaje de guijarros.

Se enamoró de un río,  
del serpentino ritual,  
de sus pies coralinos.

Y acarició la arena  
y se abrazó a la espuma,  
del manantial cabello de su hermosura.

3. Imaginad que tenéis que escribir la letra de una canción cuyo título comienza:

*“Se enamoró de un luna \_\_\_\_\_”, por ejemplo: Se enamoró de una montaña.*

- En pequeños grupos completad el título y sustituid en el texto todas las palabras relacionadas con el agua por otras palabras o expresiones relacionadas con el nuevo tema.
- Presentadla al resto del grupo y elegid por votación la canción más original.

**SE ENAMORÓ DE \_\_\_\_\_**

Se enamoró de \_\_\_\_\_,  
del \_\_\_\_\_ mirar,  
de sus ojos \_\_\_\_\_.

Se enamoró de \_\_\_\_\_,  
de la promesa final,  
de un descanso \_\_\_\_\_.

Y acarició la \_\_\_\_\_  
y se abrazó a \_\_\_\_\_,  
del \_\_\_\_\_cabello de su hermosura.

Se enamoró de \_\_\_\_\_,  
de su pasado invernal,  
de sus troncos heridos.

Se enamoró de \_\_\_\_\_,  
de su presente fugaz,  
del \_\_\_\_\_ escondido.

Y acarició la \_\_\_\_\_  
y se abrazó a \_\_\_\_\_,  
del \_\_\_\_\_ cabello de su hermosura.

Y lo envolvió \_\_\_\_\_  
con su \_\_\_\_\_ blanco  
y recibió entre \_\_\_\_\_  
un masaje de \_\_\_\_\_.

Se enamoró de \_\_\_\_\_,  
del serpentino ritual,  
de sus pies \_\_\_\_\_.

Y acarició la \_\_\_\_\_  
y se abrazó a \_\_\_\_\_,  
del \_\_\_\_\_ cabello de su hermosura.

#### 4. TAREA FINAL: FICHERO DE CANCIONES DE LA CLASE DE ESPAÑOL

Para completar el *Fichero de canciones de la clase de español* escoge una canción para traer a la clase y prepara una presentación para tus compañeros.

*¡RECUERDA!**ANTES DE LA PRESENTACIÓN:*

- Selecciona una canción en español que te guste. Para obtener más información consulta los espacios *web* de las principales emisoras de radio.
- Escucha la canción que hayas elegido, busca el texto de la misma e intenta comprenderla en su totalidad.
- Elabora la ficha musical siguiendo el modelo que te ofrecemos a continuación.
- Prepara tu exposición sobre la canción para presentar a los compañeros de la clase.

TÍTULO	<i>Se enamoró de un río</i>
INTÉRPRETE / GRUPO	Pedro Guerra
PAÍS	España
ÁLBUM / AÑO	<i>Vidas</i> (2008), Sony Music
GÉNERO	Canción de autor
INSTRUMENTOS	Piano
TEMA	El amor
RELACIÓN CON OTRAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS	Poesía
VALORACIÓN PERSONAL	Me parece, creo, la encuentro, me resulta, me gusta, no me gusta
Otros ...	

Puedes utilizar los siguientes recursos extraídos de < <http://cvc.cervantes.es/>>  
<[http://www.efeeme.com/revista/revista\\_ficha.aspx?id=1858&ids=2](http://www.efeeme.com/revista/revista_ficha.aspx?id=1858&ids=2)>  
<<http://www.los40.com/>>  
<<http://www.cadena100.es/>>  
<<http://www.europafm.com>>  
<<http://www.kissfm.es>>  
<<http://www.m80radio.com>>  
<<http://www.interpop.es>>  
<<http://www.cadenadial.com>>  
<<http://www.radioes.net/cadenas.asp>>  
<<http://www.rtve.es/radio/radio3/> >

*DURANTE LA PRESENTACIÓN:*

- Justifica por qué has elegido esa canción.
- Realiza la audición de la canción en la clase.
- Revisa y aclara la letra con los compañeros.
- Presenta la ficha final.

*DESPUÉS DE LA PRESENTACIÓN:*

- Pide opiniones y valoraciones de la misma.

*PARA TERMINAR:*

- Cuando todos los alumnos presenten sus fichas se votarán las canciones que hayan gustado más para elaborar la lista: *MUSICA 10 EN ESPAÑOL* en la que se incluirán las diez canciones favoritas del grupo clase.

## 5. AUTOEVALUACIÓN

PREGUNTAS PARA LOS ALUMNOS	EL PROFESOR EVALÚA
¿Te ha parecido interesantes las tareas?	La motivación de los alumnos.
¿Han sido difíciles las actividades realizadas?	La adecuación de las tareas al nivel de la clase.
¿Has aprendido algo nuevo?	El cumplimiento de todos los objetivos.
¿Has participado tanto o más que tus compañeros?	La integración y cooperación de los alumnos.
¿El profesor ha explicado el desarrollo y finalidad de la tarea?	Su labor docente desde el punto de vista de los alumnos.
¿Qué actividades te hubiese gustado hacer?	La opinión y sugerencias de los alumnos.
¿Te gusta conocer aspectos culturales de España a través de la música?	La utilidad del enfoque por tareas para integrar la cultura en el aula de lengua.
¿Qué aspectos de la lengua ya dominas?	La reflexión de los alumnos sobre su aprendizaje.

Adaptado de ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, M<sup>a</sup> Dolores (2000: 767)

## CLAVES

CANCIÓN: *Se enamoró de un río*, interpretada por Pedro Guerra

## Tarea 1: TRANSCRIPCIÓN DEL REPORTAJE

<Llevaba callado tres años y medio y sin sacar disco y sin pisar escenario pero ahora Pedro Guerra vuelve con *Vidas*, su álbum más poético y más coherente.

“Cuando lo escuchas de principio a fin mantiene una línea muy clara y una sonoridad muy similar que lo hace muy coherente en la escucha de principio a fin”.

El disco surgió de ese período de reposo en el que el cantautor canario se volcó en su vida familiar y eso se nota en las letras más intimistas y alejadas del compromiso social de otros tiempos. Ecos jazzísticos y brasileños en el noveno trabajo del autor de éxitos propios y ajenos como *Contamíname* o *El marido de la peluquera* y que a partir del 28 de febrero presentará en una gira por todo el país.>

*Cantautor*

Llevaba tres años sin cantar / ahora publica el disco *Vidas* / es canario / estuvo esos tres años volcado en su vida familiar / compone para él y para otros artistas con mucho éxito / tiene dos canciones famosas: *Contamíname* y *El marido de la peluquera* / estará de gira por todo el país a partir del 28 de febrero.

*Su disco*

Es el álbum más poético y más coherente / mantiene una línea muy clara y una sonoridad que lo hace coherente de principio a fin / surgió después de un período de reposo / las letras son más intimistas y menos comprometidas socialmente que en otros discos / tienen ecos jazzísticos y brasileños / es su noveno disco.

*Tarea 1.1:* 1G-2F-3A-4D-5B-6C-7E-8

*Tarea 2:* agua, río, mar, lago, beber, vida, azul, transparente, etc.

*Tarea 2.1:* río, cristalino, anfibios, marino, arena, espuma, manantial, remanso, corriente, torbellino, musgos, guijarros, coralinos.

*Tarea 3:* creación de una nueva versión de la canción.

*Tarea final:* elaboración y presentación de fichas musicales para configurar la lista de temas musicales favoritos en el aula.

**BIBLIOGRAFÍA**

ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, M<sup>a</sup>. D. (2000): “Tareas para la práctica de las destrezas comunicativas en la clase de cultura”, en M. FRANCO FIGUEROA (ed.), *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, II, 767.

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

GIL TORESANO M. (2001): “El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza auditiva en el aula de ELE”, *Carabela* 49, 39-54.

GRIFFEE, D. (1992): *Songs in action*, Prentice Hall, London.

INSTITUTO CERVANTES (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols.).

- MARTÍN PERIS, E. (1991): “La didáctica de la comprensión auditiva”, *Cable* 8, 16-26.
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (2002): *Tareas que suenan bien, El uso de las canciones en la clase de ELE*. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- NUNAN, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SANTOS ASENSI, J. (1997): *M de Música*, Barcelona, Difusión (Colección Tareas).
- : “Música, maestro...Trabajando con música y canciones en el aula de español”, *Carabela* 41, 29-152.

#### EMISORAS Y REVISTAS MUSICALES

- <<http://www.billboardenespanol.com/musicalindex.jsp>>
- <<http://www.rtve.es/radiolradio3/>>
- <[http://www.efeeme.com/revistalrevista\\_ficha.aspx?id=1858&ids=2](http://www.efeeme.com/revistalrevista_ficha.aspx?id=1858&ids=2)>
- <<http://www.los40.com/>>
- <<http://www.cadena100.es/>>
- <<http://www.europafm.com>>
- <<http://www.kissfm.es>>
- <<http://www.m80radio.com>>
- <<http://www.cadenadial.com>>
- <<http://www.musicspain.com/CDCCompact/CDCCompact.html>>
- <<http://www.guiamusical.com/>>
- <<http://www.lafactoriadelritmo.com/>>
- <<http://www.laganzua.net/>>

#### PÁGINAS WEB DE CONSULTA

- <<http://www.pedroguerra.com/>>
- <<http://www.wikipedia.org>>
- <<http://www.buscon.rae.es/draeI/>>



# “¡PONGAMOS EN PRÁCTICA LOS TEXTOS LITERARIOS! OTRA MANERA DE LEER EN LA CLASE DE ELE”

NATIVIDAD PERAMOS SOLER

ELENI LEONTARIDI

*Universidad Aristóteles de Salónica*

**RESUMEN:** El empleo del texto literario en la clase de idiomas adquiere una función cada vez más importante, pues es un medio estupendo para conseguir que el alumno alcance un buen dominio de la lengua que aprende. El texto literario presenta un atractivo especial en comparación con textos informativos o expositivos, por crear una realidad distinta y afectiva que involucra más al lector, fomentando diversos aspectos de la competencia comunicativa de los estudiantes, enriqueciendo su conocimiento cultural, y motivando su mayor participación en la clase. Tras una breve presentación de fundamentos teóricos de cómo emplear distintos géneros literarios en la clase, veremos diferentes muestras de materiales y actividades que podemos usar para que los alumnos se sientan motivados por la lectura.

## 1. INTRODUCCIÓN

Acerca del uso de la literatura en la clase de ELE comenta Mendoza Fillola (2004: 1): “los textos literarios suelen estar un tanto relegados, debido a que se considera que el discurso literario es una modalidad compleja y elaborada de poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de lengua”. Es cierto que el uso de los textos literarios siempre se ha venido relacionando con los niveles superiores en el aprendizaje de una lengua o con estudios de traducción o análisis gramatical. Sin embargo, en la actualidad, en el contexto de la enseñanza de lenguas, se está potenciando el uso de la literatura desde el inicio del aprendizaje de una lengua<sup>1</sup>. Asimismo, el interés siempre se centraba en

<sup>1</sup> Se pueden encontrar numerosos textos literarios adaptados para el nivel inicial en la página: <http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/inicial/>

aspectos relacionados con el comentario de texto, se enfocaba la atención en las circunstancias históricas que rodeaba al texto literario, la vida del autor, las tendencias literarias y no tanto en el texto en sí o en las necesidades o gustos del alumno<sup>2</sup>. En la actualidad se intenta centrar el uso de la literatura en el aprendizaje de la lengua con el fin de que el alumno, al mismo tiempo que aprende, pueda disfrutar de un texto literario. Coloma Maestre (2003: 228) comenta<sup>3</sup>:

La tendencia actual más difundida, alejada de enfoques clásicos, es la de utilizar la literatura en clase de español como lengua extranjera como una actividad expresiva más; siendo su fin el de fomentar diversos aspectos de la competencia comunicativa de nuestros aprendientes. Se trata, pues, de utilizar la literatura como vehículo real para enseñar español, como se puede utilizar una conversación, un periódico o una explicación del profesor.

Como veremos en los siguientes apartados, la literatura, desde todos sus géneros, se convierte para la clase de español en una inagotable fuente de ideas<sup>4</sup>. El texto literario es una fuente de recursos que permite mejorar las destrezas lingüísticas y fomentar la competencia comunicativa del alumno (Coloma Maestre, 2003: 228). De este modo, la inclusión de la literatura en grupos de alumnos que no poseen más contacto con la lengua que el de su enseñante y que desarrollan su aprendizaje en contextos de “no inmersión” les proporciona muestras reales de habla por lo que su presencia en las clases está más que justificada.

## 2. ANIMACIÓN A LA LECTURA

Para introducir la literatura en la clase de español hay que partir de la premisa de que los textos literarios se pueden usar desde el inicio de las clases de español porque, no por ser literatura el alumno no puede tener capacidad para entenderlos. Afirma Mendoza Fillola (2004: 1): “para el empleo de materiales literarios en el contexto curricular y de aula de LE, hay que tener muy presente que ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente sinónimos de complejidad lingüística, ni de arbitrario desvío del uso de la lengua”. Por tanto, no hay que renunciar a la literatura en la clase de español pero si

2 Según Ambassa (2006): “la educación literaria ya no consistirá en una visión historicista de la literatura, limitada a la información literaria sobre épocas, autores y obras y, en lecturas fragmentadas y pasivas de producciones escritas de los clásicos, bastante alejados de los intereses y nivel de conocimiento del alumno”.

3 Este mismo autor en su artículo se plantea ciertas cuestiones acerca del uso de la literatura en la clase de español y expone si realmente está suficientemente tratado el uso de la literatura en la clase de ELE, si se sabe abordar su enseñanza en la clase de español y si ésta abarca todos los niveles, ámbitos y edades.

4 No siempre la literatura ha jugado un papel relevante en la clase de ELE (Sanz, 2006: 6). Gracias al enfoque comunicativo la literatura se ha introducido en los manuales de forma acertada y no como simple apéndice de los manuales.

debemos buscar los textos más adecuados para el nivel de cada alumno o curso, que se adapten, por otra parte, a las necesidades docentes y que permitan combinar los gustos de los alumnos con la adquisición y el aprendizaje de la lengua<sup>5</sup>. De poco sirve llevar una gran obra a la clase de ELE si no se sabe aprovechar o explotar su contenido<sup>6</sup>. Tampoco tiene gran utilidad si se presenta con cierta apatía o indiferencia. Probablemente uno de los factores más importantes para que un texto tenga éxito en la clase de ELE sea la motivación, tanto del profesor como del discente<sup>7</sup>. Coloma Maestre (2003: 229) comenta que los estudiantes cada vez se sienten menos interesados por la lectura: “Creo que hay que matizar sobre el interés y la motivación de los textos literarios, pues, [...] la realidad es que cada vez nuestros alumnos, salvo una élite universitaria, se sienten menos atraídos por la lectura, y por ende, por autores literarios modernos y clásicos”.

Por tanto, aunque parece una tarea casi imposible la de seleccionar textos que abraquen todas estas exigencias, veremos en los apartados siguientes algunos ejemplos y las posibilidades de explotación de textos desde lo lúdico<sup>8</sup> a través de juegos de palabras, refranes, expresiones, etc.

### 3. TIPOLOGÍA DE TEXTOS EN CLASE DE ELE

Según nos indica Albaladejo García (2007), hemos de tener en cuenta varios criterios a la hora de seleccionar los textos más adecuados para la clase de español:

En primer lugar, los textos deben ser accesibles. Con este término aludimos a la dificultad lingüística del texto elegido, el cual no debe estar muy por encima del nivel de competencia lectora actual del alumno. [...] La lectura tiene que suponer un reto para el estudiante, pero no inalcanzable, de lo contrario creará un sentimiento de frustración que revertirá en el no aprendizaje. [...] En segundo lugar, los textos deben ser *significativos* y *motivadores*. Los intereses de los estudiantes

5 “Lo cierto es que son muchas las ocasiones que la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición” (Mendoza Fillola, 2002: 113). Acerca de materiales didácticos para la introducción de la literatura en la clase de ELE, vid. Mendoza Fillola (2007).

6 El texto adquiere distintos matices cuando se lleva al aula de ELE. Adquiere una perspectiva más didáctica y su riqueza y valor lingüístico son el punto de partida para su elección.

7 Debemos tener en cuenta que no es necesario trabajar con textos literarios que hayan tenido cierto furor en el mercado literario sino que debemos buscar textos que se adapten a las necesidades del alumno. El estilo del autor, los personajes, el desarrollo de la trama son factores desde luego importantes, pero un elemento decisivo y que, según nosotros, atraería la atención de la mayoría de los estudiantes es que el texto sea también divertido.

8 Sobre los juegos y actividades lúdicas en la clase de ELE, vid. Érotas, Leontaridi y Sigala (2006 y 2008), González Sainz (1994), Iglesias Casal y Prieto Grande (1998), Leontaridi, Ruiz Morales y Peramos Soler (2009), Leontaridi y Sigala (2005), Moreno García et al. (2005), Palencia (1990), Prange y Pichardo Castro (1997), Ruiz Morales, Leontaridi y Peramos Soler (2007), Sánchez Benito y Sanz Oberberger (1999), Sánchez Pérez y Fernández (2004) y Santiago Guervós y Fernández González (1997).

deben ser tenidos en cuenta a la hora de elegir una obra [...] Como tercer criterio para la elección de un texto idóneo para la enseñanza de una lengua extranjera incluiremos la necesidad de que sean *textos integradores de varias destrezas*. Un cuarto factor determinante al seleccionar una obra literaria para nuestra clase de E/LE es la elección de *textos que ofrezcan múltiples formas de ser explotados [...], que favorezcan las dramatizaciones, los debates, la escritura creativa individual o compartida, la improvisación, la introducción de actividades lúdicas, canciones, etc.*

Por supuesto que a la hora de utilizar un texto para la clase de español lo primero que hay que tener en cuenta es el nivel de los alumnos y sus preferencias. Es difícil precisar qué tipo de texto es el más adecuado para llevar a una clase de L2 porque cada grupo de alumnos, dependiendo de sus circunstancias, necesidades o gustos<sup>9</sup> deseará trabajar con uno u otro tipo de texto. Por otra parte, cada género literario<sup>10</sup> presenta, como veremos en los siguientes apartados, un interés especial para la clase de español puesto que permite trabajar numerosos aspectos lingüísticos o literarios. Así, por ejemplo, la narrativa nos ofrece la posibilidad de trabajar con textos de mayor extensión, ver la evolución de los personajes de una historia, descubrir sus propósitos o móviles. Especialmente en el caso de la novela se puede disfrutar trabajando con textos en los que no sólo existe una trama principal sino también historias secundarias (López Prats: 2009). El cuento, por otra parte, presenta una perspectiva narrativa unilateral, de extensión limitada que facilita a nuestros alumnos el proceso de comprensión lectora. En el cuento todo está sintetizado: los espacios temporales, los lugares, las características de los personajes. Asimismo su estructura se compone de una breve presentación de unos hechos, su desarrollo y un rápido desenlace.

Otro género con el que se pueden trabajar textos en la clase de español es el teatro. El teatro nos acerca a un lenguaje que, aparte de ser más coloquial y estar repleto de expresiones y amplio vocabulario, es reflejo de la vida cotidiana. Dependiendo del nivel de los alumnos se pueden trabajar diferentes registros del lenguaje: coloquial, culto o estándar. Por otra parte, al tratarse de diálogos, el alumno ve reflejados ciertos modelos de comunicación que va adquiriendo.

Un género menos habitual en el ámbito de enseñanzas de lenguas pero que sin embargo ofrece una gran posibilidad de actividades es la poesía. “Un poema es un mundo en sí mismo, una unidad en la que cada uno de los elementos conforman un todo” (Naranjo Pita, 1999: 19), por tanto su carácter breve, compacto y unitario lo convierten en un texto idóneo para las clases. La facilidad de recordarlo, la rima, la accesibilidad de su vocabulario, nos permite trabajar con un lenguaje y un estilo generalmente más

9 Depende del tipo de alumno, la edad, si están o no inmersos, o si son grupos monolingües, etc.

10 En este trabajo, por cuestiones de espacio, hemos reducido a tres los géneros a tratar: la novela, el teatro y la poesía. No abordaremos, por ejemplo, el ensayo aunque no deja de tener gran interés para la clase de ELE. Sobre el ensayo en la clase de ELE vid. Leontaridi, Peramos Soler y Ruiz Morales (en prensa).

asequible, y como afirma Naranjo Pita (1999:19): “la poesía es un medio excelente para todo ello, pues si partimos de una concepción no sacralizada ni reverencial de la poesía, el estudiante se siente invitado a participar de alguna manera de la libertad del poeta para relacionarse con la lengua”.

#### 4. LA NARRATIVA EN LA CLASE DE ELE

Hemos venido comentado la importancia de la selección del texto literario para el correcto desarrollo de su explotación en la clase de español<sup>11</sup>. Factores decisivos para que un texto consiga la atención de nuestros alumnos serán la accesibilidad y el deleite por lo que en este apartado proponemos textos con agudeza y humor.

Mendoza, E. (1991), *Sin Noticias de Gurb*, Barcelona: Seix Barral. En este libro se relata la búsqueda de un extraterrestre, Gurb, que ha desaparecido, tras adoptar la apariencia de la cantante Marta Sánchez en la ciudad de Barcelona<sup>12</sup>. A modo de ejemplo, hemos seleccionado una serie de textos de la obra que nos permitirían trabajar en la clase de español las unidades fraseológicas<sup>13</sup>:

11 Sobre los criterios de selección de un texto para la clase de ELE vid. Jouini (2008) y Pedraza (1998). En este punto hay que añadir que el docente ha de ser consecuente con los textos que lleva a clase de español: cuanto más alejado cronológicamente está el texto del alumno, mayor será su dificultad para entenderlo. No con esto queremos excluir los textos clásicos de la literatura española que presentan dificultades debido a los arcaísmos y expresiones pero sí que se presenten en un nivel adecuado para que resulten realmente interesantes desde la perspectiva de los alumnos. “En la selección me parece vital que se tenga en cuenta como criterios centrales la adecuación al nivel de conocimientos y la capacidad del texto para sorprender, enganchar, ofrecer una visión del mundo insólita. Una dosis de humor parece recomendable en estos casos” afirma Pedraza (1998: 64).

12 “El narrador no es Gurb sino otro alienígena que sale en pos de él tras convertirse en el conde-duque de Olivares, aunque va cambiando su apariencia a medida que avanza la trama, constituye la guía de la narración. El protagonista comienza la historia con unas ideas y objetivos que van cambiando a la vez que él cambia para adaptarse a la forma de vida del planeta. La naturaleza de este relato es la sátira y la paradoja. El autor convierte a la ciudad absurda y cotidiana en el escenario de una carnavalada que revela el verdadero rostro del ser humano urbano actual” (extraído de Wikipedia: <[http://es.wikipedia.org/wiki/Sin\\_noticias\\_de\\_Gurb](http://es.wikipedia.org/wiki/Sin_noticias_de_Gurb)>). La novela se compone de 15 capítulos que corresponden estrictamente a los 15 días que se nos narran en forma de diario (desde el día 9 hasta el día 24).

13 Ofrecemos como ejemplos algunas unidades fraseológicas vistas en su contexto: están más buenas que el pan, tomar a alguien por un frescales, devanar los sesos, correr el riesgo, poner al corriente, fruncir el ceño.

**10.00** Regreso a Barcelona. Realmente, las chicas que van en el metro están más buenas que el *pan*. Estoy por dirigir la palabra a varias, pero me abstengo. No quiero que me tomen por un *frescales*.

**16.00** Tendido en la cama y con la vista clavada en el techo, del que cuelgan varias arañas grandes como melones, pienso en mi vecina. Por más que me devano los sesos (que no tengo), no doy con la forma idónea de abordarla. Llamar a su puerta e invitarla a cenar no me parece prudente ni oportuno. Tal vez la invitación debería ir precedida de un obsequio. En ningún caso debo enviarle dinero, pero, si a pesar de todo decidiera enviárselo, mejor en billetes de banco que en monedas. Las joyas presuponen una relación más formal. Un perfume es un regalo delicado, pero muy personal; se corre el riesgo de no acertar el gusto de la persona a la que se desea obsequiar. Laxantes, emulsivos, apósitos, vermícidias, antirreumáticos y demás productos farmacéuticos, excluidos. Es muy probable que le gusten las flores y los animales domésticos. Podría enviarle una rosa y dos docenas de dobermans.

**16.26** [...] Le digo que no quiero causarles ninguna molestia y que, de todos modos, ya tendremos ocasión de volvernos a ver, puesto que vivo en el mismo inmueble. Mi vecina responde que ya lo sabía, pues la portera le ha hablado de mí. ¿La habrá puesto al corriente de mis costumbres licenciosas?

**07.00** [...] Por esta causa han de cerrar el establecimiento al público, cosa que induce al señor Joaquín a *fruncir el ceño*. Les propongo hacerme cargo del local hasta su regreso. El señor Joaquín y la señora Mercedes se niegan. No quieren ocasionarme ninguna molestia. Le convengo de que no es ninguna molestia; antes al contrario.

Sender, R.J. (1962), *La Tesis de Nancy*, Madrid: Magisterio. *La tesis de Nancy* es una crítica mirada a la España de los '60 a través de los ojos de una sorprendida estudiante norteamericana, Nancy, que está en Sevilla escribiendo su tesis sobre las costumbres españolas. Como se señala en la introducción del libro, Nancy, siendo estudiante de lenguas románicas, “intenta comprender los conceptos, las costumbres o modos de ser por el origen etimológico de las palabras, lo que lleva a disparatadas interpretaciones”. En otras palabras, al elemento lingüístico se debe una de las mayores fuentes de comicidad del texto, de ahí que el libro sea adecuado para usarse con estudiantes que tengan un alto dominio del idioma<sup>14</sup>. Veamos algunos fragmentos:

El marqués nos invitó a cenar... Comimos igual que en los palacios de Las mil y una noches. Cinco *courses*. Ya digo que tenía hambre... Figúrate: diez horas habían pasado desde el *lunch*: El marqués me preguntaba qué era lo que me había gustado más en Sevilla. Le dije: -La catedral y la Giralda. Entonces el marqués, tal vez agradecido porque debe ser muy patriota, mientras comía con la mano izquierda, con la derecha se puso a hacerme un masaje en una rodilla. ¡Cosa más extraña! Debe de ser una costumbre española. Tiene fama España de ser muy hospitalaria a la manera de los pueblos orientales y esa debía ser una atención tradicional con los huéspedes. Yo seguía comiendo con un hambre terrible. De vez en cuando miraba al marqués, sonreía y le decía: -Muchas gracias, señor marqués. Con eso quería decirle que no se molestara más. Pero él seguía dándome masaje. Supuse que tal vez la marquesa estaba haciendo lo mismo con John. Pero luego supe que a John no le había hecho masaje nadie.

<sup>14</sup> El libro, pues sirve tanto para practicar la destreza de comprensión lectora como para reflexionar sobre el uso de la lengua en sí. Además, sirve de buen material de apoyo para tratar el tema de los malentendidos culturales en clase de ELE (sobre este último considérese por ejemplo el trabajo de Barrio y de Vega, 1999).

Al pie de mi hotel hay un café con mesas en la acera, que se llama la Mezquita. En cuanto me siento se acercan unos vendedores muy raros (algunos ciegos), con tiras de papel numeradas. Dicen que es la lotería. Me ofrecen un trozo de papel por diez pesetas y me dicen que si sale un número que está allí impreso, me darán diez mil. Yo le pregunté al primer vendedor que se me acercó si es que él tenía tanto dinero, y entonces aquel hombre tan mal vestido se rió de mí y me dijo: “Yo, no. El dinero lo da el Gobierno”. Entonces resulta que todos esos hombres son empleados del Gobierno. Pero parecen muy pobres.

Me suceden cosas raras con demasiada frecuencia. Y no se puede decir que los hombres sean descorteses, no. Al contrario, se preocupan del color de mi pelo y hasta de mi salud. En la puerta del café hay siempre gente joven, y cuando vuelvo a casa veo que alguno me mira y dice: “Está buena”. Yo no puedo menos de agradecerles con una sonrisa su preocupación por mi salud. Son muy amables, pero no les entiendo. A veces se ruborizan sin motivo. O se ponen pálidos. Sobre todo cuando les pregunto cosas de gramática.

Le pregunté si rezaba oraciones y qué le pedía a Dios en ellas.

- ¿Yo? No, señorita. Rezar, rezo, pero no le pido nada a Dios. Nozotros no le pedimos nunca nada a Dios.
- ¿Entonces?
- Entendamos, señorita. Nozotros le desimos a Dios nuestro Señor; Dios mío, no te pido que me des nada. Sólo te pido que me pongas donde lo haya.

Estos gitanos no son incultos, sino que tienen formas de cultura propias y diferentes. Eso es.

Al hablarle yo de la antigüedad de su nombre y de los Antolinez, él me respondió que el apellido más antiguo del mundo es Pérez. Y que Adán, el del paraíso terrenal, se llamaba Pérez, porque Dios le dijo: ‘Si comes fruta del árbol prohibido, Pérez-serás’

Yo creo que es una broma y un juego de palabras con perecerás. Mi novio es así y hay que andar con cuidado.

Así llegamos al café. Mi novio solía vender vinos a aquel establecimiento, y al verlo llegar el encargado, que le había dado el día antes un vale firmado en lugar de dinero, le preguntó bajando la voz:

- ¿Vale el vale?
- Sí –dijo Curro-. Pero no vino el vino.

Mistress Dawson repetía: ‘Vale el vale. Vino el vino.’ Parecían consignas secretas en clave. En aquel momento, dos contertulios estaban hablando animadamente y uno se lamentaba de tener que ir cada día a casa del dentista, donde pasaba grandes molestias. El otro le preguntaba cómo se las arreglaba para comer y el de los dientes respondía agriadamente:

- ¿Cómo como? Como como como.

Bajó la voz Mrs Dawson para preguntarme qué idioma hablaba aquel hombre que repetía la misma palabra cinco veces en diferentes tonos, como los chinos. Curro dijo que hablaba portugués ‘del otro lado de la mar’. Y añadió:

- Eze tiene una tía mulata en Riojaneiro. ¿No ha oído mentar esa tierra? Er que la descubrió era de la Rioja y de ahí er nombre.

## 5. EL TEATRO EN LA CLASE DE ELE

Fue a partir de la década de los setenta cuando por fin se empieza a reconocer el valor del teatro como herramienta para la enseñanza de una lengua extranjera<sup>15</sup>. El teatro es, sin duda, una de las formas de expresión literaria más antiguas, común a todas las culturas y civilizaciones y constituye un instrumento de gran valor en nuestra tarea de enseñar no sólo la lengua hispana, sino también la gran riqueza cultural de todos los pueblos que se comunican y expresan con ella<sup>16</sup>. La información que nos llega a través del teatro es bastante plural, sobre todo si conseguimos no sólo quedarnos en el texto impreso sino tener la oportunidad de ver la obra representada, o aún mejor, de poder montarla y representarla con nuestros propios alumnos. A pesar de esto, el teatro sigue siendo un género poco presente en la clase de ELE probablemente porque su registro lingüístico, menos formal, requiere, por parte del alumno, un mayor esfuerzo de decodificación de la lengua, y, por parte del docente, mayor dedicación a la hora de seleccionar los textos y elaborar las actividades apropiadas.

La dramatización es una manera ideal de llevar a cabo actividades interactivas que hacen interactuar a los alumnos, facilitándoles el desarrollo de sus habilidades de comunicación en situaciones más reales<sup>17</sup>, más cercanas a las de la vida real, que podemos recrear en el aula por medio de diversas actividades. Con este tipo de actividades, el alumno se siente más motivado, ya que se implica más en el proceso de aprendizaje y se siente más autónomo<sup>18</sup> a la hora de utilizar la lengua y elegir sus estrategias de comunicación. Estos ejercicios son un buen “precalentamiento” para lo que supondrá el contacto con los nativos y el uso de la lengua en situaciones reales fuera del aula. Además de ayudar al alumno a desinhibirse y perder el miedo al ridículo y al error, favorecen la imaginación y la creatividad. Es muy importante también que el profesor elimine los factores competitivos entre los alumnos y les haga entender que no todo el mundo aprende, entiende y se expresa de la misma manera. Hay que dejar claro a los alumnos que estamos jugando y colaborando y que no hay por qué avergonzarse o acomplejarse a la hora de participar, simplemente aprender disfrutando. Además, el enfoque lúdico de la clase es, cada vez más, una parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y la literatura en el aula de ELE también puede plantearse de esa manera, pues la literatura es un juego<sup>19</sup>.

15 En relación a la explotación didáctica del teatro en la clase de ELE, vid. Ruiz Morales, Leontaridi & Peramos Soler (en prensa).

16 Acerca de la expresión dramática vid. Prieto Grande (2007).

17 Puesto que la dramatización en la clase de lengua extranjera ofrece un contexto para la práctica de las destrezas.

18 En relación con el tema de la autonomía del aprendiz de lengua extranjera vid. Consejo de Europa (2002: 140-143).

19 Para más consideraciones sobre este tema vid. los monográficos N° 41 (1997) y N° 59 (2006) de la revista Carabela.

Quintana, E. (ed.) (1996), *Doña Gramática. Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español*, Madrid: Difusión<sup>20</sup>. *Doña Gramática* es, en palabras de Quintana (1996: 11), “una especie de juguete cómico o de zarzuelilla en ocho escenas” de las cuales la última hace las veces de epílogo una vez que ha caído el telón. El *proscenio* de la obra consiste en una presentación de los personajes principales que van apareciendo y colocándose en escena antes de que se levante el telón, aunque *Doña Gramática* no aparece hasta la escena final. En esta obra los autores abordan de manera divertida los principales problemas gramaticales a los que se enfrentan los estudiantes extranjeros en su aventura de aprender español. Veamos dos fragmentos:

### PROSCENIO

*(El poeta, a telón cerrado, en primer término detrás de un atril, pronuncia un discurso. Vestido con desaliño, entre bohemio y proletario: chalina, camisa de obrero, mal peinado. Tono fogoso y habla fuerte).*

POETA: Compañeros, hace doscientos años que todos los pueblos, han roto las cadenas de la tiranía. Todos han hecho la revolución. Todos se han libertado de sus tiranos. ¿Cuándo va a llegarnos la hora a nosotros, los poetas? No necesito deciros cuál es el despotismo que nos ahoga, ¿verdad? Conocéis a nuestra tirana todos, todos. ¿Es necesario que os diga su nombre?

VARIAS VOCES EN EL PÚBLICO: Sí, sí. Que lo diga.

POETA: La Gramática...

VOCES: Bravo, bravo...

POETA: Ella, la Gramática, con sus reglas malditas, nos corta la expresión de nuestro genio. Ella ha inventado esas distinciones tan estúpidas, como el fantasma del Indicativo...

INDICATIVO: *(Sale, saluda al orador)* Presente. *(Se coloca a un lado de la escena muy quieto).*

POETA: Y no digamos nada de ese orto danzante, que no sirve más que para complicarnos la vida, el Subjuntivo.

SUBJUNTIVO: *(Sale, saluda y se pone en el lugar opuesto del escenario aquél en que está Indicativo).*

POETA: Nada podemos hacer sin que la Gramática le ponga una marca. Colocamos unas palabras detrás de otras para expresar una idea y ella lo llama Cláusula.

CLÁUSULA: *(Sale, hace una reverencia al orador)* Para servir a Vd., caballero. *(Va hacia el lado de Indicativo primero, pero, al verle, retrocede y se dirige a donde está Subjuntivo; al verle vacila y, por fin, se coloca equidistante).*

PRETÉRITO: *(Sale)* Sí, señor, aquí estoy, o, mejor dicho, aquí estuve *(Se pone junto a Indicativo).*

POETA: Y como hasta ella misma se da cuenta de que eso del pretérito es una tontería, entonces, para ver si lo arregla, y nos lo hace más aceptable, lo llama el Imperfecto; ¡y tan imperfecto!

IMPERFECTO: *(Sale)* En persona. *(Se sitúa junto a Pretérito).*

POETA: Reglas, reglas. En este caso se debe decir «por»; en este otro «para». Pero, ¿por qué o para qué, pregunto yo, tantas dudas? ¿No son lo mismo?

POR y PARA: *(Salen)* Vd. Perdone, ¡qué vamos a ser lo mismo! A la vista está *(Se colocan junto a los otros).*

POETA: Compañeros, estamos hartos de reglas. ¡Vivan las excepciones!

20 En su composición intervinieron, entre otros, autores tan importantes como son Pedro Salinas, Joaquín Casaldueiro y Enrique Díaz Canedo. El texto original se encuentra microfilmado entre los documentos del legado de Pedro Salinas, depositados en la Residencia de Estudiantes. Gracias a la loable tarea del editor, que ha debido comparar dobles versiones de manuscritos, tenemos hoy día la única versión definitiva que conocemos de este texto tan singular.

### ESCENA III

(Cláusula y Modisma en escena. Entra Subjuntivo)

SUBJUNTIVO: (Se acerca por detrás) Aquí, salada, -quisiera que me la llamaras-. ¡Ay, si fueras mi mujer, si tú me dieras el sí...! ¡Si yo pudiera...! ¡Maldita sea! ¡O si al menos no te necesitara o necesitase...! ¡Si tú fueras o fueses mi todo! [...]

SUBJUNTIVO: Porque puede ser que no estés segura de que tú ames a Indicativo de amor. Ni yo tampoco lo hubiera o hubiese creído, si no lo viera o viese en tus ojos. ¡Prenda mía, amor, dije, buena moza! ¡Que no le digas que sí al otro!

CLÁUSULA: ¡Ay, Tivo, Tivito, tú eres muy poco determinado, todo lleno de quizás y de puede ser...! No te entiendo y me desesperas. Siempre de lado. Cuando creo que te tengo, te vas, te me escapas.

SUBJUNTIVO: ¡Ay, si yo mismo me soñara, si no fuese ya sueño tuyo...! Si te casaras con Indi, ¿qué sería de mí? Indi se basta a sí mismo. Mírame, Cláusula, créeme, Cláusula. Viveme, dije, viveme tú, que yo solo puede que no sepa. No me dejes..., que llegado el momento de querer y de soñar, des esperar, tú eres mía y yo tuyo. ¡Ojalá nos casáramos, porque yo no existo sin ti, Cláusula!

## 6. LA POESÍA EN LA CLASE DE ELE. EXPLOTACIÓN DE LOS RASGOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE POÉTICO

La poesía, al contrario de lo que sucede con la novela o el teatro, debido a su extensión, resulta más accesible para presentarla en la clase porque nos permite llevar la obra en su totalidad<sup>21</sup>. No nos debemos olvidar, sin embargo, que la finalidad es siempre centrarnos en el poema como recurso para la enseñanza de segundas lenguas y no como objeto de estudio literario por lo que hay que buscar técnicas que nos permitan llevar este tipo de material a la clase de ELE. Como afirma Naranjo Pita (1999: 9):

Una mirada atenta y consciente de esta realidad nos confirma que en la mayor parte de las ocasiones, la presencia del poema se justifica sólo desde un punto de vista temático y se desaprovecha, a nuestro juicio, toda la riqueza que ofrece como *input* de lengua y base para desarrollar las destrezas fundamentales que forman parte del aprendizaje de una lengua.

En España todavía son escasos los estudios que desarrollan técnicas para el aprendizaje del español a través de la poesía. Entre otros estudios destacamos el de Naranjo Pita (1999) en el que hace referencia a la “revalorización de la literatura, y más concretamente de la poesía, como material rentable desde un punto de vista didáctico en la

21 Uno de los objetivos de la enseñanza de lenguas es buscar técnicas que nos permitan explotar didácticamente el material literario. Al igual que la obra en sí posee importancia, la forma de presentarla en la clase de ELE también y es por esto por lo que debemos pensar la manera de llevarla a clase. Es posible recurrir a sistemas audiovisuales o ayudados de soportes técnicos disfrutar de los textos recitados por sus propios autores. Acerca de la explotación de la poesía en la clase de español y la práctica de estas técnicas, vid. Naranjo Pita (1999). Sobre actividades relacionadas con la poesía en la clase de ELE, Peramos Soler, Ruiz Morales y Leontaridi (en prensa).

enseñanza de segundas lenguas” (Naranjo Pita 1999: 19). En este trabajo, Naranjo Pita (1999: 9) bucea “en el océano de la poesía en lengua castellana en busca de poemas que nos presten su ritmo, su contenido, su forma y su música para jugar y trabajar de un modo estructurado, con el fin de enseñar nuestra lengua a los estudiantes”.

Consideramos que lo importante en este punto es estar acorde con la competencia lingüística del alumno y ampliar la extensa gama de posibilidades que ofrecen los textos poéticos como son comprender e interiorizar los poemas para poder reconocer y expresar sentimientos y sensaciones. Sirve también para aprender a captar el juego de las palabras, los ritmos, las estructuras paralelísticas. El léxico poético suele, debido a la rima, poseer cierta musicalidad que da más fuerza a la expresión escrita y atrae al estudiante a su lectura. Los ejercicios relacionados con la reconstrucción de la historia, la creación del inicio de la misma, el cambio del final, la búsqueda de sinónimos, el cambio los términos, las definiciones, las conjeturas y las hipótesis a partir de un poema, etc. son algunas de las actividades que se pueden llevar al aula para mejorar la competencia lingüística de nuestro alumnado

## 7. CONCLUSIONES

Durante años, los textos literarios fueron el centro de una metodología basada principalmente en la traducción y el estudio de reglas gramaticales. Como afirma Albaladejo García (2007. 2) “En los años 50 el modelo gramatical predominante hacía uso extensivo de la literatura, hasta convertirla en el centro de su propuesta de enseñanza, basada en la traducción, la memorización de las reglas gramaticales e imitación de muestras “elevadas” de lengua”. Ha hecho falta más de medio siglo para llevar la literatura a la clase de ELE con una perspectiva más dinámica que nos permita alcanzar un mayor nivel comunicativo en la clase de ELE.

Con este artículo creemos haber demostrado la suma importancia que la literatura puede llegar a tener en la clase, en la que debe estar presente en todos los niveles, ya que es una herramienta muy conveniente y atractiva en el proceso de aprendizaje de una lengua y sobre todo, da a conocer y asimilar con más profundidad la cultura que la rodea. En este punto queremos añadir que consideramos que la competencia lingüística es el objetivo principal pero debemos enriquecer la clase abordando también aspectos como la vida del autor, las circunstancias sociales del momento, es decir, debemos utilizar la literatura también como forma de interpretar la historia y la sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBALADEJO GARCÍA, M.<sup>a</sup> D. (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *MarcoELE* 5, [en línea]: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/921/92100503.pdf>>
- AMBASSA, C. (2006): “Algunas preocupaciones didácticas metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de EL”, *redELE* 8, [en línea]: <<http://www.educacion.es/redele/revista8/CAmbassa.pdf>>
- BARRIO, J. F. y B. DE VEGA (1999): “Malentendidos culturales”, *Materiales* (para enseñar los estándares) 2, Washington: Consejería de Educación - Embajada de España, [en línea]: <<http://www.mepsyd.es/exterior/usa/es/materiales/1999abr/pdf/act3.pdf>>
- COLOMA MAESTRE, J. (2003): “Animación a la lectura: animación a la interculturalidad”, en M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0228.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0228.pdf)>
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>
- EROTAS, F., E. LEONTARIDI y M. SIGALA (2006): “Cómo empezar la clase de E/LE con una sonrisa: secretos, trucos y rompehielos para entrar con buen pie los primeros días de clase”, *Cuadernos de Italia y Grecia*, 5: 104-118, [en línea]: <<http://www.educacion.es/exterior/it/it/publicaciones/cuaderno05.pdf>>
- (2008): “Η καλή μέρα από το πρωί φαίνεται: Δραστηριότητες για να «σπάσει ο πάγος» στα πρώτα μαθήματα της Ξένης Γλώσσας” [“El buen día se ve desde la mañana. Actividades para romper el hielo en las primeras clases de lengua extranjera”], en E. Leontaridi *et al.* (eds.), *Proceedings of the 1<sup>st</sup> International Conference on “Language in a changing world”*, Atenas: Language Centre of the University of Athens, ol. I: 194-203, [en línea]: <<http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers>>
- GONZÁLEZ SÁINZ, T. (1994): *Para jugar: Juegos comunicativos. Español lengua extranjera*, Madrid: SM.
- IGLESIAS CASAL, I. y M. PRIETO GRANDE (1998): *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Madrid: Edinumen.

- JOUINI, K. (2008): “El texto literario en la clase de Ele: propuestas y modelos de uso”, *Didáctica, lengua y literatura*20: 149-176, [en línea]: <<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0808110149A.PDF>>
- LEONTARIDI E. , N. PERAMOS SOLER y M. RUIZ MORALES (en prensa): “Aprender a leer, sacando ju(e)go a los textos. Animación a la lectura en la clase de E/LE”, en *II Jornadas de formación del profesorado de español – Consejería de Educación de la Embajada de España en Bulgaria, MAEC–AECI, Instituto Cervantes, Nueva Universidad Búlgara (Sofía, 18-19 de junio de 2009)*.
- (2009): “Aprender no es un juego... ¿o sí?: El componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de ELE”, en J.F. Barrio Barrio (coord.), *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*, Sofía: Ministerio de Educación de España y Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”, 151-162, [en línea]: <[http://www.educacion.es/external/bg/es/publicaciones/actas\\_sofia\\_3\\_junio\\_web.pdf](http://www.educacion.es/external/bg/es/publicaciones/actas_sofia_3_junio_web.pdf)>
- LEONTARIDI, E. y M. SIGALA (2005): “La otra cara de la expresión escrita: actividades lúdicas para la práctica de la expresión escrita”, *Cuadernos de Italia y Grecia*, 4: 184-200, [en línea]: <<http://www.mec.es/sgci/it/it/publicaciones/cuaderno04.pdf>>
- LÓPEZ PRATS, E. (2009): *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa de Juan Marsé*, Gerona. Fundació Universitat de Girna (Memoria de Máster), [en línea]: <[http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/1507/1/Lopez\\_Prats\\_Encarna.pdf](http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/1507/1/Lopez_Prats_Encarna.pdf)>
- MENDOZA, E. (1991): *Sin noticias de Gurb*, Barcelona: Seix Barral.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2002): “La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en A.M. Peña Ortega y C. Guillén Díaz (dirs.), *Lenguas para abrir camino*, Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 113-167.
- (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *redeLE* 1, [en línea]: <<http://www.educacion.es/redele/revista1/mendoza.shtml>>
- (2007): *Materiales literarios en el aprendizaje de la lengua extranjera*, Barcelona: ICE-Horsori.
- MORENO GARCÍA, Concha et al. (2005): *Actividades lúdicas para la clase de español*, Madrid: SGEL.
- NARANJO PITA, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.

- PALENCIA, R. (1990): *Te toca a ti: 50 juegos para la práctica comunicativa de la lengua y cultura española*, Madrid: Ministerio de Cultura.
- PERAMOS SOLER, N., M. RUIZ MORALES y E. LEONTARIDI (en prensa): “Los textos literarios en la clase de ELE. Un mecanismo de enseñanza para el profesor, una motivación para el alumno”, *II Jornadas de formación del profesorado de español* – Consejería de Educación de la Embajada de España en Bulgaria, MAEC–AECI, Instituto Cervantes, Nueva Universidad Búlgara (Sofía, 18-19 de junio de 2009).
- PEDRAZA JIMÉNEZ, F. (1998): “La literatura en la clase de español para extranjeros”, en M. A. Celis Sánchez y J.R. Heredia (coords.), *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 59-68, [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0057.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf)>
- PRANGE, L. y F. PICHARDO CASTRO (1997): *Por turnos. Actividades para aprender español jugando*, Madrid: Santillana.
- PRIETO GRANDE, M. (2007): “La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje”, *Boletín de ASELE* 36, 11-26, [en línea]: <<http://formespa.rediris.es/pdfs/asele36.pdf>>
- QUINTANA, E. (ed.) (1996): *Doña Gramática. Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español*, Madrid: Difusión.
- RUIZ MORALES, M., E. LEONTARIDI y N. PERAMOS SOLER (2007): “¡Los juegos dan mucho juego! Algunas propuestas de actividades lúdicas para nuestra clase de E/LE”, *Cuadernos de Italia y Grecia* 6: 95-99, [en línea]: <<http://www.mec.es/sgci/it/it/publicaciones/cuaderno06.pdf>>
- (en prensa): “Lo tuyo es puro teatro. Explotación didáctica de la obra teatral ‘Doña Gramática’”, *II Jornadas de formación del profesorado de español* – Consejería de Educación de la Embajada de España en Bulgaria, MAEC–AECI, Instituto Cervantes, Nueva Universidad Búlgara (Sofía, 18-19 de junio de 2009).
- SÁNCHEZ BENITO, J. y C. SANZ OBERBERGER (1999): *Jugando en español. Actividades interactivas para la clase de español (niveles elemental-intermedio)*, Berlín: Langenscheidt.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. y R. FERNÁNDEZ (2004): *¿Jugamos? Juegos de siempre para la clase de español*, Madrid: SGEL.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. de y J. FERNÁNDEZ GONZÁLEZ (1997): *Aprender español jugando. Juegos y actividades para la enseñanza y aprendizaje del español*, Madrid: Huerga & Fierro.

SANZ, M. (2006): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, *Carabela* 59, 5-23.

VV.AA. (1997): *Las actividades lúdicas en la enseñanza de ELE*, *Carabela* 41, Madrid: SGEL.

VV.AA. (2006): *La literatura en el aula de ELE*, *Carabela* 59, Madrid: SGEL.



# EL MICRORRELATO: EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA EN LA CLASE DE E/LE

M<sup>a</sup> TERESA PÉREZ TAPIA  
*Liceo Caracense de Guadalajara*

RESUMEN. El microrrelato es un género idóneo para convertirse en instrumento didáctico en la clase de E/LE. Los microrrelatos son textos auténticos y completos. Sus breves dimensiones, los temas que tratan, su estructura, su final sorprendente, su intertextualidad y su relación con otros géneros discursivos son algunas de las propiedades por las que resultan ser textos muy motivadores para el alumnado y altamente explotables para el profesorado. La gran variedad textual que abarca el género permite emplearlos como material didáctico en niveles iniciales, intermedios o avanzados. Sobre ellos, pueden diseñarse actividades de diversa índole, orientadas al desarrollo de todas las competencias.

## 1. EL MICRORRELATO: CARACTERIZACIÓN DEL GÉNERO

El microrrelato es un subgénero narrativo que comprende los más breves relatos de ficción. Empieza a producirse con cierta regularidad desde los inicios del siglo XX, antes de ser incluso considerado como tal. Autores de todas las nacionalidades se dejan seducir por el reto técnico de la minificción y, en especial, los hispanoamericanos y españoles. Las dificultades para sistematizar el género provienen de la propia naturaleza de estos textos: anticonvencional, libérrima y versátil. A pesar de ello, pueden señalarse algunas características comunes a un número significativo de microrrelatos.

1<sup>a</sup> *La brevedad*. La brevedad es la característica esencial del microrrelato, porque esta cualidad es la responsable de su necesaria separación del resto de las manifestaciones narrativas de ficción y de la mayor parte de sus otras propiedades. Para delimitar su extensión puede recurrirse al criterio del número de palabras, estableciendo el máximo en unas 550 (544 forman *Continuidad de los parques*, de Julio Cortázar); o al criterio

visual, de modo que sea preceptivo para el género que el texto ocupe una sola página. En cuanto al mínimo, suele considerarse como referencia el emblema indiscutible del género: *El dinosaurio*, de Monterroso (nueve palabras –siempre incluyendo el título-): *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*.

2<sup>a</sup> *La ficción*. A pesar de su vínculo con la realidad, el microrrelato es un texto literario y, por ende, ficticio. Esto, sin embargo, no es obstáculo para que muchos de ellos se fundamenten precisamente en el juego entre realidad y ficción, en un diálogo casi constante con la realidad.

3<sup>a</sup> *La naturaleza proteica*. Se habla de la naturaleza proteica del microrrelato, recordando las facultades del dios Proteo, porque puede adoptar formas diversas, aparentemente alejadas de la convención narrativa: además de amoldarse al aforismo, la fábula, el poema en prosa, también traspasa la frontera de la tipología literaria y se presenta, entre otras muchas posibilidades, como instrucciones –como las escritas por Cortázar *para llorar o para subir una escalera*.-, anuncios, como el texto de Avilés Fabila así titulado (“Oriundo de Hamelín, soy flautista y alquilo mis servicios: puedo sacar las ratas de una ciudad o, si se prefiere, a los niños de un país sobrepoblado.”) o, incluso, direcciones URL, como *E-mail*, de Cuca Canals (“www.anaycarlosseconocieronporinternet.estan atrapadosenel@mor.hot-hothotmail.fin”).

4<sup>a</sup> *La exactitud lingüística*. Una exigencia de la brevedad es la rigurosa exactitud lingüística del microrrelato, característica que lleva implícitas otras dos: la *concisión* y la *contención*. Hay que entender la exactitud lingüística no como sencillez sino como absoluta precisión en la selección de la expresión verbal. No puede afirmarse que una norma del microrrelato es la supresión de los adjetivos, porque solo desaparecen cuando la tarea descriptiva se descarga en otras categorías gramaticales, gracias a la estricta selección léxica. Tampoco es norma en la micronarrativa la supresión de la subordinación. Son muchos los textos que revocarían tal conclusión, como, por ejemplo, *Los nadies* de Eduardo Galeano.

5<sup>a</sup> *La intertextualidad (o referencialidad o transtextualidad)*. Todos los analistas de la microficción narrativa coinciden en señalar esta como una característica genérica, incluso aunque no se manifieste en la totalidad de los textos. La relación de los microrrelatos con otros textos literarios (o no literarios) se establece de diversas maneras:

El microrrelato recupera las formas –los bestiarios medievales, las fábulas...- o los temas de los textos clásicos (mitología), por ejemplo en los cuentos *Circe*, de Agustín Bartra, o *La esfinge de Tebas*, de René Avilés Fabila (*cf. infra*).

Otras veces la referencia intertextual es solo una clave necesaria para la interpretación culta del microrrelato. Por ejemplo, el titulado *Cien* de José M<sup>a</sup> Merino: “Al despertar, Augusto Monterroso se había convertido en un dinosaurio. «Te noto mala cara», le

dijo Gregorio Samsa, que también estaba en la cocina.” El texto para ser comprendido requiere que el lector conozca al autor de microrrelatos Monterroso. Es preciso también que haya leído *El dinosaurio*, para reconocer ciertas palabras clave: *despertar*; que conozca *La metamorfosis* de Kafka y a su protagonista –Gregorio Samsa-; quizá también que recuerde otro microtexto de Monterroso –*La cucaracha soñadora*-, que a su vez alude al cuento y protagonista kafkianos.

Los personajes de los cuentos infantiles o cómics, o sus historias son reescritas en los microrrelatos:

*La bella durmiente del bosque y el príncipe*, de Marco Denevi

La Bella Durmiente cierra los ojos pero no duerme. Está esperando al Príncipe. Y cuando lo oye acercarse simula un sueño todavía más profundo. Nadie se lo ha dicho pero ella lo sabe. Sabe que ningún príncipe pasa junto a una mujer que tenga los ojos bien abiertos.

La reescritura de microrrelatos es un recurso más del que se sirve el género en su dialéctica con la realidad. Por ello, hay microrrelatos que son reescrituras de microrrelatos. El caso más prolífico es el de las reescrituras de *El dinosaurio* de Monterroso (como *Cien*), tan numerosas que conforman un *Monterrosaurio*, de cuya próxima publicación parece tener noticia Lagmanovich<sup>1</sup>.

6ª *La metaliteratura*. Convertir en objeto del relato el proceso mismo de la creación literaria es otra de las manifestaciones de la naturaleza recurrente y dialógica del género. Desde el punto de vista de su aplicación docente, los microtextos metaliterarios resultan atractivos, para el alumnado, porque desvelan parte del “misterio” de la escritura literaria y, para el profesorado, porque manejan conceptos de la propia estructuración del texto. Se presentan aquí dos microrrelatos de Choan C. Gálvez (<http://mundodu.net>) que, de diferente manera, abordan el propio proceso de escritura de la minificción narrativa.

*Planteamiento, nudo, desenlace*

Tres naufragos y tres melones en una balsa.

El tiempo se agota.

Los naufragos son devorados.

*El consejo del genio*

El genio apareció, como suele ocurrir, al frotar una lámpara mágica, pero no lo hizo para concederme tres deseos sino para ofrecerme cierta información de

1 LAGMANOVICH, David (2006): “La extrema brevedad: microrrelatos de una o dos líneas”, *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, nº 32, marzo-junio 2006, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

interés: «Si deseas llegar a ser un escritor de éxito, nunca empieces un cuento con la letra e.»

Así lo hago.

7<sup>a</sup> *La estructura tripartita*. Las tres partes discernibles en los microrrelatos son: título, cuerpo y final. En textos de tan menguadas dimensiones el título se incorpora como un elemento más, igual de exacto e insustituible que cada palabra. “El título y el texto forman una unidad indisoluble. El primero cumple una indudable función...”<sup>2</sup>. De hecho, a la hora de computar el número de palabras de cada texto, es imprescindible incluir las del título.

El *título* puede desempeñar un papel activo en la construcción narrativa, asumiendo una de estas funciones:

- a) Función de focalización. Resalta desde el principio ciertas palabras que orientan la lectura hacia ese aspecto. En el microrrelato *Espiral*<sup>3</sup>, de Anderson Imbert, el foco es la circularidad de la trama, de la escalera de caracol, etc. En cambio, en *Sacarme dieciocho mil*<sup>4</sup>, de José Manuel Moreno Pérez, el foco prepara la sorpresa final.
- b) Función de localización. El título basta para entender el contexto en el que debe interpretarse el texto o establece el vínculo intertextual necesario para comprender el relato. Esta es la función en el microtexto *La esfinge de Tebas* (cf. *infra*).
- c) Función exegetica. El título prepara al lector para poder ir interpretando cada línea que va leyendo hasta llegar al final: *Las últimas miradas*<sup>5</sup>, de Anderson Imbert.
- d) Función dilatoria. El título constituye una pista falsa cuyo propósito es intensificar el impacto final.

*Lecturas*, de Choan C. Gálvez

Es común que los loros hablen. El mío, Lorenzo, también lee.

Hoy, sin ir más lejos, ha leído para mí todo lo que a la vista había sobre la mesita del salón: Camel, Bombay, Smoking, The Beatles, Abbey Road. Te dejo.

- e) Función experimental. El título mismo es objeto de experimentación como en *Toque de queda*, de Omar Lara: “Quédate -le dije. Y la toqué.”

2 Lagmanovich, 2006.

3 ANDERSON IMBERT, Enrique (1965): *El gato de Cheshire*, Buenos Aires: Losada.

4 MORENO PÉREZ, José Manuel: [en línea] <http://gargantuario3.blogspot.com/2005/04/sacarme-dieciocho-mil.html>.

5 ANDERSON IMBERT, Enrique (1999): *Cuentos*, Buenos Aires: Corregidor.

El *cuerpo* desarrolla la historia, pero siempre orientada al final, al efecto final. Esto puede llevarse a cabo en dos sentidos: o bien ir anunciando veladamente el desenlace, o bien el cuerpo es dilatorio; premeditada y hábilmente engañoso, va alejando al lector de la verdad para incrementar el efecto del golpe final, por ejemplo, en el microrrelato de Carlos Alfaro *El crimen de cada día*<sup>6</sup>.

Aunque se refiere al cuento pero no en su versión mínima, son igualmente válidas las palabras que escribe Anderson Imbert, retomando a su vez las de Poe:

El cuento, gracias a su brevedad, permite que el cuentista, libre de interferencias e interrupciones, domine durante menos de una hora el arte de producir un efecto único. Una frase inicial que no tienda a ese efecto inicial es ya un fracaso, decía Poe. El cuento responde a un designio preestablecido, y cada palabra prefigura el diseño total. Que el comienzo de la acción esté lo más cerca posible de su final es una característica espontánea del cuento<sup>7</sup>.

El *final*. Si la forma de acabar y su efecto único es la meta del cuento en general, en el microrrelato –“la extensión es inversamente proporcional a la intensidad”<sup>8</sup>– tal efecto se ve incrementado. El final abrupto, impredecible y muchas veces polisémico es caracterizador de los microrrelatos, independientemente de que el impacto provocado sea desgarrador, jocoso, sarcástico, intraquilizador o amargo.

8ª *La narratividad*. Esta es una de las características que ha de estar presente en todas las minificciones para poder ser consideradas como microrrelatos. Es necesario que el texto narre una historia, que cree un universo diegético, un mundo singular en el que se desarrolle la trama. La peculiaridad del microrrelato es que, a veces, gran parte de los hechos se escamotean, se eliden –de ahí que se hable de la naturaleza fragmentaria de estos microtextos–, se muestra cómo a partir de un instante –el relato explícito– el lector puede reconstruir toda la historia –el relato implícito. Es cierto que en ocasiones la brevedad provoca que, en la recepción, lo implícito se multiplique y, en consecuencia, que el microrrelato sea diferente para cada lector.

A pesar de su brevedad, en el amplio corpus que constituyen estos pequeños textos, se pueden encontrar ejemplos de cualquier tipo de estructura de la acción (contrapuntística o de relato enmarcado, por ejemplo), localizaciones espacio-temporales diversas, juegos con el transcurso del tiempo. La narración puede presentarse desde cualquier punto de vista, la galería de personajes presenta toda la casuística imaginable (ya crea-

6 ALFARO, Carlos, en Joseluis González (ed.) (1999): Dos veces cuento. Antología de microrrelatos, Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, pág. 23.

7 Anderson Imbert, 1999, pág. 22.

8 MAIS CHECA, Amanda (2002): “El cuento perfecto”, Quimera, n° 222, Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural, págs. 12-17.

dos, anónimos, simbólicos, alegóricos...). Incluso los más breves insertan en el relato principal diálogos, descripciones y narraciones secundarias.

9<sup>a</sup> *La dualidad*. Se entiende por dualidad la tendencia de un buen número de microrrelatos a “enfrentar dos planos que ofrecen un dilema de difícil solución o un contraste sobre el que se juega y en el que interactúan dos opuestos”<sup>9</sup>. La construcción doble, además de estar presente en la emisión del microtexto –que se escribe y reescribe- y en su recepción –ya que se lee y se relee-, se emplea como instrumento narrativo con bastante frecuencia.

10<sup>a</sup> *La emisión*. El emisor de microrrelatos, como autor de ficción, posee además la peculiaridad de que le interesa *toda* la realidad. El microrrelato se alimenta de un suceso, de una anécdota, un chiste, un cartel de la calle, un ejercicio escolar, una leyenda urbana..., cualquier elemento que el autor tamiza para convertirlo en literatura; también se nutre de la propia literatura y, como ya se ha visto, de sí mismo.

11<sup>a</sup> *La recepción*. Efectivamente, al combinar otras características como la dualidad, la naturaleza fragmentaria y la sumisión del texto íntegro al final, se constata que el microrrelato es un texto construido para dos recepciones consecutivas y distintas. La primera lectura pone en marcha el *principio de cooperación interpretativa* (definido por Umberto Eco<sup>10</sup>) y activa el contexto pragmático. El receptor, guiado por la precisión con la que se ha pergeñado el relato reconstruye por inferencia, por aplicación del saber enciclopédico, por marcos de conocimiento –en el sentido de Van Dijk-, aquello que tan solo se sugiere o que apela a las referencias comunes para ser interpretado. Sin embargo, la mayor parte de las veces, el final abrupto, impredecible pero polisémico, lleva a una segunda lectura que reactiva de nuevo todos los mecanismos interpretativos en busca de una nueva coherencia.

12<sup>a</sup> *La experimentación*. A lo largo del análisis de las características anteriores, ya se ha ido mencionando el carácter permanentemente experimental del microrrelato. El género está marcado desde su origen por movimientos renovadores: el expresionismo, el surrealismo, el dadaísmo, y ha mantenido entre sus señas de identidad ese afán constante de renovación, de experimentación en todos los aspectos involucrados en la escritura literaria, la indagación en las posibilidades infinitas del binomio lengua y creatividad. La mayor parte de los microrrelatos modernos –a partir del siglo XX- presenta alguna innovación.

13<sup>a</sup> *La significación*. Bajo el nombre de *significación*, se reúnen algunas características que conforman el significado de estas narraciones mínimas de ficción. Aunque

9 Citado por Jose Luis González, 2002: 18-22.

10 Eco, Umberto (1981): Lector in Fábula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo, Barcelona: Lumen.

en alguna ocasión se disfrace de objetividad, el discurso de los microrrelatos es performativo. Semánticamente, se caracteriza por su intensidad, que, como ha señalado Luis Mateo Díez, es el punto de contacto entre el microrrelato y la poesía. La paradoja, la ambigüedad, el misterio, la sugerencia son también inherentes al género. Igual que la poesía, el cuento mínimo puede emplearse para la burla, el sarcasmo, para explorar las obsesiones existenciales del hombre y para agitar las conciencias. Casi nunca, ni siquiera aparentándolo, es un mero juego jocoso o alarde de maniobrabilidad lingüística o literaria.

14ª *Síntesis entre tradición y vanguardia*. La función que lleva a cabo el género como recuperador de formas y temas de la más antigua tradición literaria –más allá de la mera recurrencia y renovación estética actualizadora- y el constante afán experimentador y de avanzadilla, que convierte el microrrelato en un género indiscutiblemente contemporáneo, favorecen que pueda defenderse que en la narración de ficción mínima se repite, ahora con carácter universal, aquella característica de la generación del 27 española: el eclecticismo entre tradición y vanguardia.

## 2. POTENCIAL DIDÁCTICO DEL MICRORRELATO EN LA ENSEÑANZA DE E/LE

Las características del género convierten al microrrelato en una herramienta ideal para la clase de E/LE. La *brevedad*, por un lado, anima a los estudiantes y, por otro, permite su lectura, análisis y desarrollo de la tarea en el transcurso de una hora de clase. Son textos reales (auténticos) y su manipulación o reescritura produce textos reales con una finalidad comunicativa. Su *naturaleza proteica* hace que se puedan incorporar a la clase textos reales de diversa tipología: noticias, anuncios, etc. La *exactitud lingüística* los convierte en paradigmas del uso de la lengua y de las posibilidades expresivas de la misma. La *intertextualidad* provoca que se conviertan en fuente motivación para introducir temas de cultura literaria en español. La *metaliteratura* facilita que se introduzcan y comprendan en clase diferentes estrategias para el desarrollo, sobre todo, de la competencia escrita. La peculiar *estructura tripartita* permite que el microrrelato pueda manipularse con diversos propósitos: inferencias, propiedades textuales, comprensión lectora, etc. La variedad en el uso de los *elementos narrativos* da pie a plantear manipulaciones que tengan como objetivo, por ejemplo, el desarrollo de la competencia gramatical. La *dualidad*, incluidos los ámbitos de la emisión y de la recepción, da lugar a interpretaciones variadas que pueden emplearse como estímulo, por ejemplo, a la hora de desarrollar la competencia oral. La *experimentación* permite incorporar actividades manipuladoras agresivas que añaden un componente lúdico a la clase. La *significación* aporta una intensidad semántica que estimula y acerca a los estudiantes a los textos.

Por último, *la síntesis entre tradición y vanguardia* permite presentar en el aula textos que son sentidos como modernos por los estudiantes y que, al mismo tiempo, se adentran en las manifestaciones culturales más antiguas.

Desde la perspectiva del docente, las ventajas son también muchas. El enorme *corpus de textos* permite encontrar un microrrelato adecuado para cada necesidad. La *dificultad de las actividades* puede graduarse mediante la elección del texto o mediante las características de la actividad. Las actividades pueden llevarse a cabo de forma oral o escrita y pueden realizarse de forma individual o en grupo. En un solo microrrelato pueden trabajarse de forma integrada todas las destrezas y determinados contenidos.

### 3. EL MICRORRELATO Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ORTOGRÁFICA, GRAMATICAL, LÉXICA Y DISCURSIVA

Tanto en este apartado como en el siguiente, se van a plantear diferentes técnicas que permiten convertir los microrrelatos en instrumentos útiles para la enseñanza de la lengua. Los límites de extensión obligan a presentar una breve muestra en cada uno de los casos, aunque se pretende que, a partir de cada propuesta, el profesorado sea capaz de vislumbrar las múltiples posibilidades didácticas de las minificciones como base de actividades que conduzcan al desarrollo de todas las competencias lingüísticas. En cada subapartado, los ejemplos se centrarán en las competencias que se pretendan desarrollar, pero ha de entenderse siempre que un mismo microrrelato puede aprovecharse para diversos propósitos lingüísticos simultáneamente.

#### 3.1. FONÉTICA

Al tratarse de textos completos y reales, las actividades de fonética siempre pueden combinarse con otras que aborden cuestiones gramaticales, léxicas, etc. o que involucren destrezas orales o escritas. La selección del microrrelato debe realizarse en función de los sonidos que se pretendan trabajar y del nivel fonético de los alumnos. Además de la lectura del texto en voz alta, *La esfinge de Tebas* es un texto idóneo para practicar con tres fonemas consonánticos: /r/, /r/ y /X/, y algunos diptongos: -ue-, -ua-, -io-, -ie-, -ia-. Las grafías -r-, -rr- aparecen en múltiples ocasiones en el texto, presentado casos de cada uno de sus contextos, lo que permite practicar las diferencias de pronunciación y grafía de las vibrantes simple y múltiple.

*La esfinge de Tebas*, de René Avilés Fabila

La otrora cruel esfinge de Tebas, monstruo con cabeza de mujer, garras de león, cuerpo de perro y grandes alas de ave, se aburre y permanece casi silenciosa. Reposo así desde que Edipo la derrotó resolviendo el enigma que proponía a los

*viajeros, y que era el único inteligente de su repertorio. Ahora, escasa de ingenio, y un tanto acomplejada, la esfinge formula adivinanzas y acertijos que los niños resuelven fácilmente, entre risas y burlas, cuando el fin de semana van a visitarla.*

### 3.2. ORTOGRAFÍA

El ejercicio que se propone combina un propósito ortográfico (observar y fijar palabras que contienen la grafía *v*) y un propósito léxico de ampliación de vocabulario, que conducirá, en ocasiones, a una atención a la concordancia gramatical. Puede llevarse a cabo a partir de un nivel intermedio, de forma individual o en grupo. Se trata de copiar el microrrelato propuesto, de los *Crímenes ejemplares* de Max Aub, pero de tal manera que, conservando su significado, se elimine del mismo la grafía *v*. El procedimiento que debe emplear el alumno es el de la sustitución léxica. Por ejemplo: [...] *El líquido llegaba al borde conducido por la brusca acción del utensilio de aluminio.*

EMPEZÓ A DARLE VUELTA al café con leche con la cucharita. El líquido llegaba al borde, llevado por la violenta acción del utensilio de aluminio. (El vaso era ordinario, el lugar barato, la cucharilla usada, pastosa de pasado.) Se oía el ruido del metal contra el vidrio. Ris, ris, ris, ris. Y el café con leche dando vueltas y más vueltas, con un hoyo en su centro. Maelstrom. El hombre seguía moviendo y removiendo, inmóvil, sonriente, mirándome. Algo se me levantaba de adentro. Le miré de tal manera que se creyó en la obligación de explicarse:

—Todavía no se ha deshecho el azúcar.

Para probármelo dio unos golpecitos en el fondo del vaso. Volvió en seguida con redoblada energía a menear metódicamente el brebaje. Vueltas y más vueltas, sin descanso, y el ruido de la cuchara en el borde del cristal. Ras, ras, ras. Seguido, seguido, seguido sin parar, eternamente. Vuelta y vuelta y vuelta y vuelta. Me miraba sonriendo. Entonces saqué la pistola y disparé.

### 3.3. GRAMÁTICA

#### 3.3.1. Género

La actividad que se propone como muestra persigue practicar las concordancias de género entre determinantes, sustantivos, adjetivos y pronombres en sus diversas funciones. La dificultad puede graduarse mediante la elección del texto. Consiste en reescribir el microrrelato utilizando solamente palabras de género femenino o solo de género masculino, pero intentando respetar el contenido del texto. El ejercicio permite observar la casuística de la variabilidad del género en español. Como en otras ocasiones, la tarea implica también la ampliación del vocabulario.

*Paternidad responsable*, de Carlos Alfaro

Era tu padre. Estaba igual, más joven incluso que antes de su muerte, y te miraba sonriente, parado al otro lado de la calle, con ese gesto que solía poner cuando eras niño y te iba a recoger a la salida del colegio cada tarde. Lógicamente, te quedaste perplejo, incapaz de entender qué sucedía, y no reparaste ni en que el disco se ponía rojo de repente ni en que derrapaba en la curva un autobús y se iba contra ti incontrolado. Fue tremendo. Ya en el suelo, inmóvil y medio atragantado de sangre, volviste de nuevo tus ojos hacia él y comprendiste. Era, siempre lo había sido, un buen padre, y te alegró ver que había venido una vez más a recogerte.

Muestra: *Era tu madre [...] parada en la otra esquina de la calle, con esa mueca que solía poner cuando eras niña y te iba a recoger a la salida de la escuela.*

### 3.3.2. *Pronombres*

Las posibilidades para aprender y practicar con los pronombres en español mediante el uso de microrrelatos son muy variadas: desde el análisis de los pronombres presentes, hasta actividades de manipulación como la sustitución de pronombre por referentes o viceversa; también, en niveles intermedios o avanzados, puede reescribirse el relato cambiando el punto de vista (de la 1<sup>a</sup> a la 2<sup>a</sup> persona, por ejemplo), con lo que será necesario modificar todas las referencias anafóricas y catafóricas, y las formas verbales personales. Se ofrece una minificción que podría ser objeto de la reescritura propuesta.

*La prueba*, de Triunfo Arciniegas

Me miró con lástima cuando le dije que estaba dispuesto a cumplir la prueba de cortar a medianoche una rosa de su jardín. El rumor de la desaparición de sus novios sólo era una calumnia más de las mujeres que envidiaban su hechizadora belleza. Los perros ladraban furiosos, reluciendo sus amenazantes colmillos y tensando hasta el martirio las cadenas, mientras la mujer me conducía de la mano hasta la puerta. Hizo un gesto y los perros escondieron el rabo entre las piernas y se enroscaron como serpientes.

Volví a la medianoche, arrojé la cuerda y salvé el muro del jardín. Corté la rosa y entonces los perros me rodearon sin hacerme daño porque ya era uno más, con rabo y colmillos. Mientras me revolcaba de dolor sobre la tierra, entendí que el mensaje de sus ladridos no era de amenaza sino de advertencia, y escuché el llanto de la mujer en el fondo de la casa.

### 3.3.3. *El verbo*

El carácter narrativo de los microrrelatos permite practicar con las conjugaciones y la correlación de los tiempos verbales. Las tareas que pueden proponerse van desde los

clásicos ejercicios de *cloze*, la práctica con la conjugación de los verbos irregulares (localizándolos en el texto, por ejemplo), hasta prácticas más complejas que involucren la correlación de los tiempos verbales, como la actividad de reescribir el relato trasladando la acción del presente al pasado, del pasado al futuro, etc. El microrrelato de Eduardo Galeano que se presenta emplea el presente de indicativo con su valor histórico, al principio, y después el indefinido y el imperfecto de indicativo. Proponiendo el traslado de la acción al futuro, se trabajará, además de la conjugación de este tiempo, sus correlaciones con las formas del subjuntivo necesarias: [...] *El que se frote la piel con ellos brillará en la noche.*

CIUDAD DE GOAÍANA, Brasil, septiembre de 1987: dos recuperadores de basuras encuentran un tubo de metal abandonado en un solar.

Lo rompen a martillazos y descubren una piedra con luz blanca. La piedra mágica transpira luz, azulea al aire y hace resplandecer todo lo que toca.

Los dos hombres despedazan la luciérnaga de piedra y ofrecen pequeños fragmentos a sus vecinos.

El que se frota la piel con ellos brilla en la noche.

Todo el barrio es una lámpara. Los pobres, de repente ricos en luz, están de fiesta.

Al día siguiente los dos recogedores de residuos vomitan.

Han comido mangos y nueces de coco, sin duda es la causa. Pero todo el barrio vomita, y todos se hinchan, mientras que un fuego interior les quema el cuerpo.

La luz devora, mutila, mata y se disemina transportada por la lluvia, las moscas, los pájaros.

Fue la catástrofe nuclear más grande de la historia, después de la Chernobil.

Muchos murieron, quién sabe cuántos, otros, mucho más numerosos, quedaron inútiles para siempre.

En este barrio de las afueras de Goaiana nadie sabía lo que significaba la palabra “radioactividad” y nadie había oído hablar del “Cesium 137”.

### 3.4. FUNCIONES COMUNICATIVAS

Cualquiera de las funciones comunicativas puede abordarse a través de un microrrelato seleccionando un texto adecuado. Se presentan cuatro ejemplos en la tabla.

Función y tarea	Microrrelato
<p>3.4.1. <i>La expresión de la causa</i>            Subrayar los complementos circunstanciales de causa y las subordinadas adverbiales de causa.            Reescribir el cuento sustituyendo los nexos causales empleados en el original (<i>porque, pues y ya que</i>) por otros: <i>como</i> + indicativo (siempre antepuesto), <i>por causa de que</i>, <i>a causa de que</i>, <i>debido a que</i>, <i>gracias a que</i> (circunstancia favorable), <i>por culpa de que</i> (circunstancia desfavorable), <i>por aquello de que</i> (la causa es una presunción sobradamente conocida), <i>supuesto que</i> (causa explicativa), <i>puesto que</i> (causa explicativa), <i>dado que</i> (causa explicativa).</p>	<p><i>Volvia el soldado a casa</i>, de Sławomir Mrożek.            No se reproduce aquí por su extensión, pero puede accederse al texto en: <i>El árbol</i>, Barcelona, Quaderns Crema, 1998, págs. 7-8.</p>
<p>3.4.2. <i>La expresión de la condición</i>            Se reescribe el texto empleando otras fórmulas para expresar la condición positiva.</p>	<p><i>Si los tiburones fueran hombres</i>, de Bertolt Brecht. Puede leerse en <a href="http://www.librodearena.com/post/losdiastrites/si-los-tiburones-fueran-hombres/16403/2783">http://www.librodearena.com/post/losdiastrites/si-los-tiburones-fueran-hombres/16403/2783</a>.</p>
<p>3.4.3. <i>La expresión de la duda o la incertidumbre</i>            Con el texto pueden estudiarse los marcadores de esta función comunicativa: los modalizadores oracionales (<i>tal vez, ¿es que...?, seguramente, acaso</i>), las oraciones interrogativas, las coordinadas disyuntivas y el uso del condicional (<i>no sería raro</i>) y del futuro de probabilidad (<i>será para sentirse más cómoda</i>).</p>	<p><i>La joven del abrigo largo</i>, de Vicente Huidobro            Cruza todos los días la plaza en el mismo sentido.            Es hermosa. Ni alta ni baja, tal vez un poco gruesa. Grandes ojos, nariz regular, boca de fruta madura que azucara el aire y que no quiere caer de la rama.            Sin embargo, tiene un gesto amargado y siempre lleva un abrigo largo y suelto. Aunque haga un calor excepcional. Esa prenda no cae jamás de su cuerpo. Invierno y verano, más grueso o más delgado, siempre el sobretodo como escondiendo algo. ¿Es que ella es tímida? ¿Es que tiene vergüenza de tanta calle inútil? ¿Ese abrigo es la fortaleza de un secreto sentimiento de inferioridad? No sería raro. Por eso tiene un estilo arquitectónico que no sabría definir, pero que, seguramente, cualquier arquitecto conoce.            Tal vez tiene el talle muy alto o muy bajo, o no tiene cintura. Tal vez quiere ocultar un embarazo demasiado largo, de algunos años. O será para sentirse más sola o para que todas sus células puedan pensar mejor. Saborea un recuerdo adentro de ese claustro lejos del mundo.            Acaso quiere sólo ocultar que su padre cometió un crimen cuando ella tenía quince años.</p>

<p>3.4.4. <i>La expresión del mandato</i> Con el texto pueden estudiarse los marcadores de esta función comunicativa: el vocativo y la diferencia gramatical, en lo que al verbo respecta, entre el mandato (imperativo: <i>traga</i>) y la prohibición (<i>no</i> + presente de subjuntivo: <i>no brinques</i>).</p>	<p><i>Rubén</i>, de Britto García Traga Rubén no brinques Rubén sóplate Rubén no te orines en la cama Rubén no toques Rubén no llores Rubén estate quieto Rubén no saltes en la cama Rubén no saques la cabeza por la ventanilla Rubén no rompas el vaso Rubén, Rubén no juegues trompo Rubén no faltes al catecismo Rubén no pintes las paredes Rubén di los buenos días Rubén deja el yoyo Rubén no juegues trompo Rubén no faltes al catecismo Rubén amárrate la trenza del zapato Rubén haz las tareas Rubén no rompas los juguetes Rubén reza Rubén no te metas el dedo en la nariz Rubén no juegues con la comida no te pases la vida jugando con la vida Rubén. [...]</p>
---	--

### 3.5. LÉXICO

El trabajo con el léxico puede llevarse a cabo mediante la reescritura del microrrelato; algunas de las estrategias que pueden aplicarse son: la *sustitución* (se seleccionan las palabras que deberán ser sustituidas y el criterio de conmutación -sinónimos, antónimos, cohipónimos, hiperónimos, etc.-); la *adición* (consiste en añadir estructuras, morfemas derivativos, etc. a lo contenido en el original); y la *supresión* (se seleccionan los elementos que se desea eliminar y el efecto que se desea conseguir: por ejemplo, si se propone la supresión de una letra de modo que se mantenga el contenido del texto, se consigue un interesante trabajo con el léxico). Como muestra se ejemplificará con *La prueba* (cf. *supra*), de Triunfo Arciniegas. *Sustitución* (sinónimos): *Me observó con pena cuando le comenté que me disponía a ejecutar...*; *adición* (adverbios terminados en *-mente*): *Seguramente me miró dulcemente*, con lástima, cuando le dije *valientemente* que...; *supresión* (de la letra *-i*): *Me observó con pena cuando le hablé de que estaba preparado para ejecutar la prueba...*

#### 3.5.1. *Expresiones o fraseologismos*

Dado el amplísimo corpus de microrrelatos, pueden encontrarse textos que presenten un grupo de expresiones hechas o fraseologismos como *Este tipo es una mina*, de Luisa Valenzuela: “No sabemos si fue a causa de su corazón de oro, de su salud de hierro, de su temple de acero o de sus cabellos de plata. El hecho es que finalmente lo expropió el gobierno y lo está explotando. Como a todos nosotros.”

El microrrelato puede servir como modelo para intentar enlazar en una misma narración otro grupo de expresiones o fraseologismos, por ejemplo, las relacionadas con los elementos químicos de la tabla periódica: *corazón de bronce*, *papel de estaño*, *balón de oxígeno*, *rubio platino*, *ser un plomo...*

### 3.5.2. *Lenguajes específicos*

Los lenguajes específicos son a veces la base léxica de algunos microrrelatos, como *Naufragio*, de Ana M<sup>a</sup> Shua, o *Lingüistas*, de Mario Benedetti. Con este último, después de analizar los elementos léxicos del argot de los filólogos, pueden trabajarse otros lenguajes, simplemente modificando el título del texto y sustituyendo los términos marcados por otros propios de la nueva disciplina propuesta; así, *Lingüistas* puede convertirse en *Cardiólogos*, por ejemplo.

#### *Lingüistas*

Tras la cerrada ovación que puso término a la sesión plenaria del Congreso Internacional de Lingüística y Afines, la hermosa taquígrafa recogió sus lápices y papeles y se dirigió hacia la salida abriéndose paso entre un centenar de lingüistas, filólogos, semiólogos, críticos estructuralistas y desconstruccionistas, todos los cuales siguieron su garboso desplazamiento con una admiración rayana en la glosemática.

De pronto las diversas acuñaciones cerebrales adquirieron vigencia fónica:  
¡Qué sintagma!

¡Qué polisemia!

¡Qué signifiante!

¡Qué diacronía!

¡Qué exemplar ceterorum!

¡Qué Zungenspitze\*!

¡Qué morfema!

La hermosa taquígrafa desfiló impertérrita y adusta entre aquella selva de fonemas.

Sólo se la vio sonreír, halagada y tal vez vulnerable, cuando el joven ordenanza, antes de abrirle la puerta, murmuró casi en su oído: “Cosita linda”.

### 3.6. TEXTO Y DISCURSO

Las propiedades del texto (adecuación coherencia y cohesión) pueden ser tratadas en los microrrelatos de forma especial, en parte, porque son textos completos y, en parte, por sus especiales características de construcción. Se ofrecen tres técnicas para realizar prácticas que aborden la compleja ligazón entre los elementos del texto: *transformar* (se propone reescribir el microrrelato *Cuento de horror*, de Marco Denevi, reproduciendo en estilo indirecto el diálogo entre los personajes), *completar* (se trata de reconstruir, aplicando los mecanismos de coherencia y cohesión, el original fragmentario *Cortísimo metraje*, de Julio Cortázar) y *construir* (mediante la elección léxica pueden construirse muchos relatos distintos a partir de *Subraye las palabras adecuadas*, de Luis Britto).

#### 4. DESARROLLO DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS

A lo largo del apartado anterior, se han ido describiendo actividades que, a la vez que los contenidos tratados, implicaban tareas de comprensión lectora y expresión escrita. Más en concreto, podrían completarse las actividades propuestas con otras específicas para desarrollo de las *destrezas escritas* como los ejercicios de predicción (muy interesantes contando con el final muchas veces sorprendente), de transferencia (redactar un microrrelato a partir de un cuadro o al contrario –*Aves nocturnas*, de Lagmanovich, es un texto que se basa en el cuadro homónimo de E. Hopper-), de conversión (de una noticia en minificción o viceversa) o de ampliación (puede invitarse a los alumnos a que amplíen cualquier nanorrelato o hiperbreve).

Muchos microrrelatos se encuentran en versión audio en internet, sobre todo, en la Fonoteca de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (por ejemplo, varios de Benedetti, entre ellos, *Lingüistas*) y en YouTube (en varios vídeos puede escucharse al propio Cortázar leyendo su *Preámbulo* y sus *Instrucciones para dar cuerda al reloj*). La accesibilidad del formato de audio de los textos permite involucrar también el desarrollo de las *destrezas orales* entre otro tipo de actividades, conformando una tarea. Lo fragmentario, ambiguo o enigmático de algunas de estas minificciones las convierte en textos ideales para explicar de forma oral la personal recepción de su contenido.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALFARO, C., en J. L. GONZÁLEZ (ed.) (1999): *Dos veces cuento. Antología de microrrelatos*, Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, pág. 23.
- ANDERSON IMBERT, E. (1965): *El gato de Cheshire*, Buenos Aires: Losada.
- (1999): *Cuentos*, Buenos Aires: Corregidor.
- ARIAS GARCÍA, B. (2004): *Grandes minicuentos fantásticos*, Madrid: Alfaguara.
- BRASCA, Raúl (comp.) (2002): *Dos veces bueno 3*, Buenos Aires: Desde la Gente.
- ECO, U. (1981): *Lector in Fábula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona: Lumen.
- GONZÁLEZ, J. (2002): “La extensión de la brevedad: vidas breves y otros recursos del microrrelato”, *Quimera*, 222, 18-22.
- LAGMANOVICH, D. (2006): “La extrema brevedad: microrrelatos de una o dos líneas”, *Espéculo. Revista de Estudios Literarios* 32.

MAIS CHECA, Amanda (2002): “El cuento perfecto”, *Quimera* 222, 12-17.

MORENO PÉREZ, J. M. (2005): “Sacarme dieciocho mil”, [en línea]: <<http://gargantuario3.blogspot.com/2005/04/sacarme-dieciocho-mil.html>>

PÉREZ TAPIA, M.<sup>a</sup> T. (2008): *La reescritura como método para aprender a escribir: ortografía y ortotipografía*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

— (2009): *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrelatos*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

ROJO, V. (1996): *Breve manual para reconocer microcuentos*, Caracas: Equinoccio (Ediciones de la Universidad Simón Bolívar).

# EL TEXTO DIALÓGICO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE ELE. EL “RECURSO” DEL TEATRO COMO ESTRATEGIA DINAMIZADORA

MERCEDES DEL POZO DIEZ

*Cursos Internacionales – Universidad de Santiago de Compostela*

**RESUMEN:** Por una parte, relatar la propuesta llevada a cabo con profesores, sobre la importancia de adoptar el teatro en el aula de ELE como integrador de la competencia comunicativa y por su potencial aplicación en Primaria, Secundaria. En este contexto, la lectura e interpretación de textos dramáticos, es una herramienta fundamental para el desarrollo de la competencia sociocultural. Por otra, apoyar la inclusión de textos dramáticos en currículos oficiales, programaciones y manuales. Dada la plurifuncionalidad del texto dialógico en el aprendizaje de ELE, acentuamos la importancia de la contextualización interpretativa en la construcción de la competencia comunicativa, puesto que activa la producción del input, se apoyan en el enfoque orientado a la acción y fortalece el trabajo cooperativo.

*A “mis” estudiantes actuantes.*

*La vida, como una obra de teatro. No es la duración, sino la excelencia de los actores lo que importa. Séneca*

## 1. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO Y OBJETIVOS

Desde hace varios años, colaboro con Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago impartiendo español en sus diferentes orientaciones, desde clases de actualización hasta monográficos relacionados con la didáctica de la lengua y el análisis de

materiales. Cuando me propusieron llevar a cabo un Taller de teatro, que yo misma ya había explorado en otros ámbitos (secundaria) sabía que tenía que tener en cuenta unas variables determinadas. El curso iba incluido en la oferta educativa que el Ministerio de Educación ofrece a todos aquellos docentes que se dedican a difundir la lengua española allende nuestras fronteras. No me refiero al consagrado Instituto Cervantes y su interesado público, sino de algo más básico y por ende trivial, como son los centros de Secundaria y Primaria de países europeos (sobre todo).

Aunque el curso de actualización se oferta para profesores de Primaria, las solicitudes de este ámbito no se copan, por lo que las plazas de los asistentes pasan a cubrirse con las demandas de los profesores que imparten español en Educación Secundaria, ya sea en centros dependientes del Estado del país de origen (públicos o privados), como del Ministerio de Educación que en sus Aulas y agrupaciones, Secciones, Escuelas europeas u otras instituciones trata de mantener vivo la enseñanza del idioma. Por lo tanto, los integrantes, año tras año en estas aulas se componen de profesores de distinto nivel educativo. Este dato fue significativo a la hora de diseñar el programa, señalar los objetivos y planificar las estrategias y actividades que de forma (casi en su totalidad) práctica llevaría a cabo durante el taller. Otro aspecto que tuve en cuenta, era el nivel de lengua. Cuando cubren la solicitud de participación, los profesores deben señalar el nivel de competencia lingüística que poseen... pero aunque los niveles de referencia estén delimitados por el MCER, hay un relativismo personal para adscribirse a un nivel o a otro. Esto unido a la proximidad en la familia lingüística y las procedencias, que desde los países vecinos, hasta la lejana Ucrania, formaban un amplio abanico. Quedaría incompleta esta pluralidad del grupo, si no mencionara lo variado que pueden llegar a ser los intereses y motivaciones de los adultos, con sobrada experiencia para darme a mí, lecciones de enseñanza. Aunque las expectativas del grupo (profesoras multilingües) fueran amplias y interesadas, hay un factor que une alegremente a todos los participantes: están de vacaciones, y además en España. Si cualquiera de nosotros pensamos en la combinación viaje + vacaciones, muy pocas cosas podrían oscurecer este amable panorama. Y no iba a ser una de ellas el taller de teatro.

La experiencia que llevé a cabo partía de necesidades detectadas en cursos anteriores. Antes de enfrentarme al grupo, por los informes de la coordinadora sabía de la combinación de las nacionalidades, edades y la enseñanza que impartían. El carácter de los asistentes no era del todo heterogéneo: en su mayor parte eran mujeres (3 honrosas excepciones cumplían con su parte del porcentaje masculino) y las edades e intereses eran tan variados como la procedencia: 1 austriaca, 1 búlgara, 4 eslovacas, 6 francesas, 1 argentina, 1 española, 1 polaco, 1 portuguesa, 6 británicas, 1 irlandesa, 1 checa 1 ruman, 5 rusas.

Uno de los principales objetivos que planteé a la hora de diseñar el taller era estimular la producción oral a través de la expresión teatral, así como de las posibilidades

creativas y expresivas del lenguaje. Finalmente los objetivos quedaron establecidos en los siguientes puntos

- Desarrollar las destrezas de comunicación interpersonal a través del teatro y del juego dramático.
- Mejorar el uso de ELE de forma espontánea a través de simular situaciones comunicativas reales.
- Romper posibles bloqueos e inhibiciones e investigar la relación entre lenguaje, situación e intención comunicativa.
- Mejorar la vocalización, la modulación y la proyección de la voz a través de la aplicación de técnicas dramáticas.

## 2. SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

Las sesiones se desarrollaron en un periodo de 1 hora y 30 minutos en gran grupo (algunas actividades en grupos reducidos). Todo lo que sucediera dentro del aula sería cuestión de los participantes y su interacción, del contacto entre los estilos interactivos del ponente y de los participantes, de los participantes entre sí, así como de los efectos de las dinámicas y actividades planeadas para facilitar el proceso de aprendizaje. En este juego de interrelaciones las creencias de alumnos y profesores subyacen en la actuación de cada uno de nosotros. Puesto que los contextos educativos de los que se procedía y en los que nos desenvolvíamos eran muy diferentes, podían ser un coctel explosivo. La labor del docente en este tipo de talleres no es hacer que se aprendan contenidos gramaticales, sino las reflexiones sobre la labor docente. El léxico se aprende con el uso (es conocimiento implícito y procedimental), pero hay cierto conocimiento declarativo o cierta metacognición (combinatoria basada en el uso) que puede ayudarnos. Requiere un aprendizaje significativo, no memorístico. El objetivo de las primeras sesiones en cualquier taller de teatro es desarrollar un clima distendido y de confianza que favorezca el trabajo en equipo, donde los participantes se sientan con libertad para contribuir con sus ideas y propuestas creativas.

Como arranque para afirmarme en esta idea, planteo la similitud entre teatro y juego dramático. La relación que tiene el texto dramático con el diálogo y dialogismo bajtiniano. A través de este intercambio comunicativo el teatro queda integrado en el MCER y su enfoque orientado a la acción, respalda el aprendizaje de una lengua desde el trabajo cooperativo. La vinculación de todos estos aspectos con la afectividad como apoyo indispensable sobre el que se sustenta un aprendizaje efectivo, para concluir con la parcela lúdica de la enseñanza como favorecedora de la producción oral.

### 3. EL TEATRO Y EL TEXTO TEATRAL

El prisma fundamentalmente literario con el que se ha incorporado el teatro en el aula en general y en el aula de lenguas en concreto, lo ha ligado a su carácter de texto escrito. De esta forma el teatro es texto escrito que ha de ser leído, poniendo en práctica la competencia ortoépica y las habilidades que corresponden al acto de leer. También espectáculo: una cantidad variable y compleja de sistemas de signos, interactúan para la construcción de un sentido verosímil (como quería Aristóteles). La integración de todos esos sistemas se denominan en el acto de comunicación contexto o situación comunicativa, comparables a la construcción del discurso dramático. La práctica de la lectura dramatizada no es patrimonio exclusivo de los enfoques más tradicionales: muchas veces enfoques considerados innovadores han incorporado el teatro (en forma de role play, de diálogo, de intervenciones de pregunta-respuesta, etc.) de forma marcadamente comunicativa, pero realmente encubren formas rígidas con diálogos cerrados, role play descontextualizados, lecturas dramatizadas.

Desde el punto de vista de las modernas teorías teatrales, poco se ha dicho realmente novedoso desde Aristóteles: el teatro es mimesis de las acciones de los hombres. El giro lingüístico que supuso el siglo XX nos ha dejado como herencia una concepción enfocada a la acción. Como Austin, hacemos cosas con palabras, imitamos con palabras las acciones de los seres humanos. Estas dos intuiciones fundamentales, sin embargo, que pueden servirnos a modo de reflexión didáctica, en el aula pueden quedarse en sólo palabras. Los actores encarnan palabras, textos, contextos: erigen realidades. ¿De qué están hechas esas realidades construidas? De historias o relatos, anécdotas, de personajes o personas, de momentos y tiempos, de espacios y lugares, y de lenguaje (verbal) y lenguajes.

La enseñanza de la estructura semiótica del teatro como espectáculo, y de la división fundamental que entre teatro escrito (literatura) y teatro espectáculo (suma de artes) suelen realizar los críticos literarios (Bobes Nabes entre otras, y será su propuesta la que sigamos). De esta forma desarrollamos la esencia semiótica de las performances teatrales, de los montajes teatrales. ¿Cómo podremos hacer esto de forma clara para que estudiantes de ELE puedan acceder a esta propuesta sin estar especialmente interesados en cuestiones semióticas? Simplificando el esquema y presentándolo como constructo de sentido: espacio, tiempo, personajes y acción. En torno a estos elementos, que identifican, interpretan y explican en su interacción con textos teatrales, películas y situaciones comunicativas de diferente índole, juegan a construir significados, a expresarse, a decirse (García Ramos).

#### 4. DESARROLLO DE HABILIDADES A TRAVÉS DEL DIALOGO. EL DIALOGISMO

Es habitual considerar sólo como texto el escrito. Sin embargo, el oral, y en este caso la conversación, también es un conjunto de piezas lingüísticas articuladas entre sí. La conversación, como cualquier otro tipo de texto, tiene un tema y una estructura determinada, aunque flexible y según la situación comunicativa que se establece es preciso elegir unas formas lingüísticas y rechazar otras, sin que ello implique que las rechazadas sean incorrectas. Un texto puede describirse como una estructura y un proceso, no un objeto.

El diálogo es la forma de elocución propia del teatro, aunque se emplea igualmente en los restantes géneros y subgéneros literarios: novelas, cuentos, poemas, ensayos filosóficos, etc. Las situaciones en que dos personas puedan estar hablando entre sí son infinitas, pero cada una de estas situaciones está marcada por el carácter y la posición de cada personaje y al mismo tiempo por sus relaciones en el momento en que se inicia el diálogo. Suele caracterizarse por ser natural, significativo, progresivo, dinámico y ágil.

El MCER expone en su apartado 5.2: *Para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales, junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes: las competencias lingüísticas; las competencias sociolingüísticas; las competencias pragmáticas.*

Los textos teatrales /dialógicos ofrecen al aprendiente un conocimiento de las características del *input*, ya que gran parte de la adquisición de la competencia lingüística comunicativa se desarrolla de forma intuitiva e inconsciente, por unos laberintos psicolingüísticos no controlables totalmente por el profesor, sensibles a ciertos tipos de muestras de lengua, exponemos a los alumnos a muestras que pueden facilitar la adquisición de ELE.

Con actividades de este tipo se potencian dos de las habilidades presentes en toda aptitud lingüística: La habilidad para aprender una lengua inductivamente y para inferir, así, las reglas que rigen una serie de materiales lingüísticos. (Larsen- Freeman 1994: 153) Comprender un texto implica tener en cuenta no sólo el modelo codificación y descodificación. El emisor puede manifestar al destinatario un mensaje no sólo por medios estrictamente lingüísticos, sino también mediante intenciones añadidas no codificadas: modelo codificación – ostensión. Tiene que cooperar con la información derivada de las implicaturas y presuposiciones; interpretamos lo que se nos quiere decir, que no suele estar totalmente explícita. El receptor por su capacidad inferencial le permite obtener información combinando el mensaje con otras informaciones y experiencias Para dominar este modelo ostensivo – inferencial, es fundamental el conocimiento del mundo, un saber enciclopédico, cómo son y funcionan las personas y las cosas..., para entender las

indirectas, las ironías, los dobles sentidos, el lenguaje diplomático, el lenguaje figurado, las presuposiciones, las hipótesis, la transtextualidad, etc. En definitiva, ser conscientes de la información implícita, de la parte sumergida del iceberg de la comunicación, del discurso, como uso de textos en una situación comunicativa determinada, donde se reflejan las variadas modalidades de la enunciación. La palabra usada en contexto adquiere un sentido específico que debe ser deducido por los oyentes con lo que Bühler llama un “procedimiento detectivesco”.

Austin y Searle descartaron la ficción o la poesía de sus análisis, arguyendo que son usos “no serios” del lenguaje. Su postura desarrollaba una teoría a un nivel de abstracción bastante determinado: los actos ilocucionarios simples y primitivos, cuando las obras literarias son actos complejos y derivados.

La primera forma de *diálogo*, la más próxima a la práctica comunicativa cotidiana, se define por el cambio de los sujetos discursivos. En el sentido bajtiniano la alternancia de replicas en las que todo *enunciado* se orienta hacia el otro y contiene «una especie de *dixi* silencioso» que espera respuesta (Bajtín 1982, p. 261). El teatro es la perfecta representación del *dialogismo*. La palabra, «drama en que participan tres personajes» –cita de Bajtín (1982, p. 314) Llamo *sentidos* las respuestas a las preguntas. (Bajtín 1982, p. 367) Para la palabra (y, por consiguiente, para el hombre) no existe nada peor que la ausencia de *respuesta*. (Bajtín 1982, p. 319) La idea bajtiniana de que la orientación dialógica del enunciado desborda la voluntad individual de dialogar puede ser un buen punto de apoyo para mi intento: Dos enunciados confrontados que pertenecen a dos sujetos que se desconocen, si apenas lejanamente tratan un mismo tema o idea, establecen inevitablemente relaciones dialógicas entre ellos. (Bajtín 1982, p. 306)

## 5. JUEGO DRAMÁTICO Y EL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN

Concebimos el teatro cercano al juego dramático sin una división absoluta en el ámbito de ELE, por la importancia concedida al texto dramático canónico, como pieza de la Literatura. La propuesta de trabajar apoyándose en el texto no asegura en sí la validez didáctica; depende de la perspectiva metodológica con la que nos acercamos al texto y a la escenificación. Consideramos el texto dramático como una plataforma para la creación: antes que un *texto*, es un *pre-texto*; no está cerrado y es susceptible de modificaciones y adaptaciones. El proceso de creación colectiva, la memoria no es el único recurso para interiorizarlo: la acción y las relaciones entre los personajes. (Martínez Cobo, 2005). Se encamina a conseguir la interacción- catártica con el público, elementos que influyen: la creatividad, la aportación personal, la innovación lingüística, la originalidad, la relación entre los miembros del grupo, las normas lingüísticas de relación social, la motivación, la adquisición de conocimientos, los hábitos, las actitudes, los valores...

Cuando el hombre adquiere conciencia de su 'yo', busca instrumentos para tomar conocimiento de su propia imagen más allá de lo meramente físico e individual para hallar su proyección anímica, colectiva y social. Un nuevo espejo en donde poder medir su comportamiento. El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo, para desarrollar una visión del mundo, ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El desarrollo del «*alumno como agente social*», que muestra solvencia en el manejo de la competencia comunicativa porque conoce los elementos que constituyen el sistema de la lengua y es capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social. (Instituto Cervantes: 2006).

Afirmamos como Richard Via (1987), que no se puede considerar teatro al mero recitado de líneas y parlamentos, ya que en el teatro “debe haber un intercambio de sentido –entre los actores mismos y entre los actores y el público–” (Via 1987:110). No compartimos totalmente la idea que expone Allen, que hacer teatro equivale a hablar como un loro, memorizar o “aprenderse un papel con objeto de representar una obra es una actividad aceptable con tal que el profesor pueda encontrar una forma de ayudar a los jóvenes participantes a que hagan suyos esos papeles, integrándolos en el personaje que están creando” (Allen en Torres Núñez 1996:66).

La dramatización utilizada en las clases incorpora a la enseñanza lingüística la parte no lingüística –como por ejemplo el lenguaje corporal, determinante en la comunicación interpersonal, busca la formación integral del alumno, drama procede del griego *drao*, “hacer”, de ahí su vinculación con las actividades dramáticas se superponen el “saber” y el “saber hacer” junto con el “saber ser”, competencias todas recogidas en MCER.

Jean Chateau (1973:147) indica: “El juego contribuye a desarrollar el espíritu constructivo; la imaginación, la capacidad de sistematizar, además lleva al trabajo, sin el cual no habría ni ciencia ni arte”. El valor social del juego en general es asumido por casi todos los pensadores, como Fingerman (1970:38) que lo destaca: “El juego es un factor de desenvolvimiento social en el individuo. Mediante el juego no solo se ejercitan las tendencias sociales, sino que se mantiene la cohesión y la solidaridad del grupo con las reuniones, las fiestas y otros muchos actos de carácter popular”.

Los juegos dramáticos crean situaciones que permiten a los aprendices interactuar de una manera significativa. A través de la negociación del significado en las improvisaciones, escenarios y juegos de personaje, los alumnos no solo pueden probar y evaluar sus propias hipótesis sobre la lengua meta sino que además el uso de la lengua de una manera espontánea y creativa les impulsa a recurrir a sus conocimientos implícitos sobre la lengua, exponiendo su competencia adquirida, se pueden recrear situaciones de la realidad exterior del aula. Este aspecto es de lo más valioso ya que una de las limitaciones de la enseñanza de una L2, es la naturaleza artificial de muchos de los materiales y de las actividades lingüísticas en el aula. El JD proporciona el encuentro con una

variedad de experiencias lingüísticas contextualizadas y experimentan con la adecuación de un número de registros sociales y toman conciencia del estrecho vínculo que existe entre lengua y contexto. Nos avala la descripción que ofrece el *MCER* acerca de lo que supone el aprendizaje de la lengua desde la óptica del *enfoque orientado a la acción*.

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas de la lengua, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Cap. 2., Epígrafe 2.1)

Para llevar a cabo el juego dramático en el aula ELE se definen una serie de habilidades estratégicas para mejorar la práctica del input; frente al carácter frío e inexpressivo de algunos textos y diálogos creados ex profeso para la clase de idiomas puede compensarse con el uso de diálogos teatrales constituyendo una fuente rica de input lingüístico contextualizado, oral motivador. El *MCER* (págs. 60-61) define las estrategias “como un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta”.

## 6. LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL TEXTO TEATRAL

La lengua como vehículo de cultura, es una forma de ver el mundo, si bien es cierto que la norma culta es la que tendemos a enseñar y que ésta domina como modelo de lengua en todos los niveles, también la necesidad de adquirir una competencia comunicativa nos hace reflexionar sobre la importancia de acercar a los alumnos a otras formas coloquiales, formas propias de grupos sociales, profesionales, argot, etc. Gracias a este conocimiento los estudiantes disponen de información suficiente para conocer qué es lo que se espera de ellos en cada una de las situaciones de comunicación de la lengua extranjera. (SANS. 2006)

El contenido sociocultural debe considerarse un componente más del aprendizaje de una lengua extranjera, no deben estar aislados en los materiales, ni incluirse en un apartado especial. Las propuestas llevadas al aula, explícita o implícitamente deben estar impregnadas por lo cultural, para facilitar a nuestros estudiantes no una cultura de

estereotipos sino más bien todo lo contrario, dejar de lado lo tópico e ir a la realidad social. MCER. Giovannini *et alii* (1996: 29) lo denominan como: “El conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta, y la capacidad de adoptar estrategias sociales apropiadas para realizar los fines comunicativos”.

La capacidad de percibir las diferencias culturales y de comprender otras culturas se convierte en un objetivo de aprendizaje del mismo rango que la competencia comunicativa. El aprendizaje lingüístico y cultural debe estar al mismo nivel y complementarse. Según Geneviève Zarate

el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que, conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela, en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (2002: 34).

Por “cultura” se entiende dos cosas: “la cultura y civilización general de un país dentro de gran marco histórico” y los “modos de vivir cotidianos que revelan la idiosincrasia particular de una sociedad” (Martínez Vidal 1993: 80). Sitman y Lerner (1999) han demostrado, la diversidad de culturas, sub-culturas y dialectos que uno encuentra en la literatura, al leer textos procedentes de varios países hispanohablantes, el estudiante aprende que no hay una lengua española sino que ésta, está formada por muchas variedades. Emplear la literatura en el aula de E/LE puede resultar provechoso para la enseñanza y el aprendizaje del contexto cultural, ya que ofrecen ejemplos de usos de la lengua que pueden cubrir la gama de contextos sociales (formales y familiares); la adquisición de un vocabulario activo y pasivo por parte del aprendiz (Muros 1999: 85, 90). Los textos teatrales son “una fuente de información sobre la cultura extranjera” (Kramsch 1993: 6). La competencia sociocultural como reflejo de un comportamiento, se convierte en punto de partida para la competencia creativa de los aprendices de ELE a través del juego de roles, y fomenta el conocimiento de obras y adaptaciones dramáticas, desarrolla el sentido crítico personal y el respeto ante las creaciones dramáticas.

## 7. EL USO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El término “persona” procede del griego *προσωπον*, (cara) máscara para reforzar la voz en teatros abiertos; de se evolución a “per-sona” o “lo que viene a través de la voz del actor”. Ya que las personas desempeñamos determinados roles (madre, hijo, jefe, compañera de trabajo, amigo, alumno, etc) puede salir de nosotros, con los recursos

adecuados el actor que llevamos dentro. El teatro permite a la persona *jugar a ser otro* y a liberarse de ataduras: el tímido puede convertirse en extrovertido, el positivo en negativo, etc. gracias a la *máscara* del personaje tras el que se oculta.

La importancia de la afectividad en el aprendizaje y su reflejo en las reglas del diálogo comunicativo sobre textos dialógicos ayudan a construir la adquisición del conocimiento lingüístico. “*El teatro apela a las emociones y posee un valor catártico: El teatro es un buen medio para conocer y valorar las emociones y los sentimientos que nacen en el seno de las relaciones humanas; y explorar aquellas emociones como la agresividad, la risa, el miedo al ridículo, etc., que socialmente están muy reprimidas* (Díaz apud Torres Núñez 1996, 61) Favorece el desarrollo de la confianza y de la autoestima del alumno, es una experiencia satisfactoria y proporciona un alto nivel de implicación emocional e intelectual mediante la participación activa (Dougill 1987; Lazar 1993; Stern 1980; Torres Núñez 1996; Wessels 1987). De ahí su relación con el trabajo cooperativo que plantea el enfoque comunicativo.

Jane Arnold afianza la idea sobre la necesidad de afectividad que aumenta la motivación. Como seres humanos necesitamos que nos animen para conseguir más éxitos. «El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula» Stevick (1980: 4). El joven que se está formando se sentirá realizado si se sabe competente, el alumno descubre que ha sido capaz de comunicar a un público en una lengua que no domina y se contrarresta el sentimiento de miedo e inseguridad del principio; puesto que el JD en se expone su imagen con lo que esto supone de intimidación por la inversión emocional. Cuando se reparten los personajes los alumnos pueden expresar sus preferencias respecto a los que quieren interpretar y en la medida de lo posible ajustaremos dichas elecciones (sobre todo en lo que concierne al tamaño del texto que debe producir el personaje o si este es protagonista, secundario). Se tendrá en cuenta el carácter del alumno para desenvolverse en un tipo de personaje bien cómico, trágico, etc.

#### 8. TIPOS DE TAREAS TEATRALES: DE CONOCIMIENTO, COLABORACIÓN, IMPROVISACIÓN, VOCALIZACIÓN, EXPRESIÓN CORPORAL

Un paso previo para que los aprendices *personalicen* el texto o intervenciones de sus personajes es la improvisación; se olvidan de la forma exacta del texto para expresarlo con sus propias palabras. Escribir su versión del texto constituye una tarea que desarrolla la competencia escrita y facilita la personalización de la interpretación. Di Pietro hace años deseaba crear en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas una pedagogía alrededor de un método que crease tensión dinámica, fuese muy motivadora y manejase lo inesperado. Aprender una nueva lengua involucra al ser humano al completo, la clase de L2 debe ser socialmente significativa.

El cuerpo es un elemento que forma parte de la comunicación no verbal; el conocimiento de la competencia extralingüística a través del cuerpo y el espacio, movimiento y acción, puede adquirirse con la propuesta de tareas para motivar y desbloquear la producción oral. Se integran los elementos de la comunicación no verbal y aprenden a utilizarlos con fines expresivos y comunicativos, y a su vez asimilan rasgos socioculturales que conlleva en la expresión cualquier acto comunicativo. Una de las actividades orientadas a tratar el contenido de un texto teatral, consiste en que los alumnos realicen estatuas o cuadros vivientes a partir de descripción de las escenas principales. Facilitando la comprensión de la obra al alumno antes de leerla, se hace hincapié en la importancia de los códigos no verbales en el teatro, como copia de la comunicación cotidiana y habitual. Las improvisaciones se pueden plantear sobre situaciones parecidas a las que se reflejan en la obra. Un paso posterior es que estas improvisaciones se basen en fragmentos de la obra (Martínez Cobo: 2005).

A través del juego dramático se amplía el análisis de los aspectos suprasegmentales de de la pronunciación (como la entonación, el acento, el ritmo, la calidad de la voz, etc.). La entonación, por ejemplo, es esencial “no solo para la interpretación de enunciados declarativos e interrogativos, o cuestiones de énfasis, sino también para la interpretación de mensajes más sutiles como el sarcasmo, el cariño, el insulto, el elogio...” (Brown 1994:240), es decir, para codificar la intención del hablante. Los ejercicios y actividades de articulación, respiración, proyección y entonación que pueden emplearse para “incrementar la conciencia de los estudiantes sobre su propia voz y ayudarles a ser más flexibles en su uso del habla” (Hayes 1984:41).

Los juegos teatrales constituyen una plataforma para el estudio de elementos paralingüísticos que acompañan al habla: volumen, elocución, tono... y las vinculaciones entre lenguaje verbal y no verbal: cómo subrayamos las palabras, evitamos su mención, añadimos contenidos emocionales.... Se induce, con ello, a reflexionar acerca de lo que es oportuno o inoportuno, descubrir las intenciones del interlocutor, o agilizar la forma de expresar u ocultar mejor nuestras intenciones. (Martínez Cobo: 2005). MCER “La interacción cara a cara puede suponer, naturalmente, una mezcla de medios: hablados, escritos, audiovisuales, paralingüísticos (sec. 4.4.5.2) y paratextuales (véase la sección 4.4.5.3). Se progresa en el comportamiento social, un conjunto de nociones lingüísticas que no deben quedar en competencia gramatical.

En las sesiones de trabajo como parte de la construcción del personaje, los alumnos deben adaptar el papel a su medida. En este proceso tienen la oportunidad de experimentar con distintos patrones de entonación, sonidos y vocalizaciones (Lazar 1993, 138). Los ejercicios vocales pueden estimular la motivación de los aprendices por mejorar su pronunciación al enseñarles cómo la “claridad de dicción interviene en la construcción de su auto-imagen” (Brown 1994: 261), y cómo la pronunciación incide en la creación de efecto. Cada enunciado puede examinarse desde el punto de vista de la articulación,

acento, entonación, etc. y la adecuación del estilo de habla de acuerdo con la situación y el rol desempeñado (Hayes 1984: 100) Da la oportunidad para concentrarse de forma más interesante que a través de *drills* o repeticiones mecánicas.

Una vez que los alumnos se han familiarizado con el argumento se procede al análisis; una forma de abordar este es la investigación sobre aspectos que completan el acto comunicativo con la obra, como la biografía del autor y su concepto de teatro (en niveles C1), el contexto literario, etc. Este tipo de tareas desarrollan la competencia escrita, lectora y sociocultural; si además son ellos mismos los que lo presenten al resto de la clase se completará con la producción de un input, a través de una presentación oral. Otras tareas escritas: completar la información sobre su personaje, características físicas, psicológicas, motivaciones, pasado, etc., con el fin de ayudarles en su proceso de construcción; o bien buscar las críticas que se han realizado sobre la pieza o escribir una de un espectáculo teatral en español al que han asistido.

## 9. ALGUNOS INCONVENIENTES

Resistencia del alumno. La participación ha de ser voluntaria; convencer de lo provechoso que va a resultar para su aprendizaje, puede ser considerado algo inútil o pérdida de tiempo. La graduación y selección de actividades es fundamental para suavizar reticencias del alumno y hacer que se sienta cómodo. Por ello son importantes las sesiones centradas en generar un clima de cooperación y confianza mutua; las primeras actividades se pueden llevar a cabo en grupos y en parejas, evitando la exposición del individuo ante el resto del gran grupo, y paulatinamente introducir presentaciones individuales, monólogos, etc. Hay que contar con la reserva personal del aprendiz por temor a lo que otras personas piensen al cometer errores y a la evaluación. Esto se acentúa por las inhibiciones asociadas con la adolescencia; hay que contar con una falta de motivación de esta franja de edad por determinadas actividades en el aula. Una práctica adecuada centrada en el lenguaje no verbal (corporal) para reparar en sus inhibiciones, creando unas pautas de protocolo, con el objetivo de aumentar la confianza en sí mismos y como grupo. Hablar y escuchar con los ojos a los otros, para atreverse a usar la L2.

Programaciones tradicionalmente centradas en la gramática. Suelen presentar una gran concentración de contenidos y no dejan espacio para el desarrollo de actividades extra-curriculares. Las limitaciones institucionales tampoco ayudan a implantar el juego dramático en la programación: la reducción de horas, un gran número de estudiantes por clase, la disposición tradicional en bancadas de las aulas, el papel tradicional de la enseñanza y el aprendizaje (el profesor explica, los alumnos escuchan), la actitud (el docente evalúa a los estudiantes a través de pruebas)... La comunicación suele ser poco real en las aulas: entre profesor y alumnos y entre alumnos se imponen unas máscaras y papeles que se repiten hasta el hartazgo por décadas.

Tiempo. El lugar arrinconado que ocupa el teatro en de las disciplinas académicas, probablemente conduzca a que se tenga que disponer del tiempo libre de los alumnos y del profesor. El grado de satisfacción que se obtiene tras la presentación teatral, recompensa con creces el tiempo invertido. Y la inmersión lingüística es bastante ventajosa.

A pesar de la creencia del profesorado que para llevar a cabo un taller de teatro se debe tener experiencia teatral, no viene de más recordar que su papel es más el de animador-organizador, que el de director de escena, ya que artísticamente no juzga. Tan sólo ofrece la oportunidad a los alumnos de expresarse en español a través de la creatividad dramática y actividades lúdicas.

Una de las dificultades reside en encontrar obras de teatro en español que reúnan características apropiadas para enseñar ELE. En ocasiones la obra adecuada es sencillamente la adaptación del texto, amoldándose a las necesidades de nuestro contexto educativo particular; otra solución a adoptar es reducir y simplificar el texto, eliminar personajes secundarios (*in absentia*), incorporar otros, desdoblar; prescindir de las partes menos esenciales de la trama, reducir el número de escenas....

Para muchos la evaluación constituye el mayor de los hándicaps. Sin embargo entre proceso y producto, nos inclinemos hacia la valoración del proceso más que hacia el producto. El protagonismo de los programas basados en contenidos lingüísticos-gramaticales, generalmente orientados hacia la evaluación final de estos contenidos, fomenta a su vez el cuestionamiento de la utilidad del teatro en el aula de E/LE. Si se trata de un curso intensivo, de un programa de lengua muy concentrado o no se dispone de tiempo, la preparación de alguna escena corta, será recibida con satisfacción, sin centrarnos en la representación teatral como tarea final, ya que esta equivale al producto.

## 10. CONCLUSIONES

No queremos caer en el victimismo del desprestigio pedagógico de las obras de teatro en la clase de E/LE. Apostamos por adoptar una postura integradora y conciliadora de todas las subcompetencias que integran el hecho teatral. Un cambio en su tratamiento pueden servir de incentivo para la producción del input y de utilidad en la adquisición de diversas competencias. No basta con la adquisición de una competencia lingüística: es necesario que participe del universo cultural que circunda a la lengua y juego dramático es un proceso con el objetivo de enseñar y aprender. Montar una obra de teatro en L1 o L2 exige tiempo y esfuerzo, pero es una inversión sin riesgo por la recompensa personal y profesional que enriquece a los participantes. Tomando las palabras de Borges, en *Inquisiciones*, “Las lenguas son en último término, simplificaciones de una realidad que siempre las rebasa, y sólo pueden justificarse con un fin práctico”.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAJTÍN, M.M. (1982): *Estética de la creación verbal*, México: Siglo Veintiuno.
- BARALO, M. (2000): “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE”, *Carabela* 47 (*El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*), Madrid: SGEL.
- CASSANY, D. (2008): “Aprendizaje cooperativo en ELE” en *XV Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, IH, Barcelona.
- DORREGO FUNES, L. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de ELE: Más de ochenta juegos y actividades teatrales*, Madrid: Edelsa.
- GIOVANNI, A. et. al. (1996): *Profesor en acción. El proceso de aprendizaje*, Madrid: Edelsa (Vol. 1).
- INSTITUTO CERVANTES (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español* Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols.).
- MARTÍNEZ COBO, A.: “La Casa de Bernarda Alba: Una experiencia teatral con alumnos de E/LE””, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander, pp.143-153
- MOTOS, T y TEJEDO, F. (1999): *Prácticas de dramatización*. Madrid: La Avispa.
- ORTA, A., (sin fecha): “ El aula como espacio de interacción social ”, en *XVIII Encuentro IH*.
- PRIETO GRANDE, M. (2007): “La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje”, *ASELE*.
- SANS BAULENAS, N. (2004): “¿Qué materiales favorecen el aprendizaje de la gramática? ”, *Encuentro IH*, Würzburg.
- TENA TENA, P. (): “La escritura en la clase de español/lengua extranjera. Reflexiones”, *ELENET*.
- TORRES GARCÍA, P. (2002): “Actividades de dramatización en la clase de E/LE”, *Forma* 3 149-167.
- VALVERDE ZAMBRANA, J. M e I. CÓMITRE NARVÁEZ (1996): “Drama y factor afectivo en la segunda lengua”, R. RUIZ ÁLVAREZ y J. A. MARTÍNEZ BERBEL (eds.), *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: Texto dramático y representación teatral*. Granada: Universidad de Granada, 181-191.
- ZARATE, G. (2002): *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, Aula de Español.

# EL TEXTO ESCRITO COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE E.L.E.

PAZ RABANAL GARCÍA

*Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca*

**RESUMEN:** El texto escrito puede ser un instrumento fiable en la evaluación del Español como Lengua Extranjera, aunque, para ello, debe ser tratado convenientemente. A cada texto se corresponde una tarea diferente dependiendo del nivel y del tipo de capacidad que queramos evaluar. Asimismo, la elección de cada tarea lleva consigo la selección de un determinado texto en cuanto a tipología, temática, longitud y registro. Tras esta decisión, el siguiente paso es la elaboración de la tarea en sí, que debe ser realizada con rigor y escurpulosidad si pretendemos que realmente llegue a demostrar, de manera eficiente, lo que el profesor muchas veces ya intuye: el momento de aprendizaje en el que se encuentra cada estudiante.

La evaluación de logros en el aprendizaje de una lengua extranjera es demandada por casi todos los participantes en ella: Las instituciones lo hacen por motivos obvios y el propio estudiante suele preferir que alguien externo le diga lo que muchas veces él no puede asegurar: ¿cuál es mi competencia en esta lengua? ¿Hasta dónde llega mi capacidad para comunicarme con ella? ¿Comprendo bien lo que me están contando? ¿Cometo muchos errores? Se sabe que la visión que uno mismo tiene sobre su dominio de una lengua puede estar directamente relacionada con el tipo de personalidad y la autoestima. Quién no se ha encontrado con alguien que dice dominar una lengua extranjera cuando solo la habla medianamente o con alguno que considera que a duras penas puede comunicarse con ella cuando en realidad lo consideraríamos un conocedor competente. Por estas y otras razones, los tests de evaluación han sido y son demandados de manera habitual como demostración de objetivos cumplidos tras un periodo de aprendizaje.

Al decidirnos a usar los textos escritos como estímulo para la creación de una prueba tenemos en mente la necesidad de que el texto elegido sea de un nivel adecuado

para lo que queremos evaluar. Esto nos lleva inmediatamente a enlazar con el tema de la autenticidad textual en la elaboración de pruebas de evaluación.

El término autenticidad se refiere en este caso a dos diferentes aspectos. Por una parte está lo que se ha dado en llamar autenticidad situacional, es decir, que el texto se corresponda con un situación real, en cuanto a su similitud con lo que se puede encontrar una persona cuando lee un anuncio, artículo, libro o página web en la determinada lengua, y por otra parte lo que se denomina autenticidad interaccional. Muchas veces solo nos interesa comprobar el conocimiento lingüístico de los estudiantes, entonces la selección del texto puede ser más libre, sin tener que ajustarnos a demandas como que sea relevante para el estudiante, pero en otros casos también queremos comprobar su desenvolvura interaccional; entonces la cosa se complica con necesidades claras como la explicación detallada del contexto, o la adaptación al nivel y consiguiente manipulación del texto, y además con algo muy importante en nuestro planteamiento de la tarea: qué criterio vamos a seguir para demostrar que ha sido realizada exitosamente. En resumen, podemos enunciar las siguientes normas respecto a la autenticidad textual:

- auténtico no quiere decir texto respetado al pie de la letra (si se trata de un texto ya existente).
- el texto debe simular la vida real pero no imitarla exactamente.
- rara vez un texto ya existente, íntegro y exacto podrá ser empleado para la evaluación.

Existen unas ciertas normas, bien conocidas, sobre los términos que aumentan la dificultad de un texto. En cuanto a la forma, las frases cortas, la voz activa y las estructuras más familiares son claramente más fáciles. Si nos referimos al contenido en un texto, por ejemplo narrativo, cuantos menos personajes y más diferencia haya entre ellos más fácil será de entender, mientras que personajes similares, de una misma edad, sexo, procedencia, etc. dificultan enormemente la comprensión rápida. Asimismo, los cambios de escena, cambios temporales y la abundancia de acontecimientos la complican aún más. En cuanto al desarrollo de la tarea propiamente dicha, un texto breve con muchos ítems es claramente más complicado que uno largo con menos, y que además tenga explicaciones y aclaraciones. (ALTE, 1995, updated 2005. *Materials for the guidance of test item writers*).

A partir de aquí surge esta pregunta: ¿Qué tipo de ítem es el más adecuado para controlar un determinado tipo de destreza en un test? La respuesta requiere pensar en varios factores, en primer lugar hay que recurrir a criterios de efectividad, rapidez en la resolución de la tarea, familiaridad para el estudiante y posibilidad de corrección absolutamente objetiva. Desde este punto de vista, los ítems de respuesta seleccionada superan a los de corrección escalar. Son los más convenientes, pero, ¿son realmente los más adecuados? No podríamos asegurarlo. No cabe duda que de que en cuanto a familiaridad para el estudiante (todo el mundo reconoce la selección múltiple y sabe lo que

debe hacer), objetividad en la corrección (hay una única repuesta correcta), y rapidez (hay programas que pueden hacerlo), este tipo de ítem vence ampliamente. Pero, aparte de lo anteriormente dicho, que no es poco, es un ítem muy susceptible de adivinación casual, responde muy bien a un entrenamiento previo sin excesivo conocimiento lingüístico y en algunos casos no llegaremos a saber, en nuestro empeño de construir un buen ítem, qué destreza del estudiante estamos valorando, ya que a veces da la impresión de que serían la pericia o la agudeza. Aún así, lo seguimos utilizando: las ventajas dominan a las desventajas.

La presentación de un texto como estímulo para realizar un test no está exenta de normas que, de no cumplirse, pueden reducir e incluso anular la efectividad del test. En general, se parte de una redacción cuidada, un respeto absoluto a las reglas gramaticales y alguna recomendación tan obvia como que los ítems basados en un texto no deben responderse sin leerlo. Esta premisa, aparentemente tan banal es, a veces, más difícil de conseguir de lo que pueda parecer: nuestros estudiantes, como nosotros, proceden de un mundo globalizado donde las ideas, normas de vida, leyes, costumbres y hábitos cada día se parecen más: no es fácil sorprender al estudiante de lenguas, persona muchas veces con una cultura media-alta.

Una vez encontrado o creado un buen texto viene el proceso de selección de ítems. En este proceso se plantean de nuevo exigencias que pueden llevar al creador a decidirse por uno u otro tipo. Para ello, recordaremos cuáles son los más habituales, así como sus posibles ventajas e inconvenientes.

#### 1. ÍTEMS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE BASADOS EN LA COMPRESIÓN (GENERAL Y/O ESPECÍFICA) DE UN TEXTO. (EJEMPLO 1)

Son, indudablemente, bastante ventajosos:

- son reconocidos por los estudiantes;
- pueden ser corregidos objetivamente;
- ahorran tiempo.

No debemos olvidar sus desventajas:

- valoran el reconocimiento mucho más que la producción;
- muchas destrezas no se recogen;
- depende sobre todo de la destreza de comprensión de lectura;
- son susceptibles de adivinación y casualidad;
- es relativamente fácil crearlos pero difícil crearlos bien.

Al pensar los ítems debemos tomar la decisión de si los presentamos como pregunta o como frase a completar. Quizá la mejor idea sea una mezcla. Respecto al número de opciones está bastante demostrado que dos (del tipo verdadero/falso) son altamente “peligrosas” y poco efectivas (hay un 50% de posibilidades de éxito casual), y más de tres conducen con frecuencia a que una sea automáticamente descartada por irreal o absurda, por lo tanto parece que tres sería un número adecuado.

## 2. EL TEXTO *CLOZE* (RELLENAR ESPACIOS O HUECOS).

(Ejemplo 2)

Es un tipo de prueba muy utilizada para demostrar el conocimiento gramatical o léxico, pues sirve para comprobar únicamente un número limitado de destrezas. Se pueden hacer de diferentes maneras: de gramática, de vocabulario, ambas categorías mezcladas, abierto, de selección múltiple etc. Idealmente se dice que el cloze debe respetar una *ratio* de entre 7 y doce palabras entre ítems, aunque a partir de 5 se puede considerar adecuada, pero lo más importante es elegir una palabra apropiada, por nivel, posibilidad de opciones etc, para eliminar. También suele respetarse la premisa de que no debemos poner opciones en la primera línea completa e incluso podría decirse que en la primera oración completa. En el texto *cloze* existe una variante, la de rellenar huecos a nivel de párrafo, que está pensada para mostrar el conocimiento acerca de la coherencia y cohesión textual en esa lengua. En este caso está pensado para niveles relativamente altos, ya que se supone un dominio de conectores, marcadores y estructura textual que no exigimos en niveles más bajos. Debe cuidarse especialmente la selección de texto para realizar este tipo de ítems, ya que es necesario que siga una línea narrativa, donde el orden de los acontecimientos sea importante y donde alterarlos lleve a confusión y falta de coherencia. Un texto de opinión, por ejemplo, no suele cumplir esta premisa; sin embargo, son muy adecuados los textos que narran experiencias o acontecimientos, con un principio y un final bien definidos. La proporción más habitual, ya que suele tratarse de textos largos (unas 500 palabras o más), es la de eliminar 6 párrafos y proporcionar 7 opciones, una de las cuales no debe emplearse. Es necesario, evidentemente, que este último párrafo no pueda acoplarse en ninguno de los huecos, sin resultar absurdo o fuera de lugar, de tal manera que su utilización sea descartable a un primer golpe de vista.

## 3. ÍTEMS PARA RELACIONAR

(Ejemplo 3)

Hay diferentes tipos, aunque todos ellos tienen en común que hay dos listas separadas de opciones para relacionar. Pueden hacerse con textos pequeños de descripciones

(de libros, tipos de viajes etc) y relacionarlos, por ejemplo, con personas, o bien con anuncios y relacionarlos con una frase que los resuma o parafrasee. Pueden emplearse desde niveles bajos y llegar hasta niveles altos. Esos sí, es necesario especificarlos muy bien y además, especialmente en niveles bajos debemos cuidar la facilidad de visión.

Es nuestra la decisión la de cuál o cuáles de ellos elegir para evaluar a nuestros estudiantes, pero no está de más que tengamos siempre presentes las recomendaciones que realiza ALTE acerca de la construcción de ítems para que tengan una cierta garantía de fiabilidad. A continuación paso a resumirlas:

1. El ítem debe medir un punto importante del texto.
2. No deben ser interdependientes unos de otros: la respuesta de un ítem no debe influir la respuesta del otro.
3. Solo debe haber una opción correcta, clara y sin ambigüedades.
4. Los *distractores*, (opciones no correctas), deben ser lo bastante verosímiles como para distraer a los candidatos más “flojos”.
5. Las opciones deben formar una variedad de alternativas coherente, por ejemplo que una no destaque sobre las otras por aspecto (longitud) muy diferente.
6. Se deben crear frases gramaticalmente correctas.
7. Deben evitarse opciones con “siempre” y “nunca” y , en la medida de lo posible, frases negativas.
8. Las opciones deben tener una estructura gramatical lo más similar posible y también un nivel de complejidad similar.
9. Debe evitarse usar las mismas palabras en el ítem y el texto, porque dirigirá al candidato a la opción correcta.
10. Las respuestas correctas deben ser variadas en orden, aproximadamente un número igual de A, B, C, etc., correctas.

## EJEMPLOS

### EJEMPLO 1 (Pensado para evaluar niveles A2/B1)

*Varias ciudades españolas han ideado una nueva forma de mostrarse ante sus visitantes. Se trata de visitas en forma de teatro que incluyen un recorrido para conocer la ciudad y los lugares de alto valor histórico gracias a un grupo de actores que, vestidos con trajes de época, los enseñan.*

*Personajes de leyenda, fechas importantes y temáticas diversas, se utilizan en las pequeñas representaciones teatrales que entretienen a los turistas.*

*La ciudad de Madrid ha sido la pionera en este proyecto, transformando su parte antigua en una villa del siglo XVII o de la Edad Media. Esta propuesta se ha seguido en otras ciudades y, hoy en día, Barcelona, Bilbao, Pamplona y Gijón, por poner unos ejemplos, cuentan también con esta oferta cultural, y también se ha seguido en ciudades más pequeñas.*

*Los paseos están organizados según diversos criterios: geográfico, histórico, literario y temático. En el caso de Bilbao, por ejemplo, una mujer interpreta a Carola, que fue un personaje popular en la ciudad a principios del siglo XX, que es la que acompaña a los visitantes todos los viernes y sábados a las 20:00. Según se dice, Carola era una secretaria muy bella que cruzaba cada día cerca de la Ría. Los trabajadores de los barcos, dejaban por un momento sus actividades para acompañar a la muchacha al trabajo. Esta leyenda urbana sirve para enseñar, la importancia de la industria naval en la ciudad hoy en día, así como las transformaciones que ha tenido en los últimos años.*

*En el caso de Madrid, ciudad en la que hay cuatro recorridos distintos, el más popular es uno de carácter literario, donde se sigue la ruta del Capitán Alatriste, personaje de una famosa novela española. En él, además de un actor que representa a dicho capitán, un grupo de actores muestran la vida típica de Madrid en el siglo XVII. Este recorrido, ha gustado visitantes de todo tipo, incluidos vecinos de la ciudad, seguramente por el gran éxito que ha tenido esta novela en la literatura española actual.*

*La aceptación de estas nuevas rutas entre los turistas es muy buena, tanto por parte de españoles como de extranjeros, ya que la mayoría dicen que es la primera vez que ven algo así.*

Texto adaptado de <<http://www.consumer.es>>

## PREGUNTAS

25. En el texto se habla de...

- A) obras de teatro clásico.
- B) rutas con actores.
- C) nuevas guías turísticas.

26. El objetivo principal de esta nueva iniciativa es...

- A) mostrar algunos barrios.
- B) enseñar literatura.
- C) hacer reír a la gente.

27. La idea de la que se habla...
- A) tiene lugar en cuatro ciudades.
  - B) se realiza por toda España.
  - C) *empezó en Madrid.*
28. En la ciudad de Bilbao...
- A) la guía es una chica muy guapa.
  - B) *recuerdan a una persona real.*
  - C) se va en barco por la ría.
29. En Madrid, este proyecto ...
- A) muestra un barrio del siglo XVII.
  - B) *dispone de varias opciones.*
  - C) es un recorrido variable.
30. En el texto se dice que esta idea...
- A) disgusta a los vecinos.
  - B) *sorprende a los turistas.*
  - C) atrae sobre todo a los extranjeros.

## ANEXO 2 (PENSADO PARA EVALUAR NIVELES B2/C1)

### EL PODER DE LOS PENSAMIENTOS

A lo largo de nuestras vidas pasamos por varias experiencias, unas buenas, otras no tan buenas, y otras más que nos marcan la vida haciendo que mucho de lo que nos acontece \_\_\_\_1\_\_\_\_ fuera de control. El acto de pensar se da \_\_\_\_2\_\_\_\_ hecho; miles de pensamientos llegan continuamente a nuestra mente, y \_\_\_\_3\_\_\_\_ siempre ha funcionado así, nunca nos hemos detenido a considerarlo. Pero el poder del pensamiento es ilimitado, todos hemos conocido personas que lograron hacer realidad sus sueños y no porque \_\_\_\_4\_\_\_\_ una característica superior a los demás, sino porque simplemente aprendieron a utilizar sus pensamientos para lograrlo.

Nadie nos ha enseñado a pensar, es algo que traemos con nosotros \_\_\_\_5\_\_\_\_ nacemos, por lo que al no tener el control de nuestros pensamientos, reaccionamos \_\_\_\_6\_\_\_\_ cualquier evento sin razonar y cuando nos pasamos la vida reaccionando, aparecen varias emociones negativas. Un consejo: \_\_\_\_\_7\_\_\_\_\_ seguros de que esas emociones no nos van a llevar a lograr objetivos, ni a tener la calidad de vida que siempre hemos deseado.

Si, en cambio, respondemos \_\_\_\_\_8\_\_\_\_\_ nos acontece, el resultado es totalmente opuesto. Al responder hay primero un razonamiento, \_\_\_\_\_9\_\_\_\_\_de un previo cuestionamiento. Las respuestas llegan \_\_\_\_\_10\_\_\_\_\_ en el momento menos esperado. Así funciona la mente.

Adaptado de <<http://www.enbuenasmanos.com>>

### OPCIONES

- |                        |                        |                     |
|------------------------|------------------------|---------------------|
| 1. a) estar            | b) <i>esté</i>         | c) <i>está</i>      |
| 2. a) <i>por</i>       | b) de                  | c) como             |
| 3. a) <i>como</i>      | b) gracias a           | c) porque           |
| 4. a) tendrían         | b) <i>tuvieran</i>     | c) tenían           |
| 5. a) después de que   | b) desde cuando        | c) <i>desde que</i> |
| 6. a) frente           | b) <i>ante</i>         | c) delante          |
| 7. a) <i>estemos</i>   | b) estuvimos           | c) estaremos        |
| 8. a) lo que           | b) al que              | c) <i>a lo que</i>  |
| 9. a) <i>producto</i>  | b) producido           | c) producción       |
| 10. a) por ellas solas | b) <i>por sí solas</i> | c) sí mismas        |

### ANEXO 3 . (PENSADO PARA NIVEL A2)

ENUNCIADOS TEXTOS		SOLUCIONES
1.	Le informan por la mañana.	D
2.	Estos días podrá ahorrar.	I
3.	Sólo lo utilizarás si trabajas aquí.	F
4.	Es necesario controlar la cantidad.	G
5.	No te podrás duchar al mediodía.	B
6.	Debe estar en lugar fresco.	K
7.	Por aquí no se puede pasar.	E

TEXTO B

AYUNTAMIENTO DE CÁCERES

Se comunica a los vecinos de la calle Alarcón  
que el próximo lunes, 15 se cortará el agua  
de 8 de la mañana a 5 de la tarde.  
Perdonen las molestias

TEXTO C

ZAPATERÍA LEMA

No se permite la entrada de animales en este establecimiento

TEXTO D

VIAJES ÁGUILA

Excursión a Soria para el domingo 11 de octubre.  
Precio 26€  
Salida: 8:30hrs.  
Llegada: 21hrs.  
Más información: de 9hrs. a 12hrs.

TEXTO E

¡ATENCIÓN!

Recién pintada.  
Pasen por la puerta de la derecha.  
Disculpen las molestias.

## TEXTO F

## PARKING SAN JUAN

Reservado para uso exclusivo del personal de la empresa.  
Introduzca su tarjeta de identidad.

## TEXTO G

## CALMAVOX

Recomendado para las infecciones de garganta que  
producen dolor. No tomar más de 4 al día.

## TEXTO H

Experto informático. Reparaciones a domicilio.

- Ordenadores, impresoras, programación.
- Precios increíbles

Tel. 623456198

## TEXTO I

*SUPERMERCADOS ALBA*

*¡No te lo pierdas!*

Cientos de productos frescos con descuentos increíbles  
durante toda esta semana.

## TEXTO J

## BANCO BVV

Se recuerda a los clientes que el pago en efectivo de facturas es de 8:30 a 12hrs, entre los días 10 y 20 de cada mes.

## TEXTO K

Mermelada  
La casera

Conservar en el frigorífico.  
Consumir preferentemente antes del  
25 de noviembre de 2010.

## BIBLIOGRAFÍA

ALTE (Association of Language testers in Europe) (1995, adaptado en 2005) *Materials for the guidance of test item writers*,

CONSEJO DE EUROPA (2009): *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment*, [en línea]:

<<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf>>

FIGUERAS CASANOVAS, N. (2006): “Del Marco Común Europeo de Referencia al Portafolio Europeo de las Lenguas”, en D. CASSANY y J. GIRÁLDEZ CEBALLOS-ESCALERA (coords.), *El portafolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*, 37-51.

O’SULLIVAN, B. (2006): *Issues in Testing Business English: The revision of the Cambridge Business English Certificates*, Cambridge: Cambridge University Press (Studies in Language Testing 17).



# MÚLTIPLES INTELIGENCIAS Y MÚLTIPLES ACTIVIDADES CON TEXTOS LITERARIOS

CECILIA SILVA  
*Tohoku University*

**RESUMEN:** El presente artículo propone un trabajo con textos literarios en E/LE y el diseño de actividades de acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples. Por un lado, el trabajo con literatura se orienta al desarrollo de la creatividad, la imaginación y la competencia estratégica del estudiante, desde una perspectiva integradora de elementos comunicativos, culturales y literarios, con vistas al aprendizaje de la lengua. Por otro, Howard Gardner (*Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, 1983; *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, 1993) revive la idea de inteligencias múltiples y formula una lista de las siguientes: lingüística, lógica-matemática, espacial, físico-kinética, musical, personal (interpersonal e intrapersonal) y natural. La combinación de literatura como recurso y la teoría de las inteligencias múltiples como modelo es posible gracias a la flexibilidad del texto literario, que permite su adaptación a muy diversos trabajos en el aula.

## INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de lenguas extranjeras encontramos que los estudiantes tienen respuestas muy diversas a nuestra instrucción. Para atender a la diversidad de capacidades y de formas de aprendizaje de los estudiantes es necesario proponer una gran variedad de técnicas y actividades. Esta propuesta combina *literatura* como recurso y *múltiples inteligencias* como modelo para el diseño de actividades basadas en textos literarios.

Por un lado, el trabajo con literatura se orienta al desarrollo de la creatividad, la imaginación y la competencia estratégica del estudiante, desde una perspectiva

integradora de elementos comunicativos, culturales y literarios, con vistas al aprendizaje de la lengua.

Por otro, Howard Gardner (*Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, 1983; *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, 1993) revive la idea de inteligencias múltiples y formula una lista de las siguientes: lingüística, lógica-matemática, espacial, físico-kinética, musical, personal (interpersonal e intrapersonal) y natural. En este modelo la inteligencia no es vista como algo unitario sino como un conjunto de inteligencias, distintas e independientes, que los educadores han de considerar al momento de diseñar sus actividades.

El presente artículo comprende tres partes:

1. Breve descripción de cada una de las inteligencias según el modelo de Gardner.
2. Breve referencia al texto literario en la enseñanza de español como lengua extranjera.
3. Propuestas de actividades con textos literarios que respondan al modelo de las inteligencias múltiples.

## 1. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La teoría de las inteligencias múltiples es un modelo propuesto por Howard Gardner (1983, 2004) en el que la *inteligencia* no es vista como algo unitario, que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. Gardner define la inteligencia como la “*capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas*”. Primero, amplía el campo de lo que es la inteligencia y lo diversifica: indica que en cada campo se utiliza un tipo de inteligencia distinto. Segundo, y no menos importante, Gardner define la inteligencia como una capacidad. Hasta hace muy poco tiempo la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. En cambio, definir la inteligencia como una capacidad la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Gardner no niega el componente genético, pero sostiene que esas potencialidades se van a desarrollar de una u otra manera dependiendo del medio ambiente, las experiencias vividas, la educación recibida, etc. Este autor sostiene que la inteligencia, del modo como ha sido tradicionalmente definida, no cubre la totalidad de las capacidades que una persona pueda desplegar. En su conceptualización un niño muy veloz para multiplicar no es necesariamente más inteligente que un niño para quien tal proceso no es tan fácil. Este segundo niño podría tener otro tipo de inteligencia lo cual podría indicar que tiene otro enfoque para el estudio de la matemática, que podría descollar en otro campo o incluso que podría estar examinando el proceso de multiplicación desde un nivel más profundo, lo cual

resultaría en una aparente lentitud que podría esconder una inteligencia matemática mayor que la que despliega un niño que memoriza fácilmente las tablas de multiplicación. En realidad Gardner niega la existencia de la inteligencia tal como se la ha considerado tradicionalmente por ser un concepto demasiado estrecho. Para este autor la inteligencia es un concepto bastante más práctico: es la capacidad de crear un producto u ofrecer un servicio que sean valorados en una cultura, es un conjunto de capacidades que permiten a una persona resolver problemas, encontrar o crear las soluciones para esos problemas, lo cual implica tomar y producir conocimiento, y como hay diversos tipos de problemas que resolver, también hay diversos tipos de inteligencia para enfrentarlos. Hasta la fecha Howard Gardner y su equipo de la Universidad de Harvard han identificado ocho tipos distintos:

*Inteligencia lingüística.* Involucra la sensibilidad a la lengua hablada o escrita, la habilidad de aprender idiomas, la capacidad de usar la lengua para lograr determinados objetivos, para expresarse retórica y poéticamente y para recordar información. Según Gardner los escritores, los poetas y los buenos redactores tienen un alto nivel de esta inteligencia.

*Inteligencia lógica-matemática.* Utilizada para resolver problemas de lógica y matemáticas y para investigar temas científicamente, es la habilidad para detectar modelos y estructuras y para pensar con lógica. Es la inteligencia que tienen los científicos, se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que la cultura occidental ha considerado siempre como la única inteligencia.

*Inteligencia visual-espacial.* Consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la capacidad de reconocer y usar estructuras de espacios amplios y pequeños. Es la inteligencia que tienen los marineros, pilotos, ingenieros, cirujanos, escultores, arquitectos, decoradores y diseñadores.

*Inteligencia musical.* Involucra la habilidad en la composición y apreciación de estructuras musicales, la capacidad de reconocer y componer variaciones, tonos y ritmos. Los cantantes, compositores y músicos tienen un alto nivel de esta inteligencia.

*Inteligencia físico-kinética.* Se trata de la capacidad de utilizar el propio cuerpo o parte de éste para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, artesanos, cirujanos y bailarines.

*Inteligencia intrapersonal.* Involucra la habilidad para reflexionar sobre uno mismo, nuestros sentimientos y motivaciones y nos ayuda a regular nuestras vidas.

*Inteligencia interpersonal.* Es la inteligencia que tiene que ver con la capacidad de interactuar con otras personas y de entender a otras personas, sus motivaciones, intenciones y deseos, y hace que algunas personas trabajen más efectivamente con otras.

Los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas necesitan una inteligencia interpersonal muy bien desarrollada.

*Inteligencia naturalista.* Es la utilizada cuando se observa y estudia la naturaleza, con el motivo de saber organizar, clasificar y ordenar. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

El siguiente punto se referirá al texto literario como herramienta para la enseñanza de LE/L2 y posteriormente se sugerirá su uso siguiendo el modelo de las inteligencias múltiples.

## 2. EL TEXTO LITERARIO

La combinación de literatura como recurso y la teoría de las inteligencias múltiples como modelo es posible gracias a la flexibilidad del texto literario, que permite su adaptación a muy diversos trabajos en el aula. El texto literario tiene las siguientes características: a) es un elemento modelado artísticamente y capaz de provocar reacciones e impresiones subjetivas que pueden ser aprovechadas didácticamente; b) es una muestra de la lengua meta y un estupendo soporte para la práctica de destrezas comunicativas en el aula.

Cuando se trabaja con textos literarios se pueden considerar los siguientes parámetros a la hora de elegir un texto: la relación con el resto de la unidad didáctica, el ámbito de aprendizaje que se pretende desarrollar, las destrezas que los alumnos activan, las tareas que se proponen para la realización de la actividad, el lugar y la función del texto literario. La presente propuesta se propone el uso de textos literarios entendidos como herramientas para el desarrollo de múltiples competencias. Sin duda, se interrelaciona con un objetivo que a veces no nos proponemos pero que surge del trabajo con literatura, se trata de la presentación del texto literario como fin en sí mismo, para construir la competencia literaria del alumno. Un criterio muy relevante para la elección de un texto literario es que sea integrador de varias destrezas y que ofrezca múltiples formas de ser explotado para que permita una multiplicidad de actividades.

Acquaroni (2007:53) indica que el enfoque por tareas, por su interés por el significado, su comprensión por parte del sujeto y los procesos y condiciones en que esa comprensión tiene lugar, introduce una alternativa de maleabilidad en los materiales literarios. Esta maleabilidad deriva de una búsqueda de generar aprendizaje significativo en el aula, el cual se articula en la integración de la información nueva con la preexistente, en un proceso constante de actualización de la interlengua. La preocupación por la autenticidad de los textos se deja de lado y se da preeminencia a la preocupación por la autenticidad en la producción de actos de comunicación en el espacio de la clase de lengua: más que el material en sí es importante el procedimiento didáctico que se lleve

a cabo para lograr la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, en este caso particular, con textos literarios. Se trata de un aprendizaje más integral, los textos no solo se relacionarán con la ejercitación de la comprensión lectora sino que se ponen al servicio de múltiples actividades de lengua que se concatenan entre sí.

En referencia a la metodología de la explotación didáctica del texto literario es relevante mencionar la afirmación de Jouini (2008:64): “El texto literario no debe ser traicionado. No ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos. Lo cual tampoco invalida que en determinados momentos y con objetivos claramente definidos, nos sirvamos de textos literarios para esos menesteres, precisamente porque algunos de los recursos formales que les confieren su especial status son aprovechables para nuestros fines”. Sin embargo, no solamente podemos usar textos literarios para el desarrollo de las destrezas comunicativas de los estudiantes sino que además, podemos guiarlos para que usen su imaginación y su creatividad y vayan más allá de los límites del texto.

Esta propuesta didáctica de textos literarios y múltiples inteligencias intenta contemplar aspectos lingüísticos y extra lingüísticos y movilizarlo para aprender en sus distintas competencias, capacidades y emociones. La secuencia didáctica de actividades en torno a un texto literario se articulan para integrar diferentes categorías de actividades comunicativas, aprovechar las reacciones e impresiones subjetivas (intrapersonales) derivadas de la lectura de un texto literario, aprovechar el trabajo cooperativo (interpersonal) para limar dificultades y facilitar los procesos de comprensión lectora, contribuir al aprendizaje de la LE/L2 mediante el disfrute de la literatura y la puesta en marcha de procesos creativos.

Si bien se toma como punto de partida el desarrollo y aplicación de un tema o punto lingüístico determinado se procura trabajar de modo que la propuesta de trabajo con textos literarios en el aula no sea una serie de ejercicios aislados. Se trata de lograr un verdadero despliegue de acciones concatenadas derivadas directa o indirectamente de los textos propuestos que movilicen en el estudiante diversas competencias, conocimientos y destrezas. Para ello ha de ponerse especial cuidado en el diseño de actividades variadas. El resultado que se pretende alcanzar es una aproximación al texto literario por parte del estudiante en el que se vean involucradas distintas capacidades y recursos cognitivos, emocionales y volitivos.

Para establecer un orden más o menos lógico de las actividades se sugieren tres etapas de explotación del texto literario (Acquaroni, 2007:83): a) Etapa de contextualización, preparación o encuadre (*framing*, prelectura), b) Etapa de descubrimiento y comprensión (*focusing*, lectura), c) Etapa de expansión (*diverging*, poslectura).

Etapa de contextualización, preparación o encuadre. En esta etapa el alumno se aproxima al tema o asunto del texto, se posiciona y pone en juego su imaginario

personal, sin abordar todavía el texto directamente. Se trata de activar conocimientos previos del alumno, proporcionar información pertinente para la comprensión posterior del texto, favorecer la toma de posición cultural y/o personal del aprendiente.

Etapa de descubrimiento y comprensión. En esta etapa se guía al alumno en el proceso de descubrimiento, comprensión e interpretación del texto con muy diversas tareas que iluminen zonas temáticas, lingüísticas, culturales, estéticas, etc. Se intenta involucrar al alumno luego de su encuentro con el texto y que en ese camino se apropie del texto. Se le puede encomendar reconocer en el lectura algo visto en la etapa anterior, trabajar con vocabulario, organizar información, desplegar diversas estrategias, reflexionar, practicar temas gramaticales, contextualizar, imaginar, crear ...

Etapa de expansión. En esta etapa se pueden plantear actividades de refuerzo, ampliación o consolidación. Acquaroni (2007:90) plantea en esta etapa la búsqueda de “otros marcos situacionales o contextos de comunicación donde se puedan emplear vocabulario o estructuras del texto que hayan sido objeto de aprendizaje”. Por tratarse de una propuesta basada en múltiples inteligencias, este trabajo intenta encontrar diversos marcos situacionales o contextos de comunicación en las tres etapas. Se trata de desarrollar la expresión y la creación en diversos contextos.

### 3. ACTIVIDADES CON TEXTOS LITERARIOS DISEÑADAS DE ACUERDO CON EL MODELO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

En las actividades planteadas a continuación en el marco de la teoría de las inteligencias múltiples se revaloriza el texto literario como herramienta de trabajo lingüístico y como centros de interés en sí mismos. Se intenta llevar a cabo un trabajo integral para desarrollar destrezas lingüísticas y comunicativas así como también la imaginación y la creatividad de los estudiantes.

Qué actividades se podrían sugerir usando textos literarios según el modelo de las inteligencias múltiples. Inteligencia lógica-matemática: predecir qué sucederá, hacer esquemas, analizar similitudes y diferencias, actividades de escritura y lectura creativas, desarrollar una línea de tiempo. Inteligencia visual-espacial: mapas conceptuales, diagramas, afiches, edición de videos, trabajo con fotos, desarrollar un mapa, hacer una página web, crear historietas. Inteligencia corporal cinética: hacer personificaciones, poner una historia en escena, aprender vocabulario, el alfabeto, los números haciendo movimientos con el cuerpo, jugar con un rompecabezas, usar gestos o movimientos corporales para comunicar ideas. Inteligencia musical: usar diferentes ritmos para textos diversos, crear canciones o raps para practicar gramática, ilustrar textos literarios con melodías y explicar la razón de la elección, diversas actividades de audición. Inteligencia verbal-lingüística: escribir textos, hacer presentaciones orales, jugar a “la palabra

del día”, hacer diversas ejercitaciones gramaticales. Inteligencia interpersonal: fundamentalmente trabajos en grupo y en pares, hacer una historia en conjunto, analizar la moraleja de una historia, leer poemas y plantear diversas perspectivas, actividades que impliquen enseñanza, simular una conferencia de prensa. Inteligencia intrapersonal: escribir una autobiografía, analizar textos literarios para encontrar conexiones con nuestras experiencias, escribir un poema titulado “¿Quién soy yo?”, imaginar que somos un personaje de una historia: ¿Cómo actuaríamos en ese caso?, llevar un diario, actividades que involucren emociones. Inteligencia naturalista: recreación de escenas naturales para un poema, actividades con vocabulario relativo a la naturaleza, historias creativas con animales, actividades fuera del aula.

A continuación se describe una serie de actividades en cuyo diseño se consideró la teoría de las inteligencias múltiples para trabajar con el primer capítulo del libro *Platero y yo*. Estudiantes: dos grupos (60 en total) de estudiantes japoneses de primer año de Ingeniería y Economía en una universidad nacional, toman dos clases semanales de español como segunda lengua extranjera. Nivel: A1. Objetivos específicos: trabajo con adjetivos calificativos (gramática) y con elementos para comprender un texto literario (léxico y comunicación). Localización de las actividades: unidad referente a descripción de personas. Temporalización: 3 clases de 90 minutos cada una.

<p><i>Actividades preparatorias</i></p> <p>Mi mascota. Los estudiantes elaboran (como tarea) un texto muy corto sobre su mascota y se preparan para trabajar en grupo: nombre de la mascota, cómo es, qué come, qué hace. Si fuera necesario se les puede dar algunas palabras del texto de Platero para averiguar su significado. En la clase trabajan en pares y se preguntan sobre sus mascotas.</p>	<p>verbal-lingüística</p> <p>interpersonal</p>
<p><i>Actividades sobre el texto</i> (en grupos pequeños)</p> <p>Los estudiantes leen y tratan de comprender el texto (sin el título). Actividades de comprensión de texto. Contenido: ¿qué animal es Platero? ¿De qué color es? ¿De qué color son sus ojos? ¿Qué come Platero? ¿De qué color es?. Colores: Platero, azabache, acero, higos, prado, naranjas. Adjetivos y sus antónimos. Léxico: palabras relacionadas con el cuerpo, con sonidos y con sabores. Actividad gramatical: la mitad de los estudiantes recibe el sujeto de varias oraciones, la otra mitad recibe el predicado. Deberán buscar a diversos compañeros para completar todas las oraciones. Sugerir un título para el texto. Actividades auditivas. Algunos grupos trabaja con sustantivos, otros con verbos y otros con adjetivos. Luego de un intercambio entre los grupos, todos trabajan para rellenar el texto. Otra actividad auditiva consiste en ordenar las oraciones del texto a medida que lo escuchan. Actividad teatral: cada grupo elige un verbo del texto y lo representa, el resto de los grupos debe inferir de qué verbo se trata.</p>	<p>verbal lingüística</p> <p>interpersonal</p> <p>lógica-matemática</p> <p>musical</p> <p>corporal-cinética</p>

<p><i>Actividades de ampliación</i></p> <p>Elegir una palabra representativa y emplearla para hacer un dibujo de Platero.</p> <p>Sentimientos. Se indican varias oraciones tomadas del texto y se les pide a los estudiantes, individualmente, que escriban los sentimientos que despiertan esas oraciones.</p> <p>Los animales: su alimentación y su hábitat. En grupos, con la ayuda de un diccionario y, si estuviera disponible, una conexión a internet, los estudiantes eligen animales y escriben sobre su hábitat y su alimentación, por ejemplo “Los koalas son animalitos pequeños y peludos, viven en Australia y comen hojas de eucalipto”</p>	<p>visual-espacial intrapersonal naturalista</p>
--	--

## CONCLUSIÓN

Desde el punto de vista de los estudiantes se trató de un trabajo integral que convirtió la clase de lengua en una clase seminario que combinó gramática, lectura y cultura con diversas formas de aproximarse y de usar el texto.

El modelo de inteligencias múltiples nos proporciona un molde para considerar diversas perspectivas a la hora de diseñar actividades en torno a un texto literario. La secuencia didáctica de actividades sigue una ruta que va desde el trabajo de aproximación al texto desde afuera hasta el trabajo fuera de los límites del texto, desde adentro hacia afuera, sin perder de vista el objetivo inicial. La diversidad de las tareas permite una mejor comprensión de los contenidos al ser éstos abordados desde distintos puntos de vista. Se incrementa la cooperación lo cual lima dificultades ya que los mismos aprendientes tienden a trabajar en forma más independiente y adoptan automáticamente un rol docente. De este modo, la clase se convierte en un taller y el docente se convierte en un facilitador cuya función es aclarar cuando sea necesario.

Howard Gardner parte de las consideraciones previas sobre la inteligencia y va más allá de ellas cuando manifiesta que la inteligencia es más compleja que un conjunto de respuestas cortas a preguntas cortas. Y luego de explicar la complejidad del fenómeno se aboca a examinar cuáles son las implicancias educativas del reconocimiento de un modelo de competencias intelectuales múltiples. ¿Cómo responder ante la diversidad de inteligencias en el aula? En general, con una multiplicidad de tareas que respondan a esa diversidad, y en particular, con una investigación que indique cuáles son las inteligencias del modelo del Gardner que se observan en nuestra clase, para poder orientar nuestras actividades en forma más concreta. Y más específicamente, investigar cómo usar los textos literarios y orientar la literatura en la clase de español como segunda lengua para abordar el estudio y la práctica de la lengua meta de un modo más holístico y llegar más efectivamente a todos los estudiantes.

---

**BIBLIOGRAFÍA**

- ACQUARONI, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- GARDNER, H. (1983, 2004): *Frames of mind. The theory of Multiple Intelligences*. NY: Basic Books.
- JOUNI, K. (2008): “El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso”. *Ikala*, 13/20, 49-75.









ae  
ae