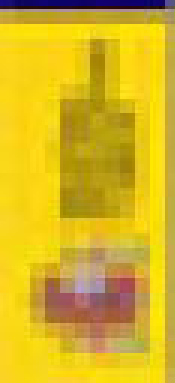


# redELE



4



Catálogo de publicaciones del Ministerio:

[www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es)

Catálogo general de publicaciones oficiales:

[publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General

de Información y Publicaciones

© De los artículos y obras de redELE, sus respectivos autores

Edición: 2005

ISSN: 1571-4667

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: [redele@mecd.es](mailto:redele@mecd.es)

# ÍNDICE

## EDITORIAL

**Motivos para invertir. De la difusión del español a la difusión de la enseñanza del español**

## ENTREVISTA

**La formación de profesorado de ELE: realidades y perspectivas**  
Responsables de Formación de Profesorado ELE Universidades Españolas

## CONTENIDOS

**Pícaros: propuesta didáctica para un curso de perfeccionamiento de español como lengua extranjera (La vida de Lazarillo de Tormes, La ciudad de los prodigios, La reina del Sur, Ilona llega con la lluvia)**

*María José Anadón*

Instituto Cervantes en Mánchester

**Una actividad de comprensión escrita**

*Esther Blanco*

Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago en Salvador (Bahía)

**La traducción de los colores en italiano y en español**

*Marta Galiñanes*

Universidad de Sassari (Italia)

*Stella Maris García*

Programa Mercosur del Centro Universitario de Idiomas de la Facultad de Agronomía de Buenos Aires

**Características del infinitivo en español. Su análisis en función del aprendizaje por parte de lusohablantes**

*Márcia Mara Braun*

Universidad de Buenos Aires

**¡Una de cine! El cine como acercamiento a los problemas sociales:  
Te doy mis ojos**

*Bettina Hermoso Gómez*

Universidad Metropolitana de Leeds / Universidad de Leeds (Reino Unido)

**¿Puede la gramática ser divertida? Un ejemplo de actividad de gramática lúdica para niveles iniciales**

*Antonio Infante*

Instituto Cervantes en Mánchester

**Fundamentos teóricos de la didáctica del español (E/L2) en contextos escolares**

*Rocío Lineros Quintero*

Asesoría Socio-Lingüística, CPR Mar Menor Consejería de Educación y Cultura (Murcia)

**Adverbios de modalidad. Los adverbios de duda: quizá(s), tal vez, acaso, a lo mejor**

*Pilar Marchante Chueca*

Universidad de Zaragoza

**Don Quijote de la Mancha: un sueño cervantino**

*José María Mateo*

Asesor del Ámbito Socio-Lingüístico del Centro de Profesores de Aranjuez (Madrid)

**Mar adentro: una propuesta didáctica en la clase de ELE**

*María Isabel Mena Delgado*

Escuela Hispalense en Tarifa (Cádiz)

**Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico**

*Roser Morante*

Universidad de Tilburg (Países Bajos)

**Beneficios de la aplicación del hipertexto educativo en un curso de español para extranjeros a distancia por internet**

*Haydée Isabel Nieto*

Universidad del Salvador (Argentina)

**El acento en español**

*Luis Pérez Tobarra*

Universidad Lingüística de Moscú. Instituto Cervantes en Moscú

**Análisis contrastivo inglés-español: morfología, funcionalidad y semántica del imperfecto y del pretérito para estudiantes de español lengua extranjera**

*Raúl Ruiz Cecilia y Juan Ramón Guijarro Ojeda*

Universidad de Granada

**La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación**

*Fernando Trujillo Sáez*

Universidad de Granada

## **RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS**

**Elena Verdía (coordinación): En Acción. Curso de Español**

*Pepa Alarcón*

*Javier Sánchez*

Asesor Técnico del MEC en Camberra

**Rosario Alonso, Alejandro Castañeda, Pablo Martínez, Lourdes Miquel,  
Jenaro Ortega y José Plácido Ruiz: Gramática básica del estudiante de español**

*Agustín Yagüe*

Asesor Técnico del MEC en Wellington

**Matilde Asencio y Annie Desnoyers: Viaje al pasado: los aztecas (el perfecto  
simple y el imperfecto en la narración y la descripción), versión cederrón**

*Agustín Yagüe*

Asesor Técnico del MEC en Wellington

DE LA DIFUSIÓN DEL ESPAÑOL A LA DIFUSIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL  
ESPAÑOL

## Motivos para invertir

La enseñanza del español como lengua extranjera está en alza en todo el mundo.

Eso dicen los expertos y confirman estadísticas, informes y proyectos. Las perspectivas futuras, además, corroboran esa tendencia. Sin dejar el vocabulario financiero, diríamos que la demanda es ciertamente alta, e incluso, en muchos lugares, logra superar la oferta.

Sin embargo, este panorama, halagüeño, optimista, pletórico a veces -y sin duda muy rentable- no deja de ser preocupante. Ante tal espectacular aumento de la demanda, se corre el riesgo de organizar la oferta en términos de calidad insuficiente. El todo a cien (o a euro o a dólar) no debiera tener cabida en la enseñanza, y menos cuando ésta maneja un vehículo de comunicación común a muchos países y a muchos millones de personas.

La organización de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo ha de contemplar fórmulas que vayan más allá de la simple contratación de hablantes nativos, de la reconversión de profesores y profesoras de otras especialidades o de planes similares. Fórmulas quizá aceptables para afrontar momentáneamente el tirón, pero que necesariamente han de estar arropadas por proyectos sólidos y pedagógicamente consistentes. Se nos perdonará la parcialidad (es lógico arrimar el ascua a la sardina propia, y además es legítimo en términos didácticos), pero el ejercicio de la docencia del ELE ha de suponer el reconocimiento internacional de una especialidad, de una profesión y, por supuesto, de una preparación específica –previa y permanente- para tal ejercicio.

Un informe reciente apuntaba un sutil cambio que sería sensato tener en cuenta: de la difusión del español a la difusión de *la enseñanza* del español. El matiz es toda una apuesta de futuro, a medio y largo plazos, orientada a crear profesionales especializados y competentes, nativos y no nativos, con buen dominio de la lengua y de los métodos de enseñanza, responsables en definitiva del futuro del español y de que el español sea una lengua de futuro. Pero aunque eficaz, es también una apuesta callada, poco vistosa (por lo demás como el conocimiento que se transmite en aulas, en seminarios, en bibliotecas...), sin lugar para el espectáculo ni para el lucimiento mediático con el que a veces se ha

asociado la difusión del español y al que muchos se han apuntado, incluidos los que poco o nada tienen que ver con nuestra profesión.

Mediado el año Quijote estamos asistiendo a un sinfín de actos y celebraciones –de calidad innegable la mayoría de ellos, pero también banalizadores o primordialmente mercantiles muchos otros- que insisten nuevamente en ese carácter espectacular de la difusión del español. Se dirá que constituyen una excelente promoción, una extraordinaria publicidad, pero ¿cuál es el producto en venta? ¿cuál es la garantía de calidad del mismo?

Mediado el año Quijote la difusión de *la enseñanza* del español está quizá perdiendo una oportunidad única para reconducir esa proyección internacional hacia dimensiones didácticas de futuro. Ahí sigue pendiente la capacidad de legitimar el ejercicio de la docencia con titulaciones universitarias propias, o bien con certificaciones específicas en el modo en que, por ejemplo, para la enseñanza del inglés, establecen el *TEFL Certificate*, el *Cambridge UCLES CELTA*, el *SIT TESOL Certificate* o el *Trinity Certificate in TESOL*. E igualmente pendiente la de difundir –y acomodar a las diversas realidades de la enseñanza del español en el mundo- una herramienta como el *Marco Común Europeo de Referencia*, antídoto contra muchos currículos y programas tan obsoletos como extendidos en el mundo del español...

De “invertir”, el *Diccionario del Español Actual*, de Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos dice que es la acción de emplear dinero o tiempo en algo. También, la de cambiar el orden, la disposición. Y en el mundo del ELE hay motivos –y muchos- para invertir.

JAVIER SÁNCHEZ  
Asesor Técnico del MEC en Canberra  
AGUSTÍN YAGÜE  
Asesor Técnico del MEC en Wellington

## La formación del profesorado de ELE: realidades y perspectivas

Estas entrevistas –una suerte de mesa redonda virtual- con diversas personas e instituciones relacionadas con la formación de profesorado de ELE pretenden determinar el estado actual de la formación inicial y permanente de estos docentes, el estado de la investigación de la didáctica del ELE y las direcciones que debieran tomar ambos asuntos en el futuro.

Este cuestionario fue enviado, en abril de 2005, a los responsables de los Máster ELE de la Universidad de Alcalá, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Murcia, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Rey Juan Carlos y Universidad de Salamanca, y también al Centro de Formación de Profesorado del Instituto Cervantes. Cualquier omisión se debe exclusivamente a error involuntario o a desconocimiento, no al deseo de excluir a nadie.

Transcribimos textualmente todas las respuestas recibidas, que corresponden a las siguientes personas e instituciones: ANA MARÍA CESTERO (Universidad de Alcalá), MARTA BARALO (Universidad Antonio de Nebrija), MIQUEL LLOBERA (Universidad de Barcelona), MANUEL PÉREZ GUTIÉRREZ (Universidad de Murcia), MARILUZ GUTIÉRREZ ARAUS (Universidad Nacional de Educación a Distancia), RAQUEL PINILLA (Universidad Rey Juan Carlos) y JAVIER DE SANTIAGO GUERVÓS (Universidad de Salamanca).

redELE quiere expresar su agradecimiento todas estas personas por su amabilidad al contestar las preguntas de esta entrevista.



ANA MARÍA CESTERO

DIRECTORA DEL MÁSTER DE ENSEÑANZA DEL ELE DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

1. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE? ¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES PROBLEMAS Y, EN EL OTRO EXTREMO, SUS MEJORES HALLAZGOS?

**E**l estado actual de la formación de profesorado de ELE, en España, es, en mi opinión, bastante satisfactorio. Ello se debe, principalmente, a la consideración, ya generalizada, de que se trata de una especialización que requiere una formación inicial y continua, lo que ha favorecido que aparezca una gran oferta de cursos, seminarios, talleres, másters... de especialización. Por otro lado, la existencia de reuniones científicas periódicas, como el congreso de ASELE, ha despertado el interés de los profesores por investigar en esta materia.

2. ¿CUÁLES SON LOS CAMINOS QUE DEBIERAN EMPRENDER INSTITUCIONES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS PARA CONSEGUIR LOS MEJORES RESULTADOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE?



Las instituciones y autoridades educativas deben favorecer y fomentar la formación inicial y continua del profesorado de ELE, con todos los medios que tengan a su alcance, entre ellos destaca la posibilidad de crear un postgrado universitario oficial en enseñanza de ELE. Además, deberían controlar que todos los programas de formación de profesores sean adecuados y que los profesionales encargados de organizarlos e impartirlos sean especialistas en la materia.

### 3. ¿CÓMO SE DEBERÍA CONTEMPLAR LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN OTROS PAÍSES (SINGULARMENTE PAÍSES NO HISPANOHABLANTES) Y QUÉ PAPEL PUEDEN DESEMPEÑAR LAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS EN ELLO?

En este caso, la formación del profesorado de ELE cobra una importancia especial, ya que los equipos docentes estarán formados, en gran parte, por personas que no tengan el español como lengua materna. Así, la formación inicial y continua es fundamental, de manera que los profesionales encargados de la docencia deben ser especialistas en lengua española y su cultura, además de en su enseñanza.

Por otro lado, las instituciones españolas o de países de habla hispana deberían desempeñar un papel destacado, tanto en lo que se refiere a la orientación sobre los programas de formación más adecuados, teniendo en cuenta siempre las necesidades del lugar, como en el control y evaluación de calidades.

“son necesarios más estudios contrastivos de todos los niveles lingüísticos y hay una laguna importante en cuestiones discursivas o conversacionales que, por su relevancia en la adquisición de lenguas segundas y extranjeras, deberían ser priorizadas como objetos de investigación”

### 4. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ELE EN ESPAÑA? ¿CUÁL ES SU DIMENSIÓN INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON LAS INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS DE OTRAS LENGUAS?

Soy optimista con respecto a la investigación en didáctica de ELE en España. Pienso que en los últimos años se han realizado muchos trabajos de investigación necesarios e importantes, aunque aún queda mucho por estudiar y aplicar. Requieren una consideración especial las memorias de investigación que se han hecho como parte de los másters en enseñanza de ELE y que, en muchos casos, y a pesar de ser muy interesantes, no tienen la suficiente difusión, así como las tesis doctorales realizadas en el seno de distintos programas.

Quizás en España las investigaciones didácticas no tienen tanta tradición como en otros países, por lo que, en este sentido, vamos algo más rezagados, pero creo que, poco a poco, se va salvando el desfase, gracias, de nuevo a la labor hecha desde los másters y los doctorados específicos en enseñanza de ELE.

## 5. ¿QUÉ ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN CONSIDERA COMO PRIORITARIOS PARA SER ABORDADOS EN EL FUTURO?

Mi impresión es que son necesarios más estudios contrastivos de todos los niveles lingüísticos y que hay una laguna importante en cuestiones discursivas o conversacionales que, por su relevancia en la adquisición de lenguas segundas y extranjeras, deberían ser priorizadas como objetos de investigación. Debe tenerse en cuenta, también, que determinadas parcelas están menos desarrolladas, por ejemplo, la enseñanza y aprendizaje del léxico o la comunicación no verbal.

Además, hay áreas específicas que con el paso del tiempo van mostrando la necesidad de su estudio, tales como español para fines profesionales, elaboración de materiales didácticos en función de la lengua materna del alumno, etc.



MARTA BARALO

DIRECTORA DEL MÁSTER DE ENSEÑANZA DEL ELE DE LA UNIVERSIDAD DE ANTONIO DE NEBRIJA

## 1. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE? ¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES PROBLEMAS Y, EN EL OTRO EXTREMO, SUS MEJORES HALLAZGOS?

La formación de profesores de ELE en España goza de buena salud, disfruta de buenos vientos impulsores y se ha propagado cuantitativamente de forma notoria en la última década. Esto significa que cualquier persona interesada en este tipo de formación puede hacerlo en variados lugares de la geografía española y con diferentes tipos de cursos, en distintos tipos de instituciones. Hasta el momento, los estudios universitarios en el área de Filología y de Humanidades no contemplan esta especialización, por lo que toda la formación inicial debe hacerse mediante cursos de diferente duración o a través de programas estructurados de postgrado como los Expertos y

los Másteres.

Los problemas principales, en mi opinión, vienen del hecho de que todos los años crecen nuevos programas semejantes a los que ya están implantados, lo que es bueno para cada región; pero no crece en la misma proporción el análisis de necesidades de profesores y posibles destinatarios ni la investigación aplicada.

Desde mi experiencia, el mejor hallazgo es que hemos sabido delimitar las áreas interdisciplinarias más importantes para la formación integral del profesor, que hemos sido capaces de aprovechar los nuevos canales tecnológicos para llevar la formación a cualquier sitio donde exista Internet (debemos destacar y agradecer la valiosa aportación de la Consejería y los Asesores de Australia y Brasil, particularmente) y que hemos abierto líneas específicas de investigación básica y aplicada en ELE, que empiezan, tenuemente, a ser parte de la comunidad científica internacional.

## 2. ¿CUÁLES SON LOS CAMINOS QUE DEBIERAN EMPRENDER INSTITUCIONES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS PARA CONSEGUIR LOS MEJORES RESULTADOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE?

Me atrevería a sugerir que se aprovechara la oportunidad que nos brinda este periodo de cambio en los planes de estudio universitarios, en el marco del espacio europeo, para conseguir que se reconozca la enseñanza de ELE como especialidad de postgrado.

“las competencias que requiere el perfil de un profesor de ELE, formado de manera integral, trascienden las áreas de lengua española, de didáctica de la lengua y de lingüística general, que son las únicas tradicionalmente reconocidas por quien corresponde. Creo que una innovación conceptual es condición necesaria para conseguir una innovación real y aplicada a los programas de formación específica de los profesores de ELE”

Estamos muy atrasados con respecto a otros países en este sentido. En nuestro espacio universitario no existen las áreas de “lenguas aplicadas” ni de “lingüística aplicada”. Desde la Institución en la que trabajo llevamos más de una década solicitando este reconocimiento a las autoridades educativas, sin éxito. Creo que las competencias que requiere el perfil de un profesor de ELE, formado de manera integral, trascienden las áreas de lengua española, de didáctica de la lengua y de lingüística general, que son las únicas tradicionalmente reconocidas por quien corresponde. Creo que una innovación conceptual es condición

necesaria para conseguir una innovación real y aplicada a los programas de formación específica de los profesores de ELE.

### 3. ¿CÓMO SE DEBERÍA CONTEMPLAR LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN OTROS PAÍSES (SINGULARMENTE PAÍSES NO HISPANOHABLANTES) Y QUÉ PAPEL PUEDEN DESEMPEÑAR LAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS EN ELLO?

Creo que existe una gran diversidad de situaciones en cuanto a la formación de profesorado de ELE en diferentes países del mundo. Por ejemplo, en países americanos de gran extensión como Brasil o Estados Unidos, existen centros universitarios donde se brinda una excelente formación, en grado y en postgrado, dentro de un marco en el que se conjuga de forma integral la práctica docente, con la descripción lingüística, literaria y cultural y la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza de ELE. Son universidades punteras, innovadoras y que se han anticipado en mucho a las universidades españolas. Pero en esos mismos países, existen grandes extensiones sin ninguna o con muy poca oferta de formación. En los países europeos, en Marruecos, y seguramente en varios otros lugares que no conozco, en las Facultades de Lenguas modernas ofrecen una muy buena formación en las competencias lingüísticas y docentes a los profesores de español. Si a esto agregamos la tarea siempre colaboradora y de apoyo integral que desarrollan las Consejerías de Educación del MEC con sus Asesores lingüísticos y las Asociaciones de profesores de ELE, me parece que el panorama es muy bueno en los países en los que se da esta situación.

El Instituto Cervantes lleva más de una década haciendo prolíficos esfuerzos por la formación de profesores de ELE en todos sus centros del extranjero y ahora con la creación de su Centro de Formación en Alcalá de Henares. Se espera que lidere los planes de formación, particularmente a través de un marco curricular que defina los tramos de formación del profesorado de ELE y que los lleve a cabo a través de toda la red de formadores que ya existe y que se puede ir ampliando: asesores, asociaciones, universidades.

Nuestra propuesta es la creación de una Red universitaria, que ofrezca un programa de postgrado especializado, internacional, que permita a los profesores de ELE la obtención de un título acreditativo de su formación, que sea reconocido por las autoridades educativas de cada país. En eso llevamos trabajando desde hace tiempo; pero todavía no lo hemos conseguido.

En este apartado quisiera destacar la aportación que hacen varias editoriales que han apostado por ELE. En los últimos años han llevado la formación de profesores hasta muchos rincones del mundo, con talleres didácticos muy prácticos y útiles y con una excelente, variada e innovadora oferta de materiales didácticos de ELE.

Nosotros apostamos claramente por una estrecha colaboración entre la empresa y la función pública, en el marco de las directrices europeas, tanto para la formación como para la investigación aplicada a ELE.

#### 4. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ELE EN ESPAÑA? ¿CUÁL ES SU DIMENSIÓN INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON LAS INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS DE OTRAS LENGUAS?

En el ámbito de la investigación estamos bastante más atrasados que en el ámbito de la formación. Me parece que gran parte del movimiento de comunicaciones en congresos y publicaciones en revistas es esperanzador, pero en muy pocos casos son productos de la investigación. En la mayoría de los casos se trata de trabajos de segunda fuente, de revisiones con carácter divulgativo y de experiencias didácticas.

Creo que podemos ser razonablemente optimistas en el sentido de que en la última década se han empezado a realizar tesis doctorales que investigan algún aspecto del aprendizaje y la enseñanza de ELE. Los estudios en el marco del Análisis de Errores y Análisis de la Interlengua han abierto un buen camino. Las investigaciones actuales se están realizando tanto en el ámbito de la gramática pedagógica, como en el de la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, el análisis del discurso, la etnografía del habla. Me atrevería a decir que realmente se están planteando hipótesis y preguntas relacionadas con diferentes problemas del aprendizaje de ELE, con lo que nos situamos en el campo de la lingüística aplicada a ELE.

“un desafío importante para nosotros es que todo el conocimiento nuevo, resultado de la investigación en ELE, se difunda en español, en revistas registradas y reconocidas por la comunidad científica internacional y las agencias evaluadoras de la investigación”

Nosotros, en concreto, estamos trabajando en un marco de investigación interdisciplinar en el que abordamos el proceso de apropiación de ELE desde la lingüística, la antropología, la psicología cognitiva y la didáctica.

#### 5. ¿QUÉ ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN CONSIDERA COMO PRIORITARIOS PARA SER ABORDADOS EN EL FUTURO?

Desde un punto de vista temático, creo que en el futuro próximo deberíamos hacer esfuerzos por consolidar las líneas de investigación que acabo de mencionar, ya que se encuentran en sus inicios. Entre otras, podríamos destacar:

a) Estudios experimentales en los que se investigue el valor de determinadas variables en el proceso de aprendizaje de ELE (edad; nivel de dominio; papel de la lengua materna -lenguas próximas, lenguas tipológicamente alejadas-; enseñanza de lengua frente a enseñanza de contenidos; dimensión afectiva –actitudes, creencias, distancias, preservación, aculturación, asimilación-; variables curriculares para la población migrante).

b) Estudios de tipo naturalista, con corpora de datos de interlengua de diferentes lenguas maternas y de diferentes niveles de dominio de la lengua. Por ejemplo, se podrían poner a disposición de la comunidad investigadora todos los exámenes escritos de los DELE, con un sistema que permita el procesamiento de los datos del corpus.

c) Elaboración de bancos de datos longitudinales de ELE, de niños y adultos, en diferentes contextos de adquisición del español.

Hasta ahora, la investigación se ha hecho de forma voluntariosa, con muy pocos programas financiados por presupuestos oficiales, ya que esta área de conocimiento no existe como tal en la mayoría de los centros estatales de investigación. Es de imaginar que el Instituto Cervantes, en su Centro de Formación dará carácter prioritario a la investigación en ELE, en colaboración con las instituciones que ya lo están haciendo en todo el mundo.

Un desafío importante para nosotros es que todo el conocimiento nuevo, resultado de la investigación en ELE, se difunda en español, en revistas registradas y reconocidas por la comunidad científica internacional y las agencias evaluadoras de la investigación. De momento, es sólo un *desideratum*.



MIQUEL LLOBERA

DIRECTOR DEL MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO ELE DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

1. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE? ¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES PROBLEMAS Y, EN EL OTRO EXTREMO, SUS MEJORES HALLAZGOS?

En lo que se refiere a España, actualmente hay una demanda enorme de clases de español a adultos que vienen a pasar una temporada en el país con la intención de aprender castellano y que continuarán su formación o su vida profesional en su país de origen. Sería el caso de español como lengua extranjera. Y para hacer frente a esta demanda hay suficientes profesores con una formación notable. Sin embargo, estos niveles de formación no se traducen en puestos de trabajo adecuados. Actualmente, la formación de profesores de español es mucho más alta que los puestos de trabajo cualificados que ofrece el mercado.

En lo que se refiere a español o a castellano como L2 (lengua segunda), es decir, la que corresponde a las necesidades de aprendizajes de los ciudadanos que se van a quedar trabajando en España la formación es, por un lado, más compleja y, por otra, requiere formaciones más diferenciadas.

Si empezamos por el sistema educativo reglado nos damos cuenta que muchos profesores de Lengua –es decir, de castellano como L1- carecen de formación para llevar a cabo el cambio de procedimientos, estrategias y valoraciones que tienen que acompañar el proceso de aprendizaje de estos nuevos alumnos. Las necesidades de aprendizaje tanto de la lengua oral como de la lengua escrita –con su exigencia, a veces, de aprender desde el trazo hasta la cultura de escuela, junto con los valores personales y culturales de nuestra sociedad- no pueden ser atendidas debidamente con la formación que poseen muchos profesores que parten del hecho que sus alumnos tienen un dominio oral de la lengua y en todo caso lo que tienen que hacer es inculcar registros más formales y mayor capacidad de lectura y escritura.

El caso de atención a adultos la variedad de situaciones hace más complejo el panorama. La diversidad de las culturas de origen y de los niveles de escolarización acentúa la necesidad de formaciones variadas. Además de saber enseñar el español como L2, y en ello incluyo la lengua como LE, se requiere a menudo ideas y procedimientos sobre cómo introducir la escritura, ya sea porque los colectivos a los que se atiende no han sido alfabetizados o lo han sido con sistemas de escritura diferentes a los caracteres latinos, griegos o cirílicos. Se necesitan además profesores que tengan una buena formación metalingüística e intercultural y que sean plurilingües para facilitar los primeros estadios de comunicación. Para estos perfiles profesionales complejos no se ha dado una respuesta adecuada. Se han creado muy pocos puestos de trabajo estable; la labor de voluntarios ha paliado la urgencia de la demanda pero no se ha traducido en una formación y contratación de auténticos especialistas, tal como requiere el número, la variedad y las necesidades generales de muchos de estos ciudadanos que han abandonado su tierra para vivir en nuestra península. Ante esta ausencia de un número suficiente de docentes debidamente formados uno se pregunta qué pasaría si la atención médica a estos nuevos ciudadanos, en vez de darla personal cualificado en enfermería y medicina, la diesen voluntarios bien intencionados.

Por tanto, tenemos casi suficientes profesores formados como profesores de español como lengua extranjera (ELE), con una formación superior inicial de licenciatura y con una especialización en didáctica de español como LE. Nos faltan docentes con una formación específica, dentro de las escuelas de primaria y los institutos de secundaria, que tengan una formación adecuada de español como lengua segunda (L2) y carecemos de profesores que tengan formaciones específicas para atender a los adultos y jóvenes adultos que han empezado a vivir en nuestra sociedad. El común denominador a las tres situaciones lo constituye la carencia de puestos de trabajo cualificados y estables.

## 2. ¿CUÁLES SON LOS CAMINOS QUE DEBIERAN EMPRENDER INSTITUCIONES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS PARA CONSEGUIR LOS MEJORES RESULTADOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE?

Hasta medianos de los años ochenta del siglo pasado se podría decir que la didáctica de español como lengua extranjera (ELE) estaba inmensamente menos desarrollada que la de lenguas como el francés (FLE) o la del inglés (EFLT o TESOL); para la docencia del alemán y del japonés había mucho más recursos económicos y humanos que para la formación de profesores de E/LE. Existían cursos de especialización para futuros hispanistas en las universidades de Barcelona, Salamanca, Granada, UIMP, entre otras, desde finales de los años cincuenta y principios de los sesenta. Había una incipiente oferta de cursos de lengua española para extranjeros en la Escuela Central de Idiomas de Madrid y desde 1968 en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Estas iniciativas públicas no tenían el pulso y el vigor de las ofertas auspiciadas por estados como Gran Bretaña o Francia. Y en consecuencia, la formación específica para ser profesor de ELE prácticamente no existía como sistema organizado a partir de unos planteamientos didácticos articulados.

Desde entonces, sin embargo, las iniciativas y los esfuerzos de formación se han multiplicado. Las primeras iniciativas se desarrollan en la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona y después en otros centros en la primera mitad de los años ochenta; allí se desarrolla una didáctica de la lengua que se denominó tanto nocional-funcional como comunicativa, siguiendo los planteamientos del grupo de expertos que desarrolló el Consejo de Europa. El *Nivel Umbral* (1978) fue la primera publicación que plasmó este nuevo paradigma que comenzaba a fraguarse. Los primeros libros de texto, como *Para empezar* (1982), evidencian la adopción de este enfoque didáctico. Las universidades respondieron más tarde; desde el curso 1987-88, la Universidad de Barcelona ofreció el primer Máster de Formación de Profesores de ELE, le siguieron rápidamente las de Granada, Salamanca, Málaga, Complutense de Madrid, Alcalá de Henares, y con distintos formatos, una buena parte de los centros universitarios españoles. Últimamente se distinguen dos centros, la



Universidad Pablo Olavide de Sevilla y la universidad privada Antonio de Nebrija por su apuesta decidida en el campo de formación de profesores de ELE, en los niveles de grado.

Los esfuerzos de formación que han llevado a cabo muchos licenciados, (y en especial los licenciados en filología española, en primer lugar, y los licenciados en filología inglesa, los poseedores de licenciaturas en traducción, algunos de historia y otras) han sido inmensos. Actualmente, si nuestra sociedad dispone de centenares de profesores formados debidamente se debe tanto a la dedicación de los centros –que los imparten como título propio y sin el pleno aval de ser un título del Estado- como a la inversión en tiempo y dinero de los propios interesados.

En definitiva, el cambio más radical ha consistido en que las instituciones públicas españolas han pasado de una formación para desarrollarse únicamente como hispanista –basada en descripción de la lengua, formación literaria y aspectos culturales- a una formación que también contempla la de profesor de lengua para alumnos que no estén particularmente motivados a profundizar en esos aspectos literarios y culturales. En este sentido se han hecho esfuerzos para ir desarrollando una visión adaptada a los requerimientos de su futura función profesional (organizar currículos, organizar las experiencias de aprendizaje de sus alumnos, planificar clases con una cierta variedad de propuestas e incorporando tanto las actividades de comunicación oral y escrita como el aprendizaje de las formas de la lengua).

La incorporación de sistemas de evaluación que se hacen eco de estos planteamientos han acabado por dar coherencia a esta innovación pedagógica que se está desarrollando a lo largo de estos últimos veinte años. Los exámenes de DELE recogen una buena parte del espíritu de esta innovación. El plan Curricular del Instituto Cervantes sirvió para difundir su base programática.

### 3. ¿CÓMO SE DEBERÍA CONTEMPLAR LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN OTROS PAÍSES (SINGULARMENTE PAÍSES NO HISPANOHABLANTES) Y QUÉ PAPEL PUEDEN DESEMPEÑAR LAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS EN ELLO?

La formación de profesores de español en otros países es muy variada. En Europa se nota mucho el impacto de la formación filológica y sobre todo literaria de los profesores de las universidades respectivas. En el caso de un país cercano, Francia, y sobre el cual he dirigido alguna investigación empírica sobre los planteamientos de los profesores de secundaria es perceptible la prevalencia de las técnicas de comentario de textos y la escasez de posibilidades de interacción oral en las clases. Sería muy útil trasladar mucho del desarrollo de la didáctica del francés como lengua extranjera a las clases de español en los centros de secundaria para lograr una docencia más actualizada y más viva. Las disposiciones ministeriales actuales reclaman la atención de los inspectores y profesores al *Marco Común*

*Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* y en cambio proponen una práctica que tiene un cierto grado de contradicción con los planteamientos que contiene el *Marco Europeo*. En otros países la formación literaria de los profesores de español se impone a las otras preocupaciones y éste sería un campo de formación de profesores que permitiesen conjugar la tradición literaria con la actualidad didáctica, que convendría explorar y proponer en programas de colaboración auspiciadas por las autoridades españolas y las de otros estados. En el caso de otros países, y entre ellos Taiwán y Japón, sería oportuno promocionar una enseñanza integrada de lengua en la que la enseñanza de la conversación, de la gramática y de la lengua escrita no recayese sobre profesores distintos. Esto constituiría ya un avance didáctico enorme.

“el desarrollo de una didáctica actual para el español como LE o L2 no puede darse sin una investigación e indagación no solo sobre la docencia sino también sobre el modelo de lengua que la sustenta y la consideración sobre el modelo explicativo de los procesos de aprendizaje”

La labor de las Consejerías del Ministerio de Educación en las Embajadas de España, y de los asesores que allí trabajan constituyen una pieza fundamental para contribuir a la puesta al día en la didáctica del ELE. Los materiales producidos y puestos a disposición de los profesores, a veces, constituyen verdaderas contribuciones ejemplares para esta innovación. Las publicaciones accesibles por internet que promovió la Embajada en Washington son un buen ejemplo de buen quehacer, los trabajos sobre Español para fines Específicos de la Consejería de Amsterdam sería uno más de los ejemplos que podrían citarse. Las colaboraciones en el desarrollo curricular que se llevan a cabo en Marruecos son otro tipo de ejemplos de lo que las autoridades españolas pueden hacer, así como el desarrollo y potenciación de redELE. Es evidente que para que estas labores puedan desarrollarse, los agregados en educación tienen que contar con personal con una formación adecuada y una capacidad de iniciativa notable. El punto débil lo constituye la falta de continuidad en el nivel de excelencia provocada por el inevitable cambio de personas. Es obvio que se podrían articular medidas para paliar este problema. Los acuerdos bilaterales entre los diferentes países y España constituyen un marco imprescindible para aumentar la oferta de formación y para ello es de esperar que los organismos correspondientes trabajen a fondo todas las opciones.

Por otro lado el Instituto Cervantes (IC) constituye otra palanca imprescindible para contribuir a la actualización de los profesores de español lengua extranjera de los diferentes países. Es clave que la docencia que ofrecen los centros del IC sea en cierto modo modélica; los profesores de los sistemas educativos tienen que tener la oportunidad de acercarse a

estos centros y poder observar cómo se desarrolla la enseñanza de ELE allí. La oferta de cursos breves de formación para profesores del sistema educativo donde esté ubicado el centro del IC; la oferta de eventos culturales y los acuerdos con las autoridades educativas pueden llegar a crear un clima y una práctica que permita la actualización de muchos profesores de ELE. Es esencial en este sentido mantener una colaboración positiva e intensa entre los esfuerzos de los asesores en educación de las Embajadas, el de los centros del IC y los centros de formación superior que desde España desarrollan iniciativas de innovación en la Didáctica de ELE. La web del IC es un instrumento que va incidiendo de manera muy interesante en la actualización de los profesores de ELE.

La oferta de formación a distancia que ofrecen universidades como la de Barcelona y la UNED puede llegar a constituir un poderoso instrumento para la formación continua e inicial de profesores y de formadores de profesores.

Por otro lado parece prudente sopesar la capacidad de influencia en la formación de los profesores españoles, o de español, que finalmente se ubican en sistemas educativos como el de los Estados Unidos en la que ejercen una labor que es muy variada pero que a veces consiste en facilitar la incorporación de alumnos hispanoparlantes a una sistema totalmente angloparlante.

#### 4. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ELE EN ESPAÑA? ¿CUÁL ES SU DIMENSIÓN INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON LAS INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS DE OTRAS LENGUAS?

El desarrollo de una didáctica actual para el español como LE o L2 no puede darse sin una investigación e indagación no solo sobre la docencia sino también sobre el modelo de lengua que la sustenta y la consideración sobre el modelo explicativo de los procesos de aprendizaje. La investigación en didáctica de la lengua ha ido creciendo a lo largo de estos últimos años de manera imparable. Para mencionar algunos elementos citaré no solo las investigaciones directamente relacionadas con la práctica en el aula sino también obras y contribuciones que han permitido desarrollar un concepto de lengua funcional y más de acuerdo con la configuración de la didáctica de ELE.

Entre las aportaciones que quiero reseñar estarían tanto las de índole histórica, como la de A. Sánchez (1992) *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, como una fundamental que permite pensar la gramática desde una perspectiva funcional, véase F. Matte Bon (1992), *Gramática Comunicativa del Español*. Ese mismo año también se publicó una utilísima compilación de los artículos fundacionales del campo de investigación denominado adquisición de segundas lenguas (ASL) llevada a cabo por J. Muñoz Liceras (1992) *La adquisición de lenguas extranjeras*. Las aportaciones de Victoria Escandell y de

Leonetti sobre pragmática y las de Jenaro Ortega sobre el discurso oral y su relación con la enseñanza resultan fundacionales para la renovación de la didáctica de ELE. Las publicaciones en años sucesivos de los volúmenes que recogían las aportaciones que se presentaban en Expolingua fueron configurando el cambio en la Didáctica del ELE (Lourdes Miquel, y Neus Sans (eds.), 1993, 94, etc.: *Didáctica del Español como lengua Extranjera*).

Una publicación que resulta fundamental para comprender los nuevos planteamientos en la enseñanza del ELE la constituye *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. El Instituto Cervantes la publica en 1994, después de múltiples borradores, asesoramientos y reuniones para consensuar un documento tan fundamental. Las publicaciones siguientes representan pasos importantes en la consolidación del cambio: A. Briz et al. (1995), *La conversación coloquial (materiales para su estudio)*; M. Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa (documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjera)*; R. Ribé y N. Vidal (1995), *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*. La publicación de Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1996), *Profesor en Acción*, y la de A. García Santa-Cecilia (1996), *El currículo de español como lengua extranjera*, confirman la consolidación de una aproximación comunicativa a la enseñanza del español. Las aportaciones de José Portoles (1998), *Marcadores del discurso*; la de M. A. Martín Zorraquino, y E. Montolío, (1998), *Los Marcadores del discurso. Teoría y Análisis*; y, finalmente, la de A. Briz et al. (1998), *Pragmática y gramática del Español Hablado*, confirman la necesidad de una didáctica del español sobre una base discursiva de entender la lengua. En el año siguiente, las aportaciones de A. Calsamiglia y A. Tusón (1999), *Las cosas del decir*, y las de M. J. Cuenca, y J. Hilferthy (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, indican nuevas posibilidades que se concretan en materiales didácticos como los que representan los libros de texto de E. Martín Peris, y N. Sans (1998- 1999) *Gente I, II y III*. Finalmente, las aportaciones de I. Bosque y V. De Monte (eds.), *Nueva gramática descriptiva de la Lengua Española*, que incorpora esta nueva visión pragmática y de lengua en uso en una gramática tan vasta, nos permiten pensar en que la visión de la lengua sobre la que se sustentan los planteamientos actuales en didáctica y las investigaciones sobre los mismos.

En cuanto a investigaciones específicas, conviene recordar que la aparición de revistas como *Frecuencia L*, o los últimos volúmenes de *Carabela* reflejan las investigaciones en curso o recién acabadas. Los boletines de ASELE y la revista *RESLA* así como la Biblioteca de redELE constituyen así mismo un buen referente para conocer las iniciativas de investigación más recientes.

En el caso de la investigación llevada a cabo desde la Universidad de Barcelona cabe mencionar las más de ciento setenta memorias finales del Máster de Formación de profesores de Español como lengua extranjera y de las tesis sobre la didáctica del mismo. Así,

de las investigaciones relacionadas con hablantes de español como L2, podemos mencionar las tesis que he dirigido de Lin Yue-Hong (1995): *Un estudio empírico de la incorporación de la corrección en el discurso en español de hablantes de chino* y la Wen-Fen Liang (1997): *Estrategias de comunicación relativas a la interlengua de los hablantes chinos al utilizar español*. De las investigaciones relacionadas con materiales didácticos de español como L2 podemos mencionar tres bien distintas: la tesis doctoral de Ernesto Martín Peris (1996), *Las actividades de aprendizaje en los libros de texto de Español como Lengua Extranjera* y las memorias finales de Máster que él mismo asesoró: Vanessa Anaya (2001), *La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia entre 1991 y 1997*, y la de Pilar Solbes Sampietro (2002), *Trueque o la historia de una propuesta didáctica de español para inmigrantes*.

“[es prioritaria] la articulación didáctica de los materiales didácticos, tanto publicados como elaborados por los propios profesores”

Cabe así mismo mencionar algunas investigaciones empíricas y cualitativas relacionadas con dificultades lingüísticas en el aprendizaje de español como L2: Leyre Alegre (2003), *Errores léxicos en producciones escritas de rusófonos*, y la de Sara Eguiluz (2002), *Cuestiones acerca de la enseñanza del subjuntivo en el aula de E/LE: teoría y aplicación*. Podemos citar trabajos sobre representaciones sociales acerca de ELE que culminaron en una memoria final de máster que puede se puede consultar en redELE, Jahel Briones (2003): *El niño que se traslada y su relación con la lengua en la sociedad de acogida. Estudios de caso en una escuela internacional* y la tesis de Carolina Forns (2003) *Estudio de las representaciones de profesores y estudiantes de español para hispano hablantes en la ciudad de Chicago*.

Para acabar, quisiera citar tres trabajos de alto valor metodológico y que nos permiten apuntar hacia dónde tiene que continuar la investigación en este campo. Son indagaciones sobre pensamiento e ideaciones de profesores y alumnos en relación con sus iniciativas de aprendizaje y enseñanza y que están relacionadas con otras tantas tesis que he dirigido: Cristina Ballesteros (2000), *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Estudio de un caso*; Vicenta González (2001): *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*; y C. Ramos y M. Llobera (en prensa): *“Me gustó, porque era una enseñanza viva...”: Creencias sobre aprendizaje de lenguas extranjeras de universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera. Un estudio de caso*.

**5. ¿QUÉ ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN CONSIDERA COMO PRIORITARIOS PARA SER ABORDADOS EN EL FUTURO?**

Creo que las áreas de investigación prioritarias son las siguientes:

1. Sobre necesidades de formación de los profesores de ELE y de español como L2.
2. Sobre necesidades de formación específicas de aprendices de español como lengua segunda, y en particular las de los ciudadanos que vienen a vivir de manera duradera en países de habla hispánica.
3. La elaboración de currículos para la enseñanza de español en comunidades autonómicas en la que el español convive con la lengua propia de las mismas, como en Valencia, Cataluña e Islas Baleares.
4. El aprendizaje del registro oral culto y de la expresión escrita en miembros de comunidades que conviven con otra lengua dominante: el caso de español para hispanoparlantes en los Estados Unidos.
5. La actuación de profesores y estudiantes en el aula de ELE o EL2 y los discursos aportados y generados que los conforman.
6. Las ideaciones y representaciones del pensamiento del profesor y del aprendiz de EL2.
7. La articulación didáctica de los materiales didácticos, tanto publicados como elaborados por los propios profesores.
8. Las necesidades de formación intercultural tal como aparece esbozada en el *Marco Europeo de Referencia*.
9. La elaboración de un sistema de evaluación que capte bien los niveles de conocimiento alcanzados por los aprendices de ELE.
10. El desarrollo de currículos distintos de acuerdo con las circunstancias y necesidades específicas.
11. Los procesos de adquisición del español en contextos formales de aprendizaje.
12. La dimensión social del proceso de aprendizaje de ELE.

Es evidente que esta docena de temas son susceptibles de priorización sin seguir el orden en que aparecen en este texto. Y supongo que será imprescindible investigar los efectos de la

formación a distancia mediante el uso de Internet en el sentido que lo está desarrollando últimamente J. T. Pujolá en nuestro Departamento y estudiar los efectos formativos de una evaluación por Portafolio, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa.

Es probable que la nueva organización de los currículos universitarios siguiendo las directrices de Bolonia implique una nueva y más estable oferta de formación de posgrado: la investigación tiene que acompañar estas iniciativas y los fundamentos de esta formación no tienen que olvidarse del compromiso social que les debe caracterizar.



MANUEL PÉREZ GUTIÉRREZ

DIRECTOR DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORADO ELE DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

### 1. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE? ¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES PROBLEMAS Y, EN EL OTRO EXTREMO, SUS MEJORES HALLAZGOS?

¿Pero, es que existen acciones de formación inicial de profesores de español como lengua extranjera? La formación del profesorado en España (a nivel de educación infantil y primaria) se ha realizado en las Escuelas de Magisterio, ahora, en la mayoría de los casos, transformadas en Facultades de Educación. A nivel de educación secundaria se ha realizado y sigue realizándose a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) por medio del CAP (que lleva años, ya demasiados, en proceso de reforma). Aunque parezca increíble la inmensa mayoría de las Universidades españolas no ofrecen ningún tipo de formación didáctica en español como segunda lengua o lengua extranjera ni en la especialidad de Maestro en Lengua Extranjera (los futuros profesores de infantil y primaria) ni en la especialidad de Filología Hispánica (futuros profesores de secundaria). Y esta es la mala noticia, el principal problema. La buena noticia es que desde hace muy poquito tiempo y por el esfuerzo y voluntarismo de unos cuantos, principalmente del campo de didáctica del inglés o, para no ser excluyentes, de didáctica de las lenguas extranjeras en varias universidades se iniciaron acciones de postgrado (Cursos de Especialista Universitario y Másters) de formación de profesores. Así es como la mayoría del profesorado de ELE acreditado ha conseguido su competencia didáctica para impartir clases de lengua



española y culturas hispanas en aulas, por ejemplo, del Instituto Cervantes (creado, no olvidemos, hace poco más de una decena de años) que tenía centros y aulas en medio mundo pero carecía de profesores formados en didáctica de ELE (mucho filología, poca didáctica). Como casi siempre en estos lares se comenzaba la casa (el Centro) por el tejado. Para ser optimistas y terminar con esta pregunta me gustaría subrayar que, con el inicio del nuevo siglo, diversas Comunidades Autónomas han emprendido planes de choque (urgentísimos, como siempre) para reciclar profesores de EL1 a EL2. De nuevo, la casa, por el tejado. Ahora teníamos las aulas llenas de niños, niñas y adolescentes cuya lengua materna no era la de sus compañeros de pupitre y unos profesores (literalmente) angustiados y abrumados que no sabían cómo hacer, qué enseñar, qué aplicar, cómo actuar. Entre estos planes de formación del profesorado en activo podríamos mencionar el plan FORTELE, plan de formación a distancia en ELE, de la Consejería de Educación de la Región de Murcia, así como otros que se vienen desarrollando en Andalucía y Navarra. Algunas organizaciones sindicales ofrecen también cursos cortos de formación a nivel estatal.

## 2. ¿CUÁLES SON LOS CAMINOS QUE DEBIERAN EMPRENDER INSTITUCIONES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS PARA CONSEGUIR LOS MEJORES RESULTADOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE?

El camino es sólo uno y es el mismo para toda la Unión Europea. El que señala el *Marco Común europeo de referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas*, traducido al español en el año 2002. Se trata de un documento descriptivo, realizado por especialistas de didáctica de las lenguas de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa, que en la Guía de formadores concreta las competencias del profesorado: Competencia en Lengua y Cultura, Competencia general como Profesor y Competencia metodológica. Presenta además una serie de temas que deben estar presentes en los planes de formación del profesorado de lenguas y culturas. Pues bien, en un momento histórico para Europa, el largo momento que va desde el año 2000 al 2010, en que estamos construyendo un Espacio para la Educación Superior, desde la convergencia de titulaciones, desde la armonización de contenidos formativos e investigadores... qué duda cabe que tenemos los europeos una ocasión irrepetible para diseñar planes de formación específicos en aspectos de didáctica de la lengua y cultura del español, como para cualquier otra lengua de amplia demanda internacional. Planes de formación que, en mi opinión, deberían ser de tipo interuniversitario y formando parte de la oferta oficial de las titulaciones de postgrado, que son titulaciones con un alto contenido de especialización que los Grados no pueden cubrir. Un grupo de colegas de diferentes universidades españolas hemos ya dado pasos en esta dirección pero, por desgracia, aún no hemos visto resultados habida cuenta de que la prioridad de las Universidades y del propio Ministerio de Educación ha sido y es, aún en este momento, la reconfiguración del Catálogo Oficial de Titulaciones donde se están dando grandes discrepancias en las propuestas de diferentes sectores de influencia sobre los títulos



de Grado, particularmente en Humanidades y Educación, lo que condiciona y está reteniendo el trabajo sobre los Postgrados. Claro que esto que digo sobre la idea de converger en un Espacio Europeo de Educación Superior no resulta nuevo a los países latinoamericanos en los que ya se está avanzando también en esta misma idea, si bien adaptándola a las condiciones de estos países y sus universidades.

“las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están ofreciendo la posibilidad de estar conectados e informados al instante, el *Centro Virtual Cervantes*, las listas de distribución alojadas en RedIris como *FORMESPA Y DILENGUAS* y las webs de las Asesorías del MEC en el extranjero, son algunos ejemplos destacables en este sentido”

### 3. ¿CÓMO SE DEBERÍA CONTEMPLAR LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN OTROS PAÍSES (SINGULARMENTE PAÍSES NO HISPANOHABLANTES) Y QUÉ PAPEL PUEDEN DESEMPEÑAR LAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS EN ELLO?

Siempre que hablamos de formación del profesorado de ELE se tiende, sobre todo en países no hispanohablantes, a imaginar un plan de atención a las necesidades lingüísticas y comunicativas en esta lengua por parte de quienes van a ser profesores de ella. Esto está muy bien. Pero no es todo. Esto es lo que se hacía en relación a cualquier lengua franca, en todo el mundo, en los años de identificación de un profesor de idiomas como alguien que “sabe” mucho acerca de la lengua o lenguas en cuestión. Me refiero a los años sesenta y setenta... en algunos países esta concepción aún hoy sigue muy vigente. Pero a mediados de los años setenta, a medida que va cobrando identidad el concepto de profesionalización docente en todo el mundo, desde iniciativas provenientes del ámbito anglosajón, la profesión de profesor de lenguas no escapa al rigor y a la pertinencia de los demás perfiles didácticos. Es decir, ya no vale aquello de ser profesor de una lengua por el simple hecho de ser hablante de ella y de haberla estudiado hasta un cierto grado de conocimiento universitario. Esto sigue siendo requisito *sine qua non*, pero no el único requisito. Hace falta complementar esta competencia de dominio lingüístico con una competencia profesional de tipo general -el saber hacer en un escenario de enseñanza-aprendizaje en general- y otra de naturaleza específica -el saber hacer en una situación de educación lingüística y cultural específica. Ambos componentes formativos deben ser contemplados en cualquier perspectiva de formación del profesorado de ELE. El peso que uno y otro pueda tener estará, naturalmente, en función de las carencias detectadas en quienes se formen para ello. Habrá quien necesite ambos componentes a un cien por cien de formación en cada uno, quien necesite parte o nada de uno de ellos y quien necesite parte o nada del otro. Para eso están los estudios de diagnóstico, etc. Las instituciones españolas pueden apoyar estos estudios de

diagnóstico de la situación de formación, su escenario, el valor del diseño de un determinado programa formativo en ELE en cuanto a sus contenidos de enseñanza, aprendizaje, evaluación, etc., y, por supuesto, todo lo que tiene que ver (y es mucho) con la calidad de formación de los propios formadores de esos futuros profesores de ELE.

el ELE no puede cometer errores ya conocidos y debe anticipar posibles consecuencias investigando más sobre aspectos sociológicos de su uso de una lengua extranjera en contextos tan diferentes como es el de “español para ricos y pudientes” (ejecutivos de empresas, estudiantes de países ricos, etc.) del de “español para pobres y marginados” (inmigrantes, deportados, etc. que se instalan en un país de habla hispana)

#### 4. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ELE EN ESPAÑA? ¿CUÁL ES SU DIMENSIÓN INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON LAS INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS DE OTRAS LENGUAS?

Es una investigación que ha avanzado en líneas muy similares a las de las demás lenguas y responde muy bien a lo que son las grandes preocupaciones internacionales en el ámbito de la didáctica de los idiomas. Tanto desde una visión cuantitativa como de una de tipo cualitativo, ha aumentado notablemente en los últimos diez años el elenco de productos de investigación sobre ELE que en diversos formatos, sean tesis doctorales, sean contratos de investigación, sean proyectos de I+D, estudios de caso, investigaciones en contextos escolares, etc. Existen diversos programas de doctorado, como los que ofrece la Universidad de Murcia (*Didáctica de las lenguas y sus culturas*) y la Universidad Antonio de Nebrija. El *Vademécum para la formación de profesores*, una magna obra sobre la enseñanza del Español como segunda lengua o lengua extranjera (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004) recoge referencias muy significativas que dan cuenta del estado de nuestra investigación en España. También se puede encontrar en formato electrónico diversas fuentes de consulta de investigaciones y materiales inéditos y ya publicados, como es el caso de la *Biblioteca Virtual redEle* y la revista electrónica *Glosas Didácticas*. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están ofreciendo la posibilidad de estar conectados e informados al instante, el *Centro Virtual Cervantes*, las listas de distribución alojadas en RedIris como *FORMESPA Y DILENGUAS* y las webs de las Asesorías del MEC en el extranjero, son algunos ejemplos destacables en este sentido. Por último, no querría dejar pasar esta oportunidad para referirme a un grupo de investigación recientemente creado, el *Observatorio Atrium Linguarum*, dirigido por José Manuel Vez, dedicado al estudio de los múltiples aspectos relacionados con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas. El Observatorio está integrado por personas dedicadas a la docencia en los

diversos niveles educativos, a la inspección, la investigación en la Unión Europea, la formación del profesorado y la formación ocupacional.

## 5. ¿QUÉ ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN CONSIDERA COMO PRIORITARIOS PARA SER ABORDADOS EN EL FUTURO?

Yo creo que, al igual que ha sucedido en la enseñanza y aprendizaje de otras grandes lenguas transnacionales y mundiales, el español está necesitando de una línea de investigación más orientada desde el paradigma crítico. Una lengua no es un simple instrumento de comunicación. Lo es cuando es portador de una cultura y en asociación de lengua y cultura hay siempre una posición ideológica que afecta a los profesores que enseñan la lengua, a los alumnos, a los escenarios en donde se produce el aprendizaje, a la motivaciones de partida (intrínseca y extrínsecas) que demandan el aprendizaje del ELE, etc. Si, por ejemplo, como ha sucedido con el inglés, dotamos al contexto del ELE de una ideología próxima a conceptos de hegemonía, poder, rentabilidad, etc. tendremos las mismas consecuencias que ha generado la demanda del inglés como lengua universal en relación a otras lenguas y a otras culturas y, en relación a la formación de una ciudadanía culta. Yo creo que el ELE no puede cometer errores ya conocidos y debe anticipar posibles consecuencias investigando más sobre aspectos sociológicos de su uso de una lengua extranjera en contextos tan diferentes como es el de "español para ricos y pudientes" (ejecutivos de empresas, estudiantes de países ricos, etc.) del de "español para pobres y marginados" (inmigrantes, deportados, etc. que se instalan en un país de habla hispana).



MARILUZ GUTIÉRREZ ARAUS

DIRECTORA DEL MÁSTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL 2/L, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

## 1. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE? ¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES PROBLEMAS Y, EN EL OTRO EXTREMO, SUS MEJORES HALLAZGOS?

**E**n los últimos tiempos se ha avanzado mucho en la formación del profesorado de español 2/L en España. Sin embargo, el hecho de que haya una clara demanda social origina que algunas instancias académicas no "hilan demasiado fino" en los aspectos cualitativos y se introducen en este terreno sin demasiada claridad de ideas y experiencia. Parece como si, en este campo, cualquier cosa que se enseñe sobre la

lengua española sirve para formar profesores. Está claro que todos los conocimientos sirven, pero hay una notable diferencia en la utilidad de unas u otras materias y sobre todo en las perspectivas con que se estudian.

2. ¿CUÁLES SON LOS CAMINOS QUE DEBIERAN EMPRENDER INSTITUCIONES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS PARA CONSEGUIR LOS MEJORES RESULTADOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE?

El camino principal es unirse entre ellas, hablar de cómo mejorar, intercambiar proyectos, cooperar, discutir, conocerse. Sería de un gran interés la celebración de un simposio o reunión de alto nivel entre los que dirigen estos estudios para la formación de profesores en España, con objetivos de trabajo claros y realistas, sin afán de protagonismo personal y secundados por el apoyo ministerial.

“sería de un gran interés la celebración de un simposio o reunión de alto nivel entre los que dirigen estos estudios para la formación de profesores en España, con objetivos de trabajo claros y realistas, sin afán de protagonismo personal y secundados por el apoyo ministerial”

3. ¿CÓMO SE DEBERÍA CONTEMPLAR LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN OTROS PAÍSES (SINGULARMENTE PAÍSES NO HISPANOHABLANTES) Y QUÉ PAPEL PUEDEN DESEMPEÑAR LAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS EN ELLO?

Mediante el empleo de recursos didácticos eficaces, actualizados, modernos, pero sobre todo con currículos serios, no efectistas, rigurosos, no superficiales, etc. Las instituciones españolas podrían colaborar en programas conjuntos, impartir programas on-line, etc.

4. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ELE EN ESPAÑA? ¿CUÁL ES SU DIMENSIÓN INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON LAS INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS DE OTRAS LENGUAS?

La investigación en este campo está aumentando, aunque continúa en un plano poco ambicioso, siempre en un plano de aplicación didáctica. Convendría potenciar proyectos ambiciosos y serios lo cual no está en oposición a la utilidad de los resultados, sino todo lo contrario.

5. ¿QUÉ ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN CONSIDERA COMO PRIORITARIOS PARA SER ABORDADOS EN EL FUTURO?

Problemas fonéticos del español como 2/L  
Problemas gramaticales del español como 2/L  
Problemas léxicos del español como 2/L  
Problemas pragmáticos del español como 2/L  
Aspectos teóricos de adquisición del español 2/L  
Aspectos didácticos de enseñanza del español 2/L



RAQUEL PINILLA GÓMEZ

COORDINADORA ACADÉMICA DEL MÁSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE), UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS, MADRID

1. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE? ¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES PROBLEMAS Y, EN EL OTRO EXTREMO, SUS MEJORES HALLAZGOS?

**E**n nuestra opinión, la formación de profesorado de ELE en España goza de una buena salud. A partir de los años 90, con el impulso dado por la creación del Instituto Cervantes y la aparición de cursos especializados en universidades, tanto públicas como privadas, se abre un panorama con interesantes y crecientes perspectivas para todos aquellos que buscan una buena formación en el campo del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

“es necesario que [las autoridades educativas] fomenten reuniones, foros de reflexión, en los que se debatan las grandes líneas que deben ser adoptadas. Sería muy útil tener una referencia común que marque el camino”

En cuanto a los problemas, desde nuestro punto de vista, quizá sería conveniente que existiera una mayor coordinación entre los organismos -especialmente, universidades- que ofrecen cursos de Postgrado en formación de profesorado de ELE.

Por otro lado, probablemente, el mejor hallazgo resida en la amplia oferta de cursos, adaptados a las distintas necesidades de los alumnos: cursos presenciales, cursos a distancia,

de mayor o menor duración, etc., aunque también convendría ampliar la oferta para profesores con experiencia que quieran actualizar sus conocimientos a un alto nivel.

## 2. ¿CUÁLES SON LOS CAMINOS QUE DEBIERAN EMPRENDER INSTITUCIONES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS PARA CONSEGUIR LOS MEJORES RESULTADOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE?

Las autoridades educativas deberían ser conscientes de la importancia y la necesidad de contar con buenos profesores, especialistas formados en la enseñanza de una lengua, el español, que resulta cada vez más demandada a nivel mundial y, en este sentido, apoyar el trabajo que se realiza en los departamentos universitarios para crear y promover cursos de formación. Como ya comentamos en la pregunta anterior, es necesario que dichas autoridades fomenten reuniones, foros de reflexión, en los que se debatan las grandes líneas que deben ser adoptadas. Sería muy útil tener una referencia común que marque el camino.

El hecho de que las instituciones con cursos de formación en ELE se conozcan entre sí y compartan sus experiencias es fundamental para progresar y conseguir unos programas de formación mejores y más adecuados a la realidad o, mejor dicho, a las distintas realidades de nuestros potenciales alumnos.

## 3. ¿CÓMO SE DEBERÍA CONTEMPLAR LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN OTROS PAÍSES (SINGULARMENTE PAÍSES NO HISPANOHABLANTES) Y QUÉ PAPEL PUEDEN DESEMPEÑAR LAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS EN ELLO?

En relación con esta cuestión, creemos que el Instituto Cervantes lleva a cabo una amplia y cuidada labor de formación de profesores, no sólo fuera de nuestras fronteras, sino también dentro de España. Es importante atender a las necesidades específicas de cada situación de enseñanza que se genera en los países no hispanohablantes donde se aprende español. Así mismo, consideramos fundamental el trabajo de difusión y punto de encuentro realizado en el entorno virtual, como la publicación de revistas y materiales didácticos que tan útiles resultan para los profesores que, por cuestiones de distancia geográfica, no pueden tener un contacto diario con la realidad social y lingüística de los países hispanohablantes. Estos recursos son accesibles desde cualquier ordenador con acceso a Internet y sirven para acercar a la extensa comunidad de profesores de ELE repartidos por el mundo.

Nos gustaría también resaltar, ya que lo hemos comprobado en primera persona, lo importante que resulta mantener una buena política de becas que ha de ser fruto de la colaboración entre las instituciones españolas y las de los países correspondientes. Poder disfrutar de esas becas para cursar estudios en España o países hispanohablantes es necesario, especialmente para aquellos profesores extranjeros que se encuentran en

contextos con escasos recursos económicos y en los que realizan, a veces, una labor “quijotesca” de difusión de la lengua y la cultura españolas. Estos profesores merecen todo nuestro reconocimiento y, por supuesto, nuestra solidaridad.

#### 4. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ELE EN ESPAÑA? ¿CUÁL ES SU DIMENSIÓN INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON LAS INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS DE OTRAS LENGUAS?

En líneas generales, podemos afirmar que la investigación en la didáctica de ELE en España es de buena calidad. Los profesores de ELE responden a un perfil de profesionales “interdisciplinares” -como lo es la propia Lingüística Aplicada-, preocupados por conocer los progresos de la investigación y por estar al día en la metodología que van a desarrollar en sus clases. Asociaciones como ASELE, AESLA y congresos como Expolingua -en su Bloque de Didáctica de ELE- son muestras de este interés constante por profesionales que, aparte de dar clase, investigan y, en muchos casos, son autores de materiales didácticos.

Es cierto, también, que llevamos unos años de retraso con respecto a la investigación sobre segundas lenguas, sobre todo con relación al inglés, pero a raíz del *boom* investigador de los años 90 hemos adelantado mucho y podemos equipararnos a la situación de otras lenguas extranjeras. Contamos con muy buenos investigadores que, además, tienen una base fundamental, su probada experiencia docente.

#### 5. ¿QUÉ ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN CONSIDERA COMO PRIORITARIOS PARA SER ABORDADOS EN EL FUTURO?

No es fácil responder a esta pregunta sin caer en el tópico de que las investigaciones deben tener una aplicación directa en el aula y de que el objetivo fundamental de todos nuestros esfuerzos ha de ser el conseguir que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa en español de una forma cada vez más eficaz y autónoma.

Para responder con más precisión a la pregunta que se nos formula, señalaremos tres de las líneas de investigación que consideramos prioritarias, como pueden ser el estudio y las implicaciones didácticas de la competencia estratégica de los estudiantes, especialmente de las estrategias de aprendizaje; la creación de una gramática pedagógica práctica y adaptada a las necesidades de explicitud formal que deben hacer los profesores de ELE en el aula ante las siempre “lógicas y reflexivas” preguntas de sus estudiantes y, por último, y no menos importante, la explotación didáctica de las relaciones discursivas en los textos y los discursos con los que se trabaja en el aula.





UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

JAVIER DE SANTIAGO GUERVÓS

DIRECTOR DEL MÁSTER UNIVERSITARIO *LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA*

1. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE? ¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES PROBLEMAS Y, EN EL OTRO EXTREMO, SUS MEJORES HALLAZGOS?

Si entendemos por formación inicial la que reciben en sus estudios de licenciatura, exceptuando algunas universidades que incluyen entre sus asignaturas (casi siempre optativas) alguna referida al ámbito de la enseñanza de ELE, su presencia dentro de la totalidad del currículum de los planes universitarios puede decirse que es casi nula, es decir, no es. Éste es el mayor problema. Al margen de la titulación de Máster (no siempre incluida en los estudios de tercer ciclo y que, por otra parte exige una inversión no pequeña por parte del alumno), no existen, prácticamente, especializaciones en las licenciaturas o en los doctorados.

“el momento actual es el adecuado para variar el rumbo de la formación del profesorado de ELE. Con las nuevas titulaciones universitarias que van a implantarse para adecuarnos al Espacio Europeo de Educación Superior, urge contar con una especialidad universitaria reglada de enseñanza del español como lengua extranjera, que se desarrolle a partir de un primer ciclo de Filología Hispánica. Esta especialización es fundamental”

La formación del profesorado, de este modo, puede comenzar con cursos cortos o con cursos largos. Hay profesores que se nutren de una gran variedad de pequeños cursos (semanales o quincenales), mientras que otros entran directamente en la más que aceptable oferta de programas de Máster que han salido al mercado en los últimos 10 años. En general, podríamos afirmar que, en la actualidad, aquel profesor que se quiera formar en la enseñanza de ELE tiene dónde elegir, tanto en cursos presenciales como en cursos virtuales. Se ofrecen gran cantidad de cursos en los que se abordan, con distinto nivel de



especialización, temas relativos al ámbito de la formación teórica y aplicada en la enseñanza de ELE. Esto hace que muchos profesores que quieran dedicarse a la enseñanza de ELE tengan la oportunidad de acceder a estos cursos sin tener que moverse de su lugar de residencia. Este hecho facilita enormemente la formación de futuros profesionales. Todos ellos tienen sus ventajas e inconvenientes (no siempre cantidad y calidad van unidos) y es el alumno el que debe juzgar, si bien es cierto que muchas veces sin la preparación necesaria para hacerlo. Por tanto, es una pescadilla que se muerde la cola.

## 2. ¿CUÁLES SON LOS CAMINOS QUE DEBIERAN EMPRENDER INSTITUCIONES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS PARA CONSEGUIR LOS MEJORES RESULTADOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE?

En primer lugar, hay que decir que el momento actual es el adecuado para variar el rumbo de la formación del profesorado de ELE. Con las nuevas titulaciones universitarias que van a implantarse para adecuarnos al Espacio Europeo de Educación Superior, urge contar con una especialidad universitaria reglada de enseñanza del español como lengua extranjera, que se desarrolle a partir de un primer ciclo de Filología Hispánica. Esta especialización es fundamental.

“se debería establecer un plan estratégico en el que las instituciones actuasen coordinadamente y no, como sucede ahora, en el que cada una de ellas realiza planes individuales con muy diversos objetivos e intereses”

En segundo lugar, las instituciones que ofrecen cursos de formación deberían, por un lado, seleccionar más cuidadosamente los contenidos de los cursos, y por otro incorporar nuevos contenidos y nuevos profesionales a la formación del profesor de ELE con el fin de que aquellos profesores que ya cuentan con una dilatada experiencia no se encuentren constantemente con contenidos reiterados hasta la saciedad, lo cual produce una desmotivación evidente. Una de las quejas que más se repite es que los contenidos son siempre los mismos, independientemente del nivel de formación del profesorado.

La tímida incorporación de la enseñanza de ELE a Inmigrantes puede considerarse un primer paso, pero que se debe tratar de forma más rigurosa, aceptando la heterogeneidad de los grupos y abarcando todo el problema en su conjunto.

Sería de desear que el MEC formara una comisión con el personal implicado: universidades, Instituto Cervantes, escuelas, etc. con el fin de valorar el papel del profesor de español lengua extranjera, las exigencias de su formación, de manera que hubiese un tipo de

formación conducente a una acreditación homologada y otra más puntual de reciclaje. Además, y no es una cuestión baladí, se debería regular de forma clara y específica esta profesión en la legislación actual, para evitar no pocos abusos por parte de algunos centros en lo que se refiere a contratación de profesores.

Junto a lo anterior, es necesario incrementar la investigación, para lo que sería importante, sin duda, la creación de Institutos Universitarios que centraran su actividad en esta parcela.

### 3. ¿CÓMO SE DEBERÍA CONTEMPLAR LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN OTROS PAÍSES (SINGULARMENTE PAÍSES NO HISPANOHABLANTES) Y QUÉ PAPEL PUEDEN DESEMPEÑAR LAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS EN ELLO?

Se debería establecer un plan estratégico en el que las instituciones actuaran coordinadamente y no, como sucede ahora, en el que cada una de ellas realiza planes individuales con muy diversos objetivos e intereses. De cualquier forma, cualquier medida que se pueda tomar desde cualquier institución del gobierno español, debe contar con el acuerdo de los centros implicados y, en ningún caso, entrar en competencia con ellos.

Sería realmente útil establecer convenios entre universidades o instituciones académicas españolas para formar al profesorado de ELE mediante programas de intercambios de profesores, másters a distancia, (la enseñanza virtual adquiere en este sentido un protagonismo absoluto), etc., puede abrirse la posibilidad de una doble certificación, por parte de la universidad española y por parte de la universidad del país en cuestión. Un diálogo continuo y abierto entre Instituciones españolas dedicadas de manera profesional y con resultados demostrables e Instituciones dedicadas a la enseñanza de ELE en el extranjero sería más que deseable. Las Instituciones españolas deberían promover la formación virtual, y hacer que ésta sea eficaz y de calidad. Sólo con certificaciones oficiales y regladas por los ministerios de educación de los respectivos países podrá abordarse la expansión de la formación en ELE desde España.

La formación de profesores de ELE en países no hispanohablantes debería seguir las mismas pautas que en países hispanohablantes, por supuesto, adaptando los cursos a las necesidades del público meta.

La colaboración seria y estrictamente profesional entre instituciones, tanto nacionales como extranjeras, se hace cada vez más necesaria para evitar el intrusismo y el hecho de que la enseñanza de ELE sea, básicamente, una industria más.

El gobierno español debe mantener y aumentar considerablemente el número de becas para cursos realizados en España, ya que el contacto de los profesores extranjeros con la realidad

española es necesario y la formación que reciben en su propio país debe complementarse con los cursos que, con excelentes resultados, organizan algunas universidades españolas.

#### 4. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ELE EN ESPAÑA? ¿CUÁL ES SU DIMENSIÓN INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON LAS INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS DE OTRAS LENGUAS?

Creo que se ha avanzado notablemente en los últimos años gracias a la proliferación de congresos, jornadas, seminarios de asociaciones de lingüística aplicada y de secciones especiales en congresos generales de relevancia científica, el aumento de publicaciones ligadas a los cursos de Máster, doctorados, trabajo editorial, revistas y foros electrónicos, etc. Hay un evidente despertar, pero todavía es necesario que la investigación en este campo sea reconocida en el nivel académico y no solo como un subproducto de la filología hispánica. Como se sabe, la creación de materiales diversos, los manuales de español, o cualquier otro tipo de trabajo en el que se aplica la investigación en la didáctica de ELE, no son considerados como producto de la investigación a la hora de someterse a la evaluación de rendimiento investigador. Estamos todavía muy por detrás del inglés como lengua extranjera, que sigue estando en el primer plano internacional. También es cierto que la investigación, en muchas ocasiones, se deja llevar por las modas, descuida aspectos de la didáctica y se olvida que la enseñanza de una lengua debe ser un proceso integrado y global.

#### 5. ¿QUÉ ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN CONSIDERA COMO PRIORITARIOS PARA SER ABORDADOS EN EL FUTURO?

Los ámbitos de investigación en la enseñanza de ELE son muy variados porque la enseñanza de una lengua es una actividad interdisciplinar (psicología, lingüística, filosofía, sociología...). De cualquier forma, habría que hacer hincapié en los estudios contrastivos, muy útiles para la enseñanza de una lengua, dado que la enseñanza de ELE se está extendiendo a muy diversos países con muy diversas lenguas, y, cómo no, a la enseñanza-aprendizaje de español para niños inmigrantes, enseñanza-aprendizaje de español para inmigrantes adultos, programas y proyectos de enseñanza-aprendizaje virtual. Habrá que seguir insistiendo en el problema general de la adquisición de segundas lenguas, aunque desde una óptica eminentemente práctica de cómo conseguir que nuestros estudiantes sean capaces de comunicarse eficazmente. En un sentido más concreto, será importante determinar qué elementos concretos (no nos valen las descripciones abstractas) léxicos, funcionales y gramaticales se integran en cada nivel. También, más allá de la investigación básica sobre adquisición, quizás no se deba olvidar una investigación eminentemente práctica como es la de la creación de actividades para el aula.

# Pícaros: propuesta didáctica para un curso de perfeccionamiento de español como lengua extranjera

(*La vida de Lazarillo de Tormes, La ciudad de los prodigios, La Reina del Sur, Ilona llega con la lluvia*)

MARÍA JOSÉ ANADÓN PÉREZ  
Instituto Cervantes de Mánchester

Profesora a tiempo completo de la plantilla del Instituto Cervantes de Mánchester. Es licenciada en Filología Hispánica y en Derecho (Universidad de Zaragoza). Ha completado el Máster de Formación de Profesor de ELE (Universidad de Barcelona) y ha alcanzado el Diploma de Estudios Avanzados en Didáctica de la lengua y la literatura (Universidad de Zaragoza), como parte de los estudios de Doctorado.

**RESUMEN:** Se presenta aquí la explotación didáctica para un grupo de perfeccionamiento de ELE de cuatro obras literarias españolas e hispanoamericanas protagonizadas por personajes que serían diferentes interpretaciones de la figura del pícaro: desde el Lázaro de la obra que aporta los rasgos fundamentales del género picaresco (*La vida de Lazarillo de Tormes*) hasta el Onofre de *La ciudad de los prodigios*, la Teresa Mendoza de *La Reina del Sur* o los Maqroll, Abdul e Ilona de *Ilona llega con la lluvia*. Es un nexo de unión que liga al alumno con un tipo literario arraigado en la tradición y renovado constantemente. Al mismo tiempo, sirve de excusa para un tratamiento más amplio de las cuatro novelas.

## 1. INTRODUCCIÓN

La vida de Lazarillo de Tormes y sus fortunas y adversidades crea el esquema de la novela picaresca -aunque esta palabra no aparezca en el libro- aportando los rasgos fundamentales del género: autobiografía de un desventurado, narrada desde su nacimiento en una familia sin honra y contada como una sucesión de peripecias que van menoscabando su sentido moral; articulación de la obra mediante el servicio del protagonista a varios amos, que sirven como pretexto de una aguda crítica social; trayectoria que culmina en un estado final de deshonor, desde el que evoca su vida.

Este esquema se ha reinterpretado a lo largo de la Historia de la Literatura española e hispanoamericana. Para nuestras actividades hemos recuperado tres de esas interpretaciones, partiendo de un concepto amplio de picaresca.

Así, hemos visto como pícaro al Onofre de *La ciudad de los prodigios*, que asciende en su carrera en la Barcelona que va desde la Exposición Universal de 1888 hasta la de 1929. Es un pícaro moderno, de origen humilde y oscuro, que aprende en contacto con jefes cada vez más poderosos y más peligrosos, llegando a superarlos.

Se han incluido también actividades relacionadas con *La Reina del Sur*, de Arturo Pérez-Reverte, pues el personaje de Teresa Mendoza es, en mi opinión, una nueva versión de un

personaje picaresco -en este caso femenino y latinoamericano- o, cuando menos, nos permite observar semejanzas y diferencias con el pícaro prototípico. En palabras del autor, "cada golpe, al tiempo que le arranca cosas, también la empuja hacia arriba. Cada desgracia la lleva a un estadio superior".<sup>1</sup>

Finalmente, además de ligarse a la tradición de los libros de aventuras, la saga del Gaviero y sus grandes amigos se arraiga en una tradición que de tan antigua nos resulta hoy nueva: en este caso una suerte de picaresca cosmopolita en cuyos protagonistas, hombres buenos, se dan las habilidades necesarias para burlar, siempre que pueden, la ley. Sus vidas recorren rutas marítimas internacionales, incapaces de resistir su hambre de trashumancia: siempre se están yendo hacia alguna otra parte. En *Ilona llega con la lluvia* conocemos a Maqroll en un punto en que su iniciación ya está acabada; el personaje ha perdido su inocencia y comunica su secreta sabiduría a quienes quieran recibirla. Ya no tiene nada que aprender; se dedica a reforzar su intuición y experiencia, creando amistades importantes con quienes comparten su desencantada visión del mundo. No tiene un lugar al que volver y su infancia es una nebulosa.

Como puede observarse, hemos partido de un concepto muy amplio de "pícaro", que sirve de nexo de unión entre las cuatro novelas y de excusa para un tratamiento amplio de cada una de ellas, configurando la base de un curso de perfeccionamiento de estudiantes de español como lengua extranjera, tal y como se hizo en el Instituto Cervantes de Mánchester.

## 2. LAZARILLO DE TORMES

(ANÓNIMO / FERNANDO FERNÁN GÓMEZ Y JOSÉ LUIS GARCÍA SÁNCHEZ)<sup>2</sup>

Las actividades que a continuación se proponen están basadas tanto en el texto de la obra literaria como en una de las versiones cinematográficas realizadas para adaptar dicha obra. La película elegida es la que dirigieron consecutivamente Fernando Fernán Gómez y José Luis García Sánchez.<sup>3</sup> A pesar de las críticas que en su día pudo recibir -sólo en contadas

---

1 Entrevista a A. Pérez-Reverte, p. 5, <http://canales.elcorreodigital.com>

2 Aunque se ha atribuido a varios escritores (Diego Hurtado de Mendoza, Juan de Valdés, Sebastián de Horozco, Lope de Rueda...) el autor sigue siendo desconocido. La obra se publicó en 1554, en Burgos, Amberes y Alcalá, es casi seguro que existieron ediciones en 1552 ó 1553. La fecha de redacción tampoco está clara, ya que si, como dice el autor, lo acabó el año en que el Emperador fue a Toledo y celebró Cortes, eso pudo ocurrir en 1525 o en 1538-1539.

3 Antonio SANTAMARINA, en " Del optimismo renacentista a la crisis barroca. Las adaptaciones cinematográficas del Siglo de Oro", VV.AA., *La imprenta dinámica. Literatura española en el cine español*, "Cuadernos de la Academia", núm. 11 / 12, junio 2002, nos recuerda que sólo del Renacimiento se contabilizan un total de once adaptaciones, de las cuales cuatro guardan una mayor relación con la biografía de los autores (san Juan de la Cruz, santa Teresa de Jesús y Alvar Núñez Cabeza de Vaca) que con sus obras, aunque se recojan elementos extraídos de éstas. De las otras siete, si dejamos de lado el caso de *La lozana andaluza* (dos adaptaciones), sólo restan en realidad cinco adaptaciones, pero de dos obras únicamente: *El Lazarillo de Tormes* -con cuatro transposiciones a la pantalla, si incluimos entre éstas la coproducción con Italia titulada *Los alegres pícaros / I Picari* (1988), de Mario Monicelli, que recoge pasajes de esta novela y del *Guzmán de Alfarache* de Mateo Alemán- y *La Araucana*, de Alonso de Ercilla.

La primera adaptación data de 1925, obra de Florián Rey (*El lazarillo de Tormes*) que, interpretada entre otros por Alfredo Hurtado "Pitusín", Manuel Montenegro, Carmen Viance y José Nieto, traslada la acción de la película al presente de rodaje de ésta. Parece que su éxito se debió al tono humorístico y sentimental a la vez. No se conserva ninguna copia.

ocasiones el paso de los clásicos de nuestros Siglos de Oro a la pantalla es satisfactorio- la película ofrece interesantes posibilidades para la clase de español.

## 2.1. DISCURSO INICIAL DE LÁZARO

La película comienza con la presentación que el protagonista hace de sí mismo ante el tribunal que lo juzga, mientras que el prólogo del libro juega con la ficción de una carta.

Los principios de los relatos narrados en primera persona procuran configurar el estatuto de su personaje.<sup>4</sup>

2.1.1. De acuerdo con la película [monólogo inicial], contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Se considera un criminal?<sup>5</sup>
- ¿Cuáles has sido sus objetivos en la vida?<sup>6</sup>
- ¿Cómo describe el hambre?<sup>7</sup>
- ¿Se considera un hombre inteligente?<sup>8</sup>
- ¿Por qué medio ha procurado alcanzar sus objetivos?<sup>9</sup>
- Haced hipótesis de por qué está sometido a juicio.

---

En 1959, en el tramo final de la autarquía franquista y cuando el ciclo de cine literario se encuentra en plena decadencia, César Fernández Ardavín realiza una segunda transposición de la novela, que trastoca radicalmente el sentido original del texto. El irónico proceso de ascenso a la honra, el proceso de aprendizaje del deshonor, se transforma en un itinerario de acercamiento a Dios. El film suprime el personaje de Lázaro adulto (y con ello el amancebamiento de éste) y el episodio del capellán; convierte en cómico de la legua al fraile vendedor de bulas y en sacristán al clérigo de Maqueda para sortear el anticlericalismo del texto, y los restantes episodios (como los del ciego, el sacristán o el escudero) rehúyen la burla de la religión o de la honra. Su éxito, la lectura reduccionista de la obra y su concepción ornamental del desarrollo narrativo acabarán imponiéndose en las adaptaciones literarias de los años 80.

Desde unos presupuestos ideológicos radicalmente distintos nace la versión que Fernando Fernán-Gómez y, luego, José Luis García Sánchez -sustituto, por enfermedad, del primero durante el rodaje de la película- realizan de la novela bajo el título de *Lázaro de Tormes* (2000). Basada en el monólogo teatral que el propio Fernán-Gómez compuso para los escenarios y protagonizada por el mismo actor (Rafael Álvarez "el Brujo") que dio vida a la pieza en teatros de media España, la película se sitúa en el polo inverso a la adaptación de Ardavín y narra la andadura vital del Lázaro adulto a partir, precisamente, de su relación con Teresa, la amancebada del arcipreste.

En opinión de SANTAMARINA, la película se queda a medio camino de casi todo. Y así, aunque recupera el espíritu crítico de la novela, su desarrollo narrativo se resiente, en ocasiones, del pesado lastre teatral de su fuente a la vez que el guión, carente de la audacia necesaria y demasiado enrevesado, no puede quitarse de encima el prestigio literario del original y se ve forzado a recordar (en un par de largos monólogos, enmarcados en sendos *flash-backs*) dos de los episodios más conocidos del texto: el del ciego -interpretado por Francisco Rabal- y la longaniza, con la burla final de Lazarillo, y el del clérigo de Maqueda y el arca.

Se busca ofrecer al espectador un cine de "reconocimiento", aderezado con unas leves pinceladas históricas muy elementales, con un cierto esteticismo que aprovecha los escenarios naturales de Toledo y con una visión de los últimos años de Lázaro que busca la risa fácil y el reencuentro con lo ya conocido (pp.169-170 y 177-180).

4 Siguiendo a José Carlos MAINER, *La Vida de Lazarillo de Tormes* comienza dos veces. Si nos atenemos a su prólogo, empieza con la jactancia que suele ser propia del género. Lo primero que oímos es el pronombre "yo" encabezando una fanfarronada desmesurada. Y luego cita a Plinio el Joven y a Cicerón. Pero el segundo arranque, el del Tratado Primero, nos trae ya a la expresión más viva y cómplice. Ahora estamos leyendo, como por encima del hombro del narratorio, una carta amenísima privada sobre algo que ha sido, sin duda, objeto de previa chunga. Y no nos defrauda; la epístola empieza con ese "pues" típico de los malos estudiantes en examen: "Pues sepa Vuestra Merced ante todas cosas que a mí llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tomé González y de Antona Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca". Son los pelos y las señales que evocan todo un mundo, sin que falten por ello los elementos ricamente simbólicos: porque nacer en un río (Lázaro lo hizo en una aceña), ¿no tendrá algo que ver con el depósito de Moisés en las aguas del Nilo y el paralelo de Amadís de Gaula en las de otro que llevó su cuna hasta el mar?" (*La escritura desatada. El mundo de las novelas*, Temas de Hoy, Madrid, 2000, pp.251-252).

5 Considera que nunca ha hecho mal a nadie; no tiene malquerencia a nadie; sólo se ha defendido, como todo hijo de vecino.

6 Descansar y calmar el hambre.

7 "El hambre se agarra a las tripas como un gato rabioso y no hay manera de que las suelte".

8 Se considera un hombre de pocas luces.

2.1.2. De acuerdo con el libro, lo que está haciendo es contestar a alguien que le pide relatar “el caso”, el asunto que ha llegado a conocimiento del destinatario de dicha carta:

Y pues Vuestra Merced escribe se le escriba y relate el caso muy por extenso, parescióme no tomalle por el medio, sino del principio, porque se tenga entera noticia de mi persona, y también porque consideren los que heredaron nobles estados cuán poco se les debe, pues Fortuna fue con ellos parcial, y cuánto más hicieron los que, siéndoles contraria, con fuerza y maña remando salieron a buen puerto.

- Haced hipótesis sobre a qué puede referirse “el caso”.
- ¿Cuál puede ser su situación actual?

2.1.3. El punto de vista del protagonista en la película y en el libro son diferentes por lo que respecta a la valoración que hace de su situación. ¿Sabrías decir en qué medida son puntos de vista diferentes?<sup>10</sup>

## 2.2. ESPACIO<sup>11</sup> Y TIEMPO

2.2.1. Junto con el camino y la venta<sup>12</sup>, creo que podemos considerar el mercado un espacio propio de referencia de las obras literarias de los Siglos de Oro. Tras ver las imágenes iniciales del mercado de Toledo, ¿qué oficios puedes identificar en el mercado de esta ciudad?<sup>13</sup> ¿En qué tipo de sociedad vive Lázaro?

9 Teniendo un amo.

10 En la película aparece defendiéndose del caso o asunto del que se le acusa como criminal. En el libro está orgulloso de la posición alcanzada.

11 La obra recorre Salamanca, Almorox, Escalona, Maqueda y Toledo. Nos habla del toro de piedra que presidía el puente de Salamanca, la riqueza de vinos de la comarca de Almorox, los soportales de Escalona y la costanilla de Valladolid.

12 Como indica José Carlos MAINER, “toda novela necesita crear un espacio propio de referencia.[...] Mijail Bajtin ha introducido al respecto la noción de *cronotopo* [...] la unión de elementos espaciales y temporales en un todo inteligible y concreto [...] El tiempo que se evoca y el lugar que se describe es una elección del autor pero solamente funciona si es aceptada y entendida por el lector [...] De este modo ha funcionado el camino o la venta como cronotopo de la picaresca o del *Quijote*. Y el castillo misterioso en la novela gótica de finales del siglo XVIII y en buena parte de la novela histórica romántica. Y, en las novelas realistas contemporáneas de Stendhal y Balzac, ha aparecido el salón-recibidor (*La escritura desatada...*, pp.173-174).

13 Ejemplos: carniceros, fruteros, criados, clérigos, titiriteros y saltimbanquis, panaderos, herreros, pregoneros, carreteros...

Como indican Fernando GARCÍA DE CORTÁZAR y José Manuel GONZÁLEZ VESGA, la sociedad imperial de los siglos XVI y XVII es una sociedad en tránsito, profundamente injusta y desigual a causa de la crisis económica y la guerra. A despecho de la pobreza, la segunda mitad del siglo XVI asiste a la eclosión del mundo barroco con su culto al boato y a la imagen externa, lo que reforzaría las tensiones de la sociedad: hidalgos que malviven en pueblos miserables, la crisis agrícola, la milicia o la emigración a América como salidas, la búsqueda de empleo en la burocracia imperial.

No obstante su descabalgamiento, el ideal nobiliario impregnará de tal forma la sociedad que numerosos burgueses y comerciantes enriquecidos destinarán una parte de su dinero a la adquisición de patentes de hidalguía.

Los Austrias se esmeraron en alejar a la alta nobleza del gobierno directo del país, recluyéndola en sus estados. La crisis de la monarquía en el siglo XVII les permitiría regresar desde sus palacios urbanos o rurales a las entrañas del Estado. También la vida municipal cae en sus manos cuando ciudades como Valladolid, Sevilla o Toledo aprueben la obligación de ser noble para poder acceder a su gobierno.

El clero no anduvo a la zaga en su adaptación a los cambios del Imperio, al tiempo que la Corona patrocina la convocatoria del Concilio de Trento, que contribuyó a robustecer la autoridad episcopal frente a los canónigos. Al mismo tiempo se incrementa el número de eclesiásticos para huir del hambre, el fisco o la milicia.

El pequeño propietario fue desposeído por la nobleza, la burguesía urbana y los labradores acomodados. De su seno saldrán los bandoleros que infectan los campos y los pícaros que recorren las ciudades. En el mejor de los casos se transforman en aparceros, arrendatarios, peones y pastores.



2.2.2. Respecto al tiempo exterior, en la *Vida de Lazarillo de Tormes* el autor juega con los lectores y con las fechas.<sup>14</sup> Escucha en la película las quejas de la mujer (doña Inés de Esquivias) que lleva al niño mientras compra. ¿A qué atribuye la decadencia de Toledo?<sup>15</sup>

2.2.3. Terminad de ver la escena del niño en el mercado. ¿Te puedes hacer una idea de qué tipo de vida lleva un pícaro y qué es la picaresca?<sup>16</sup>

### 2.3. EL FRAILE DE LA MERCED<sup>17</sup>

2.3.1. En la película, ¿qué consejos le da el fraile a Lazarillo?<sup>18</sup>

2.3.2. El fraile de la Merced se mueve en los ambientes de la nobleza toledana. Se vuelve a insistir en el gran problema de Toledo. ¿Puedes añadir más información a la que se tenía de boca de la mujer del mercado?<sup>19</sup>

---

Pese al crecimiento urbano del XVI, las ciudades no dejaron de ser pequeñas aglomeraciones, donde se despliega la clase media que tiene, por encima, al patriciado de los grandes negociantes, funcionarios y profesionales liberales y, por debajo, a los miembros de los gremios y los pequeños comerciantes.

Las páginas de Lazarillo destilan pensamiento erasmista y humanista del siglo XVI español: revisión de los valores sociales dominantes, irónico retrato del clero, defensa de la dignidad humana por encima de los orígenes y pugna del individuo con el mundo exterior al que hay que adaptarse para sobrevivir. Desmitifica la imagen del Imperio, sacando a la luz las lacras de la sociedad española: obsesión por la limpieza de sangre y la nobleza, militarismo ruinoso, ridículo concepto del honor, religiosidad fingida (*Breve historia de España*, Alianza Ed. Madrid, 2002, pp.270-ss).

Asimismo, resultan de interés las páginas que Manuel FERNÁNDEZ ÁLVAREZ dedica a "la miseria" en los Siglos de Oro y a la España de *El Lazarillo*, donde la sociedad confería un papel determinado al pobre, donde se regulaba la mendicidad, donde había casos especiales (peregrinos camino de Santiago, frailes, estudiantes, ciegos), donde se reconocía la imposibilidad de evitar la mendicidad pero se quería frenar el vagabundeo y la picaresca, donde la España Imperial se aparece como una España hambrienta (*Sombras y luces en la España Imperial*, Espasa, Madrid, 2004, pp. 53-ss y pp. 222-ss).

14 En el Tratado Primero, Lázaro vincula su nacimiento a "cierta armada contra moros" y en el Séptimo asocia su éxito (ser pregonero de Toledo por cuenta de la vista gorda que hace al adulterio de su mujer y el arcipreste) a la celebración de unas Cortes en la capital. Los filólogos todavía discuten cuál pudo ser la expedición militar a África y cuáles de las Cortes toledanas son las aludidas en el texto. Como indica MAINER, "no hay más tiempo que el confuso transcurrir de una rutina de levas militares y anuncios de cortes, tan inútiles unas como vanas las otras" (*La escritura desatada*, op. cit. p.178).

15 A que Carlos V les ha vuelto la espalda ("desde que el Emperador nos dio la espalda esta ciudad ya no es lo que era"). Este tema se desarrollará más adelante en otras escenas.

16 La picaresca se define como "una forma de vida o actuación aprovechada y tramposa" y al pícaro como "bajo, ruin, doloso, falto de honra y vergüenza, astuto, taimado" (*DRAE*, ed. 2001).

17 Conviene distinguir los diferentes términos relacionados con el clero que aparecen en la obra: *fraile*= religioso ligado por voto a una orden de la Iglesia Católica, especialmente las mendicantes; *arcipreste* = canónigo principal de las catedrales / sacerdote que tiene cierta autoridad sobre los párrocos e iglesias de un territorio determinado de una diócesis; *canónigo*= sacerdote que pertenece al cabildo o comunidad eclesiástica de una catedral; *clérigo*= persona que ha recibido las órdenes sagradas.

18 Depurar algo sus modales y su habla; aprovechar su juventud y su atractivo ("apuesto", "buena edad") porque los años pasan deprisa.

19 La nobleza está preocupada por las Cortes. Se sienten despreciados por el Emperador, que ha retirado los privilegios a Toledo, perjudicando al comercio. Culpan de ello a los comuneros (Padilla). Como único acontecimiento reseñable que les queda citan el Corpus. En otro momento, un ventero dirá que ahora los viajeros van a Madrid y ya no pasan por Toledo, que lleva camino de convertirse en una aldea.

La desigualdad y la violencia interna de la sociedad imperial sólo estallaron en contadas ocasiones, con revueltas intensas pero aisladas y breves, por ejemplo con motivo de la proclamación de Carlos I como rey de Castilla y Aragón. El abortado plan comunero de situar a la reina Juana a la cabeza del movimiento y la indecisión en la toma de Valladolid frustran la ventaja de las Comunidades. En Villalar (1521) las milicias ciudadanas son aplastadas por los ejércitos reales y sus líderes ajusticiados, mientras Toledo resiste un poco con María de Padilla. Descabezadas las Comunidades, el reino se pacifica al precio de la pérdida de sus libertades y el sometimiento al rey.

Todo ello tiene su reflejo en una burocracia extensa, bien conjuntada y centralista, aunque el emperador Carlos nunca sintió la urgencia de estrechar los lazos políticos entre sus Estados, que subsisten independientes, conexión que conseguirá Felipe II, al tiempo que rompe con la corte itinerante para asentar el centro de gobierno en Madrid.



2.3.3. A lo largo de la obra se observa una constante crítica al estamento clerical y en el caso del fraile es evidente y se hace explícita en la fiesta. ¿Cómo se defiende de las críticas?<sup>20</sup>

2.3.4. Lee ahora el brevísimo capítulo que le dedica el libro (Tratado IV "Cómo Lázaro se asentó con un fraile de la Merced y de lo que le acaesció con él"):

Hube de buscar el cuarto, y éste fue un fraile de la Merced, que las mujercillas que digo me encaminaron. Al cual ellas le llamaban pariente. Gran enemigo del coro y de comer en el convento, perdido por andar fuera, amicísimo de negocios seculares y visitar. Tanto, que pienso que rompía más zapatos que todo el convento. Este me dio los primeros zapatos que rompí en mi vida; mas no me duraron ocho días, ni yo pude con su trote durar más. Y por esto, y por otras cosillas que no digo salí dél.

Escuchad la escena final con el fraile [en el lugar donde duerme Lázaro] sin ver la imagen. ¿A qué se refiere con "otras cosillas que no digo"? Intentad describir la escena.<sup>21</sup> Luego ved la escena con imagen y sonido y contrastadla con vuestras hipótesis.

## 2.4. EL CIEGO<sup>22</sup>

2.4.1. El episodio de la longaniza.

Formad dos grupos en clase.

Grupo A:

Escuchad la historia (sin imágenes). Haced preguntas al grupo B para aclarar lo que habéis entendido.

Grupo B:

Leed el texto.<sup>23</sup> Responder a las preguntas del grupo A.

TEXTO:

Estábamos en Escalona [...] en un mesón, y diome un pedazo de longaniza que le asase [...] sacó un maravedí de la bolsa y mandó que fuese por él de vino a la taberna [...] y fue que había cabe el fuego un nabo pequeño, larguillo y ruinoso [...]. Y como al presente nadie estuviese sino él y yo solos, como me vi con apetito goloso [...] en tanto que el ciego sacaba de la bolsa el dinero, saqué la longaniza, y, muy presto, metí el sobredicho nabo en el asador, el cual, mi amo dándome el dinero para el vino, tomó y comenzó a dar vueltas al fuego [...] Yo fui por el vino, con el cual no tardé en despachar la longaniza; y cuando vine, hallé al pecador del ciego que tenía entre dos rebanadas apretado el nabo, al cual aún no había

20 "La religión cristiana es una religión de alegría".

21 El episodio tiene connotaciones eróticas y se han interpretado así los términos *zapatos* y *calzar*. *Trote* se referiría a "coito" y *persona de trote o trotera* es "la prostituta y alcahueta". Si rompía más zapatos que todo el convento y le daba a Lázaro ocasiones para que él también los rompiera, es de suponer que estamos ante una experiencia de iniciación sexual. También se han interpretado *cosillas* como "intentos de abusos deshonestos".

22 Los niños como Lázaro, huérfanos, vagabundeaban mendigando limosna o sirviendo en calidad de mozos. En realidad, como dice Alberto BLECUA (introducción a la edición de Clásicos Castalia), era muy difícil encontrar amo y Lázaro los halla, por necesidades novelescas, con relativa facilidad.

Su primer amo fue un ciego, que tiene como oficio el de rezador de oraciones, pudiendo recorrer el país sin estar sujeto a las disposiciones que afectaban a otros mendigos.

23 Páginas 106-108 en la edición de Clásicos Castalia.

conocido por no lo haber tentado con la mano. Como tomase las rebanadas y mordiese en ellas [...] hallóse con el frío nabo [...] Yo torné a jurar y perjurar que estaba libre de aquel truco y cambio [...] Levantóse y asíóme por la cabeza y llegóse a olerme. [...] abríame la boca [...] metía la nariz [...] la negra longaniza aún no había hecho asiento en el estómago [...] todas estas cosas se juntaron [...] de suerte que su nariz y la negra mal maxcada longaniza a un tiempo salieron de mi boca.

¿Habéis conseguido reconstruir la escena? ¿En qué consistió el engaño?

Ahora podéis ver la escena con las imágenes para confirmar si responde a lo que creíais. ¿Añadiríais información?

2.4.2. Escuchad todos la escena del arroyo sin la imagen. Haced hipótesis sobre lo que ha pasado. Ponedlas en común en parejas.

¿Dónde están?

¿Qué tiempo hace?

¿Cómo engaña Lazarillo al ciego?

Luego podéis ver las imágenes para confirmar qué ha pasado. ¿Qué pareja se ha aproximado más a la realidad?

2.4.3. Entre las dos escenas hay una evolución en el “aprendizaje” del niño y una evolución personal. ¿Cómo la definirías?<sup>24</sup>

## 2.5. LA RELACIÓN DEL ARCIPRESTE DE SAN SALVADOR Y LÁZARO

2.5.1. Vas a ver las escenas de la película desde que Lázaro visita al arcipreste en sus bodegas hasta que le visita en su casa antes de la boda.

Contesta si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:<sup>25</sup>

- La aspiración de Lázaro es conseguir un empleo de la Corona, como pregonero de la ciudad.<sup>26</sup>
- Si lo consigue, dejaría de pregonar los vinos del arcipreste.
- El inconveniente es que no está casado.
- Lázaro está dispuesto a casarse si es necesario para conseguir el empleo.
- El arcipreste colabora desinteresadamente en buscarle esposa.

---

24 En el caso de la longaniza, engaña al ciego para saciar el hambre. En el salto del arroyo, lo hace para tomar venganza del golpe en el toro de piedra a la entrada de Salamanca (“como quien espera tope de toro”) y del hambre sufrido (“¿olisteis la longaniza y no el poste?”).

A lo largo de la obra la evolución psicológica es todavía más profunda: del niño desvalido, con el que se simpatiza, al pregonero vil, cínico, que despierta desprecio.

25 V-F-V-F-F-F.

26 El oficio de pregonero fue con frecuencia para vagabundos y gente indeseable. En realidad, Lázaro no ha ascendido socialmente ni un ápice. En una sociedad de castas, muy medieval, el autor se burla del ganapán por querer romper con el sistema tradicional del que no puede salir.

- Teresa trabaja en casa del arcipreste y les propone quedarse a vivir en la misma casa.

2.5.2. ¿Cuál es “el caso”, el delito?<sup>27</sup>

## 2.6. EL CLÉRIGO DE MAQUEDA Y EL ARCA

Vas a ver en la película cómo transcurre la vida de Lazarillo junto al clérigo de Maqueda, para responder a continuación a las siguientes preguntas y actividades.

2.6.1. ¿En qué difieren las dietas del clérigo y el niño?<sup>28</sup>

2.6.2. ¿En qué consiste el oficio de calderero?<sup>29</sup>

2.6.3. En muchos momentos de este episodio hay una sutil parodia eclesiástica, especialmente en el relato que hace en el juicio. ¿Podrías señalar algunos elementos de esa parodia?<sup>30</sup>

2.6.4. ¿Qué remedio encuentra para engañar al clérigo? ¿Por qué recurre a ese truco?<sup>31</sup>

2.6.5. ¿Qué puede pasar cuando el clérigo tapa los agujeros por donde acceden los ratones y pone cepos? Haced hipótesis. [parar aquí el vídeo]

2.6.6. [ver el resto de la historia hasta que el niño aparece con la cabeza rota en la cama] ¿Por qué Lázaro acaba apaleado?<sup>32</sup>

## 2.7. EL ESCUDERO

A pesar de ser uno de los episodios más famosos, no aparece en la película.

2.7.1. Lee los siguientes fragmentos del episodio y señala en qué ha empeorado la suerte de Lázaro con este amo respecto al fraile de la Merced y al clérigo de Maqueda.<sup>33</sup>

---

27 Ser marido consentidor. En este caso, el marido de la barragana del cura. Él mismo, como pregonero, pregona las penas contra los maridos castigados: la primera vez, vergüenza pública y diez años de galera; la segunda vez, cien azotes y galeras perpetuas.

28 El clérigo toma bollos de leche y el niño tiene a su disposición una ristra de cebollas, pudiendo tomar una cebolla cada cuatro días. Sólo en los velatorios consiguen igualar sus dietas.

29 Reparar calderos y objetos metálicos, hacer o vender obras de calderería, reponer llaves...

30 “paraíso panal”; imitación del canto del coro de la iglesia; se lo comió “en dos credos” (rápidamente); reza para que San Juan lo deje ciego... En el libro se habla también del “angélico calderero”, de que ve en los panes la cara de Dios y de que, visto el pan, “comenzó a adorarlo, no osando recibirlo”.

Al final de la historia veremos también que se le acusa de “tener mejor vida que el Papa” y cuando el clérigo lo despide santiguándose, Lazarillo afirma directamente que “el endemoniado era él”.

31 Le hace creer que los panes se los comen los ratones, que los roen, pues piensa que no es conveniente sacarlos enteros.

32 Los silbidos en la llave son confundidos con los silbidos de la serpiente a la que se cree culpable.

33 No sólo cada vez pasa más hambre con sus amos sino que, además, al tercero lo tiene que alimentar él.

Lázaro, ya es tarde, y de aquí a la plaza hay gran trecho; también en esta ciudad andan muchos ladrones que, siendo de noche, capean. Pasemos como podamos y mañana, venido el día, Dios hará merced; porque yo, por estar solo, no estoy proveído, antes, he comido estos días por allá fuera [...] no hay tal cosa en el mundo para vivir mucho, que comer poco.

¿Cuál era la situación de los hidalgos, en general?<sup>34</sup> ¿Cómo te imaginas que actúa en público?

Completa el siguiente texto con la palabra que explica la actitud hipócrita del escudero:

“¡Oh, Señor, y cuántos de aquéstos debéis Vos tener por el mundo derramados, que padescen por la negra que llaman \_\_\_\_\_, lo que por Vos no sufrirán!”<sup>35</sup>

2.7.2. ¿Cuál crees que va a ser la reacción de Lázaro? ¿Cómo imaginas su relación con el amo ante esas circunstancias?<sup>36</sup>

## 2.8. EL DESENLACE

2.8.1. Antes de ver el vídeo, haced hipótesis sobre cómo termina el juicio.

2.8.2. Según la película, ¿por qué se libra Lázaro del castigo en el juicio?<sup>37</sup>

2.8.3. Al final del libro, Lázaro dice: “Hasta el día de hoy nunca nadie nos oyó sobre el caso [...] Pues en este tiempo estaba en mi prosperidad y en la cumbre de toda buena fortuna”. ¿Cómo relacionas esto con lo comentado en la actividad 2.1.?

## 3. LA CIUDAD DE LOS PRODIGIOS (EDUARDO MENDOZA / MARIO CAMUS)

Las actividades que aparecen a continuación están basadas tanto en la novela *La ciudad de los prodigios* de Mendoza como en la película que con el mismo título realizó Mario Camus, que, aunque no sea su obra maestra, creo que se le debe reconocimiento y que, de cara a la clase de español como lengua extranjera, es un recurso muy interesante.<sup>38</sup>

---

34 Los hidalgos vivían en una situación de penuria. En concreto, el escudero amo de Lázaro, hidalgo y pobre, ha huido de su lugar natal para salir de la penuria y mantener su honra y acude a la ciudad a la búsqueda de un grande generoso a quien servir. Toledo, la más populosa ciudad después de Sevilla, contaba con un mayor número de hidalgos, clérigos y frailes.

35 “honra”. Es la crítica de la honra mal entendida, tanto en el episodio del escudero como en la sarcástica presentación de los padres.

36 Lázaro se compadece del hidalgo, pues éste en realidad no puede darle lo que no tiene, mientras que los otros lo mataban de hambre teniendo.

37 Es indultado para celebrar que finalmente las Cortes serán en Toledo.

38 La versión cinematográfica (Mario CAMUS, *La ciudad de los prodigios*, Filmax, coproducción España-Francia-Portugal, 1999) no recibió buenas críticas. En este sentido, podemos recordar las palabras de José Enrique MONTERDE, “Poderoso caballero es don dinero... El valor industrial de las adaptaciones literarias”, VV.AA., *La imprenta dinámica...* op.cit. pág. 503: “La política de adaptación de *best-sellers* es inherente a la aparición de éstos en el mercado español en una medida que los años 70 e incluso los 80 no habían contemplado, ya que ahora sus autores se reclutan entre escritores de novela “culta”

### 3.1. EL RETRATO DE DELFINA

3.1.1. Fíjate en la presentación que en la película se hace de Delfina y completa el siguiente cuadro sobre su descripción [incluimos aquí las respuestas extraídas del libro y algunas de las ofrecidas por los estudiantes]:

	EN LA PELICULA	EN LA NOVELA
EDAD	entre 20 y 25 años	14 años
COMPLEXIÓN	esbelta, delgada	reseca
MOVIMIENTOS	se mueve lentamente, con discreción	desmañada
DIENTES		protuberantes
PIEL	fina, blanca	cuarteada
OJOS	marrones, dulces	huidizos, pupila amarilla
TRATO CON LOS DEMÁS	amable, aunque sin tomarse confianzas	hosca, callada, muy áspera
ASPECTO GENERAL	atractiva	repulsiva, sucia, desgreñada
VESTIDO / CALZADO	sencilla, pobre	andrajosa, descalza
¿MASCOTA?	ninguna	gato negro (Belcebú)

3.1.2. Lee ahora la descripción que se hace en la novela (p. 24) y completa la segunda columna de la tabla anterior. ¿Hay muchas diferencias? ¿A qué crees que se debe?<sup>39</sup>

### 3.2. LA EXPOSICIÓN UNIVERSAL DE 1888

La novela se desarrolla en Barcelona entre la Exposición Universal de 1888 y la de 1929, entre la época de Alfonso XII y Cánovas y la dictadura de Primo de Rivera.<sup>40</sup>

A continuación vas a ver una serie de imágenes que dejan traslucir la situación social de finales del siglo XIX en Barcelona. [Vídeo: desde la llegada de Onofre a las obras de la Ciudadela hasta la visita de los enmascarados a la casa de don Humbert].

#### 3.2.1. LA CIUADELA<sup>41</sup>

tan prestigiosos como Vázquez Montalbán, Almudena Grandes, Muñoz Molina, Juan Marsé, Javier Marías, Manuel Vicent, Eduardo Mendoza, Quim Monzó o Manuel Rivas. Junto a ellos, que con las excepciones de *Las edades de Lulú* o *La lengua de las mariposas* no han alcanzado nunca los primeros lugares del ranking ni siquiera en el caso de sus mejores resultados, al mismo tiempo que han recogido algunas sonoras pifias (*El pianista* o *La ciudad de los prodigios*), encontramos las versiones fílmicas de *best-sellers* más tradicionales [...].”

39 El deseo cinematográfico de crear una heroína y una historia de amor romántico que no es tal en el libro.

40 Con carácter general, para esta época de la Historia de España puede consultarse la visión sintética que bajo el epígrafe “La burguesía satisfecha” hacen Fernando GARCÍA DE COTÁZAR y José Manuel GONZÁLEZ VESGA en *Breve Historia de España*, Alianza Ed., Madrid, 2002, pp. 528-ss, páginas que son tomadas como referencia en algunas de las explicaciones de esta secuencia de actividades.

41 Tal y como se explica en la novela, en 1701 terminó la Guerra de Sucesión. Cataluña había apoyado al archiduque de Austria, frente a los Borbones (Felipe V, duque de Anjou). Cataluña fue castigada y se estableció una fortificación para el ejército de ocupación, con un gobernador aislado de la población. A mediados del siglo XIX la Ciudadela había perdido gran

3.2.1.1. ¿Qué conoces de esa zona de Barcelona? ¿qué era originariamente? ¿qué imagen aparece en la película de esa zona? ¿qué papel crees que desempeña en ese momento histórico?<sup>42</sup>

3.2.1.2. La descripción de Eduardo Mendoza hace en la novela es casi predominantemente sonora. ¿Qué sonidos se te ocurren que se podían oír?

Completa ahora algunos de los que aparecen en las páginas 64-65 [adaptado y con respuestas, aunque se admiten otras posibilidades]:

- los martillazos del [carpintero, martillo]
- respecto al carromato que se lleva los escombros: el restallar del [látigo] del mulero; los sonidos metálicos hondos como aldabonazos de las [ruedas] brincando por piedras; los gritos y aullidos del [mulero]
- órdenes, contraórdenes y gritos de [capataces, albañiles]
- pitidos de [silbatos, pitos]
- relinchos de [caballos]
- rebuznos de [burros]
- ronquido de [calderas]
- estrépito de [ruedas]
- rechinar de [hierros]
- retumbar de [piedras]
- repicar de [tablas]
- entrechocar de [herramientas]

3.2.2. Don Humbert

De acuerdo con su actuación y lo que otros cuentan de él, ¿qué dos caras presenta el personaje? ¿cuál es el estilo de su casa? ¿es eso significativo?<sup>43</sup>

3.2.3. Don Alexandre

De acuerdo con sus propias palabras, ¿qué papel juega este personaje en la vida de la ciudad? Completa el texto de acuerdo con el vídeo [este fragmento se oirá tres veces] [se incluyen aquí las respuestas]:

“No necesitamos ni tememos a nadie. Los [políticos] y las personas más [relevantes] de la ciudad descansan en nosotros, nos dan su [confianza] y hasta nos tratan con [familiaridad].

---

parte de su eficacia; en 1848 fueron demolidos los murallones. Los terrenos fueron donados a la ciudad y los edificios arrasados. La zona se convirtió en un parque público (con la fuente “La cascada”). Allí se levantó la Expo de 1888.

42 En la película aparecen las obras de la Expo. Es un proyecto del Ayuntamiento, que conlleva mucho dinero, nuevas y rápidas fortunas, ambiciones. Es foco del movimiento obrero anarquista. Aparecen ladronzuelos, familias enteras, vigilancia de la Guardia Civil... En esa misma Barcelona se fundará la UGT en 1888.

43 Es el abogado brillante y manipulador de la justicia; es un gran orador y defensor de criminales. Sus enemigos lo consideran “un figurón”, “un ambicioso”. Vive en una casa típicamente Modernista, propia de la burguesía catalana.

Rompemos [huelgas], disolvemos [mítines], conseguimos los [votos] que precisan, les protegemos y hacemos cualquier trabajo duro”.

#### 3.2.4. Visita de los enmascarados:

¿Quiénes son? ¿cuáles son sus objetivos? ¿qué les preocupa? ¿para qué necesitan a Don Humbert?<sup>44</sup>

### 3.3. LA CARBONERA

Lee la descripción de este barrio especialmente en las páginas 112-113. ¿Cómo la relacionarías con el título de la obra *La ciudad de los prodigios*?<sup>45</sup>

### 3.4. LA CONVERSACIÓN DE LOS JÓVENES ONOFRE Y DELFINA

3.4.1. ¿Cuál es el punto de vista de Delfina sobre la sociedad barcelonesa? ¿Cuál es el punto de vista de Onofre sobre la sociedad barcelonesa? ¿Cuál es el objetivo principal que Onofre tiene en la vida?<sup>46</sup>

3.4.2. Onofre es un pícaro moderno. Como todos los pícaros de la literatura, de origen modesto y oscuro. De acuerdo con la escena del vídeo que nos sitúa otra vez en las obras de la Ciudadela, ¿cómo empieza su “carrera” hacia el éxito?<sup>47</sup>

Teniendo en cuenta la Barcelona en la que se desenvuelve, ¿cuáles crees que van a ser los siguientes “escalones de su carrera”?<sup>48</sup>

### 3.5. LA SEMANA TRÁGICA DE BARCELONA (1909)<sup>49</sup>

En ese momento clave de la historia de la ciudad, Onofre y el Marqués de Ut se encuentran en la terraza de la casa de primero observando la ciudad convulsa.

---

44 Hablan de su interés por el progreso de la ciudad, de las trabas del Gobierno, del obligado respeto a las leyes, de grandes proyectos, de problemas económicos. Don Humbert se va a encargar de cierto “trabajo”, que atribuirá a los anarquistas: el atraco del Banco de España.

45 Descrito como “un barrio de ínfima estofa, el barrio de peor fama de Barcelona”, es lo que está detrás de los fastos y el progreso. Una situación de miseria en una época dominada por la fe en las ciencias. Es esa miseria y ese contraste lo que le interesa a Mendoza.

Nos muestra a Onofre como enérgico, fantástico, canalla, con facetas oscuras y despiadadas: encarna el espíritu de la Barcelona que Mendoza quiere representar, una Barcelona en crecimiento, pero exangüe, cansada, pesimista, en fase de recesión ante la Expo de 1888, con miseria y enfermedades, una Barcelona vieja no alterada por los fastos de la Expo.

46 Ella aparece en la película como defensora de la revolución, mientras que él piensa que quienes tienen las armas siempre ganan; quiere ganar dinero y no quiere saber nada del anarquismo.

47 Venta del crecepelo (engañando a la gente sirviéndose de su ingenio). Robo de objetos depositados en los almacenes de la Expo, valiéndose de la ayuda de raterillos.

48 Trabaja bajo la protección de don Humbert cuando tiene 22 años. Luego decide obrar por cuenta propia. Su siguientes objetivos son tener dinero, casarse con la hija de don Humbert para subir en la escala social y disponer de las amistades del marqués de Ut, con objeto de especular en la ordenación de las calles. Finalmente, aparece también como vendedor de armas durante la Primera Guerra Mundial.

49 En la Barcelona del momento confluyen diferentes circunstancias: anticlericalismo; malestar por la guerra de África (nueva tentativa colonial del ejército, movilización de reservistas); movimientos socialistas y anarquistas, UGT (1888), CNT (1911); movimiento nacionalista enfrentado a Madrid; la burguesía asustada por el federalismo de izquierdas de Pi y Margall; la burguesía dolida con el gobierno de la Restauración, que había perdido las colonias de las que se beneficiaba Cataluña.

3.5.1. ¿Cómo describe el marqués lo que pasa en la ciudad? Completa los huecos [se incluyen aquí las respuestas]:

El [Gobernador Civil] se niega a declarar el [estado de sitio]. La [chusma] es dueña de las calles. Las [iglesias] arden. El [Gobierno de Madrid] nos ha dejado solos, como siempre.

3.5.2. ¿Cómo interpretas la relación que tienen ambos a estas alturas de la historia?<sup>50</sup>

### 3.6. LA MUERTE DE DON BRAULIO Y EL REENCUENTRO CON DELFINA

3.6.1. Después de ver la escena de la película, contesta:

- De acuerdo con las palabras de Delfina, ¿qué opinión tenía don Braulio de Onofre?<sup>51</sup>
- ¿Qué opinión tiene ahora Onofre de sí mismo?<sup>52</sup>
- ¿Cuál es la actitud de Delfina hacia Onofre en este momento?<sup>53</sup>

3.6.2. Lee ahora cómo termina la escena en la novela:

Con dedos temblorosos ella empezó a desprender los corchetes de su vestido. Cuando estuvo en enaguas levantó los ojos para ver qué hacía él y lo encontró sumido en reflexiones. Su cuerpo ya no le suscitaba el menor apetito.

La escena es muy diferente. ¿Cómo la relacionarías con las dos diferentes descripciones de Delfina que habíamos trabajado al principio de la historia?<sup>54</sup>

### 3.7. EL FINAL

3.7.1. Este regreso de Onofre y Delfina a Barcelona es una invención de la película, cuando sus almas se encuentran tras la muerte. En realidad a Onofre y a María, la hija del inventor, se les dio por desaparecidos cuando la máquina desapareció en el mar.

---

50 La relación tiene que estudiarse desde la perspectiva de que el marqués de Ut representa a la aristocracia de toda la vida frente a Onofre, el nuevo rico, "salido de la nada" ("yo no tengo consejo de administración y sin embargo me quedo"). Frente al inmovilismo a ultranza del primero, Onofre estaba dispuesto a pequeñas reformas para evitar males mayores. Todavía su pasado le llama (por ejemplo, cuando recuerda los folletos anarquistas que leía de joven). Onofre admira y envidia al marqués y tolera sus impertinencias y a estas alturas de su amistad todavía le pide permiso para tutearle. El marqués, por su parte, se muestra impertinente y superior, a pesar de deberle favores y dinero.

51 Don Braulio lo tenía por algo suyo; el lugar, el dinero, la posición alcanzada, la vida que lleva le impresionaban.

52 "Soy malo", "tengo un demonio dentro", "soy malo pero el mundo es peor que yo".

53 Delfina no quiere saber nada de Onofre, pero éste sí se interesa por ella, incluso con un rasgo de generosidad, comprando la casa para ella.

54 En la película se intenta mantener la posibilidad de romanticismo, de dramatismo, la posibilidad de dar continuidad a la historia de estos personajes (en el libro aparece en realidad una tercera mujer, de la que se enamora Onofre). Las opciones quedarían abiertas si Onofre cambiara.

En cambio, en la novela predomina la indiferencia y la incomunicación. Es una historia acabada, una historia que en realidad nunca empezó. Delfina ha vivido en una ensoñación inicial, amando desde a Onofre desde el primer momento; también ha sido víctima de su violencia, pero pensar en él la ha mantenido viva en su desgraciada vida: no hubiera necesitado forzarla, ella se hubiera entregado. La primera vez que quiso entregarse se encontró con su violencia; la segunda vez se encuentra con su indiferencia. Por su parte, Onofre no recuerda el pasado de la misma manera; la violación es un momento deslizado en su memoria, una referencia vaga y anecdótica de su despertar sexual.



Escucha las últimas palabras del narrador en la película. ¿Qué te sugieren?<sup>55</sup>

3.7.2. Lee a continuación estos dos fragmentos de la novela. ¿Cuál es la idea principal de cada uno de ellos y que dan sentido a la historia?<sup>56</sup>

“No son mis actos lo que me reprochan, no mi ambición o los medios de que me he valido para satisfacerla, para trepar y enriquecerme: eso es lo que todos queremos; ellos habrían obrado igual si les hubiera impelido la necesidad o no les hubiera disuadido el miedo. En realidad soy yo quien ha perdido. Yo creía que siendo malo tendría el mundo en mis manos y, sin embargo, me equivocaba: el mundo es peor que yo”.

“A estos acontecimientos siguieron otros igualmente importantes. De ellos algunos fueron jubilosos y otros aciagos; luego éstos y aquéllos fueron amalgamados por la memoria colectiva, acabaron formando en esa memoria una sola cosa, una cadena o pendiente que llevaba ineluctablemente a la guerra y a la hecatombe. Después la gente al hacer historia opinaba que en realidad el año en que Onofre Bouvila desapareció de Barcelona la ciudad había entrado en franca decadencia.”

#### 4. LA REINA DEL SUR<sup>57</sup>

(ARTURO PÉREZ-REVERTE)

##### 4.1. EL CONTEXTO DE LA HISTORIA

Las mismas vías de entrada de los inmigrantes ilegales están sirviendo en la frontera de México con Estados Unidos como vías de introducción de la droga en Estados Unidos procedente de diferentes países hispanoamericanos, especialmente México y Colombia. Toda esa zona fronteriza, de transición, ha dado lugar a un género musical específico, los narcocorridos.

---

55 De acuerdo con la novela, “Onofre se había convertido en un personaje popular. Todos estaban dispuestos a creer que en él se realizaban los sueños de todos; por su mediación se cumplía una venganza colectiva. ¿Acaso a un hombre de este país le cabe hoy otra salida que ser un malhechor? Desde la máquina veía la ciudad a sus pies”.

De acuerdo con Gonzalo NAVAJAS (*Más allá de la posmodernidad. Estética de la nueva novela y cine españoles*, EUB, Barcelona, 1996, pp.40-47), la novela nos habla de la negación de la libertad individual, la amoralidad, la negación de los valores colectivos, la naturaleza humana esencialmente perversa...Las únicas figuras redimibles son los que, siendo integrantes del sistema de iniquidad, se sirven de él, sin los falsos recatos de los demás y obtienen la influencia y el dominio que el sistema estima como sus valores máximos; es el caso de Onofre Bouvila, que es visto positivamente por sus proyectos hacia el interés general, sus rasgos visionarios, su capacidad de autorreflexión honesta, sus acciones de desprendimiento. Frente a él, Mendoza muestra su desprecio hacia la colectividad española del momento, desde el rey y su séquito a los peones que trabajan en la preparación de la Expo. Barcelona aparece como una sociedad desorientada por mutaciones rápidas y el ser humano como un ser perdido por el sentido incierto de su vida. Onofre pasa del cinismo de su juventud al pesimismo de la madurez. Es un dolor tardío y egoísta. Al final, es redimido por el amor, pero ya es demasiado tarde.

56 1º) el determinismo personal del pícaro y su potenciación como figura superior al resto de la sociedad de Barcelona; 2º) el determinismo histórico: una visión apocalíptica de la Historia: el desarrollo del tiempo conduce a la guerra y la hecatombe.

57 La novela nos muestra la peripecia vital de Teresa Mendoza, una mujer del estado mexicano de Sinaloa. Apenas una veinteañera, es la novia de un piloto a sueldo del cártel de Juárez y, cuando se entera de que han asesinado a su hombre, decide huir. Recala en Melilla, donde se acaba uniendo a un gallego que transporta droga a la península. Poco a poco acaba levantando un imperio clandestino que convertirá el estrecho de Gibraltar en la puerta de entrada de cocaína para el sur de Europa. Destaca la reconstrucción que hace del lenguaje sinaolense y la recreación de las andanzas de traficantes y aduaneros en el estrecho.

Novelas de Élmer Mendoza como *Un asesino solitario* o *El amante de Janis Joplin* son obras que el autor español reconoce como influencias.

Hasta el momento de escribir este artículo no tengo noticias de su transposición a la pantalla, pero posiblemente acabe produciéndose visto el éxito de público en adaptaciones de anteriores novelas del autor.

Bunbury, cantante aragonés, intenta llegar a la esencia con *Ciudad de bajas pasiones*, de modo semejante a como hace Arturo Pérez-Reverte en *La Reina del Sur*. Desde la música y desde la literatura se acercan a los narcocorridos mexicanos, tan característicos de la zona fronteriza con Estados Unidos<sup>58</sup>. Los Tigres del Norte, Los Tucanes de Tijuana, Exterminador, Los Dinámicos, Los Huracanes, Los Pumas, Los Broncos, Jenni Rivera, Invasores de Nuevo León o Los Contrabandistas Michoacanos son auténticos héroes en México. Sus conciertos reúnen a miles de espectadores ávidos de historias reales en las que el narcotráfico es el protagonista, junto con las tramas de corrupción o los asuntos de actualidad.<sup>59</sup>

Bunbury asimila en *Ciudad de bajas pasiones* ese género y nos ofrece en esta canción una historia muy especial.

#### 4.1.1. Escucha la canción y responde:<sup>60</sup>

- ¿En qué ciudad han pasado la noche?
- ¿Qué tres grupos de narcocorridos citan?
- ¿Cómo se llama el Presidente de México en ese momento?
- ¿Qué beben?
- ¿Cómo se llama el soborno a la policía?
- ¿Qué droga consiguen pasar por la aduana del aeropuerto?

4.1.2. A continuación tienes los títulos de los capítulos de *La Reina del Sur*. Elige seis de ellos y escribe la letra de un narcocorrido incluyéndolos. Si no se tiene la oportunidad de escuchar narcocorridos mexicanos directamente, puede utilizarse como modelo la canción de Bunbury *Ciudad de bajas pasiones*.

- Me caí de la nube en que andaba
- Dicen que lo vio la ley, pero que sintieron frío
- Cuando los años pasen
- Vámonos donde nadie nos juzgue

---

58 VV.AA., "Tequila, balazos, droga y desamor. / México lindo, el territorio literario. / Narcocorridos, las canciones del pueblo", *Artes y Letras* (suplemento cultural de *Heraldo de Aragón*), 13 de junio de 2002, pp. 2-3.

Se ha definido el narcocorrido como "una historia, una novela contada en tres minutos con un talento extraordinario. Es una forma de resumir un pedazo de vida, con tragedia, con dolor, con muerte, con venganza, con todo. Es la vida, contada y cantada en tres minutos. Todos hablan de personajes reales, de hechos que pasaron [en realidad, algunos son ficticios]" (Silvia ALEXANDROWITCH, "Arturo Pérez-Reverte... (entrevista)". *El Semanal*, 2 junio 2002, p. 40).

59 Se dice que algunos grupos han trabajado a las órdenes de grandes capos de los cárteles de la droga para, a través de sus canciones, contar su versión de hechos que llenaron de sangre las páginas de los periódicos o enviar "mensajes" ocultos a sus sicarios. La población escucha esos charros, donde el traficante es el héroe, que desafían al poder y se ríen de los "gringos". Su éxito no carece de dimensión política (alusiones al gobierno Fox), policial (guerras mafiosas, corrupción) y social (vulgaridad de las letras, incitación al consumo de drogas), tal y como revela Juan Jesús AZNÁREZ en "El Padrino a la mexicana" y "La censura calla los narcocorridos políticos" (*El País*, 22-8-2002).

Se han publicado *Los 30 grandes éxitos de Los Tigres del Norte*. "Hablamos de un sexteto de guitarrones y acordeón tradicionales, que sigue haciéndose eco de los requerimientos que el mariachi tiene que hacerle a sus vecinos del otro lado de Río Grande. Requerimientos que incluyen la reivindicación de California, Texas, Wyoming y Arizona. Hay trapicheos de frontera en Tijuana, "espaldas mojadas", dramas de Buñuel, tiros al aire al estilo de Pancho Villa y hasta sonidos de M-16 ... Este grupo ya logró un Grammy, filmar un vídeo en la prisión de Alcatraz e incluso inspirar a Pérez-Reverte *La Reina del Sur*." (crítica musical de *El Mundo*, *UVE (Un Verano Extra)*, 15 de agosto de 2002, p. 10).

- Lo que sembré allá en la sierra
- Me estoy jugando la vida, me estoy jugando la suerte
- Me marcaron con el Siete
- Pacas de a kilo
- También las mujeres pueden
- Estoy en el rincón de una cantina
- Yo no sé matar, pero voy a aprender
- Qué tal si te compro
- En dos y trescientos metros levanto las avionetas
- Y van a sobrar sombreros
- Amigos tengo en mi tierra, los que dicen que me quieren
- Carga ladeada
- La mitad de mi copa dejé servida

4.1.3. En la novela entran en juego varias redes del narcotráfico mundial (México, Colombia, Marruecos, Galicia...) y ello da lugar a varias persecuciones de los narcotraficantes. Tienes aquí el fragmento que describe una de ellas (p. 128). Intenta imaginar la escena y ordena los fragmentos de forma lógica:<sup>61</sup>

- A) Vio el foco de la patrullera marroquí quebrando la noche como un escalofrío,
- B) Y de pronto el motor rugiendo a toda potencia,
- C) y más balazos,
- D) la proa de la planeadora levantándose hacia las estrellas,
- E) la bengala blanca en el aire,
- F) la cara de Lalo Veiga con la boca abierta por el estupor y el miedo al gritar: la mora, la mora.
- G) salpicaduras en el agua,
- H) Y entre el inútil ronroneo del motor de arranque,
- I) Y luego el tronar del motor a toda potencia y la última mirada sobre el hombro para ver a Lalo quedándose atrás en el agua, encuadrado en el cono de luz de la patrullera,
- J) y el grito de Lalo cayendo por la borda: el grito y los gritos, espera, Santiago, espera, no me dejes, Santiago, Santiago, Santiago.
- K) la silueta de Lalo en la claridad del reflector mientras corría a popa a largar el cabo de la patera,
- L) y los otros resplandores de tiros por el lado de tierra.
- M) los primeros disparos,
- N) zumbidos de bala, ziaaang, ziaaang,
- Ñ) fogonazos junto al foco,

---

60 Respuestas: *Ciudad Juárez; Los Tigres, Los Tucanes, Exterminador; Fox; tequila con limón y sal; mordida; marihuana.*

61 Respuesta: orden original (aunque otras combinaciones son posibles): A E F H K M Ñ G N L B D C J I O

O) alzando un brazo para asirse inútilmente a la planeadora que corre, salta, se aleja golpeando con su pantoque la marejada en sombras.

4.1.4. A continuación tienes un fragmento de un artículo sobre México de Arturo Pérez-Reverte, "Mordidas y chocolate", de la recopilación *Con ánimo de ofender (1998-2001)*, pp. 368-370. En él asimila el lenguaje del contexto que está describiendo, marcadamente mexicano. Busca sinónimos en el español peninsular para las palabras subrayadas.<sup>62</sup>

[...] Incluso esos peligrosos policías que te dan el sablazo en un callejón oscuro [...] y no aflojan hasta que sueltas de *mordida* el 10% de la multa que nunca se propusieron ponerte [...] [una policía] gorda con pistola enorme en el cinto, que me sonrió y detuvo el tráfico para que nuestro coche pudiera salir, tras dirigir una mirada disuasoria a mis dos sombras, como diciéndoles: busquen a otro, *cuates*, que este *gachupín rumboso* ya dio el *cachuchazo* y está en regla.

4.1.5. Se pueden encontrar otras referencias en la música española al tema de la frontera mexicana. Por ello, complementariamente a las anteriores actividades, resulta de interés la canción de Tam Tam Go *Espaldas mojadas*. Vemos que, aunque los elementos culturales recibidos en la Movida provenían principalmente del mundo anglosajón y la principal seña de identidad era simplemente el goce de vivir, se podían encontrar ya otros como el reflejo del problema de la inmigración, centrada en los mexicanos que cruzan la frontera con Estados Unidos.

Los estudiantes pueden responder a las siguientes preguntas tras escuchar la canción:

A) ¿Qué título le darías?

B) ¿Dónde sitúas la historia? ¿Qué palabras clave te han dado la pista?<sup>63</sup>

## 4.2. EL PERSONAJE DE TERESA MENDOZA

4.2.1. Antes de iniciar su carrera criminal, Teresa es la novia de un narcotraficante mexicano. ¿Cómo te imaginas su vida en ese momento? ¿Cómo terminarías de dibujar sus orígenes? Da continuidad a la descripción que Pérez-Reverte hizo en una entrevista:

Ella es la típica maruja de 20 años que vive en Sinaloa y es novia de un narco. Lo tiene todo resuelto: telenovelas como *Betty, la fea*, canciones de Luis Miguel, etc. En fin, una tipa que no se preocupa de nada...<sup>64</sup>

---

62 *Mordida*: soborno pagado a la policía para que hagan la vista gorda o, incluso, simplemente para evitar ser multado sin motivo.

*Cuate*: camarada, amigo íntimo, igual o semejante.

*Gachupín*: cachupín: (despectivo) español establecido en América, sobre todo el ignorante.

*Rumboso*: desprendido, dádivoso.

*Cachuchazo*: golpe que se da con la mano abierta. Aquí, más bien, dinero, soborno, pago.

63 Letra de la canción: *Sin pasaporte y sin visa / Navego contra la corriente / Si llego a la ribera / Espalda mojada / Al otro lado / Voy cruzando el río / Si me alcanza el acero / Mi sombrero.*

64 Entrevista a A. Pérez-Reverte (<http://canales.elcorreodigital.com>)

4.2.2. A partir de la lectura del libro<sup>65</sup> o, alternativamente, del siguiente resumen, ¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias que pueden apreciarse entre Teresa y el personaje de Edmundo Dantés (*El conde de Montecristo*), de Dumas (autor al que Pérez-Reverte ha rendido tantos homenajes)? ¿Y las semejanzas y diferencias que puede tener Teresa con el estereotipo de pícaro?

#### Resumen:

Teresa Mendoza es una joven mexicana cuyo compañero, el güero Dávila, es piloto de avión para unos traficantes de droga de Sinaloa, al noroeste de México. Dávila es asesinado por sus jefes y, como establecen las reglas locales, su compañera debe correr la misma suerte, aunque no tenga nada que ver con sus negocios.

Pero el instinto de supervivencia le hace sacar recursos insospechados; huye y se refugia en España. Cerca de Gibraltar conoce a otro hombre, Santiago López Fisterra, traficante de droga desde Marruecos. Teresa le acompaña y aprende el oficio. Pero Fisterra también es traicionado y muere en el curso de una persecución por los aduaneros. Teresa entra en prisión.

En prisión conoce a Patricia O'Farrell, joven de buena familia que ha tenido algunos escauceos con la droga. Pati le descubre a la mexicana casi analfabeta horizontes desconocidos: la cultura (el primer libro que le hace leer es *El conde de Montecristo*), la importancia de la reflexión, un cierto sentido de elegancia y de clase. Cuando son liberadas, Pati le proporciona un "tesoro": un cargamento de droga cuyos propietarios legítimos han desaparecido. Las dos se asocian en el negocio y llegan a un acuerdo con la mafia rusa instalada en la Costa del Sol. Es el principio de su propio negocio. Las cualidades de Teresa son manifiestas: sentido innato de la organización, competencias técnicas y geográficas adquiridas durante su colaboración con Fisterra, discreción, fiabilidad, falta de escrúpulos en la dirección del negocio, en el trato con las redes de corrupción de Marruecos y España y con los traficantes rusos, italianos, colombianos y otros.

En este formidable ascenso en el mundo del crimen, es bautizada "la Reina del Sur" por su fortuna y su influencia.

Un día los servicios secretos americanos y mexicanos le proponen un trato: amnistía a cambio de su testimonio contra el padrino de Sinaloa que hizo ejecutar a Dávila. Teresa acepta, a pesar de un espectacular intento de asesinato, y lleva a cabo su venganza; han pasado doce años.

#### Comparación con el conde de Montecristo:<sup>66</sup>

---

65 La extensión de la novela (aproximadamente 540 páginas) y el esfuerzo lingüístico que requiere condicionan que llegue a leerse completamente en un curso de ELE. El resumen que aparece aquí intenta transmitir lo esencial del argumento, pero obviamente corresponde al profesor transmitir detalles que ayuden a entender mejor el libro.

66 De acuerdo con la reseña aparecida en la página web [www.pastichesdumas.com/pages/FichesMC/ReinaSur.html](http://www.pastichesdumas.com/pages/FichesMC/ReinaSur.html), los puntos en común serían: la transformación del héroe, el poder total, la venganza. Sin embargo, la transformación de Edmundo es enteramente positiva; educado y omnipotente, se consagra a una obra de justicia sin piedad en la que castigará a los malos y premiará a los buenos. La transformación de Teresa la convierte en una criminal de altos vuelos. La transformación es más realista de acuerdo con lo que suele pasar en la prisión. La venganza no es el motor de sus actos durante todos esos años: sólo cuando al final cuando se le presenta la ocasión. Comparten una fuerte ambigüedad. Montecristo es ambiguo por su exceso de deseo de venganza. Teresa lo es porque, a pesar de sus actos, su crueldad y sus métodos, no es completamente antipática: es sólo un mujer sola, lanzada desde niña a un mundo cruel, en el que las únicas personas a las que ha amado son asesinadas y que nunca ha tenido otra alternativa que la de sobrevivir.

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS

Comparación con un pícaro:<sup>67</sup>

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS

4.2.3. En su lucha por el “ascenso profesional” Teresa se encuentra a lo largo del libro con la dificultad de ser emigrante ilegal y con la de ser mujer en un mundo dominado por los hombres, como es el del narcotráfico. El autor la compara al “soldado perdido”, al que sabe que si es vencido no tiene retaguardia a la que retirarse, que se mueve por un mundo hostil. Para él la mujer es el último soldado perdido, el último héroe solitario de nuestro tiempo.

¿En qué medida podrías trasladar la situación de Teresa a la de otras mujeres en la sociedad actual?

4.2.4. En la entrevista citada anteriormente el autor afirma: “Cualquier cobarde puede ser malo. Sin embargo, en sitios fronterizos tales como Méjico o como el sur de España el malo todavía necesita valor, coraje, jugársela para serlo.”

¿Estás de acuerdo con esta afirmación? ¿Hay diferencias entre los delincuentes del primer mundo y del tercer mundo? ¿Encuentras algún ejemplo en las noticias de actualidad?

4.2.5.

A) En grupos de dos o tres estudiantes, intentad escribid un narcocorrido que refleje la vida de Teresa Mendoza. Ponedlos en común en la clase y elegid el que más os guste.

---

67 A modo orientativo, podríamos citar como semejanzas: la lucha por la “ascensión social”; llega al estado de buena fortuna dentro del mundo del hampa y la ilegalidad; en cada fase de su vida encuentra un compañero o compañera de quien aprende algo que le sirve para subir escalones; no deja nunca de ser un personaje solitario; sus orígenes son humildes y poco claros; recibe un apelativo cargado de ironía; no aparece tanto como criminal sino como alguien astuto que sabe jugar sus cartas; vive en un mundo marginal; “el primer mundo” no es ajeno a sus prácticas y se sirve de ella, cada fase de su vida le aporta lucidez y le despoja de inocencias; vive peregrinando de un lugar a otro; busca “arrimarse a los buenos”, etc. Entre las diferencias citaríamos una venganza final; parece buscar sólo la supervivencia sin ambición ni esperanza; no hay duda de que es una criminal, entra en prisión y todo el mundo sabe del “caso”; el aprendizaje que le da la vida lo completa con el de los libros; nunca muestra piedad; no sólo se adapta a un mundo hostil sino que llega a dominarlo; su destino final es desconocido (no puede quedar públicamente bien situada sino que tiene que pasar a la clandestinidad para seguir viviendo).

B) Leed ahora el que Los Tigres del Norte escribieron en honor de la Reina del Sur tras la publicación de la novela de Pérez-Reverte. Se han señalado en la letra palabras que se usan preferentemente en Hispanoamérica. ¿Qué sinónimos se usarían en el español estándar?

Letra del corrido "La Reina del Sur":<sup>68</sup>

Voy a cantar un corrido, escuchen muy bien mi compás, para la reina del sur, traficante muy famosa. Nacida *allá* en Sinaloa, la tía Teresa Mendoza.

El *güero* le dijo a Tere "te dejo mi *celular*, cuando lo escuches *prietita*, no trates de contestar, es porque ya *me torcieron* y tú tendrás que escapar".

El *güero* Dávila era piloto muy arriesgado. El cartel de ciudad Juárez le hizo muchos mandados, en una avioneta Cesna. En la sierra lo mataron.

Dijo Epifanio Vargas "Teresa vas a escapar, tengo un amigo en España, *allá* te puede esperar, me debe muchos favores y me tendrá que ayudar".

Cuando llegó a Melilla, *luego* le cambió la suerte. Con don Santiago Fisterra juntaron bastante gente, comprando y vendiendo droga para los dos continentes.

Manolo Céspedes dijo "Teresa es muy arriesgada, le vende droga a Francia, a África y también a Italia, hasta los rusos le compran. Es una tía muy pesada".

Supo aprender el acento que usan por toda España. Les demostró su jerarquía como la más noble dama. A muchos les sorprendió Teresa la mexicana. A veces de piel vestía, de su tierra se acordaba, con botas de cocodrilo y de avestruz la chamarra, usaba cinto piteado, tequila cuando brindaba.

Era la reina del sur, *allá* en su tierra natal, Teresa la mexicana del otro lado del mar, una mujer muy valiente que no la van a olvidar.

Un día desapareció Teresa la mexicana. Dicen que está en la prisión, otros que vive en Italia, en California o Miami de la Unión Americana.

C) Volved ahora sobre las letras de vuestros corridos. ¿Seríais capaces de modificarlas introduciendo cambios léxicos, morfológicos o sintácticos propios de Hispanoamérica?

## 5. ILONA LLEGA CON LA LLUVIA

(ÁLVARO MUTIS / SERGIO CABRERA)<sup>69</sup>

### 5.1. CUESTIONES GENERALES SOBRE "ILONA LLEGA CON LA LLUVIA"<sup>70</sup>

- ¿Por qué crees que elige el nombre de "Maqroll el Gaviero" para el personaje principal?<sup>71</sup>
- ¿Cómo relacionarías el argumento de la obra con la biografía del autor?<sup>72</sup>
- ¿Cómo imaginas físicamente a Maqroll? Luego puedes contrastarlo con la apariencia que tiene en la película.<sup>73</sup>

68 *Allá* = *allí*; *güero* = *rubio*; *celular* = *teléfono móvil*; *prietita* = *morenita*; *me torcieron* = *me mataron*; *luego* = *entonces*, *enseguida*.

69 Las referencias a páginas del libro corresponden al volumen recopilatorio *Empresas y tribulaciones de Maqroll el Gaviero*, Alfaguara, Madrid, 2001. La versión cinematográfica utilizada es la de Columbia Tristar, *Ilona llega con la lluvia*, de 1998. No tengo noticias de la existencia de otras versiones hasta el momento.

70 Los alumnos han leído *Ilona llega con la lluvia* como lectura del curso (aproximadamente 90 páginas).

71 El autor ha declarado que el nombre tenía que poder ser dicho en cualquier idioma, igual que "Kodak".

El *gaviero* es el "veedor del mástil", el que anuncia a la tripulación lo que llega. Y, además, hace referencia a la jaula para los locos y la gente peligrosa. Así, también el poeta, el escritor, es un visionario, el que ve más lejos, el que anuncia, el que ve el mundo en toda su dimensión.

72 Por ejemplo, también Álvaro Mutis tuvo diferentes oficios: compañías de aviación, de seguros, una cervecería, la publicidad, la Standard Oil, la Twentieth Century Fox, la Columbia Pictures, locutor de radio, relaciones públicas, las aerolíneas Lansa, doblador de "Los intocables", su paso por la cárcel, etc.

Mutis siempre se ha interesado por la literatura del mar y entre sus influencias literarias están Salgari, Verne, Dumas, Conrad, Stevenson, Melville...Y la gran influencia reconocida por él: Dickens.



- ¿Cómo definirías a los tres personajes principales (Maqroll, Abdul e Ilona)?<sup>74</sup>
- ¿Qué ambientes y paisajes aparecen? ¿Por qué los elige el autor?<sup>75</sup>
- ¿Qué características destacarías del estilo y de la técnica narrativa?<sup>76</sup>
- ¿Qué destacarías del léxico de la novela?

### 5.2. ESCENA INICIAL / FINAL DE LA DESPEDIDA EN LA ESTACIÓN

Aunque los alumnos no deben conocer previamente esa información, van a ver las que son las imágenes iniciales de la película. A partir de ellas tienen que responder a las siguientes preguntas:

- Identifica a los tres personajes. ¿Quién es quién?
- ¿Se parecen a la descripción del libro?
- ¿Es la primera escena o la última? ¿es típica escena de final o de principio? ¿qué sentido tiene en la película?<sup>77</sup>

### 5.3. ESCENA EN LA CÁRCEL DE CEUTA

El alumno va a escuchar sólo el sonido de la escena que se desarrolla en el patio de la cárcel de Ceuta. A partir de ella tienen que responder a estas preguntas:

- ¿Dónde están? Intenta describir la escena sólo con el sonido ambiental.<sup>78</sup>

#### PARAR EL VÍDEO

Ahora se puede escuchar el diálogo de la escena:

- ¿Qué acento tienen quienes hablan? ¿Quiénes pueden ser?<sup>79</sup>

---

Mutis ha conocido igualmente diferentes paisajes: Bélgica, Francia, México, Colombia (especialmente Tolima).

73 De él no sabemos la nacionalidad ni la descripción física, sólo que tiene un pasaporte chipriota falso y caducado.

74 Se ha comparado la historia con las novelas de caballería. Maqroll sería el caballero andante (no conoce patria ni itinerarios, es aristocrático, individualista, anárquico, en manos de la providencia, fóbico del dinero y la política, defensor de causas perdidas, abandonado a la aventura, contemplativo, indeciso...). Abdul sería el escudero (emprendedor, arraigado en la vida...). Ilona sería la mujer que fascina por lo distante, la mitad extraña.

También se ha hablado del papel de las mujeres semejante al que ofrece Gabriel García Márquez: la mujer asociada al misterio de la vida, dotada de poderes especiales, con una dimensión sublime y divina (sea Ilona, Larissa o la mujer del capitán Wito).

75 La acción principal tiene lugar en el Caribe, donde la inteligencia se embota, el tiempo se confunde, las leyes se olvidan, la alegría se desconoce, la tristeza no cuaja... El Trópico es también el paraíso irrecuperable.

El paisaje actúa sobre los personajes y determina su destino.

En ese contexto Villa Rosa tiene un valor simbólico representativo: es un lugar de tránsito, con prostitutas-azafatas. Son una fantasía sexual sin asidero, esta vez en el imaginario aire. El mar es la única y exacta raíz de los personajes, por ejemplo de Larissa.

Maqroll se encuentra por azar con Ilona en un hotel, otro lugar de tránsito.

La cárcel es también un lugar de tránsito, pero donde se da un contacto humano verdadero.

El libro sigue la tradición de los libros de viajes y de la picaresca, una picaresca aquí cosmopolita. La vida de los personajes se desarrolla en tiempos distintos, lugares diferentes, en todos los idiomas, frente a un mundo real que los trata con dureza.

76 Por ejemplo, hay un predominio del presente continuo, con ausencia del pasado y del futuro. Por otra parte, Mutis tiene la maestría de combinar la sencillez argumental con una prosa densa. Como una espiral, el narrador va de un lado a otro del tiempo y el espacio sin perder de vista el hilo principal.

77 En el libro: "ese último intento de mantener, intactas por un momento todavía esas imágenes del pasado que la muerte comenzaba a devorar para siempre. Porque la muerte, lo que suprime no es a los seres cercanos y que son nuestra vida misma. Lo que la muerte se lleva para siempre es su recuerdo, la imagen que se va borrando, diluyendo, hasta perderse, y es entonces cuando empezamos nosotros a morir también" (pp.215-216, ed. de Alfaguara).

78 Llamada musulmana a la oración.

79 Un interlocutor con la pronunciación de un árabe / un interlocutor con la pronunciación de un peninsular (como correspondería a un guardia civil destinado en Ceuta en la vigilancia de la prisión).



- ¿Qué juego de palabras identificas en la conversación?<sup>80</sup>

PARAR EL VÍDEO

Continúa luego escuchando la escena completa:

- ¿Cómo la imaginas?

#### 5.4. ESCENA DE LA VENTA DEL COLLAR [desde que contempla la lluvia en el balcón de la pensión de Panamá]

- ¿Cuál es el ideario de su vida?<sup>81</sup>

- ¿Cuál es la historia del collar? ¿por qué aparece en la película y no en el libro?<sup>82</sup>

#### 5.5. LA SEGUNDA ENTREVISTA EN LA SAUNA CON EL FUNCIONARIO DE ADUANAS

- ¿Quién es el hombre de la sauna? ¿qué le pide Abdul? ¿cuál es el objeto de la entrevista?<sup>83</sup>

- ¿Quién es el "actor"? ¿alguien lo reconoce?<sup>84</sup>

[...]

En el despacho [continuación del hilo argumental anterior]

- En parejas, completad el diálogo con las palabras que pensáis que faltan.

- Completad los huecos tras escuchar el diálogo y comparad con lo que vosotros habíais pensado inicialmente:<sup>85</sup>

- ¡Pero qué disparate es éste!

- El \_\_\_\_\_ del estado del barco.

- Mi \_\_\_\_\_ dice exactamente lo contrario al suyo.

- Lógico.

---

80 "gracias" / "gracias hacen los monos"

81 De sus pensamientos podemos entresacar los siguientes: "familiarizarse con las cosas de tierra requiere un plazo con el que nunca contamos al desembarcar"; no ha buscado trabajo porque para ello "es necesario compenetrarse con el secreto ritmo de la ciudad", "el tapete de la fortuna flotando cerca de nosotros parecía cada vez más lejano"; "a punto de llegar al fondo del abismo, el milagro salvador [la aparición de Ilona]".

El Gaviero añora mundos lejanos y exóticos. Se ve invadido por la melancolía de la entrada en la vejez y se resiste al paso de los años. El pensamiento de la muerte le rodea. El relato se abre con una muerte, la de Wito, y se cierra con el suicidio/homicidio de Larissa/Ilona.

El pesimismo lo domina: acepta la intervención en su vida de una entidad consagrada a hundirlo o elevarlo. Hay para él un mecanismo que regula el destino humano. Hay algo dentro de nosotros que de pronto nos traiciona, algo que se rompe y que nos conduce hacia la muerte o hacia el fracaso.

En general, Maqroll trata a las mujeres con crudeza, cinismo y frialdad. Y su vida se ha caracterizado por un intercambio de empleos y de mujeres, así como por las decisiones erróneas, los callejones sin salida y los fracasos. Maqroll se nos aparece en un momento en el que quiere comunicar su sabiduría a quien quiera recibirla.

Ya no tiene nada que aprender. Refuerza sus intuiciones y experiencias, en una mezcla de desesperanza y nostalgia, en un tiempo y un espacio hostiles. Es el viaje hacia la muerte en medio de la desconfianza hacia los demás.

82 Es el collar de la mujer de su amigo el capitán Wito. La historia del collar no aparece en el libro pero en la película refuerza la imagen romántica del Gaviero. Cuando intenta venderlo se le dice que "este es un collar para regalar" y así es; parecía predestinado para Ilona cuando ésta llegara.

83 Se dirige a él como "licenciado". Es superintendente de aduanas. Sirve como excusa de la manifiesta corrupción de los funcionarios de aduanas, del mundo oficial. Abdul le pide amañar la subasta del barco con un peritaje nuevo.

84 El director de cine aragonés José Luis Borau.

85 Respuestas: *peritaje, peritaje, fundido, podrido, grúas, desguace, subasta, chatarra.*

- ¡Cómo lógico! Aquí se dice que el motor está \_\_\_\_\_, que el casco está \_\_\_\_\_, que las \_\_\_\_\_ no funcionan. Todo lo cual es falso. Si fuera cierto, el barco sólo serviría para el \_\_\_\_\_.
- Precisamente.
- ¿No pretenderá que vaya a \_\_\_\_\_ con este informe?
- Sí.
- Ummm... Ya veo. Usted comprará el *Santa Caterina* a precio de \_\_\_\_\_ y yo, a cambio, me pudriré en la cárcel.
- Tal vez no.

#### 5.6. LARISSA CUENTA SU VIDA

- Sobre las imágenes sin sonido, intentad narrar la historia de Larissa [hasta que aparece el húsar napoleónico]. Utilizad la primera persona, como si fuera vuestra propia biografía.
- Escuchad ahora el mismo fragmento con sonido. ¿Cómo explica ella la presencia de sus amantes? ¿Qué explicación habrías dado vosotros?<sup>86</sup>
- De acuerdo con lo leído y lo escuchado, ¿por qué ese interés de Ilona por Larissa?<sup>87</sup>
- ¿Qué simboliza *El Lepanto*?<sup>88</sup>

#### 5.7. LLAMADA DE ABDUL A ILONA UNA VEZ QUE HA CONSEGUIDO EL BARCO

Completad el diálogo y sincronizarlo con la imagen:

- Hola ¡Abdul!
- ...
- ¿Cuándo?
- ...
- En Cristóbal o en Balboa
- ...

---

<sup>86</sup> Larissa convive con Drouet y Zagni, emanaciones de la Historia, al tiempo que muestran el apetito sexual o la insaciabilidad de Larissa. Sus fantasmas hacen el amor pero, sobre todo, hablan e imploran ceremoniosamente. La existencia irreal de Larissa ayuda a corroborar la existencia de Maqroll y de los demás personajes. También es un recurso novelístico para eliminar a Ilona.

<sup>87</sup> Se nos dice que la arrastra al abismo (= a la muerte) y que despierta en ella sus propios demonios.

<sup>88</sup> Es la derrota, la imagen anticipada de cómo acabará Ilona. Es el paso del tiempo, la destrucción y la muerte.

La existencia como desventura: presentimiento de una irremediable decadencia hacia un final apocalíptico.

Es una obra antiépica: los personajes han perdido la batalla (el prototipo sería el húsar de la época napoleónica).

La navegación calamitosa, los oficios insensatos, los lugares en decadencia que alguna vez fueron hermosos, la inutilidad de todo, los sueños irrealizados, viajar sin llegar nunca a puerto seguro, el nomadismo, las empresas destinadas siempre a la derrota pero no por eso menos deseables, un estado febril y exasperado... todo está en ese barco destruido, en consonancia con este relato crepuscular: la agonía de un viejo marinero que se acerca inexorablemente al momento de enfrentar su muerte.

- No... el Gaviero, de maravilla

...

- Bueno, finalmente, has dado con el navío de nuestra vida...

...

- Ah, no, ¿no es éste todavía?

...

- Sí, yo entiendo, *mon cher*. Bueno, por favor, no te entretengas mucho por el camino

- Bueno, te quiero mucho. Ven pronto. Adiós.

## 6. BIBLIOGRAFÍA Y MATERIALES

### BIBLIOGRAFÍA

ANÓNIMO, (ed. de Alberto Blecua) (1984), *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*, Castalia, Madrid.

FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Manuel (2004), *Sombras y luces en la España Imperial*, Espasa, Madrid.

GARCÍA DE CORTÁZAR, Fernando, y GONZÁLEZ VESGA, José Manuel (2002) *Breve historia de España*, Alianza Editorial, Madrid.

MAINER, José-Carlos (2000), *La escritura desatada. El mundo de las novelas*, Temas de Hoy, Madrid.

MENDOZA, Eduardo (2004) (4ª ed.), *La ciudad de los prodigios*, Seix Barral, Barcelona.

MUTIS, Álvaro (2001), *Empresas y tribulaciones de Maqroll el Gaviero*, Alfaguara, Madrid.

NAVAJAS, Gonzalo (1996), *Más allá de la posmodernidad. Estética de la nueva novela y cine españoles*, EUB, Barcelona, pp.40-47. También en Francisco RICO (coord.), *Historia de la literatura*, vol. 9/1, Ed. Crítica, Barcelona, pp. 310-313.

PÉREZ-REVERTE, Arturo (2002), *La Reina del Sur*, Alfaguara, Madrid.

PÉREZ-REVERTE, Arturo (2002), "Mordidas y chocolate", en recopilación de artículos periodísticos *Con ánimo de ofender (1998-2001)*, Alfaguara, Madrid, pp. 368-370.

VV.AA. (2002), *La imprenta dinámica. Literatura española en el cine español*, Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, "Cuadernos de la Academia", núm. 11 / 12, junio 2002.

VV.AA. (1999) *Literatura española: una historia de cine*, Ministerio de Asuntos Exteriores, Ed. Polifemo, Madrid.

### MATERIALES Y PÁGINAS WEB

PELÍCULA: *La ciudad de los prodigios*, Filmax, coproducción España-Francia-Portugal, 1999. Director: Mario Camus. Protagonistas: Olivier Martínez y Emma Suárez.

PELÍCULA: *Ilona llega con la lluvia*, Columbia Tristar, 1998. Director: Sergio Cabrera. Protagonistas: Margarita Rosa de Francisco, Imanol Arias, Pastora Vega, Humberto Dorado.

PELÍCULA: *Lázaro de Tormes*, Manga Films, 2001. Director: Fernando Fernán-Gómez. José Luis García Sánchez. Protagonistas: Rafael Álvarez "el brujo", Karra Elejalde, Beatriz Rico, Manuel Alexandre, Francisco Algora, Agustín González, Francisco Rabal, José Luis Galiardo, Manuel Lozano...

VÍDEO: entrevista a Álvaro Mutis por José Mª CONGET y Raquel CHANG-RODRÍGUEZ, "Charlando con Cervantes" (30 mn.), RTVE, 1995.

CD: BUNBURY, "Ciudad de bajas pasiones", en Bunbury, *Flamingos*, EMI, 2002.

CD: TAM TAM GO, "Espaldas mojadas", en *Los 20 del siglo XX. La movida*, EMI, 1999.

<http://www.pastichesdumas.com/pages/FichesMC/ReinaSur.html>  
(reseña sobre *La Reina del Sur*, en francés)

<http://www.musikeiro.com.ar>  
(letra del corrido "La Reina del Sur")

<http://canales.elcorreodigital.com> (entrevista a A. Pérez-Reverte)

<http://www.lablaa.org/blaavirtual/letra-m/mansion/lmda7.htm>  
(prólogo de Gabriel García Márquez a la obra de A. Mutis *La Mansión de Araucamia y otros relatos*, Bogotá, junio 1996)

[http://www.abc.es/cultural/historico/semana-102/fijas/libros/escaparate\\_004.asp](http://www.abc.es/cultural/historico/semana-102/fijas/libros/escaparate_004.asp)  
(Blas Matamoros, "El señorío del fracaso (la saga del Gaviero)")

<http://ist-socrates.berkeley.edu/~uclucero/mutis.html>  
(entrevista de José Edmundo Paz-Soldán a Álvaro Mutis)

[http://www.librusa.com/columnista\\_hugo\\_valdes\\_mutis.htm](http://www.librusa.com/columnista_hugo_valdes_mutis.htm)  
(Hugo Valdés, "A. Mutis: una retrospectiva novelística")

<http://www.lablaa.org/blaavirtual/bolet3/bol17/trucos.htm>  
(Edgar O'Hara, "Los trucos del trueque. Ilona llega con la lluvia")

<http://www.uchile.cl/facultades/filosofia/publicaciones/cyber/Cyber4/textos/azambra>  
(Alejandro Zambra, "Maqroll y el horizonte más lejano")

<http://www.ilnuovo.it/nuovo/foglia/o,1007,27667,00.html>  
(Pietro Del Soldà, "Álvaro Mutis e l'esilio del Gabbiero")

<http://www.terra.es/cultura/premiocervantes/premiados/premiadoo1.htm>  
("Álvaro Mutis por Álvaro Mutis")

[http://www.literarios.org/mutis\\_alvaro.htm](http://www.literarios.org/mutis_alvaro.htm)  
("Álvaro Mutis")

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero7/mutis.htm>  
(entrevista de Marta Rivera de la Cruz a Álvaro Mutis)

## REFERENCIAS PERIODÍSTICAS

ALEXANDROWITCH, Silvia, "Arturo Pérez-Reverte... (entrevista)", *El Semanal*, 2 de junio de 2002, pp.40-44.

AZNÁREZ, Juan Jesús, "El Padrino a la mexicana", *El País*, 22-8-2002.

AZNÁREZ, Juan Jesús, "La censura calla los narcocorridos políticos", *El País*, 22-8-2002.

ESPADA, Arcadi, "Álvaro Mutis. El escritor aventurero", *El País Semanal*, 10 abril 2002, pp. 16-23.

GARCÍA, Mariano, CASTRO, Antón, GORDÓN, J.A., "Tequila, balazos, droga y desamor / México lindo, el territorio literario / Narcocorridos, las canciones del pueblo", *Artes y Letras, Heraldo de Aragón*, 13 de junio de 2002, pp. 2-3.

VV.AA., "Los 30 grandes éxitos de Los Tigres del Norte (crítica musical)", *El Mundo, UVE (Un Verano Extra)*, de 15 de agosto de 2002, p.10.

# Una actividad de expresión escrita

ESTHER BLANCO

Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago, Salvador (Bahía)

Esther Blanco es licenciada en Filología Hispánica con la especialidad de Literatura por la Universidad de Barcelona. Ha trabajado como profesora de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza media en institutos públicos en Barcelona desde 1988 a 1998. En esa época participó como Coordinadora Pedagógica en la implantación de la Reforma Educativa. Desde 1998 reside en Salvador (Bahía) donde trabaja como profesora de español como lengua extranjera en el Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago. Ha sido profesora sustituta en la Universidad Federal de Bahía y actualmente enseña Literatura Española y Lengua en el Curso de Letras de las Facultades Jorge Amado. Se encuentra en fase de realización de la memoria final del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, de la Universidad de Barcelona, que versa sobre el desarrollo de la comprensión lectora a través de textos literarios.

**RESUMEN:** Programación de una actividad didáctica para el nivel elemental centrada en la descripción de lugares: ciudad y naturaleza. Se contextualiza primero, presentando el tipo de alumnos y situación en el currículo; se definen los objetivos y, finalmente, se describe toda la secuencia y los materiales utilizados.

**NIVEL:** Elemental I.

**APRENDICES:** Estudiantes adultos de español como lengua extranjera en Salvador (Brasil). En su mayoría estudian español por intereses personales y profesionales. Son por tanto todos ellos hablantes de portugués. Tienen una cierta facilidad para comprender textos escritos y a veces textos orales siempre y cuando correspondan a español estándar en registros no coloquiales.

**INSERCIÓN EN EL CURRÍCULO:** la actividad propuesta se inscribe dentro de la segunda unidad del primer semestre en la que se trabaja principalmente la localización y descripción de lugares, principalmente la casa y la ciudad, y se plantea como una especie de tarea final que servirá para cerrar la unidad.

## OBJETIVOS

El alumno ha de ser capaz de:

1. Comprender textos escritos y orales que describen ciudades y paisajes.
2. Reconocer las diferencias que separan el texto expositivo de carácter objetivo y el publicitario.
3. Extraer de los textos los datos principales para resumir su información.
4. Comprobar hablando con los compañeros la información recogida.

5. Elaborar una lista con las características objetivas de su ciudad identificando sus problemas.
6. Usar vocabulario para nombrar los problemas más habituales a los que se enfrentan las grandes ciudades.
7. Redactar un texto breve describiendo objetivamente su ciudad.
8. Identificar y usar vocabulario para describir paisajes.
9. Redactar un texto de divulgación turística sobre Bahía resaltando sus principales atractivos.
10. Conocer la diversidad de tierras y paisajes de España.
11. Hablar y discutir sobre las cosas negativas y positivas de su ciudad.
12. Mirar críticamente los textos de sus compañeros identificando posibles errores.
13. Valorar lo que se ha aprendido en una actividad.
14. Expresar lo que le ha gustado más y por qué en la actividad realizada

## CONTENIDOS

### FUNCIONALES

- Localización geográfica de ciudades y descripción de sus características.
- Discusión sobre las cosas positivas y negativas de una ciudad
- Descripción de un lugar destacando sus atractivos turísticos
- Producción de un texto expositivo de carácter objetivo describiendo una ciudad
- Producción de un texto publicitario promocionando turísticamente un lugar

### LINGÜÍSTICOS

- Presente de indicativo de los verbos *ser, estar, tener, haber*, entre otros
- Artículos y contracciones
- Adverbios de lugar y expresiones de localización
- Vocabulario relacionado con la ciudad, el paisaje y los problemas urbanos.

## SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

1. Texto escrito: libro *Español sin fronteras 1*, pág. 31, dos pequeñas descripciones de Madrid y Barcelona. Lectura y comentario común de las características y diferencias de las dos ciudades.

2. Texto audiovisual: Lima y Buenos Aires – Vídeo *Planeta 1*

Ficha de comprensión

	LIMA	BUENOS AIRES
HABITANTES		
CARACTERÍSTICAS		
PROBLEMAS		

3. Comprobar los datos con los compañeros

4. Elaborar en parejas o pequeños grupos una lista con las características de Salvador y sus principales problemas; se trabajará con unas cartulinas de vocabulario que ellos irán viendo y escogiendo para designar los problemas que tiene la ciudad (transporte / vivienda / contaminación / alcantarillado público / inseguridad ciudadana...). Se usará el diccionario para resolver posibles dudas de vocabulario. Se comentará en conjunto.

5. Elaborar un pequeño texto describiendo de forma objetiva Salvador con sus características positivas y negativas.

6. El profesor irá siguiendo el proceso de composición acercándose a las mesas y leerá y comentará con todos los alumnos los textos producidos. A lo largo de ese proceso habrá por parte de los alumnos sucesivas correcciones de su borrador. (Esta primera fase ocupará una hora y media: una sesión de clase.)

7. Visionado de transparencias extraídas de páginas de promoción turística de distintas comunidades autónomas españolas. Tienen un pequeño texto que describe muy en general el tipo de tierra y paisaje. Extraemos vocabulario de elementos paisajísticos.

8. Visionado de un anuncio turístico de TVE sobre Castilla y León (*Bueno, bonito y barato 2*). Descripción oral de los distintos paisajes y elementos naturales y arquitectónicos que se ven en el anuncio. Uso del vocabulario sobre paisaje aprendido en las transparencias.

9. Lectura de un texto de promoción turística de Aragón:

“Vale la pena conocer Aragón. Vale la pena conocer esta tierra y las cordiales gentes que la pueblan. Vale la pena conocer sus montañas de nieves perpetuas... pero vale también la pena conocer sus grandes bosques encantados... y la tierra dura y ocre de sus grandes llanuras abiertas a todas esas miradas que precisan relajarse y prolongarse hasta el infinito. Castillos imponentes, templos venerables, claustros recoletos, palacios de ensueño, ermitas entrañables, piedras cargadas de historia que parecen de oro, viejas tradiciones y leyendas... pero también una gastronomía rica que utiliza con generosidad los mejores frutos de la tierra. De mención obligada los chilindrones, el jamón, las apetitosas verduras, el ternasco, la repostería y los excelentes caldos con denominación de origen.

No importa la estación del año en que decidamos ir a Aragón: primavera, verano, otoño o invierno. El viaje siempre será un acierto.”

10. Elaborar un listado de los aspectos de Aragón que el texto dice que vale la pena conocer;

VALE LA PENNA CONOCER:
1. su gente 2. ....
DE MENCIÓN OBLIGADA SON:
1. .... 2. ....

11. Imitando el texto modelo elaborar un anuncio turístico de Bahía destacando sus atractivos y aspectos positivos.



12. Intercambio de los textos para corregir posibles errores. Los alumnos señalan en los textos de sus compañeros posibles errores de ortografía, léxico, sintaxis. Cada pareja comenta en voz alta aquello que ha señalado en el texto de sus compañeros, la profesora lo escribe en la pizarra y entre todos se comenta en qué consiste el error. Al final la profesora recoge los textos para hacer una última evaluación del texto en casa.

13. Valoración conjunta de la actividad: ¿os ha gustado? ¿qué habéis aprendido haciéndola? ¿que texto os ha gustado más hacer? ¿cuál ha sido más fácil? ¿por qué?, etc.

Se puede leer todos los textos y decidir cuál les gusta más para hacer un mural y ponerlo en la clase. (Esta segunda fase ocupa otra hora y media: una sesión.)

Hay que decir que en la práctica esta actividad resulta muy interesante pues, al usar como ímput, y como material motivador, imágenes y textos sobre España y sus paisajes, ofrece un fondo de interés cultural y turístico y motiva después a los alumnos a elaborar textos similares sobre su propia tierra.

Por otra parte, dependiendo de cuestiones de tiempo y programación y a criterio del profesor, puede reducirse en parte y realizar de forma autónoma alguna de sus partes. La ventaja de realizarla completa es que funciona como una tarea globalizadora que sirve de cierre de unidad e integra varios contenidos y destrezas.

# La traducción de los colores en italiano y en español

MARTA GALIÑANES GALLÉN  
Universidad de Sassari (Italia)

Me llamo Marta Galiñanes Gallén. Soy licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Castilla-La Mancha y doctora en Lenguas y Literaturas Extranjeras por la Universidad de Sassari (Italia). Trabajo como ayudante de Lengua española en la Facultad de Letras de la Universidad de Sassari. Mis investigaciones se centran en la didáctica de la lengua española, bibliografía y la presencia del español en Cerdeña.

**RESUMEN:** De todos es sabido que las diferentes civilizaciones tienen una visión particular de las experiencias humanas y del mundo. La idea que cada pueblo tiene de la realidad abstracta y concreta, o simplemente la Visión del Mundo, es diferente, por eso expresamos que hay varias culturas. Uno de los problemas que los estudiosos tratan con frecuencia es el de la traducibilidad de las diferencias producidas por la organización particular que cada lengua hace de la experiencia. Por esto, el traductor tiene que ser consciente del particular uso que se puede hacer de un término dentro de una frase, frase que a su vez tiene que considerar en su relación estructural con otras frases y en su contexto cultural. Este problema atañe de manera particular a los colores, que sufren distintas subdivisiones según las distintas culturas, colores que, además, presentan un simbolismo implícito, lo que origina una serie de locuciones y frases hechas, ante las que el traductor, a veces, no sabe cómo actuar ante esta dificultad, poca ayuda se encuentra en los diccionarios, por lo que hay que confiar en otro tipo de trabajos. Con mi trabajo intento explicar cómo dos lenguas afines como el español y el italiano aprehenden el sistema cromático y la simbología distinta que éste adquiere en ambas lenguas.

## INTRODUCCIÓN

**D**e todos es sabido que las diferentes civilizaciones tienen una visión particular de las experiencias humanas y del mundo. La segmentación que la mente hace de la realidad no es igual en todas las civilizaciones o en todas las partes del globo. La idea que cada pueblo tiene de la realidad abstracta y concreta, o simplemente la Visión del Mundo, es diferente, por eso expresamos que hay varias culturas. Normalmente, somos conscientes de las diferencias culturales que se reflejan en determinadas posturas (o sea, los alemanes son disciplinados, los latinoamericanos son simpáticos, los orientales son reservados, los italianos son mentirosos, etc.), aunque, a menudo, se trata de tópicos en su mayor parte. Por el contrario, somos menos conscientes del hecho de que las diferencias culturales se muestran también en la lengua, ya que condicionan las estructuras y la mecánica de ésta; así, un alumno italiano que haya aprendido el español seguramente no se dará cuenta de que cuando lo habla muchas veces sigue usando y aplicando modelos de comunicación no españoles.

Cada vez más, el español coloquial, el español oral, es considerado "el español". No sólo eso, sino que el español que se enseña y aprende como L2 se basa en ese "español oral". La razón es lingüísticamente clara: la lengua es vehículo de interacción y la oralidad es su manifestación inmediata. Pero conocer el lenguaje no es sólo conocer las reglas

gramaticales, el vocabulario y la pronunciación, sino que hay algo más: no basta con adquirir competencia lingüística, hay que alcanzar la competencia comunicativa. No basta con que el alumno sea capaz de construir frases correctas; tiene que ser capaz de comunicarse. Por eso hay que prestar atención también a otros factores extralingüísticos, socioculturales, tales como los gestos, las costumbres y otras manifestaciones culturales, cuyo conocimiento es imprescindible para que el extranjero sea capaz de comunicarse en la L2.

Uno de los problemas que los estudiosos tratan con frecuencia es el de la traducibilidad de las diferencias producidas por la organización particular que cada lengua hace de la experiencia. Al ser percibida la lengua como un sistema de relaciones interdependientes, un término actúa en español dentro siempre de una relación estructural particular. Saussure<sup>1</sup> distinguía entre relaciones sintagmáticas (o horizontales) que se dan entre una palabra y las otras presentes en la misma frase, y paradigmáticas (o verticales) que aparecen entre la palabra y la estructura lingüística. Por lo tanto, el traductor tiene que ser consciente del particular uso que se puede hacer de un término dentro de una frase, frase que a su vez tiene que considerar en su relación estructural con otras frases y en su contexto cultural. Este problema atañe de manera particular a los colores, que sufren distintas subdivisiones según las distintas culturas, colores que, además, presentan un simbolismo implícito, lo que origina una serie de locuciones y frases hechas, ante las que el traductor, a veces, no sabe cómo actuar ya que "Fórmulas fijas de una lengua, las estructuras idiomáticas no se pueden traducir literalmente porque su significado no es fácilmente analizable; se utilizan, además, frecuentemente tanto en el lenguaje hablado como en el escrito, porque responden a la exigencia de plasmar los conceptos abstractos en las imágenes de la vida cotidiana y son indispensables en la exigencia de economía de una lengua."<sup>2</sup> Ante esta dificultad, poca ayuda se encuentra en los diccionarios, cuya labor, como dice Newmark<sup>3</sup> es "indicar los campos semánticos de las palabras y, por medio de colocaciones, sus principales sentidos o acepciones", es decir, tendrían que recoger todos los usos que una palabra o giro idiomático adquiere en el conjunto de todas las frases o enunciados de que ha formado parte, lo cual, como es obvio, es materialmente imposible, por lo que hay que confiar en otro tipo de trabajos.

En general, se puede decir que tanto el italiano como el español aprehenden el sistema cromático del mismo modo, es decir, tienen el mismo reparto de colores fundamentales; pero, como veremos a continuación, estos colores no presentan la misma simbología, lo que se demuestra por la falta de isomorfismo entre las locuciones, giros y frases hechas de las dos lenguas. En síntesis: si he querido estudiar los sentidos que un determinado color adquiere

---

1 F. de SAUSSURE, *Curso de lingüística general*, Barcelona, Akal, 1980; p. 173.

2 M. ROMERO, A. ESPA, "Problemas lingüísticos y extralingüísticos en la traducción de lenguas afines", en *Especulo*, Revista de Estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, número 29, marzo 2005-junio 2005, [http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/L\\_afines.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/L_afines.html), p. 6.

3 P. NEWMARK, *Manual de traducción*, Madrid, Cátedra, 1992, p. 35.

en un contexto concreto, ha sido porque no es corriente que aparezcan también acompañando a la palabra que designa el mismo color en la otra lengua.

### 1. BLANCO / BIANCO

Ambos adjetivos parten del antiguo alemán *Blank* y se aplican “[...] al color, por ejemplo de la nieve, suma de todos los del espectro, y a las cosas que lo tienen”<sup>4</sup>. A partir de este color, se forman una serie de estructuras isomórficas en las dos lenguas como:

*pane, vino bianco / esp.: pan, vino blanco*

*notte in bianco / esp.: pasar la noche en blanco*

*consegnare il foglio in bianco / esp.: entregar la hoja en blanco*

*razza bianca / esp.: raza blanca*

*firmare in bianco / esp.: firmar en blanco*

*lasciare degli spazi bianchi / esp.: dejar espacios en blanco*

*sposarsi in bianco / esp.: casarse de blanco*

*oro bianco / esp.: oro blanco*

*dare carta bianca a qualcuno / esp.: dar carta blanca*

*farina bianca / esp.: harina blanca (de trigo)*

*i bianchi / esp.: ejército blanco*

Todas estas estructuras isomórficas –independientemente de los cambios de preposición, condicionados por la gramática de cada lengua– se deben a la misma interpretación que de su ambiente hacen los hablantes, así como a hechos histórico-sociales, que aparecerán en casi todos los colores. Por ejemplo, en las dos lenguas se usa *pasar la noche en blanco / notte in bianco*. El origen de esta frase hay que buscarlo en la vigilia que observaban los aspirantes a la orden de caballería. Esa noche velaban las armas, con una túnica blanca y habiendo recibido los sacramentos de la confesión y la eucaristía.

Frente a estas estructuras isomórficas, encontramos otras que no se corresponden en las dos lenguas, del italiano al español:

*formica bianca / esp.: termita*

*fare i capelli bianchi in un lavoro / esp.: dedicar toda la vida, todo su empeño al trabajo*

*far venire i capelli bianchi a qualcuno / esp.: dar quebraderos de cabeza*

---

4 M. MOLINER, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1991, vol. I, p. 383.

*di punto in bianco* / esp.: *de repente, inesperadamente*

*bianco dell'uovo* / esp.: *clara del huevo*

*essere bianco* / esp.: *ser inocente*

*giornata bianca* / esp.: *día favorable*

*pesce, riso, pasta in bianco* / esp.: *pescado, arroz, pasta hervida y sin condimento*

*omicidio bianco* / esp.: *accidente de trabajo*

*vedove bianche* / esp.: *mujeres cuyos maridos, por motivos de trabajo, pasaban largas temporadas fuera de casa*

*matrimonio bianco* / esp.: *no consumado*

*colletti bianchi* / esp.: *empleados, administrativos*

*settimana bianca* / esp.: *vacaciones invernales, en la nieve*

*risultato bianco* / esp.: *empate*

*bucato bianco* / esp.: *colada de lencería*

*morte bianca* / esp.: *muerte por asfixia debida a la presencia de óxido de carbono, por congelación o por los efectos de la anestesia*

*telefoni bianchi* / esp.: *tipo de películas italianas de los años 30, que no reflejaban la realidad sociopolítica del país en esa época. Por extensión, los años 30*

O del español al italiano:

*dar en el blanco* / it.: *colpire il centro, il bersaglio*

*en blanco* / it.: *avere un lapsus, andare in bianco*

*espada en blanco* / it.: *sguainata*

*de punta en blanco* / it.: *tutto tirato*

*blanco de miedo* / it.: *giallo di paura*

*blanco como la cera* / it.: *giallo come la cera*

*estar sin blanca* / it.: *essere al verde*

Todas estas frases son distintas porque están condicionadas por las costumbres, la historia, la política, etc., de los dos países. Así, las expresiones *estar sin blanca* y *de punta en blanco* tienen su explicación en la historia española. La "blanca" era una moneda de plata, acuñada durante el reinado de Pedro I, que fue perdiendo peso y calidad hasta llegar al reinado de Felipe II. Por eso, *estar sin blanca* era carecer de lo mínimo imprescindible. Por su parte, *de punta en blanco* tiene su origen en la frase "ir armado de punta en blanco", es decir, armado de pies a cabeza con todas las armas desnudas preparadas para el combate.

Como era de esperar, la simbología de *bianco* / *blanco* no coincide plenamente. En las dos lenguas tiene un valor de legitimista, de acuerdo con lo establecido (*ejército blanco*) y de limpieza, pulcritud y hermosura (*mani bianche*; *de punta en blanco*); pero en italiano también indica la inocencia (*essere bianco*), algo propicio (*giornata bianca*), el esfuerzo y la preocupación (*far venire i capelli bianchi*) y un suceso que no se acaba, que no llega a su fin o que no sigue las reglas comunes en su desarrollo (*omicidio bianco*, *vedove bianche*, *matrimonio bianco*); mientras que en español puede señalar la verdad y la sabiduría (*dar en el blanco*), puede dar idea de algo imperfecto (*en blanco*), y puede indicar el miedo (*blanco de miedo*).

## 2. AZUL / BLU

Azul deriva del árabe vulgar *lazurd*, mientras que *blu* procede del francés *bleu*. Ambos significan "[...] color como el del cielo o el mar, que es el quinto del espectro, entre el verde y el añil"<sup>5</sup>. Las estructuras isomórficas con este color son:

avere il sangue blu / esp.: *ser de / tener sangre azul*

caschi blu / esp.: *cascos azules*

Pocas y, como siempre, encuentran una historia común en ambas lenguas. Por ejemplo, *ser de sangre azul* nace debido a la blancura de la piel de los aristócratas, que dejaba ver el color azulado de sus venas frente al pueblo, que tenía la piel tostada y curtida por el sol.

Dentro de las expresiones no isomórficas están:

prendersi una fifa blu / esp.: *pillarse un susto de muerte*

essere tutto blu / esp.: *estar lleno de morados o cardenales*

avere le labbra blu / esp.: *tener los labios lívidos*

errore blu / esp.: *error grave en la corrección de los ejercicios escolares*

auto blu / esp.: *coche oficial*

colletti blu / esp.: *obreros*

Las estructuras anisomórficas del español al italiano son:

*banco azul* / it.: *seggio parlamentare*

*poner de oro y azul* / it.: *farlo nero*

*zona azul* / it.: *zona disco*

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, vol. I, p. 323.

*planeta azul* / it.: Pianeta Terra

Existe, además, otra diferencia, y es que mientras el español tiene como término base el *azul* y señala las distintas tonalidades modificando este color con otro sustantivo o adjetivo, el italiano sustituye directamente *blu* por *azzurro*, lo que origina el anisomorfismo en expresiones como:

*occhi azzurri* / esp.: *ojos azules*

*cielo azzurro* / esp.: *cielo azul*

*mare azzurro* / esp.: *mar azul*

*Costa Azzurra* / esp.: *Costa Azul*

El *azul* en italiano indica el miedo (*fifa blu*), el frío (*labbra blu*), los hematomas (*essere tutto blu*). En ambas lenguas, la nobleza (*avere il sangue blu*). El español lo considera también el color de la vida (*planeta azul*) y el de la crítica (*poner de oro y azul*).

### 3. AMARILLO / GIALLO

*Amarillo* deriva del latín *amarellus*, derivado de *amarus*, y *giallo* del francés *jalne*. El *amarillo* "se aplica al color que está en tercer lugar en el espectro solar, que es, por ejemplo, el de la cáscara del limón, y a las cosas que lo tienen"<sup>6</sup>. Antes de analizar las expresiones que con este color se encuentran en las dos lenguas, quisiera decir que, normalmente, en estas expresiones, el *amarillo* es el color del objeto al que acompaña, a diferencia de los otros colores.

Las estructuras isomórficas son:

*razza gialla* / esp.: *raza amarilla*

*oro giallo* / esp.: *oro amarillo*

*febbre gialla* / esp.: *fiebre amarilla*

*pericolo giallo* / esp.: *amenaza amarilla*

*bandiera gialla* / esp.: *bandera amarilla*

*essere giallo come un limone* / esp.: *estar amarillo*

*denti gialli* / esp.: *dientes amarillos, amarillentos*

Como estructuras anisomórficas del italiano al español:

---

<sup>6</sup> *Ibidem*, vol. I, p.158.

giallo dell'uovo / esp.: *yema de huevo*

giallo come la cera / esp.: *blanco como la cera*

diventare giallo di paura / esp.: *blanco de miedo*

essere giallo dalla rabbia / esp.: *estar rojo de ira*

il giallo della rosa / esp.: *el polen de la rosa*

un libro / un romanzo giallo / esp.: *novela de misterio*, y, por extensión: un giallo / esp.: un misterio

un giallo rosa / esp.: *novela sentimental, policiaca*

Como demuestran las estructuras anisomórficas entre las dos lenguas, este color en italiano es el color del miedo, de la cólera, del misterio y de la traición. En ambas lenguas señala un posible peligro (*pericolo giallo*). En español, es el color de la envidia y de la mala suerte, sobre todo en el campo de las artes, y, durante los Siglos de Oro, fue el color de los enamorados.

#### 4. NEGRO / NERO

Tanto *nero* como *negro* parten del adjetivo latino de tres terminaciones *niger, nigra, nigrum*. "Se aplica a las cosas que no tienen color ni luz; como el carbón o la boca de un túnel. Se aplica también a la palabra "color" considerando esa cualidad de las cosas como un color más"<sup>7</sup>.

Hay muchas estructuras isomórficas en las dos lenguas. Así:

acqua nera / esp.: *agua negra*

pane nero / esp.: *pan negro*

oro nero / esp.: *oro negro*

bandiera nera / esp.: *bandera negra*

cronaca nera / esp.: *crónica negra*

mercato nero / esp.: *mercado negro*

avere le unghie nere / esp.: *tener las uñas negras, sucias*

essere d'umore nero / esp.: *estar de humor negro*; y, por extensión: essere nero / esp.: *estar negro*

umorismo nero / esp.: *humor negro*

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, vol. II, p.501.



messa nera / esp.: *misa negra*

nero presentimento / esp.: *negro presentimiento*

continente nero / esp.: *continente negro*

buco nero / esp.: *agujero negro*

Entre las estructuras anisomórficas del italiano al español están:

abito nero / esp.: *traje de vestir, traje oscuro*

caffè nero / esp.: *café solo*

vino nero / esp.: *vino cubierto*

occhiali neri / esp.: *con cristales ahumados*

paramenti neri / esp.: *lutos*

l'uomo nero / esp.: *el hombre del saco*

calunnia nera / esp.: *grave calumnia*

un nero delitto / esp.: *grave delito*

sangue nero / esp.: *sangre infectada*

angeli neri / esp.: *diablos*

voce nera / esp.: *voz cavernosa*

giacchetta nera / esp.: *el árbitro*

brigade nere / esp.: *brigadas fascistas*

camicie nere / esp.: *fascistas*

governo di neri / esp.: *gobierno clerical*

Volvemos a ver como la historia condiciona la simbología de los colores en expresiones como *brigade nere, camicie nere*, que se refieren al periodo fascista italiano y que aluden, como es obvio, al color de la camisa que formaba parte del uniforme de estas brigadas. Del mismo modo, es curioso ver las expresiones *l'uomo nero* y *el hombre del saco* que tienen en su origen la misma figura, es decir, la figura del carbonero que, con la cara tiznada de negro y un saco a la espalda, iba de casa en casa para repartir el carbón.

No hay muchas expresiones españolas con *negro* que el italiano no recoja. Quizá la más interesante es *verse negro para hacer cierta cosa* que se corresponde con *vedersi male per fare [...]*. Se ve que en ambas lenguas el *negro* es el color de la suciedad (*unghie nere / uñas negras*), del crimen (*cronaca nera*), del dolor (*pena negra*), de lo ilegal y lo prohibido (*mercato nero*), de lo oculto (*misa negra*), el color que identifica África (*negro continente*) y

el color del pesimismo y la mala suerte (*tener la negra, umore nero*), en contraposición con el blanco que significa felicidad, o sea, el bien frente al mal, dualidad antiquísima que encontramos ya en la leyenda mitológica de las Parcas: Cloto, Láquesis y Atropos, diosas infernales que presidían el nacimiento, la vida y la muerte de los hombres. Estas divinidades tan representativas hilaban lana blanca para una vida feliz y lana negra para una existencia corta y desdichada.

El italiano, debido a la idea que encierra de sagrado, reserva el *negro* para lo solemne y lo grave (*calunnia nera*), para lo clerical (*governo di neri*) y para el fascismo (*camicie nere*), mientras que en español encierra la idea de dificultad (*verse negro*).

#### 4. ROJO / ROSSO

Rosso deriva del latín *russu(m)*, mientras que *rojo* parte del latín *russeus*. Ambos se aplican “[...] al color como el de la sangre o semejante, que es el primero del espectro solar, y a las cosas que lo tienen”<sup>8</sup>.

Las estructuras isomórficas en las dos lenguas son las siguientes:

essere rosso per la vergogna / esp.: *ponerse, estar rojo*

essere rosso come un gambero / esp.: *ponerse, estar rojo como un cangrejo*

diventare rosso come un peperone / esp.: *ponerse rojo como un tomate*

globulo rosso / esp.: *glóbulo rojo*

bandiera rossa / esp.: *bandera roja*

cooperative rosse / esp.: *cooperativas rojas*

capelli rossi / esp.: *cabello rojo, pelirrojo*

pellerossa / esp.: *piel roja*

Cappucceto rosso / esp.: *Caperucita Roja*

mare Rosso / esp.: *el mar Rojo*

Tras esto, se ve que en ambas lenguas el color *rojo* simboliza la vergüenza (*ponerse rojo*), el calor (*essere rosso come un gambero*) y la revolución y la transformación radical (*bandiera rossa; cooperative rosse*).

Entre las expresiones anisomórficas del italiano al español se encuentran:

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, vol. II, p. 1053.

camicie rosse / esp.: *voluntarios garibaldinos*

rosso d'uovo / esp.: *yema, amarillo huevo*

errore rosso / esp.: *error muy grave en la corrección escolar*

fanghi rossi / esp.: *residuos industriales*

vedere rosso / esp.: *no ver a causa de la ira*

cinema a luce rossa / esp.: *cine de películas X*

film a luce rossa / esp.: *película verde, pornográfica*

luce rossa / esp.: dicho de todo lo que se relaciona con la pornografía y la prostitución

A la simbología del *rojo* el italiano añade la idea de la sangre y de la cólera (*vedere rosso*), y la de la pornografía, la prostitución (*cinema, film a luce rossa*); en definitiva, la subversión del orden y la violencia. Por su parte, el español añade los sentimientos fuertes de la pasión, de la excitación y del calor en estructuras como:

*al rojo* / it.: *infiammato*

*al rojo vivo* / it.: *incandescente, infiammato*

*al rojo blanco* / it.: *calore bianco*

## 5. VERDE / VERDE

Parten los dos adjetivos del latín *viridem*. El *verde* es el "color simple que se encuentra en el espectro de luz blanca entre el amarillo y el azul. Es, por ejemplo, el color del follaje"<sup>9</sup>.

Pocas son las coincidencias en este color entre estas dos lenguas. Así, las estructuras isomórficas son:

zona verde / esp.: *zona verde*

tappeto verde / esp.: *tapete verde*

la verde Irlanda / esp.: *la verde Irlanda*

Europa verde / esp.: *Europa verde*

legumi verdi / esp.: *legumbres verdes, frescas o tiernas*

salsa verde / esp.: *salsa verde*

verde azzurro / esp.: *azul verdoso*

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, vol.II, p.1508.

Es curioso observar que las dos lenguas ven el *verde*, en sentido positivo, como símbolo de la naturaleza, del buen augurio y del frescor.

En las estructuras anisomórficas del italiano predomina la negatividad. De este modo, se dice:

essere verde per la paura / esp.: *blanco, pálido de miedo*

essere verde per la rabbia / esp.: *estar rabioso*

essere verde per l'invidia / esp.: *amarillo de envidia*

far vedere i sorci verdi / esp.: *asombrar con acciones increíbles, poner a alguien en un aprieto o asustar a alguien*

essere al verde / esp.: *estar sin blanca*

pero también encontramos:

verde pubblico / esp.: *zona verde*

gli anni verdi / esp.: *la juventud*

avere il pollice verde / esp.: *tener buena mano para las plantas*

fanghi verdi / esp.: *sedimentos marinos*

donde se insiste en el *verde* como color de la naturaleza, de la juventud y de la vida. Las estructuras anisomórficas del español al italiano son las siguientes:

*cerezas verdes* / it.: *ciliegie acerbe*

*judías verdes* / it.: *faggiolini*

*estar verde* / it.: *essere acerbo*

*viejo verde* / it.: *vecchio sporcaccione*

*chiste verde* / it.: *barzulletta salata, sporca, spinta*

*darse un verde* / it.: *fare una scorpacciata*

*en verde* / it.: *allo stato ceroso*

*están verdes* / it.: *Nondum matura est. Come la volpe e l'uva*

*poner verde a alguien* / it.: *Dirne di tutti i colori*

*a buenas horas, mangas verdes* / it.: *Il soccorso di Pisa. Chiudere lo stallo quando i buoi sono fuggiti. Del senno del poi ne sono piene le fosse*

*vení el villano vestido de verde* / it.: *Cercare di convincere qualcuno con l'inganno*

El español añade la idea de inmaduro, en sentido literal y en el figurado (*cereza verde, estar verde*), la idea de permisividad y la subversión (*viejo verde, chiste verde*) y el engaño con la frase *venía el villano vestido de verde*, expresión que se utiliza cuando una persona descubre que, mediante argucias, se ha pretendido que acepte como bueno algo que presentándosele objetivamente sería inaceptable. Su origen se halla en una agudeza atribuida a Isabel I, a quien no le gustaba el ajo. En una ocasión, se dice que se lo sirvieron en un plato, intentando disimularlo mezclado con perejil. Al darse cuenta, la reina exclamó: "Venía el villano vestido de verde". Este color también muestra la imposibilidad de realizar algo o de realizarlo en su momento (*están verdes*), significado que aparece en *a buenas horas, mangas verdes*, expresión que indica, en sentido peyorativo, el auxilio que llega tarde o el reconocimiento de los méritos a destiempo, la cual tuvo su origen en la fama de impuntualidad en el socorro que el cuerpo de seguridad de los Cuadrilleros de la Santa Hermandad, cuyo uniforme tenía las mangas verdes, tuvo durante el siglo XVI. Por otra parte, *verde* se aplica en español a las verduras tiernas (*judías verdes*), frente al italiano que utiliza uno de sus recursos más frecuentes, el diminutivo (*faggiolini*).

## 6. MORADO / VIOLA

Viola se dice de "un colore intermedio fra il turchino e il rosso, caratteristico dei fiori della viola mamola"<sup>10</sup>. Parte del latín *violam*, mientras que *morado* se forma a partir de la palabra "mora" y el sufijo "-ado".

Son pocas las expresiones con este color. En español, el *morado* es símbolo de la abundancia (*ponerse morado*), de los golpes y la violencia (*tener un morado*) y de la dificultad (*pasarlas moradas*); mientras que en italiano es el color de la mala suerte, sobre todo en el campo de las artes, quizá por influencia de la simbología cristiana que identifica el *morado* con el color de la penitencia y de la Semana Santa, época en que los teatros permanecían cerrados. En este sentido, equivale al español *amarillo*.

## BIBLIOGRAFIA

Arcaïni, E., 1988, "Universaux chromatiques et relativisme culturel. Analyse contrastive: domaines français et italien", en *Repères*, Roma, DORIF-Università ed.

Arias, C., 1994, *Estructura semántica de los adjetivos de color en los tratadistas latinos de agricultura y parte de la Enciclopedia de Plinio*, Cádiz, Servicio de publicaciones Universidad de Sevilla.

Calles, J., 2002, *Refranes, proverbios y sentencias*, Madrid, LIBSA."

Corominas, J., Pascual, J.A., 1980, *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Madrid, Gredos.

Cortelazzo, M., Zollio, P., 1984, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.

---

10 N. ZINGARELLI, *Il nuovo Zingarelli. (Vocabolario della lingua italiana)*, Bologna, Zanichelli, 1991, p.2152.

Espejo Muriel, M<sup>a</sup> M., 1990, *Los nombres de los colores en español. Estudio de lexicología estructural*, Granada, Servicio de publicaciones Universidad de Granada.

García Yebra, V., 1994, *Traducción: historia y teoría*, Madrid, Gredos.

Moliner, M., 1991, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 2 vols.

Morales y Marín, J. L., 1984, *Diccionario de iconología y simbología*, Madrid, Taurus.

Newmark, P., 1992, *Manual de traducción*, vers. esp. de V. Moya, Madrid, Cátedra.

Romero, M., Espa, A., 2005, "Problemas lingüísticos y extralingüísticos en la traducción de lenguas afines", en *Espéculo*, Revista de Estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, número 29, marzo 2005-junio 2005,  
[http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/l\\_afines.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/l_afines.html)

Saussure, F. de, 1980, *Curso de lingüística general*, vers. esp. de M. Armiño, Madrid, Akal.

Zingarelli, N., 1991, *Il nuovo Zingarelli. (Vocabolario della lingua italiana)*, Bologna, Zanichelli.

# Características del infinitivo en español. Su análisis en función del aprendizaje por parte de lusohablantes

STELLA MARIS GARCÍA  
Centro Universitario de Idiomas de la Facultad de Agronomía de Buenos Aires  
[estrelladaso4@yahoo.com.ar](mailto:estrelladaso4@yahoo.com.ar)  
MÁRCIA MARA BRAUN  
Universidad de Buenos Aires

Stella Maris García es argentina, profesora de Historia egresada del ISP Dr. Joaquín V. González (Buenos Aires, 1987). Profesora de ELE, egresada de la Fundación Litterae (Curso de Metodología de la Enseñanza del ELE a cargo de Elina Malamud; Buenos Aires, 2002). Profesora de ELE en el Programa Mercosur del Centro Universitario de Idiomas de la Facultad de Agronomía de Buenos Aires.

Márcia Mara Braun es licenciada en Letras: portugués y alemán, egresada de la "Universidade do Vale do Rio Sinos" (UNISINOS), São Leopoldo - RS - Brasil. Coordinadora de cursos de Portugués y Español para brasileños en la Cámara de Comercio Argentino-Brasileña. Profesora y autora de materiales en el Laboratorio de Idiomas de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

**E**n nuestra opinión, a la hora de enseñar los usos del infinitivo en español a alumnos lusohablantes, son básicamente tres los aspectos que se tornan conflictivos:

El primero es la ausencia en nuestra lengua de marcas morfológicas que revelen el sujeto con que se relaciona el verbo expresado en infinitivo. Dichas marcas sí existen en portugués.

El segundo es la existencia de una nutrida lista de casos en que, siendo distintos los sujetos de la oración principal y de la subordinada o "incrustada"<sup>1</sup> dentro de ella, no es dable en español usar el infinitivo, y debe recurrirse forzosamente a alguna forma conjugada del verbo, generalmente en modo subjuntivo. Veremos al respecto las diferencias que presenta el portugués.

El tercero y último está dado por la dificultad que ofrece una constelación de expresiones construidas con preposición más infinitivo, muchas de las cuales, aunque existen, son muy poco usadas en portugués.

---

1 Matte Bon, Francisco; *Gramática Comunicativa del Español*. Tomo 1, *De la Lengua a la Idea*. Madrid, Edelsa, 2000. P. 76 Dice: "Sin embargo, conceptualmente, el infinitivo siempre constituye una frase incrustada en otra, aun cuando aparentemente se halla solo en el contexto. *Tiene siempre, por tanto, un sujeto conceptual*, aunque no siempre esté expresado explícitamente[...]"

## 1. AUSENCIA EN NUESTRA LENGUA DE MARCAS MORFOLÓGICAS QUE REVELEN EL SUJETO CON QUE SE RELACIONA EL VERBO EXPRESADO EN INFINITIVO

“Considerado fuera del contexto en el que se halla insertado, al contrario de las demás formas verbales, que permiten entender a qué sujeto(s) se pueden estar refiriendo, debido a que adoptan formas distintas para las distintas personas, con unos marcadores específicos característicos, *al no tener formas personales, el infinitivo por sí solo no dice nada sobre el/los posible(s) sujeto(s) a los que se refiere en cada caso.*”<sup>2</sup>

Primera y fundamental diferencia con el portugués: en español el infinitivo sólo tiene una forma y ésta es invariable.

De manera que en su aprendizaje del español el alumno lusohablante debe olvidar las desinencias con que flexiona el infinitivo en su lengua:

Ejemplo:

Compramos algunas frutas para ~~comer~~ en el viaje.

Mis hijos están preparados para ~~vijar~~.

## 2. CASOS EN LOS QUE, SIENDO DISTINTOS LOS SUJETOS DE LA ORACIÓN PRINCIPAL Y DE LA SUBORDINADA DEBE RECURRIRSE FORZOSAMENTE A ALGUNA FORMA CONJUGADA DEL VERBO

Y aquí damos con el segundo aspecto conflictivo que habíamos señalado más arriba:

“En los ejemplos anteriores, en que el infinitivo forma parte de un complemento de finalidad, se refiere al mismo sujeto que el verbo principal conjugado...”

Sin embargo:

“Cuando los sujetos son distintos, en lugar del infinitivo se emplea una forma conjugada del verbo.”<sup>3</sup>

Ejemplos:

- ✓ Compramos [nosotros] algunas frutas para que los chicos [ellos] coman.
- ✓ Mi hijo [él] está preparado para que sus abuelos [ellos] lo lleven.

Aquí el alumno lusohablante debe aprender a evitar la forma con infinitivo, además de la flexión del mismo. Es un error muy frecuente la transposición desde la lengua materna que

---

<sup>2</sup> Ibídem.

<sup>3</sup> Matte Bon, Francisco; Ob. cit., p. 81



deriva en construcciones del tipo de: *Compramos algunas frutas para los chicos comerem, mi hijo está preparado para sus abuelos llevarem él...*

Esta característica (el desplazamiento del discurso hacia un verbo conjugado), vuelve a aparecer en una larga lista de casos:

“Con verbos y expresiones como *me gusta, me apetece, me encanta, etc.* en los que en realidad se trata de situar / localizar un proceso espontáneo en un sujeto, el infinitivo es el sujeto gramatical aparente de la expresión *me gusta, me apetece, me encanta, etc.*, pero se refiere (se aplica) al sujeto en el que el enunciador sitúa el proceso, que es su verdadero sujeto; en el ejemplo siguiente, el enunciador sitúa (nadar gusta) en yo:

Me gusta nadar

En portugués: *Eu gosto de nadar*

“Nadar es el sujeto gramatical aparente de *gusta*, aunque en realidad el que nada es el sujeto real yo, y lo que le gusta es la relación yo - nadar.”

Sin embargo:

“Cuando lo expresado por el infinitivo se refiere a otro sujeto distinto del sujeto en el que el enunciador sitúa el proceso, es decir que el sujeto gramatical es la relación entre la noción verbal y un sujeto distinto del sujeto en el que se verifica el proceso (*gustar, encantar, apetecer, etc.*), entonces no se puede emplear el infinitivo, y se emplea el subjuntivo:

Me gusta [a mí] que nades [tú]”<sup>4</sup>

En portugués: *Eu gosto que você nade*

Lo mismo vuelve a ocurrir cuando el infinitivo está en función de complemento directo:

“En la gran mayoría de los casos, el sujeto del infinitivo es el mismo que el del verbo conjugado. La función del infinitivo en estos casos es, precisamente, señalar que se trata del mismo sujeto, y no hace falta repetirlo, sino tan sólo referirse a la noción verbal:

*Juro decir la verdad, toda la verdad...*

En portugués: *Juro dizer a verdade, toda a verdade...*

Cuando el verbo principal y el verbo secundario se refieren a sujetos distintos, el verbo secundario adopta una forma conjugada.”<sup>5</sup>

---

4 Matte Bon, Francisco; Ob. cit., p. 78

Ejemplo:

[Juro [yo] que Rafael [él] dice la verdad]

En portugués: Juro que Rafael diz a verdade

Lo mismo vale para los casos en que el infinitivo forma parte de un complemento régimen:

“En español, los verbos en infinitivo van introducidos por una preposición sólo y únicamente cuando la expresión o verbo conjugado con el que están empleados requieren normalmente una preposición: para comprobarlo, basta con sustituir el infinitivo por un sustantivo o un pronombre:

estar seguro de algo

estar seguro de + infinitivo<sup>6</sup>

En estos mismos contextos, se emplea un infinitivo únicamente cuando el sujeto de la expresión conjugada es el mismo que el del infinitivo:

Estoy seguro [yo] de haberlo visto. [Yo]

En Portugués: Tenho certeza de tê-lo visto

*Quando se trata de sujetos distintos, se emplea una forma conjugada del verbo:*

Estoy seguro [yo] de que lo has visto. [Tú]<sup>7</sup>

En portugués: Tenho certeza de que você o viu

Lo mismo vale para la interrogación indirecta:

“Cuando los sujetos son distintos, se emplea en este caso también un verbo conjugado en un tiempo informativo o virtual (indicativo o condicional).”<sup>8</sup>

Ejemplo:

No sé [yo] si reírme [yo] o llorar [yo]

En portugués: Não sei se rir ou chorar

No sé [yo] si mi hijo [él] vendrá conmigo o se quedará.

En portugués: Não sei se meu filho virá comigo ou se ficará

---

5 *Ibíd*em

6 Matte Bon, Francisco; Ob. cit., p. 79

7 *Ibíd*em

8 *Ibíd*em.

Esto se repite en otro grupo de oraciones subordinadas "cuyo antecedente es un elemento objeto de una interrogación o una búsqueda (deseo, búsqueda, sueño, etcétera).

[...]

Su sueño en este momento es tener una casa en el campo, adonde irse a pasar los fines de semana."<sup>9</sup>

En portugués: Seu sonho neste momento é ter uma casa no campo, aonde ir e passar os fins de semana

"En todos los casos se puede emplear, alternativamente una forma conjugada del verbo poder seguida del infinitivo del verbo en cuestión:

¿Te he contado que nos vamos a cambiar de piso? Es que necesitamos una habitación donde podamos instalar el ordenador.

En portugués: Eu te contei que nós vamos trocar de apartamento? É que precisamos de um quarto onde instalar o computador.

Sin embargo:

"Cuando los sujetos de los dos verbos son distintos, se emplea una forma conjugada del verbo, generalmente en subjuntivo, por tratarse de oraciones que definen el elemento anterior:

Necesitamos [nosotros] a una persona [ella] que nos ayude a ordenar todo esto."<sup>10</sup>

En portugués: Precisamos de uma pessoa que nos ajude a arrumar tudo

### 3. EXPRESIONES CONSTRUIDAS CON PREPOSICIÓN MÁS INFINITIVO

#### AL + INFINITIVO

"Con al + infinitivo, el enunciador se puede referir tanto al hecho mismo de que haya relación sujeto-predicado, como al momento en el que se da dicha relación.

---

9 Matte Bon, Francisco; Ob. cit., p. 84

10 Ibídem.

En el primer caso, los efectos expresivos se aproximan bastante a la expresión de una causa temática, de la que parte el enunciador para dar otra información remática: considerando / puesto que x, digo / constato que y:

Al trabajar tanto, por la noche está agotado y no sale nunca.

En portugués: Ao trabalhar tanto, à noite ele está esgotado e não sai nunca.

En el segundo caso, el efecto expresivo principal es el de temporalidad / simultaneidad: el enunciador se refiere al momento en que el sujeto está/entra en relación con el predicado en infinitivo:

Al marcharse se dejó el paraguas aquí.

En portugués: Ao ir embora deixou o guarda-chuva aqui.

El infinitivo empleado en estos casos se refiere al mismo sujeto que el verbo conjugado, excepto en los casos en los que tiene sujeto propio:

Al entrar tu padre, me di cuenta de que te habías dejado la basura en la puerta.<sup>11</sup>

En portugués: Ao entrar teu pai, percebi que você tinha deixado o lixo na porta

## DE + INFINITIVO

“Con de + infinitivo el enunciador expresa una condición.

Si considera la condición como algo que podría realizarse en el futuro o como algo irreal en el presente empleará de + infinitivo simple:

Yo, de tener dinero, dejaría de trabajar.

En portugués: Eu, de ter dinheiro, deixaria de trabalhar

Si, al contrario, considera la condición como algo que ya no se ha realizado y no se puede realizar por estar relacionado con el pasado, entonces empleará de + infinitivo compuesto:

De haberme enterado antes, te juro que me habría quedado en casa

En portugués: De tê-lo sabido antes, juro que teria ficado em casa

El infinitivo empleado en estos casos se refiere al mismo sujeto que el verbo conjugado, excepto en los casos en los que aparece expresado un sujeto propio:

---

11 Matte Bon, Francisco; Ob. cit., p. 86

De haberse enterado Ramón, tú ya no estarías aquí.”<sup>12</sup>

En portugués: De Ramón ter ficado sabendo disto, você já não estaria aqui

#### POR + INFINITIVO

“Además del matiz de causalidad que puede adquirir esta expresión debido al funcionamiento de la preposición por (y además de la expresión estar + por), se utiliza por + infinitivo para expresar que todavía hay que hacer lo expresado por el infinitivo:

Llevamos una semana trabajando, pero todavía nos quedan unos cuantos problemas por resolver.”<sup>13</sup>

En portugués: Já faz uma semana que estamos trabalhando, mas ainda tem uns quantos problemas por resolver

#### A MEDIO + INFINITIVO

“Con la expresión a medio + infinitivo se expresa que todavía no se ha terminado de hacer lo expresado por el infinitivo:

Son tremendos. Si no estás todo el día controlando que trabajen, son capaces de marcharse y de dejarte el trabajo a medio hacer.”<sup>14</sup>

En portugués: São terríveis. Se você não está o dia todo controlando que trabalhem, são capazes de ir embora e deixar o trabalho *pela metade*

#### SIN + INFINITIVO

“Esta expresión puede tener todos los sentidos que le permite la preposición sin, y referirse a un modo o algo que no se ha hecho, o a una condición:

Mira, a mí no me vengas con cuentos: sé perfectamente que es muy difícil aprender algo sin esforzarse un poco.”<sup>15</sup>

En portugués: Olha, não venha com histórias pro meu lado: eu sei perfeitamente que é muito difícil aprender algo sem se esforçar um pouco

#### CON + INFINITIVO

“Además de los empleos habituales de la preposición con, se emplea esta construcción para expresar una idea de concesión:

Con trabajar como un burro todo el santo día, no gana lo suficiente para poder sobrevivir

---

12 Matte Bon, Francisco; Ob. cit., p. 86-87

13 Matte Bon, Francisco; Ob. cit., p. 87

14 Ibídem

15 Ibídem

En portugués: Com trabalhar como um burro todo o santo dia, não ganha o suficiente para poder sobreviver.

Este enunciado es más o menos equivalente a:

Aunque trabaja como un burro todo el santo día, no gana lo suficiente para poder sobrevivir.<sup>16</sup>

En portugués: Embora trabalhe como um burro todo o santo dia, não ganha o suficiente para poder sobreviver

Aquí podemos agregar que existe otra construcción equivalente, no registrada por el autor al que estamos siguiendo:

Con ser que trabaja todo el santo día...

En portugués: Com ser que trabalha todo o santo dia...

Pero "con + infinitivo se emplea más frecuentemente en relación con el futuro cronológico:

Con no enfrentarte a ellos no conseguirás nada

En portugués: Com não te enfrentar a eles você não conseguirá nada

En estos casos, más que de un matiz concesivo, se trata de una idea de modo, idea que también puede expresarse con un gerundio.<sup>17</sup> [No enfrentándote a ellos no conseguirás nada]

### CON SÓLO + INFINITIVO

"Esta expresión se utiliza para expresar [sic] una condición única, aunque suficiente, para que se realice algo, y equivale más o menos a *basta con que + subjuntivo*:

Con sólo llamarme, me habrías evitado todas estas horas de espera inútil

En portugués: Com somente ligar pra mim, você teria me poupado de todas estas horas de espera inútil

Es asimismo muy frecuente el uso de sólo con + infinitivo:

Sólo con llamarme, me habrías evitado todas estas horas de espera inútil.<sup>18</sup>

En portugués: Somente com ligar pra mim, você teria me poupado de todas estas horas de espera inútil

---

16 Ibidem

17 Matte Bon, Francisco; Ob. cit., p. 87-88

18 Ibidem

### A NO SER, A PODER SER, A JUZGAR POR

“Las expresiones a no ser, a poder ser y a juzgar por tienen un sentido bastante próximo a la expresión de condiciones, y son más o menos equivalentes de excepto, que / si no fuera, si es posible, si se juzga por, respectivamente.”<sup>19</sup>

A no ser que / Excepto que

En portugués: A não ser que / Exceto que

A poder ser / Si es posible

En portugués: A poder ser / Se for possível

### BIBLIOGRAFÍA

Arias Di Lullo, Sandra: *Guia de Espanhol para quem só Fala Portunhol*. Rio de Janeiro, Campus, 1998

Cunha, Celso e Cintra, Luis F. Lindley; *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1985.

Matte Bon, Francisco; *Gramática comunicativa del español*. Madrid, Edelsa, 2001. Tomos 1 y 2

# ¡Una de cine! El cine como acercamiento a los problemas sociales: *Te doy mis ojos*

BETTINA HERMOSO GÓMEZ

Universidad Metropolitana de Leeds / Universidad de Leeds, Reino Unido

Bettina Hermoso Gómez es profesora en el departamento de español y portugués en la Universidad de Leeds desde el año 2003 y en Leeds Metropolitan University en el Reino Unido desde el año 2002. Ha impartido varios cursos de formación de formadores en nuevas tecnologías y ha creado materiales didácticos y colaborado en varias publicaciones en el Reino Unido.

Bettina Hermoso Gómez teaches at the Spanish and Portuguese department at Leeds University from 2003 and at Leeds Metropolitan University since 2002 in the United Kingdom. She has imparted several Teacher training courses on the IT and the Language classroom and has created materials and collaborated with several publications in the United Kingdom.

La propuesta que presento hoy surgió como una tarea de contenidos sociales para ser llevada a cabo durante el verano de 2004 en un centro universitario en el Reino Unido en el que la mayoría de los discentes son adultos estudiantes de nivel superior.

El principal objetivo del visionado es el acercamiento del alumnado a temas problemáticos en la sociedad española, especialmente las razones de la creación de la 'Ley orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género' y el debate social que ha creado en la sociedad española. La actividad está encaminada hacia la práctica de la comprensión auditiva y la expresión oral, ya que los alumnos de nivel superior normalmente dominan la competencia gramatical pero aún encuentran un reto en la comprensión auditiva de películas, telediarios, etc. que llevan un alto componente cultural incluido.

Hay que tener en cuenta que cada grupo de estudiantes reaccionará de una forma diferente a este tema por lo que la temporalización de la unidad variará. Por supuesto el profesor debe conocer a sus alumnos y saber cuál es el ritmo del grupo y tener en cuenta que el tiempo es relativo al grupo que tiene específicamente. También se tiene que tomar una decisión sobre qué actividad se elegirá como fin de la unidad aunque se recomienda considerar que la ejecución de la unidad pueda llevar unas dos horas aproximadamente.

¿Por qué *Te doy mis ojos*? En los últimos años ha saltado al dominio público el tema del maltrato físico hacia la mujer en España. Ha habido numerosas películas que muestran esto, como *Celos*, de Vicente Aranda (1996), y *Solo mía*, de Javier Balaguer (2001), por nombrar algunas, pero la película que ha tenido mayor repercusión a nivel internacional es *Te doy mis ojos* (2003) de Icíar Bollaín. Debido a la distribución internacional de esta película, será más fácil tanto para nosotros como para nuestros alumnos poder conseguir una copia de la misma.



El profesor o facilitador que quiera llevar a cabo esta unidad deberá tener en cuenta algunos aspectos. Es necesario que el profesor visiones toda la película para que pueda comprender el desarrollo de todos los personajes de la película. También puede que el profesor desee ver algunas de las otras películas con el mismo hilo temático, como *Celos* o *Sólo mía*. Es recomendable asimismo que el profesor realice un acercamiento al tema que se va a tratar. Se recomienda particularmente la lectura del especial producido por el periódico *El Mundo* en su edición en línea<sup>1</sup>. También en el periódico francés *Le Monde* se pueden encontrar varios artículos que hacen referencia al incremento de los maltratos en Europa<sup>2</sup>. Para mayor información sobre la película se pueden visitar varias páginas web, entre ellas:

<http://www.la-iguana.com/HTML/principal.htm#LARGOS>,  
<http://www.ciendecine.com/pelis/0000104.htm>

Considerando que la película trata un tema algo "espinoso" es recomendable que, con varias semanas de antelación (y sin mencionar la relación con el visionado de una película, ya que eso podría descubrir una de las actividades que se llevarán a cabo durante la unidad), se dé la opción a los alumnos a desechar el tema. En nuestro caso, el profesor mencionó el tema que se iba a tratar en clase tres semanas antes de la proyección, e instó a los alumnos a que se pusieran en contacto con él, individualmente, si el tema podía ser incómodo para ellos. Tras mencionarlo dos semanas consecutivas y no recibir ninguna queja, la clase se llevó a cabo con un gran interés y un magnífico debate.

### ¡UNA DE CINE! "TE DOY MIS OJOS" DE ICÍAR BOLLAÍN. CALENTANDO MOTORES...

Se le comenta al alumnado que la propuesta para la clase de hoy es el análisis de una película de Icíar Bollaín. Se les pregunta si conocen o han oído hablar de la directora de cine Icíar Bollaín o de sus películas. Dependiendo del conocimiento de los alumnos, el profesor complementará o informará brevemente a los alumnos sobre la directora. Para ello el profesor puede visitar las páginas web mencionadas.

Tras hablar sobre la directora, se presenta la carátula de la película con un proyector, retroproyector o cualquier otro método disponible. En parejas deben hacer hipótesis sobre el tema de la película, a partir del título y la carátula. Esta actividad causará curiosidad en el alumnado, ya que no será fácil que los alumnos adivinen el significado del título de la película (cuando los dos protagonistas principales en la película se prometen se regalan el uno al otro diferentes partes del cuerpo: en este caso, Pilar le da a Antonio sus ojos). También puede que relacionen el color rojo con la sangre o la pasión, debido a la figura de

---

<sup>1</sup> <http://www.elmundo.es/documentos/2004/06/sociedad/malostratos/>

<sup>2</sup> <http://www.lemonde.fr/>

Pilar en la carátula. El profesor no debe corregir ni modificar las hipótesis de los alumnos; ellos mismos deben modificar su concepción de la película mientras que la visionan.

### VISUALIZACIÓN DE LA PRIMERA ESCENA

Entrada de créditos hasta la llegada de Pilar a casa de su hermana. En esta escena vemos a una mujer, Pilar, que de noche y apresuradamente empaqueta varias cosas y despierta a su hijo para coger un autobús y llegar a casa de su hermana. Su hermana le pregunta qué sucede y Pilar solamente acierta a sollozar porque ha olvidado sus zapatos y lleva sus babuchas. Los alumnos se sorprenderán ya que verdaderamente no se sabe qué está pasando.

**Actividad 1.** En esta primera secuencia has visto a Pilar, una de las protagonistas de la historia que sale apresuradamente de su casa. Con un compañer@, formando grupos de dos responde a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo la describirías? ¿A qué crees que se dedica?
- Describe la situación que has visto y qué crees que está sucediendo.
- Cuando Pilar llega a la casa de su hermana Ana, ¿explican sus palabras qué está sucediendo?

### VISUALIZACIÓN DE LA SEGUNDA ESCENA

Ana va a recoger la ropa a casa de Pilar y se encuentra con Antonio. Mientras Ana busca entre los cajones la ropa de su hermana, encuentra un sobre con partes médicos. En ese momento llega Antonio, su cuñado, quien tras darse cuenta de quién es le pide que se vaya de casa de una forma muy seca.

**Actividad 2.** En esta escena has visto a Ana, la hermana de Pilar, recoger la ropa de su hermana en la casa que compartía con Antonio. Antonio llega a la casa mientras Ana está en el dormitorio. Responde a las siguientes preguntas con tu compañer@ del ejercicio anterior:

- ¿Cómo reacciona Antonio cuando ve a Ana?
- ¿Sigues pensando que la temática de la película es la que habías pensado antes? ¿Cuál crees que es el tema? ¿Porqué tienes esa impresión?

### VISUALIZACIÓN DE LA TERCERA Y CUARTA ESCENAS

Los alumnos observarán ahora dos escenas diferentes. En la primera escena, la madre de Pilar habla con ella y deja entrever que ella sufría maltrato de su padre, pero que hizo lo

correcto y se mantuvo a su lado. En la segunda escena, Ana le dice a Pilar que ella tiene derecho a ser feliz, que no tiene que aguantar a Antonio y que Pilar tiene el ejemplo de Ana y su novio (Scott), donde reina el respeto mutuo y la cooperación. Nuestro objetivo aquí es que los alumnos observen las diferentes actitudes con las que está en contacto Pilar.

**Actividad 3.** Acabas de observar dos conversaciones diferentes. En una, Pilar habla con su madre en el cementerio. En la otra, Pilar habla con Ana de su relación con Scott. En grupos de tres, responde a las siguientes preguntas con tus compañer@s

- Pilar recibe consejo de las dos mujeres que hay en su vida.
- ¿Qué consejo recibe de su madre? ¿y de Ana?
- ¿Qué crees que demuestran estas escenas?

### VISUALIZACIÓN DE LA QUINTA ESCENA

En esta escena Antonio va a una sesión de grupo para hombres que tienen problemas de control de su agresividad. Varios de los hombres justifican sus acciones, diciendo que las mujeres son las que causan el problema. Antonio aparece algo avergonzado y con la cabeza gacha.

**Actividad 4.** En esta escena vemos Antonio. Continúa trabajando con tus dos compañeros y responde a las siguientes preguntas.

- ¿Dónde se encuentra Antonio?
- ¿Cómo se nos representa a Antonio? Describe tus impresiones.
- ¿Identificarías a Antonio con los otros miembros del grupo? Justifica tu respuesta.

### VISUALIZACIÓN DE LA SEXTA ESCENA

Pilar vuelve a casa, donde encuentra un ambiente "normal" en el hogar. Aumenta su interés por el trabajo, y comienza a hacer visitas guiadas en el museo. Antonio visita el museo cuando Pilar está describiendo un cuadro de Rubens. Antonio demuestra que no quiere que Pilar trabaje, ya que el trabajo representa la posibilidad de perderla. En esta actividad tendremos dos alternativas: en una, los alumnos comentan el posible final de la película; y en la otra alternativa, los alumnos escriben un final para la película siguiendo la escena que han visto.

**Actividad 5.** Ahora vas a volver a trabajar en parejas con tu primer compañer@ durante esta sesión. Antonio ha visitado a Pilar en el trabajo. Pilar ha vuelto a casa con Antonio y nos acercamos al final de la película.

- Discute con tu compañero cuál crees que va a ser el final de la película. Justifica tu respuesta.

**Actividad 5 (alternativa).** Durante esta sesión vas a volver a trabajar en grupos de dos, con tu primer compañer@. Antonio ha visitado a Pilar en el trabajo.

- Pilar ha vuelto a casa con Antonio y nos acercamos al final de la película. Junto con tu compañero escribe la escena final de la película entre Antonio y Pilar.

### VISUALIZACIÓN DE LA ESCENA FINAL

Pilar, con sus compañeras de trabajo, visita la casa que compartía con Antonio, prepara una maleta y deja la casa. Antonio se asoma a la ventana y observa a Pilar alejarse en el horizonte. Dependiendo de la opción elegida anteriormente, los alumnos comentarán en grupos el significado del final de la película o compararán sus versiones con el final elegido por Icíar Bollaín.

**Actividad 6.** Junto con tu compañer@ comenta las siguientes preguntas:

- ¿Percibes diferencias en Pilar? Razona tu respuesta.
- ¿Qué crees que significa el final de la película?

**Actividad 6 (alternativa).** En sesión plenaria:

- ¿Se parece vuestro final al final elegido por Icíar Bollaín?
- ¿Cuáles son las diferencias?
- ¿Qué final prefieres?
- ¿Qué crees que significa el final elegido en la película?

**Post-visionado: actividad 7. Debate guiado por el facilitador.** Se proporcionará a los alumnos la siguiente dirección de internet:

<http://www.elmundo.es/documentos/2004/06/sociedad/malostratos/>

y se les pedirá que investiguen el significado de la 'Ley orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género' y las causas del debate en la sociedad española que dieron lugar a la realización de la película que hemos visionado (si no se posee de conexión a internet, el profesor puede preparar un resumen del artículo apropiado para su explotación en clase). De esta manera el alumno se pondrá en contacto con la prensa diaria que leen los

españoles y con un debate actual en la sociedad española. Con este acercamiento a la prensa a través de Internet podemos introducir al alumno a la lectura de diarios españoles a través de Internet. Los alumnos trabajarán en grupos de dos. Una vez que los alumnos hayan leído la información, se pondrá en común y se debatirá las ventajas y desventajas de la nueva ley.

**Post-visionado: actividad 8.** El departamento de español en el centro en el que se realizó esta actividad produce bimestralmente un pequeño periódico creado por los alumnos. En cada número un alumno diferente crea una reseña de una película de habla hispana. El departamento elige un grupo, y los alumnos de ese grupo compiten para crear una reseña que sea publicada. Dependiendo de la intención y el tiempo de que se disponga, se puede pedir que esta actividad se realice en grupos para cerrar la sesión o que se envíe como deberes y como actividad individual.

**Actividad de refuerzo.** Este mes le toca a nuestro grupo crear la reseña de una película hispana para el periódico de la universidad. Para ello vamos a crear una reseña para la revista. Tiene que tener un máximo de 150 palabras y debe hablar del tema de la película. Una vez redactada la reseña, se presentará a la clase y se pasará a una votación. La reseña con más votos será la publicada.

## BIBLIOGRAFÍA

GARNACHO LÓPEZ, Pilar, *iDe cine en la red!*  
[www.cuadernos cervantes.com/multi\\_39\\_decine.html](http://www.cuadernos cervantes.com/multi_39_decine.html)

MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus (1992), "El componente cultural: un ingrediente más de la clase de lengua", en *Cable*, número 9, pp. 15-21

ROJAS GORDILLO, Carmen (2001) "El cine español: una propuesta didáctica", en *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*. Fortaleza.

## REVISTAS Y ENLACES EN LÍNEA

"El cine español", en *Materiales*, núm. 23 (1997), Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Washington:  
<http://www.sgci.mec.es/usa/materiales/>

Periódico *El Mundo*:  
<http://www.elmundo.es/documentos/2004/06/sociedad/malostratos/>

Página oficial de la película:  
<http://www.la-iguana.com/HTML/principal.htm#LARGOS>

Ficha de la película:  
<http://www.ciendecine.com/pelis/0000104.htm>

# ¿Puede la gramática ser divertida? Un ejemplo de actividad de gramática lúdica para niveles iniciales

ANTONIO INFANTE  
Instituto Cervantes Mánchester

Licenciado en Filología Francesa y Románica por la Universitat Autònoma de Barcelona en 1996 y doctorando en dicha universidad a partir de 1997, mi carrera ha estado siempre vinculada a la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto de FLE (Francés lengua extranjera), habiendo trabajado como profesor asociado de plantilla en la U.A.B. desde 1997 y habiendo colaborado con instituciones como la Alliance Française, como de ELE en países como Francia y el Reino Unido, país este último donde actualmente resido y donde colaboro como profesor en el Instituto Cervantes y la Open University entre otras instituciones (cursando en estos momentos el máster de ELE con la Universidad Antonio de Nebrija). Mi labor docente desde siempre se ha visto profundamente influenciada por la observación de campo y la experimentación en el aula.

**RESUMEN:** En este artículo se intenta analizar el concepto de Gramática lúdica o divertida a través de la presentación de un ejemplo de actividad de talante comunicativo y gramatical. Se han tenido en consideración aspectos relacionados con el elemento afectivo, de motivación, en los procesos de adquisición de lenguas extranjeras, como elementos primordiales en la enseñanza / aprendizaje de ELE. Se intenta con este artículo intervenir en el debate sobre el uso de elementos lúdicos como herramientas esenciales en la motivación del estudiante de lenguas, y se intenta mostrar cómo dichos elementos pueden incidir de manera facilitadora en el aprendizaje / integración de la gramática.

**EXTRACT:** This article analyses the concept of teaching grammar in a playful way by showing an example of an activity in which grammar can be fun. It takes into account several aspects related to the emotional elements present in the process of foreign language acquisition. These elements, being of extreme importance in learning/teaching ELE (Spanish as a foreign language in Spanish acronyms). This article aims to engage in a debate about the use of playful elements as motivator in the student's learning of a foreign language. We try to defend the idea of using these playful elements to facilitate the grammar learning process.

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**n este artículo se intenta hacer pasar un mensaje que últimamente nos parece está tomando mayor fuerza en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras y que me propongo analizar de manera humilde tratando de aportar un pequeño grano de arena a la reflexión en este, apasionante aunque controvertido, mundo de la enseñanza.

Querría poder tener la oportunidad de transmitir una idea que me parece aún bastante incomprendida en muchos sectores pero que considero primordial en la enseñanza de lenguas extranjeras; esto es, la importancia del elemento afectivo en los procesos de adquisición de lenguas segundas.

En ese sentido quisiera hacer llegar un mensaje nítido en relación a la enseñanza de la gramática de manera lúdica, divertida, como eje central en el proceso de enseñanza / aprendizaje de la misma.

Si bien este artículo gira en torno a un ejemplo de actividad concreta, dentro de un proyecto particular, intenta enmarcarse en un territorio más extenso.

El proyecto al que se hace referencia desde un principio nació con la intención de hacer de la gramática algo divertido, aunque a medida en que se fue avanzando en él, por motivos múltiples, entre ellos una percepción incluso reacia al concepto en sí en algún momento, la deriva del trabajo fue tomando un rumbo diferente al inicialmente anunciado.

De todas formas, en el segmento de dicho proyecto relacionado con la enseñanza de ELE desde el primer momento se apostó por un criterio intrínsecamente claro a la hora de analizar el contenido gramatical desde un punto de vista lúdico.

## 2. ¿PUEDE LA GRAMÁTICA REALMENTE SER DIVERTIDA?

Esta pregunta fue la que nos hicimos no hace mucho un grupo de personas, integradas en un proyecto de trabajo sobre el la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el Reino Unido, ante la tesitura de crear unos materiales que hicieran del aprendizaje de la gramática algo divertido para alumnos de enseñanza secundaria, con características particulares especialmente adversas.

El proyecto estaba auspiciado por Aimhigher<sup>1</sup>, organismo que se ocupa de intentar hacer llegar, promover y desarrollar la enseñanza y la formación a capas sociales que tradicionalmente se han visto, por diferentes razones, excluidas de ella.

Indudablemente antes de nosotros, y quizá de manera mucho más profunda, se habían planteado la misma pregunta bastantes otros profesionales de todos ámbitos de la enseñanza de lenguas segundas en todo el mundo y muchos son los artículos o ponencias que sobre este respecto han sido publicados.

Pero, antes de poder responder a la pregunta que anunciamos en el título de este artículo nos tendríamos que plantear una nueva pregunta de carácter más general:

### 2.1. ¿QUÉ VAMOS A ENTENDER POR GRAMÁTICA?

Por supuesto a esta pregunta podríamos responder de múltiples maneras, dependiendo de cuál fuese nuestra percepción o preferencia a la hora de encarar una definición.

---

<sup>1</sup> Se encuentra una descripción de la estructura y objetivos de esta organización en el siguiente vínculo: <http://www.aimhigher.ac.uk/home/index.cfm>

Podíamos habernos limitado a responder de manera clásica, entendiendo por gramática ese grupo de reglas normativizadas que separan en una lengua lo correcto de lo incorrecto, lo punible de lo no punible, lo negativo de lo positivo.

Podíamos haber establecido una lista de conceptos que nos definieran la gramática de manera *tradicionalista* y seguidamente hubiéramos seguramente llegado a una conclusión del tipo gramática igual a matemática igual a norma igual a aburrimiento igual a miedo. O también podíamos haberla definido desde un espectro mucho más amplio, tal vez más conciliador, más en boga, más adecuado a las últimas tendencias del estudio de la enseñanza / aprendizaje de lenguas.

Sin duda, ante esta dicotomía, (si para nosotros existe la misma), decidimos entender la gramática bajo una perspectiva más cercana a la segunda opción y que nos permitiera involucrar en su definición aspectos como: lúdico, interactivo, autónomo, interdependiente, divertido etc. En este sentido, apostamos por entender la gramática bajo un punto de vista mucho más amplio.

Para nosotros era pues, un compendio de diferentes elementos complementarios y necesarios. Por gramática queríamos comprender el estudio de la lengua, el análisis de la misma, incluyendo: la fonología, la morfología, la sintaxis, el léxico, la semántica, la pragmática etc. Comprender la gramática como un todo interrelacionado, ya que, nos parece que todos estos aspectos, mencionados arriba sean interdependientes entre sí. Entendíamos pues la gramática casi como un sinónimo de análisis y descripción del significado y la forma de los diferentes elementos de la lengua. Y todo ello en estrecha relación con otros elementos lingüísticos y extralingüísticos determinados; intrínsecamente relacionados con las variables del público al que se dirija; como puedan ser la cultura, la comunicación no verbal...

## 2.2. ¿PUEDE SER LA GRAMÁTICA EN TODOS SUS ASPECTOS DIVERTIDA?

Pero, entonces, ¿Puede ser la gramática en todos sus aspectos divertida? La respuesta en nuestra opinión es sin duda afirmativa. La gramática puede ser tan divertida como cualquier otro aspecto del aprendizaje de lenguas segundas, el gran misterio que se nos presenta es cómo transmitir ese mensaje, cómo crear las características y la situación idóneas para que eso sea posible.

Sin duda se deben dar los mecanismos y las circunstancias para que la gramática (entendida de manera extensa) sea capaz de despertar un interés en el aprendiente, motivarle un deseo de aprendizaje y provocar en él esa sensación de aprendizaje divertido.



Y eso es lo que nos propondríamos demostrar a partir de algunos ejemplos relacionados con los aspectos lúdicos y afectivos de la gramática. Pero...

### 2.3. ¿QUÉ ES LO MÁS DIVERTIDO EN LA GRAMÁTICA?

Después de estas definiciones teníamos sin duda que enmarcar y desmarcar nuestros objetivos. ¿Qué aspectos de la gramática podemos “vender” como divertidos?

Sin duda hay conceptos gramaticales mucho más agradecidos que otros. A primera vista puede parecer que sea más divertido analizar las estructuras para la descripción, adjetivos, variación en género y número, que hablar por ejemplo de la combinatoria de pronombres de O.D. y O.I. en español. Más atractivo sin duda el aprender los números del 0 al 20 que algunos usos de nuestros,preciados pero a la vez *problemáticos*, tiempos del subjuntivo.

Nos planteábamos entonces el intentar encontrar elementos más accesibles, aspectos más propicios, para instaurar desde un principio nuestro análisis y poner en practica nuestras teorías. Debíamos encontrar un elemento de apertura de puertas, para que los demás elementos, éstos menos agradecidos, de la cadena entrasen de manera más rodada en el proceso de aprendizaje.

### 3. LA GRAMÁTICA TIENE MALA PRENSA

Pero todo ello no es tarea fácil. Partimos de una base sombría y negativa. El concepto “gramática”, de manera tradicional, se había asociado al ejercicio cerrado, de alto talante punitivo, evaluador (entendido como un continuo examen) estresante, etc. Asociado también a una tradición clasicista de memorización de estructuras, del *rosa-rosae* latino, de la famosa voz media del griego, del *write, written, wrote* en inglés etc.

Conceptos que más tenían que ver con la memorización que con el aprendizaje. Hasta llegar a nuestros días bajo la misma forma, “*traducido, aumentado y mejorado*” en muchos casos. O por lo menos así es percibido o previsto por los estudiantes en infinidad de casos.

Según nuestra experiencia, al preguntar al alumno de lenguas extranjeras, qué piensa de la gramática, la respuesta siempre se traducía en una especie de cilicio psicológico. “*No me gusta en absoluto hacer ejercicios de gramática pero son necesarios*” “*la gramática es aburrida pero necesaria*” “*No se puede aprender una lengua sin memorizar los verbos*” en una curiosa aceptación del destino cruel y en un tono resignado de quien, tal vez, como anunciábamos anteriormente, no sepa ver ninguna otra forma de aprendizaje.

A esta percepción de la gramática ayuda la aún muy extendida idea entre el profesorado del concepto mal entendido del “aprendizaje con esfuerzo”. No es, al parecer, según esta

aplicación del concepto, "lícito" aprender, u obtener un resultado satisfactorio, si por ello no has pagado con el sudor de tu frente. Pero esta idea de gramática de la "vieja escuela" ya está dejando paso desde hace tiempo a un concepto más conciliador de la misma.

La gramática entendida de manera amplia puede ser divertida; aunque para ello, sin duda, debemos crear las circunstancias óptimas y tenemos que percibir la enseñanza de la misma desde una óptica mas abierta, con la ayuda de elementos que hagan de su aprendizaje algo realmente ameno.

Eso es lo que en principio nos marcábamos como objetivo.

#### 4. HACER PERCIBIR LA GRAMÁTICA COMO ALGO DIVERTIDO

Nuestro objetivo entonces, en este estadio no tenía que analizar toda la gramática *per se*, hubiera sido imposible, sino que pretendía acercar el concepto de "gramática-diversión" al alumno a través de "actividades" de talante gramatical y comunicativo.

Nos centrábamos pues en conseguir, mediante un grupo de actividades y de materiales concretos, hacer atractivo el aprendizaje de lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria. De despertar ese elemento afectivo y/o emotivo que facilite el aprendizaje. Y por supuesto, para ello nos íbamos a servir de la "gramática-divertida".

Según el proyecto al cual nos teníamos que ceñir en principio, debíamos crear estructuras de trabajo y materiales delimitados por dos "temas" principales; esto es: *descripciones físicas y de carácter y familia* (tanto vocabulario, como estructuras gramaticales relacionadas con ellos) -

Con esa finalidad debíamos, pues, trabajar, y con ese desafío nos encontramos. A todo ello había que añadir, una situación adversa en el alumnado al que debíamos dirigir esta experiencia. Se trataba de un alumnado, como hemos dicho anteriormente, adolescente y en la mayoría de casos provenientes de un entorno social desfavorecido y con un bajo porcentaje de éxito escolar.

Además habría que sumar a esto una percepción social bastante extendida en el Reino Unido (o así nos lo parece) del aprendizaje de lenguas extranjeras como algo inútil (si bien se percibe en la sociedad un cambio de actitud de manera moderado).

Se trataba pues de "luchar" contra todos estos aspectos y de mostrar el concepto del aprendizaje de la lengua extranjera como algo divertido y "real", alejándolos para ello de

estructuras estereotipadas y denostadas ya de algunos manuales (especialmente algunos de aquellos que se utilizan en el sistema educativo al que nos enfrentábamos).

Se trataba de acceder al alumno a través de elementos que le fuesen atractivos y familiares, elementos que supieran reconocer, que les resultasen cercanos, que no se asimilaran a aspectos punitivos, negativamente evaluables, etc.

## 5. JUGANDO CON LA GRAMÁTICA

En este apartado nos proponemos iniciar el análisis de una actividad en particular (si bien mencionaremos la secuenciación de estructuras de manera breve) relacionada con aspectos gramaticales determinados.

Nos centrábamos en: los usos del verbo *ser* para: *la identidad* ("Soy Ian"); *la nacionalidad* ("Soy inglés", "Sandra es alemana"); *la profesión* ("Naomi es doctora") y *la descripción física y del carácter* ("John es pelirrojo", "Tricia es morena", "Amir es simpático", etc.). Esto también conlleva la *variación del adjetivo en género* ("alto / alta", "estadounidense") y *número* ("tiene los ojos verdes", etc.).

El público al cual nos dirigíamos ya poseía un cierto bagaje lingüístico a este respecto por lo que la introducción de elementos se percibía de manera mucho más diáfana. La presentación de la descripción física, carácter, nacionalidad etc. Se *elicita*<sup>2</sup> a través de juegos y estructuras del tipo "el personaje misterioso" (un estudiante piensa en un personaje famoso y da dos informaciones mínimas a su respecto al resto del grupo del tipo: *es un hombre, es alto*; el resto del grupo debe formular preguntas que sólo pueden responderse por *¡sí!* o por *¡no!*; del tipo: *¿es inglés?, ¿es actor?*, etc.).

Luego se recapitulaba de manera sistemática sobre estructuras del tipo: "Ian es inglés", "Mary es inglesa", "Bhavini es morena", "Sean es rubio", para marcar la diferencia de género en español. O del tipo "Samantha tiene **los ojos marrones**" "Ed tiene **los ojos azules**", todo ello mediante la ayuda de esquemas clarificadores, a ser posible con ayuda de color y cualquier tipo de soporte novedoso ya sea presentación en *power point* o pizarra interactiva. (este matiz tan sólo para ayudar a la predisposición del estudiante y a hacer resurgir la atención y la motivación, si bien, el elemento motivador puede surgir de múltiples maneras y no necesita exclusivamente de la técnica para desarrollarse).

Una vez introducidos estos prolegómenos estamos listos para pasar a la acción. Veamos pues el ejemplo de actividad que utilizamos.

---

<sup>2</sup> Prefiero este término a la propuesta en español de "sonsacar" por cuestiones meramente personales relacionadas con la percepción semántica de este último en español

## 6. EJEMPLO DE ACTIVIDAD "BINGO DE IDENTIDAD"

Nos proponemos en este apartado presentar la actividad propuesta a título de ejemplo y analizar su estructura, desarrollo y objetivos.

### 6.1. OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad tiene como objetivo gramatical el asentamiento de estructuras de variación en género, número del adjetivo y algunos de los usos del verbo *ser* (identidad, profesión, nacionalidad y descripción tanto física como, eventualmente, del carácter) en español. También se intentan conseguir otro tipo de objetivos propios del acto comunicativo de carácter afectivo o emotivo, así como la potenciación de la comunicación en la lengua meta.

El estudiante se haya en una situación de interacción con otros estudiantes y se encuentra ante una situación real: un juego de bingo en el que el objetivo final es ganar y conseguir un premio (en este proyecto se trataba de premios interesantes, como entradas para ver partidos de fútbol del Manchester United, Manchester City etc., discos compactos, videojuegos, *deuvedés* etc. En situaciones más "modestas" se puede pensar en otro tipo de premio final (librarse de una parte de los deberes, salir al patio cinco minutos antes, etc.).

La actividad se enmarca dentro de un enfoque situacional (jugar al bingo), aunque los aspectos nocionales de la descripción de personas están presentes en la organización de la secuencia. La secuenciación se concibe alrededor del estudiante y hace de éste el eje central de su desarrollo.

El estudiante pone en funcionamiento estrategias de comprensión lectora, expresión oral y comprensión oral. Tiene además que estar atento en todo momento para que no se le escape información, estar pendiente de la situación de comunicación y participar plenamente en la interacción. El uso de la lengua extranjera es muy limitado pero al mismo tiempo muy efectivo. Se pretende que las estructuras asimiladas se exploten al máximo. Se privilegia una simbiosis entre la práctica de estructuras y la importancia del elemento comunicativo.

### 6.2. ELEMENTOS DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad aparece como transformación de una actividad anterior, que había sido creada para otro contexto diferente, aunque con la misma estructuración.

El ejercicio consta de una serie de cartones de bingo con siete casillas con fotografías cada uno. El uso de colores y de un formato atractivo pretende cooperar en el objetivo final de la actividad.



APARECEN PERSONAJES MUY CONOCIDOS A NIVEL INTERNACIONAL DEL MUNDO DEL CINE, LA TELEVISIÓN, LOS DEPORTES, ETC. EN GENERAL SE TRATA DE GENTE BASTANTE CONOCIDA POR LOS ESTUDIANTES



LOS SABORES -LOCAL, (DEL NOROESTE DE INGLATERRA DÓNDE SE LLEVABA A CABO LA EXPERIENCIA), BRITÁNICO, INTERNACIONAL E HISPANO AMERICANO- TAMBIÉN SE REFLEJAN A TRAVÉS DE LOS DIVERSOS PERSONAJES

ASIMISMO SON PERSONAJES QUE TIENEN UN CONTENIDO "POSITIVO" PARA EL ALUMNO. NO SE TRATA DE REPRESENTANTES DEL MUNDO, "ABURRIDO" PARA LA MAYORÍA DE ELLOS, DE LA POLÍTICA, LA LITERATURA, ETC.

Las fotografías corresponden a personajes famosos<sup>3</sup> de ámbito local (en este caso el Noroeste de Inglaterra), nacional, internacional (personajes públicos reconocibles de manera inmediata por el público), españoles e hispanos (reconocibles fácilmente y de promoción internacional). Todos los personajes tienen un talante positivo para el estudiante en general y forman parte de "su mundo".

Por muy importante que nos pudieran parecer, por ejemplo, Gabriel García Márquez, o Pedro Almodóvar, o Isabel Allende, por citar sólo algunos personajes de reconocido prestigio, decidimos no incluirlos en la lista de nuestros "famosos" sino buscar otros que tuviesen una tonalidad más "próxima" al estudiante adolescente. La mayoría de personajes pertenecen al mundo del espectáculo: cine, televisión, música. Y del de los deportes: fútbol, tenis, Juegos Olímpicos etc.

Al mismo tiempo se intenta que los personajes reflejen en la mayor medida posible la interculturalidad y el mestizaje de la sociedad a la que se dirige. Aparecen pues, no únicamente personajes de origen caucásico, sino también de origen indostaní, negro, mestizo, etc.

Creemos en la importancia primordial de adaptar las actividades a las necesidades y las realidades socioculturales del público al que se dirige, sin olvidar, en cambio, un toque cultural correspondiente a los aspectos socioculturales propios de la lengua meta, intentando establecer una simbiosis entre ambos referentes. Queríamos pues privilegiar la interculturalidad de los distintos elementos que participaban en dicha actividad.

Hay en total 25 personajes. La actividad, aunque puede ser transformable, está pensada para un grupo de entre 12 y 25 estudiantes. Existen pues 25 tarjetas con la fotografía de cada personaje con información sobre cada uno de ellos de manera esquemática.

---

<sup>3</sup> Todas las fotografías en esta actividad proceden de sitios en Internet y se utilizan única y exclusivamente con un objetivo educativo y no se pretende obtener ningún tipo de lucro económico de ellas.

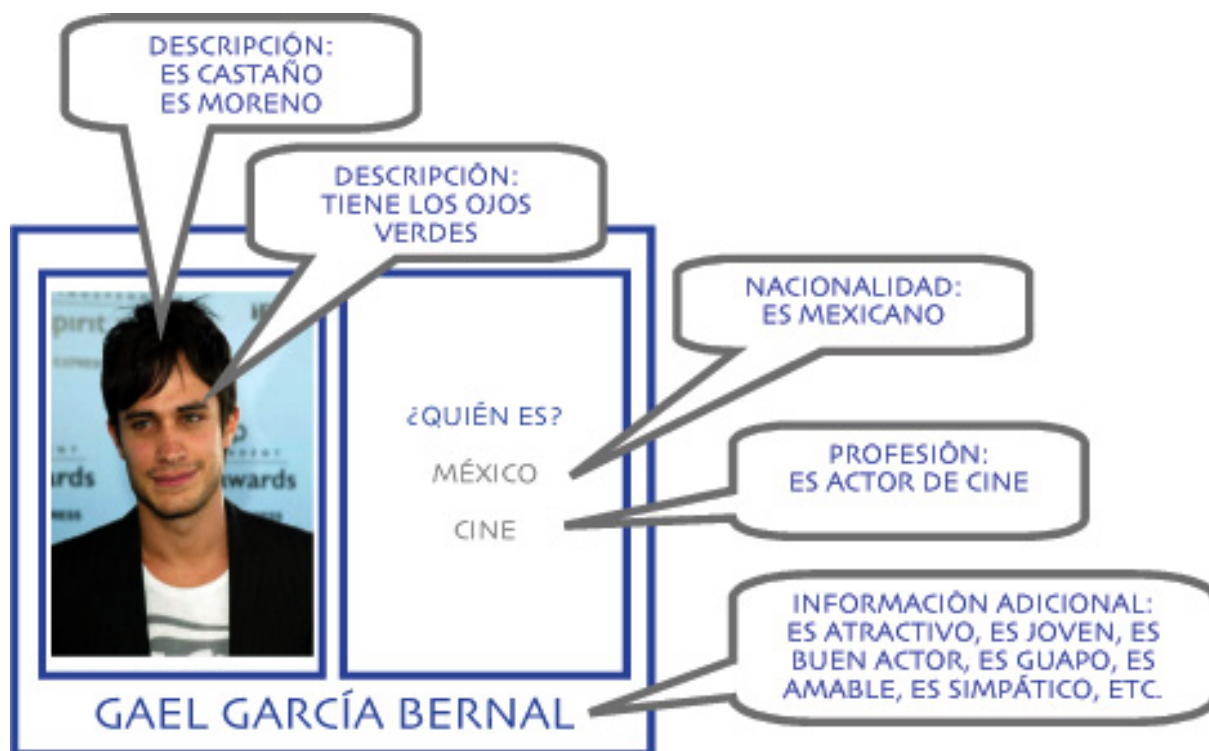


	<p>¿QUIÉN ES? ESPAÑA CINE</p>	<p>CADA ESTUDIANTE POSEE UNA O VARIAS FICHAS DE IDENTIDAD, COMO LAS DE ESTA MUESTRA</p> <p>EL USO DE UN FORMATO ATRACTIVO Y DE COLORES VIVOS (SE PUEDEN IMPRIMIR SOBRE PAPEL DE COLOR) ES CARACTERÍSTICO TANTO DE LOS CARTONES COMO DE LAS FICHAS</p>	
<p>PENÉLOPE CRUZ</p>			
	<p>¿QUIÉN ES? MÉXICO CINE</p>		
<p>GAEL GARCÍA BERNAL</p>		<p>HALLE BERRY</p>	
	<p>¿QUIÉN ES? INGLATERRA BOXEO (BOXEADOR)</p>		
<p>AMIR KHAN</p>		<p>JAMIE OLIVER</p>	
	<p>¿QUIÉN ES? ESTADOS UNIDOS MÚSICA (CANTANTE)</p>		
<p>JENNIFER LOPEZ</p>		<p>FERNANDO MORIENTES</p>	

La información que aparece suele ser una palabra relacionada con cada elemento que se intenta trabajar. El estudiante en cambio es quien debe elaborar y producir la estructura pertinente para hacer pasar la información. Por ejemplo, puede aparecer la palabra "cine". El alumno tiene que producir una estructura del tipo "es actor" "es actriz", dependiendo de si es

masculino o femenino. En algunos casos aparece la información más detallada como ayuda al estudiante "tenis" y entre paréntesis "tenista".

Además el estudiante echa mano de su bagaje lingüístico para "interpretar" la fotografía que tiene ante sí y describir físicamente (e incluso describir también el carácter) del personaje. A los elementos descriptivos obvios del tipo: "es moreno", "tiene los ojos azules" "tiene el pelo largo", se pueden añadir otros que el propio estudiante considere oportunos: "es guapa", "es sexy", "es antipático" etc.



Se intenta privilegiar en todo momento la elicitación de estructuras y se trata de privilegiar el eje comunicativo por encima del meramente "corrección gramatical"

### 6.3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Cada estudiante dispone de un cartón de bingo, de algunas fichas para seguir el juego y de una o dos tarjetas o fichas de identidad de un personaje famoso, dependiendo del número de alumnos y de la duración que se le quiera dar a la actividad. Ésta puede durar entre 20 y 40 minutos.

Se explican las instrucciones del juego de manera detallada y nos aseguramos de que éstas han sido bien entendidas. Aunque nos parezca curioso, el juego del bingo, tan arraigado en nuestra sociedad hispana, lo es menos en otras sociedades (aunque en el ejemplo que estamos dando no sea éste el caso)



Cada alumno, por turnos, toma la palabra y describe una de sus fichas. El resto de estudiantes escucha atentamente y puede hacer preguntas, si así lo quiere, para estar seguro de que ha comprendido bien, o para confirmar de que se trata del personaje que piensa.

Se trata de "cantar" los números de un bingo, sólo que en este caso no se trata de números sino de personajes que hay que describir, y en vez de ser una voz exterior la que "cante", se trata de cada alumno en particular.

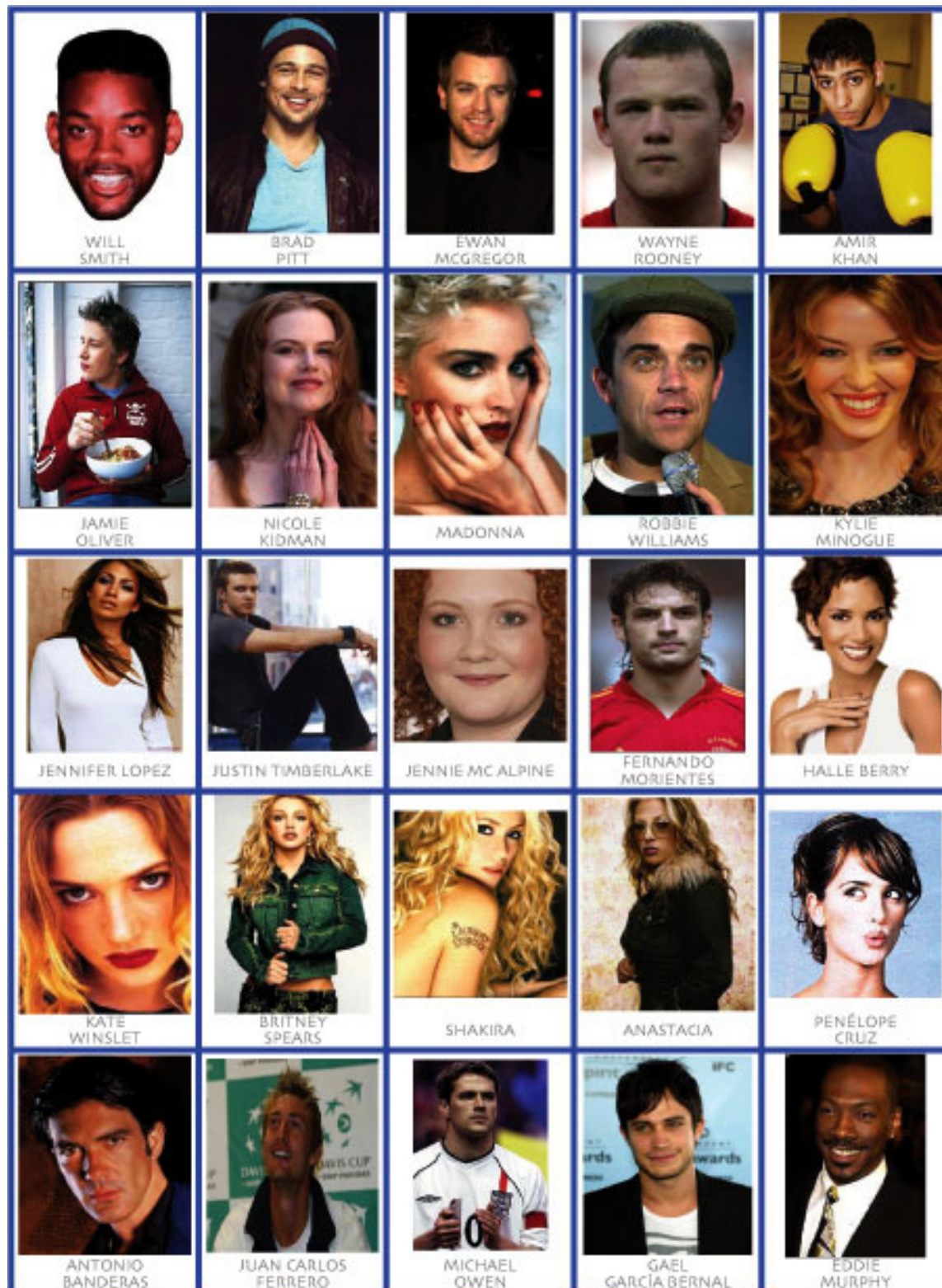
Si la información no acaba de ser nítida, el profesor puede ayudar con información extra, ya sea con la ayuda de referentes culturales o con comunicación no verbal, simulando una actividad, un deporte etc.

En todo momento es el alumno quien toma parte activa en la actividad, e incluso decide si puede ayudar o pedir ayuda de sus compañeros (por supuesto obviamos aquí el hecho de que se han de realizar ejercicios de precalentamiento, ruptura del hielo y cohesión de grupo antes de poder acometer esta tarea).

Se establece, en nuestra opinión, una práctica interrelacionada e interdependiente, a la vez que autónoma. Toda la actividad pretende ser lúdica y tiene un objetivo final: "ganar el bingo" y por ende el premio que lleve añadido, por lo que el estudiante en principio experimenta un interés por sentirse involucrado en el juego. El alumno siente un objetivo claro más allá del meramente lingüístico.

Desde un punto de vista de contenido gramatical *estricto senso*, se hace hincapié en la diferenciación en el género y número, esencialmente. A producciones del tipo "es actriz" "es moreno", el profesor puede ayudar con una pregunta del tipo: *¿Es un hombre o una mujer?, ¿Es una mujer?, ¡Ah! ¡Es morena!*, siempre velando por que la actividad se desarrolle de manera amena y divertida y se afiancen las estructuras de manera positiva y paulatinamente, sin que ello afecte a la "naturalidad" comunicativa de la situación.

Como decíamos anteriormente, el estudiante es en todo momento motor de la actividad, es él quien toma las decisiones pertinentes y quien debe llegar a un objetivo final, el profesor es simplemente un observador, un moderador de todo el proceso. El profesor controla la aparición de cada uno de los personajes con una plantilla personal dónde va cubriendo cada una de las fotografías a medida que éstas son descritas por los estudiantes.



EL PROFESOR DISPONE DE UN PLANTILLA GENERAL DONDE APARECEN TODOS LOS PERSONAJES. MEDIANTE ESTA PLANTILLA PUEDE CONTROLAR EN QUÉ MOMENTO APARECE CADA PERSONAJE Y AYUDAR AL ALUMNO, SI ÉSTE LO REQUIERE, EN ALGÚN MOMENTO DE LA ACTIVIDAD

El juego continúa hasta que se hayan descrito todos los personajes y/o se haya cantado "bingo". Al final de la actividad se premia al ganador o a los ganadores, y se aprovecha para recapitular estructuras de género y número en español, así como el concepto de identidad, nacionalidad, profesión, descripción... utilizados con el verbo *ser*, y el verbo *tener*.

El profesor puede aprovechar aquí para afianzar las formas y establecer una reflexión de los conceptos trabajados. Todo ello desde la perspectiva "positivista" y siempre como análisis del progreso, del logro alcanzado.

## 7. CONCLUSIÓN

Mediante esta actividad hemos tratado de hacer pasar el mensaje que desde el principio de este texto veníamos anunciando: La gramática puede ser divertida. Se trata de ver el todo como un fenómeno integrador y divertido dónde la motivación juega un papel muy importante en todo el proceso.

Con esta actividad que hemos presentado y con muchas otras ya existentes, o por existir, queríamos aportar un pequeño granito de arena a favor del concepto de la gramática como componente global, extenso, ineludible de la lengua, pero que al mismo tiempo sea percibido como algo divertido.

De todos es creo que bien sabido que el "la letra con sangre entra" no tiene ya cabida en nuestros sistemas de aprendizaje y no únicamente desde un punto de vista metodológico, didáctico, etc. sino que también desde un punto de vista sociológico esto ya es inaceptable. El aprendizaje es un concepto altamente psicológico ligado a toda una serie de fenómenos emotivos que aún hoy no acabamos de conocer del todo pero que sin duda ya forman parte de nuestro bagaje y con los que hemos de contar en nuestro trabajo docente e investigador. Hemos de comprender que dichos elementos emotivos no sólo no pueden ser obviados sino que tienen que ser sacados a la luz y explotados si queremos adaptarnos a la sociedad en la que vivimos.

"El bingo de identidad", como lo he bautizado, pretende ser una actividad plena y evolutiva y explotable en varios niveles del aprendizaje, focalizando en una u otra estructura, de las diferentes que pueden aparecer, en cada momento. También puede ser transformable dependiendo de las características y necesidades del grupo al que se dirija (diferentes variables del alumnado). De hecho, existe una versión más "representativa" de la cultura hispana, dirigida a un público más adulto y con un componente sociocultural diferente, que ha sido puesto en práctica con alumnado del Instituto Cervantes de Mánchester.

En definitiva, podríamos concluir con una reflexión personal sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras y en especial sobre el papel esencial que juega la gramática, entendida de manera extensa. Se trata pues de plantearnos nuestra tarea de enseñante constantemente y ayudar a los estudiantes a replantearse su tarea de aprendientes para llegar a sacar el mejor partido de nuestro trabajo. De crear los mecanismos y las estructuras necesarios para encontrar el aspecto lúdico y placentero en nuestro trabajo. De hacernos las preguntas necesarias, de echar mano de nuestra creatividad y de implicar al alumno en la creación y el desarrollo de actividades y materiales. En conclusión, “de pasárselo bien” haciendo gramática.

# Fundamentos teóricos de la didáctica del español como segunda lengua (E/L2) en contextos escolares<sup>1</sup>

ROCÍO LINEROS QUINTERO  
Asesoría Socio-Lingüística. CPR Mar Menor  
Consejería de Educación y Cultura. Murcia  
[rlineros@contraclave.org](mailto:rlineros@contraclave.org)  
<http://www.contraclave.org/>

Rocío Lineros Quintero es Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Murcia. Entre los años 1992-1998 trabajó como profesora de español LE en la Universidad de Murcia. Realizó su investigación posdoctoral en torno a la *Didáctica del español como lengua extranjera* (1996-1999); bajo la dirección del entonces Director Académico del Instituto Cervantes en Madrid, D. Agustín Vera Luján. Desde 1998 es profesora de Lengua y Literatura en Educación Secundaria, habiéndose especializado en la enseñanza del español a inmigrantes. Ha publicado artículos en revistas especializadas y ha dictado numerosas conferencias sobre su área de especialización. Desde el año 2000 es colaboradora habitual de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, impartiendo cursos y seminarios de formación al profesorado en torno a la enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares (E/L2). Actualmente es Asesora Pedagógica del Ámbito Socio-Lingüístico en el CPR Mar Menor, Murcia. Con otros docentes creó en el año 2003 el Portal Educativo Contraclave, web de recursos para el profesorado de educación secundaria.

**RESUMEN:** En este artículo planteamos los fundamentos teóricos en torno a los cuales gira la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares. La implicación de la Filología hispánica, la Pedagogía y la Psicología del aprendizaje en la didáctica del español L2 en contextos escolares lleva a suponer que nos encontramos ante un nuevo fenómeno educativo que adquiere un lugar transversal e interdisciplinar en los centros escolares. La segunda parte del artículo se dedica íntegramente a los ámbitos y niveles de actuación en la didáctica del español L2 en contextos escolares, ofreciendo una perspectiva y evolución histórica de los mismos con el fin de asentar las bases teóricas que definen y caracterizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## o. INTRODUCCIÓN

En 1910, en el editorial del primer número del *Journal of Educational Psychology*<sup>2</sup>, una de las pioneras revistas especializadas en el ámbito de la Psicología de la Educación, se instauraba la necesidad de concebir un nuevo profesional cuya tarea debía ser mediar entre la Ciencia de la Psicología y el Arte de la Enseñanza. A partir de este momento, la historia de la Psicología de la Educación puede interpretarse como una amalgama entre lo que es el programa de trabajo en la enseñanza de segundas lenguas y la realidad misma del aula.

Si bien es cierto que la específica actividad de aula que tratamos, la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares (E/L2), requiere del docente un conocimiento

1 Este trabajo forma parte de la ponencia que se impartió en el Curso inicial de formación para profesores en la Didáctica y Metodología del Español como lengua extranjera, que ofrece la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia a través del CPR Murcia II, en septiembre de 2003. Para esta versión la autora ha matizado y ampliado reflexiones e ideas de la versión original, así como algunas notas al pie y referencias bibliográficas.

2 Dato tomado de las reflexiones que el profesor César Coll expone en el prólogo de Solé, I. (1992), dedicado a la autora.



profundo de lo que supone enseñar una segunda lengua y apreciar la dificultad que entraña ser aprendiz inmigrante no es, por ello, menos cierto la obligatoriedad que el docente de español L2 tiene de conocer profundamente el porqué lingüístico de la lengua que usa y enseña a otros.

Es necesario llevar a cabo muchos intentos, prácticas educativas, para darnos cuenta que no nos basta con disponer de los conocimientos que nos brinda la Ciencia de la Psicología y con dominar el Arte de la Enseñanza de segundas lenguas para ejercer la función de profesores de español L2 en contextos escolares. Debemos saber que, para poder cumplir con eficacia nuestra actividad profesional, nos hace falta algo más: asentar sobre una sólida base lingüístico-conceptual del español lo que de psicólogos y educadores podamos tener (Linerós, 1992).

Ciertamente, la intención más relevante de estas páginas es dar a conocer lo que, a nuestro entender, sería una perspectiva, si no nueva, sí poco desarrollada con respecto a la enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares. Esto es: el conocimiento filológico y lingüístico del español que el docente debe poseer al ejercitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva nace una visión fundamentalmente filológica y lingüística hispánica aplicable a la enseñanza del español L2; aunando además, el saber pedagógico y psicológico en la enseñanza de segundas lenguas, de los cuales también se debe disfrutar.

Indudablemente, la riqueza que este enfoque aporta al oficio de enseñar español como segunda lengua en contextos escolares proviene de la consideración más general que supone enseñar una lengua.

Afirma J. Tusón (1989): una lengua, cualquiera del millar de lenguas que se extienden por el mundo, es el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno. Más adelante asegura que las lenguas se convierten en los instrumentos de comunicación humana y nos permiten transmitir el mundo de fuera y el mundo de dentro. Por lo tanto, la Lengua es el instrumento que nos permite relacionarnos con otros, y, como ya nos apuntó Saussure en su *Curso de Lingüística General* (1969), la utilizamos como procedimiento empleado en el hablar (y hablar es mucho más que ensartar palabras, mucho más que usarlas<sup>3</sup>).

Si la Lengua nos permite comunicarnos con el mundo de fuera, del mismo modo nos posibilita organizar nuestro mundo interior, nuestro pensamiento. Además, la Lengua tiene una dimensión social que no podemos obviar; conocer el mundo que nos rodea nos autoriza a transmitir o dejar constancia de cómo lo entendemos. Finalmente, la lengua es objeto de

---

3 El paréntesis es nuestro, tomado de Lineros Quintero, R. (1996a:17).

estudio en sí misma, ella misma es la causa y sustancia de un corpus teórico que define las formas y relaciones de un código.

Como puede verse, cada una de estas definiciones está encaminada hacia una concepción fundamentalmente práctica de lo que es una Lengua. La palabra clave que define esta nueva visión de la Lengua es **uso**. La Lengua es usada para comunicarnos, usada para relacionarnos en sociedad, usada para ordenar nuestro pensamiento y usada para su propio estudio. Así pues, la enseñanza de una segunda lengua debe estar estrechamente vinculada al cómo de estos usos y para ello es necesario el conocimiento profundo de la lengua objeto de enseñanza. Enseñar los usos del español implica conocerlos, analizarlos, fundamentarlos teórica y prácticamente y no sólo practicarlos como hablantes nativos. De ahí la importancia del saber filológico y lingüístico que debe dominar el docente de español L2 en contextos escolares.

Una vez asentado el principio teórico y práctico básico para una correcta y eficaz didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares, analicemos los factores implicados en el nuevo fenómeno educativo ante el cual nos hallamos.

## 1. FACTORES IMPLICADOS EN LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN CONTEXTOS ESCOLARES

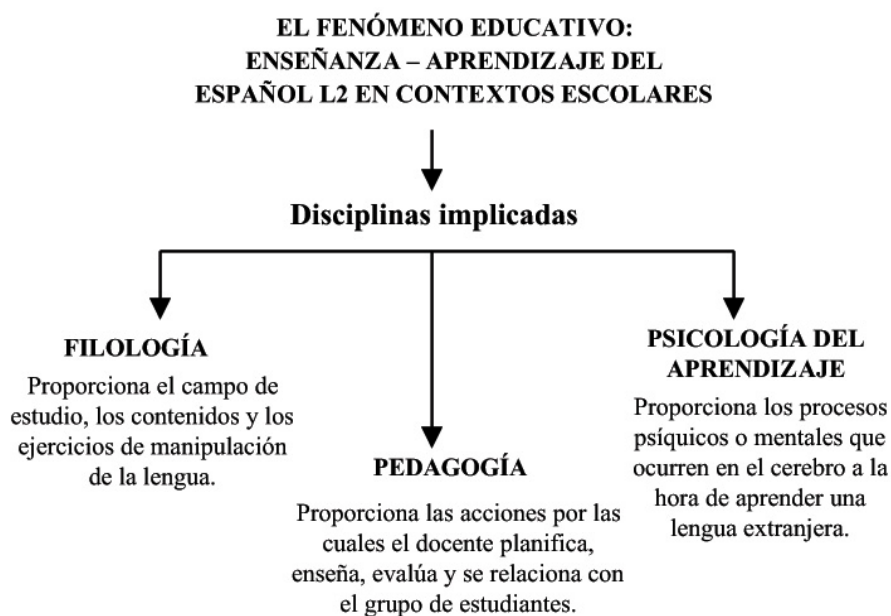
La didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares no puede llevarse a cabo eficazmente sin existir con anterioridad una base teórica sólida mediante la cual se pueda proceder a su enseñanza y aprendizaje. Esta base teórica debe estar fundamentada en tres importantes pilares que conforman las disciplinas implicadas en la actividad: la Filología española, la Pedagogía y la Psicología del aprendizaje.

La filología española proporciona el campo de estudio, así como los contenidos y ejercicios de manipulación de la lengua, indispensables para que el aprendizaje siga su adecuada progresión. De la Pedagogía toma el docente de español L2 las acciones a través de las cuales planifica su enseñanza, la evalúa y se relaciona con el grupo de estudiantes inmigrantes inmersos en las aulas escolares. Por último, es la Psicología del aprendizaje la disciplina que proporciona los procesos psíquicos o mentales que ocurren en el cerebro a la hora de aprender una segunda lengua y que tienen directamente que ver con los tipos de memoria - memoria a corto plazo (MCP) y memoria a largo plazo (MLP)- (Van Dijk 1983).

La unión de estas tres disciplinas en la consecución de un mismo objetivo: el desarrollo de la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares, consigue que esta nueva didáctica se constituya como una disciplina joven en las aulas de primaria y secundaria, existente como un espacio de intersección, tomando de ellas conceptos y procedimientos orientados hacia la promoción y facilitación de los aprendizajes.

Es por ello, por lo que la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares no debe considerarse como un área de conocimiento pluridisciplinar, sino más bien transversal. Una joven disciplina que mantiene relaciones de contigüidad y complementariedad con los diversos saberes lingüísticos (Lingüística General, Lingüística Aplicada, Lingüística Estructural, Lingüística Pragmática, Lingüística Cognitiva, Lingüística Textual, Sociolingüística o Psicolingüística, entre otras) y con las disciplinas nacientes de las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicopedagogía, Didáctica General, Organización y Planificación, Orientación, Didácticas específicas, etc.)<sup>4</sup>.

Con el fin de resumir y asentar sólidamente la base teórica de esta nueva actividad profesional, la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares, se presenta a continuación un esquema que engloba las relaciones de complementariedad y contigüidad ya señaladas:



Sin embargo, y siendo conscientes de los conocimientos que requiere la didáctica del español como segunda lengua, debemos apuntar una especificidad aún mayor. El hecho de desarrollar estos procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos muy determinados: los centros de educación primaria y secundaria. Este hecho nos hace adoptar mayores y más amplios puntos de vistas ya que, en este sentido, la enseñanza del español L2 se corresponde con una actividad de aprendizaje realizada por un grupo de alumnos extranjeros, en su mayoría inmigrantes, en un contexto muy determinado.

<sup>4</sup> La consideración de éstas y otras disciplinas tanto Lingüísticas como de las Ciencias de la Educación pueden verse en SUSO LÓPEZ, J. y FERNÁNDEZ FRAILE, M<sup>a</sup>.E. (2001); *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera (Educación Primaria, ESO y Bachillerato)*, Granada, Interlingua, cap.I.



De ahí que debamos considerar la metodología y didáctica del español L2 en contextos escolares como una específica actividad de aprendizaje, guiada por un profesor, que supone la implicación de varios tipos de procesos, comportamientos y estrategias dispuestos según las condiciones, intereses y necesidades de los alumnos que aprenden.

Esta específica actividad de enseñanza y aprendizaje nos hace apostar por la creación de una nueva didáctica del español como lengua extranjera, pues el alumnado al cual va dirigida la actividad no es el alumnado al que, en un primer momento, van dirigidos ni los manuales de español ni los currículos existentes en la materia.

Definir un currículo adecuado a las necesidades y los intereses del alumnado inmigrante que ocupa las aulas de primaria y secundaria es la principal labor que, como docentes de español L2, debemos abordar. Las unidades didácticas y las programaciones de aula que servirán de apoyo a esta enseñanza deben considerar tanto los principios teóricos, procedimentales y culturales del español como segunda lengua como los aspectos referentes a las situaciones de enseñanza y aprendizaje, siendo estas situaciones las que definen y clasifican como específica la actividad desarrollada en de los centros escolares.

Como ha podido comprobarse es indudable la existencia de numerosos factores que se hallan implicados en la didáctica del español L2 en contextos escolares. Enumerando estos factores podríamos hablar de:

- a) **Principios teóricos:** se corresponderían con los conocimientos amplios y profundos que debe poseer el docente de español L2 sobre la materia objeto de enseñanza. Estos conocimientos deberán estar, además, fundamentados en el saber filológico, lingüístico y cultural de la Lengua española.
- b) **Principios procedimentales:** abarcarían los conocimientos necesarios para llevar a cabo la planificación, organización y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos conocimientos deberán ser tomados de las diversas disciplinas nacientes de las Ciencias de la Educación.
- c) **Contenidos de la enseñanza:** tomados también de las Ciencias de la Educación y la Pedagogía, los contenidos de la enseñanza englobarían los hechos, conceptos, destrezas, normas y actitudes propias de la didáctica y metodología de segundas lenguas y, particularmente, del español como segunda lengua.
- d) **Ámbitos de actuación:** consideramos de suma importancia la atención y reflexión de este factor para la enseñanza del español como segunda lengua puesto que es, a partir del conocimiento del ámbito de actuación, cuando se debe reflexionar sobre la metodología llevada a cabo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El alumno, la familia, el centro

escolar, bien sea de educación primaria bien de educación secundaria, la obligatoriedad de ambos niveles de enseñanza, etc., definen y guían el propio ejercicio docente diario.

e) **Situación de la enseñanza:** dentro del fenómeno educativo que tratamos, la situación cotidiana de enseñanza es el factor clave que encauzará el quehacer del docente, además de orientar temporal y secuencialmente las unidades didácticas y programaciones de aula a realizar. Considerar los recursos materiales y humanos, los instrumentos habidos al alcance, la disponibilidad de espacios y tiempos o la carga lectiva serán cruciales para el desarrollo fructífero de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua segunda lengua en contextos escolares.

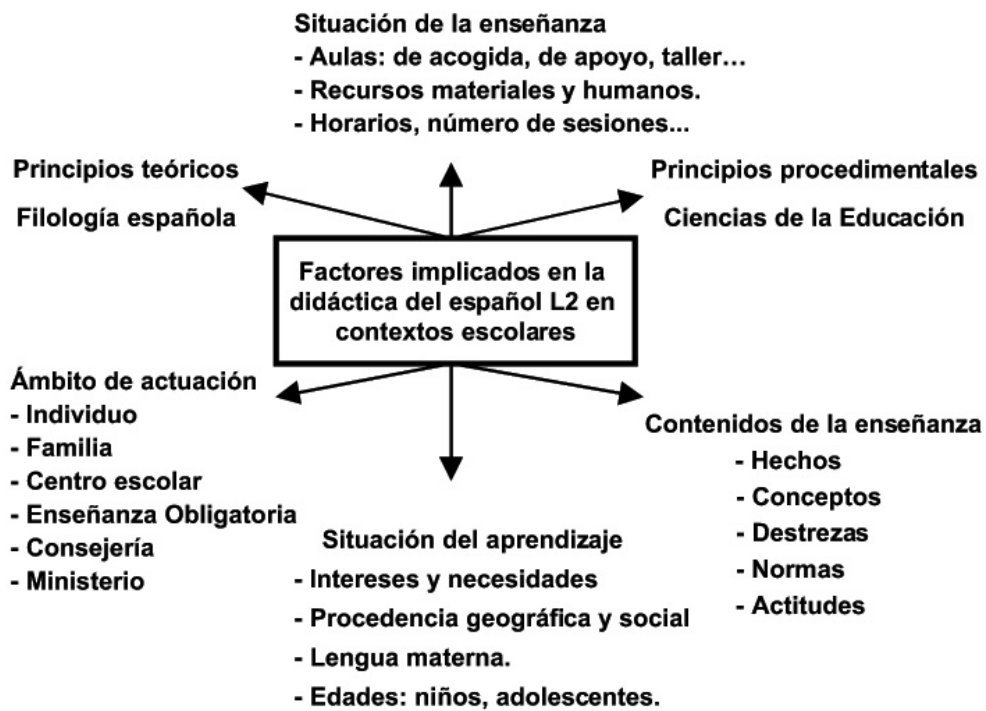
f) **Situación del aprendizaje:** este último factor -no por ello menos importante- requiere una reflexión profunda por parte de aquel docente que decide implicarse en la enseñanza del español L2 en contextos escolares. Es, a partir del análisis de la situación de aprendizaje, cuando el profesor de español L2 deberá tener en cuenta los intereses y necesidades del alumnado inmigrante, la procedencia geográfica y socioeconómica de los mismos, la lengua materna (L1) que poseen, el desarrollo lingüístico y comunicativo en la L1 y, por último, la edad y el desarrollo físico y psicológico.

Evidentemente no atenderemos ni enseñaremos igual español L2 a niños inmigrantes que con dificultad se comunican oralmente y por escrito en su lengua materna que a inmigrantes adolescentes con un alto grado de desarrollo comunicativo oral y escrito en su lengua materna pero que, sin embargo, se hallan viviendo en esa encrucijada psicológica tan importante y definitoria como es la adolescencia.

Todos y cada uno de estos factores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en los centros escolares nos hace considerar, una vez más, la necesidad de una nueva didáctica del español.

No se trata de llevar a las aulas escolares un saber científico y lingüístico del español en sí, sino un saber científico y lingüístico de la lengua y cultura española reinterpretado y dispuesto para la enseñanza según las condiciones, intereses y necesidades de los alumnos que aprenden (Álvarez Méndez 1987:228)

Resumiendo estos factores implicados en la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares, se expone a continuación un esquema globalizador de los mismos, con el fin de delimitar los ámbitos y niveles de actuación propios de la didáctica considerada.



## 2. ÁMBITOS Y NIVELES DE ACTUACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN CONTEXTOS ESCOLARES

Aceptando la necesidad de esta nueva perspectiva en la didáctica del español L2 en contextos escolares nos es indispensable, en primera instancia, fijar adecuadamente sus ámbitos y niveles de actuación con el fin de reinterpretar el saber filológico y asentar las bases sobre las que se sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tomando como punto de partida esta necesaria delimitación de los ámbitos de actuación, exponemos en la figura 3 el que denominamos "Triángulo de actuación".



Atendiendo al primero de los ámbitos propuestos, el ámbito del Sujeto, la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares debe fijar, seleccionar y organizar los objetivos y contenidos en atención a las condiciones, los intereses y necesidades de los alumnos. Para ello, nos parece indispensable la realización, al comienzo del curso escolar, de una Prueba de Nivel<sup>5</sup>, oral y escrita, que indique al profesor de español L2 el grado de conocimiento de español que poseen sus alumnos inmigrantes. Esta prueba de nivel, y los resultados de ella obtenidos, hará que el docente planifique de modo global una estrategia de actuación, considerándola como un conjunto coherente de actividades metodológicas. Con ello nos adentramos en el segundo de los ámbitos de actuación: el del Agente.

Una vez realizada la planificación global, en virtud de los resultados obtenidos en la prueba de nivel, el profesor de español L2 especificará su estrategia de actuación temporal y secuencialmente mediante la elaboración de las distintas unidades didácticas y programaciones de aula.

Como último ámbito presente en el "Triángulo de actuación", nos hallamos con el ámbito del Objeto, es decir, el español.

Es evidente que la planificación global del curso y específica de las unidades didácticas y programaciones de aula deberá elaborarse de tal modo que se expone de manera accesible y adaptada los conocimientos de español L2 que posee el docente. Para que esta adaptación de saberes lingüísticos y culturales del español llegue a buen término es necesario que el profesor de español L2 se sirva de los conocimientos pedagógicos y psicológicos propios de la labor docente.

Es en esta adaptación de saberes donde se deberá tener muy en cuenta las necesidades e intereses del alumnado inmigrante, tal y como mencionábamos al considerar los factores implicados en la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares.

Una vez delimitados los ámbitos de actuación, es necesario que el profesor de español L2 detenga su mirada y reflexión en los niveles de actuación pues, son a través de tales niveles, cuando la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares comienza a tomar cuerpo, desarrollando su currículo de forma concreta y adecuada a las necesidades e intereses del alumnado.

Nos parecen muy acertados y clarificadores los niveles de actuación propuestos por los autores Suso López y Fernández Fraile en su obra *Didáctica de la lengua extranjera*

---

<sup>5</sup> Son muchas las pruebas de nivel que pueden encontrarse en los diversos materiales y currículos de español como lengua extranjera. Nosotros optamos aquí por la prueba de nivel que ofrece el Instituto Cervantes y que puede encontrarse bien en la publicación impresa de su currículo bien en la publicación digital. Véanse: AAVV (1993); *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid y <http://www.cervantes.es/>

(2001:29) Por ello, traemos ahora a colación el esquema presentado por los mismos en su estudio<sup>6</sup>.

### **NIVELES DE ACTUACIÓN DE LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL L2 EN CONTEXTOS ESCOLARES**

1. Principios teóricos
  - a. Concepción de la lengua (Principios lingüísticos = O:Objeto).
  - b. Concepción del aprendizaje (Principios psicológicos = S:Sujeto).
  - c. Concepción de la enseñanza (Principios pedagógicos = A:Agente).
2. Planificación (relación A-O en función de S)
  - a. Determinación de objetivos.
  - b. Selección, organización y presentación del contenido.
3. Actuación en el aula
  - a. Puesta en práctica de la relación de enseñanza (A-S).
  - b. Puesta en práctica de la relación de aprendizaje (S-O).
4. Material
  - a. Elaboración de material didáctico.
  - b. Útiles, instrumentos y recursos complementarios.
5. Evaluación
  - a. Concepción de la evaluación.
  - b. Puesta en práctica de la acción evaluadora.

Estas cinco dimensiones, aplicadas a los niveles de actuación en la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares, deben ser consideradas desde la perspectiva de su evolución histórica y desarrollo pedagógico, pues así comprenderemos el por qué y el cómo del español que enseñamos y de la metodología que, para ello, utilizamos.

Como ya hemos subrayado, la didáctica del español L2 en contextos escolares debe, en primer lugar, apoyarse en los fundamentos teóricos que constituirán los principios de actuación. Esta reflexión sobre los principios teóricos conlleva un proceso de adaptación y transposición desde las disciplinas implicadas (Lingüística, Psicología y Pedagogía) al español L2 en contextos escolares.

Por ejemplo, la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares deberá efectuar una selección del material lingüístico para proponerlo como contenido del aprendizaje, deberá hacerlo de acuerdo con las investigaciones realizadas por la Filología Española. Ello permitirá realizar una primera definición del qué enseñar. Ahora bien, tal definición se realizará igualmente en conjunción con otros principios que la amplían y adaptan. En primer lugar, con el contexto concreto de enseñanza-aprendizaje, del que dependerán los objetivos generales; en segundo lugar, con los presupuestos teóricos

---

<sup>6</sup> Con estos niveles de actuación que exponemos en esta figura 4, recogemos también las reflexiones efectuadas al respecto por otros didactas en segundas lenguas. Entre ellos destacamos los estudios realizados por Galison R. y Coste, E. (1976:150-152); Baker, C. (1997:295-301); y Girar, D. (1972:11-12).

derivados de la Psicología de la Educación y de la Pedagogía, orientando el modo general por el cual el docente enseñará los contenidos lingüísticos y culturales del español como segunda lengua.

Por consiguiente, es evidente que los principios teóricos que envuelven la didáctica del español L2 en contextos escolares abarcarán tanto la concepción de la lengua y su cultura como la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Centrándonos en el primero de los principios, el principio lingüístico y su concepción de la lengua, debemos mencionar someramente la evolución pedagógica y didáctica que han sufrido los modos de concebir la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Modos que tienen que ver, directamente, con los contenidos y conceptos a enseñar en la didáctica del español como segunda lengua.

No siendo nuestra pretensión realizar una investigación profunda sobre la historia de la didáctica del español lengua extranjera nos detendremos únicamente en la oposición y evolución que ha existido entre el MÉTODO TRADICIONAL y el método que actualmente se lleva a las aulas, el MÉTODO COMUNICATIVO.

Desde la perspectiva del método tradicional, la didáctica de segundas lenguas / lenguas extranjeras debía enseñar la lengua como un sistema de estructuras regidas por reglas de formación de palabras y oraciones y como un compendio de vocabulario. En definitiva, debía enseñar la gramática. En cambio, para el método comunicativo la lengua es un sistema para la expresión del significado teniendo como función primaria la interacción y la comunicación. De ahí, que sean los contenidos comunicativos de la lengua española los que deben ser tratados en la didáctica del español como L2 en contextos escolares.

Esta visión comunicativa de la lengua impregna todos los niveles lingüísticos del español, debiéndose enseñar la gramática, la sintaxis y la semántica española desde esta interacción y uso lingüístico entre emisor y receptor y no como una simple memorización de reglas y funciones. La lengua es esencialmente un útil de comunicación, utilitario, funcional, determinado para tal fin: comunicar ideas, significados, información. Como ya apuntábamos, el aprendizaje de la lengua en la clase de español L2 en contextos escolares debe basarse en la cotidianidad de quienes realizan las acciones mediante la presentación en el aula de situaciones comunicativas, tanto orales como escritas, ejercitando así las destrezas lingüístico-comunicativas del alumno extranjero (Linerós 1996b:253).

Del mismo modo que debe existir entre los profesores y profesoras de español como segunda lengua una teoría sobre cómo concebir la lengua española que enseña en los contextos escolares, y que constituye el principio lingüístico de la didáctica, debe existir una teoría sobre cómo se aprende mejor, y que se correspondería con los principios psicológicos de la didáctica, es decir, con la concepción del aprendizaje.

Desde la visión del método tradicional se consideraba que la actividad de aprendizaje debía basarse, principalmente, en la memorización y formación de hábitos. Por el contrario, el enfoque comunicativo concibe el aprendizaje como una actividad que implica el ejercicio de la comunicación real y que debe llevarse a cabo mediante tareas significativas que supongan un uso comunicativo de la lengua<sup>7</sup>.

Si para el método tradicional la didáctica de segundas lenguas estaba enfocada principalmente hacia la memorización y formación de hábitos, es evidente que el papel del alumno era claramente pasivo, pues no tenía ningún control sobre lo que aprendía, al convenir que su proceso de aprendizaje se limitaba a escuchar, repetir y contestar a preguntas y órdenes. En cambio, al considerar el proceso de aprendizaje desde el método comunicativo como una actividad que implica el ejercicio de la comunicación real, el papel que toma el alumno en su propio proceso de aprendizaje es activo, ya que se presenta como un negociador y comunicador que da y recibe información.

Tal y como los principios psicológicos definen la concepción del aprendizaje en el seno de los niveles de actuación de la didáctica del español LE y el papel que toma el alumno extranjero en su proceso de aprendizaje, los principios pedagógicos delimitan la concepción de la enseñanza y el papel que debe tomar el docente en la enseñanza del español L2.

El método tradicional apostó siempre por un profesor de segundas lenguas que obtenía un papel central y activo, un docente que controlaba la marcha y el ritmo de los aprendizajes, que actuaba como modelo al presentar estructuras, al dirigir ejercicios, al corregir errores y examinar el proceso. En cambio, el papel del profesor por el que apuesta el enfoque comunicativo es un papel facilitador, es decir, facilita el proceso comunicativo y las tareas que deben elaborar los alumnos. El profesor es un analista, un asesor y un administrador de los procesos, de tal modo que procura crear hábitos automáticos, que orienta de modo general al alumnado, considerando que es él quien realmente aprende<sup>8</sup>.

Deteniéndonos en la segunda de las dimensiones que configuran los niveles de actuación de la didáctica de segundas lenguas, la planificación, debemos destacar la importancia de la determinación de los objetivos en atención al contexto escolar y a las situaciones de enseñanza y aprendizaje. En atención al ámbito escolar de actuación, hemos mencionado ya la importancia que adquiere para la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje la consideración de la etapa y ciclo educativo donde se desarrolla la enseñanza y aprendizaje

---

7 Ambos modos de concebir el aprendizaje del español LE se han denominado, respectivamente, "Teoría Pasiva", para la concepción del aprendizaje según el método tradicional, y "Teoría activa" para la concepción sobre cómo se aprende mejor una segunda lengua según el método comunicativo.

8 Véase la correspondencia entre el "Papel pasivo" que adopta el alumno en su proceso de aprendizaje y el "Papel dirigista" que toma el profesor según el Método Tradicional. Véase igualmente la correspondencia que establece el Método Comunicativo entre el "Papel activo" del alumno y el "Papel facilitador" del profesor.



del español como segunda lengua, así como la obligatoriedad de la enseñanza primaria y secundaria y la duración del proceso.

Igualmente destacable para la fijación de los objetivos de la didáctica del español L2 en contextos escolares es la situación de aprendizaje, es decir, los intereses y necesidades del alumno inmigrante, la procedencia geográfica, socioeconómica y cultural y el nivel de competencias, destrezas y habilidades, que deberá ser considerado inicialmente mediante la prueba de nivel. Desde el proceso de enseñanza, la fijación de objetivos ha sido considerada, a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, desde la visión de los distintos métodos o metodologías de enseñanza-aprendizaje. Así, desde el método tradicional, se consideraban como objetivos principales el dominio de las estructuras de sonido, la forma y el orden de las palabras, y el dominio automático y correcto de las estructuras básicas de las oraciones. En cambio, desde el método comunicativo, se consideran como objetivos primordiales todos aquellos que respondan a los intereses y necesidades de los alumnos y que, además, reflejen tanto las destrezas funcionales (saber escuchar, saber hablar, saber leer y saber escribir) como los objetivos propiamente lingüísticos<sup>9</sup>.

La misma diversidad de posturas y perspectivas ha tenido la consideración de la selección, organización y presentación de los contenidos dentro de lenguas extranjeras. Si para el método tradicional el currículo debía estar secuenciado siguiendo los aspectos fonológicos, morfológicos y sintácticos, a los cuales debía añadirse una lista de vocabulario y de estructuras secuenciadas según la dificultad gramatical; para el método comunicativo, el currículo debe incluir las estructuras, funciones y tareas de tal manera que la graduación de la programación se haga conforme a las necesidades e intereses de los alumnos.

Divergentes son, pues, las dos visiones metodológicas de la planificación de contenidos. Una primera planificación, llevada a cabo por el método tradicional, somete los contenidos a una programación estricta en la cual se gradúa el nivel de dificultad en una escala precisa y donde el alumno extranjero no pasa al nivel posterior de conocimiento, bien sea inicial, intermedio, avanzado o superior, mientras no haya certeza absoluta de que el alumno ha asimilado correctamente los contenidos expuestos en el nivel inmediatamente inferior. Para el método comunicativo, la programación se realiza teniendo en cuenta que la lengua es un medio de ejecución de actos sociales (saludos, disculpas, informaciones, opiniones, argumentaciones, etc.), considerándose que lo más importante es que el alumno use la lengua correctamente en el máximo de situaciones comunicativas posibles. Por ello, la programación es más laxa, menos prefijada, basada más en tareas y destrezas comunicativas que en conceptos gramaticales, dando lugar a la improvisación y al paso de un nivel a otro de

---

<sup>9</sup> Para un mayor acercamiento a esta fijación y determinación de objetivos en la didáctica del español como segunda lengua consideramos de gran interés y plenamente clarificadores los estudios de Camps, A. (1990) y Zabalza, M.A. (1987).



manera más espontánea, natural y dependiente de las iniciales necesidades e intereses del alumnado<sup>10</sup>.

Tras las primeras fases de preparación teórica y planificación llegamos a la dimensión central en la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares: el ejercicio docente en el aula con alumnado inmigrante.

Este ejercicio docente se basa en una concepción español L2 altamente implícito en las teorías de la enseñanza y aprendizaje desprendidas de los principios psicológicos y pedagógicos. Del mismo modo, las actividades de aula vienen determinadas gracias a los objetivos y contenidos expuestos desde el método comunicativo, englobando en sí mismas tanto la puesta en práctica de la relación de enseñanza (agente-sujeto) como la relación de aprendizaje (sujeto-objeto).

Es evidente que las actividades responden a un tipo de relación existente entre profesor-alumno y también al determinado papel ejercido por éstos. Si atendemos al método tradicional donde el papel del profesor es claramente dirigista y el del alumno pasivo, comprenderemos por qué las tipologías de ejercicios, que se realizan siguiendo este enfoque tradicional, giran en torno a ejercicios de repetición, sustitución, memorización y traducción. En cambio, si nos detenemos en los papeles que ejercen profesor y alumno desde el método comunicativo, facilitador y activo respectivamente, hallaremos toda una tipología de ejercicios y actividades que abordan las diversas situaciones de comunicación, incluyendo procesos como la distribución de la información, la negociación del sentido y la interacción.

Por nuestra parte, pensamos que es de vital importancia y gran ayuda la clasificación de las actividades que deben realizarse en el aula, diferenciando claramente entre lo que corresponde hacer al profesor y lo que hace o corresponde hacer al alumno. Dentro de esta clasificación general se procedería seguidamente a una organización más detallada de las actividades en atención a las capacidades y destrezas que se desean desarrollar en el alumnado inmigrante (actividades de comprensión y expresión oral y escrita) y en función de las características técnicas y estratégicas que se fomentarán con las actividades (audición, memorización, repetición, traducción, juegos de rol, simulaciones, reflexión, comparación de datos, etc.) así como actividades individuales y colectivas de pequeños grupos o del gran grupo.

El papel adoptado por el profesor y los alumnos, así como las actividades que se derivan de los mismos, se prolongan con el uso de una serie de recursos, de materiales, de útiles o medios auxiliares que conforman el cuarto ámbito de actuación en la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares. Al considerar los recursos materiales no nos

---

<sup>10</sup> Con respecto a la selección, organización y presentación del contenido como dimensión integrante e integradora de los diversos ámbitos de actuación de la didáctica del español como segunda lengua es aconsejable la lectura de los siguientes estudios: Coll, C. y otros (1992); Román, M. y Díez, E. (1994b); Canter, F.J., Mendoza, A. y Romea, C. (1997).

referimos tan sólo al manual escolar o al conjunto de libros, que sobre español para extranjeros, existe actualmente en el mercado.

Hablar de materiales de español L2 para inmigrantes supone hablar también de medios audiovisuales (mapas, fotos, murales, documentales, películas, proyecciones, audiciones, etc.) y de materiales multimedia (CD-ROM, Internet, juegos interactivos de ordenador, navegación, correo electrónico, chats) Si adoptamos la visión comunicativa y no tradicional para la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, optaremos por materiales que estimulen el uso del español comunicativo y que se encuentren basados en situaciones comunicativas reales.

En definitiva, la didáctica del español L2 en contextos escolares debe servirse de materiales que ayuden a generar un uso del español auténtico en un contexto escolar previsto.

Nos parece de vital importancia que el profesor de español L2 elabore y/o adapte su propio material didáctico en función de los objetivos y contenidos planteados, de las destrezas que se quieren potenciar, de las actividades que se desean realizar y, sobre todo, en función de los intereses y necesidades del alumnado.

Desde nuestro punto de vista no existe, digámoslo así, el manual de español para extranjeros perfecto y acorde al alumnado inmigrante que integra las aulas de primaria y secundaria, por ello, es necesario que se consideren y manejen diversos y variados manuales, tomando de cada uno de ellos la actividad o tarea que mejor convenga. Teniendo siempre en cuenta la organización, secuenciación y programación de aula que se desarrolla<sup>11</sup>.

Finalizamos ya nuestra reflexión sobre las dimensiones establecidas en torno a los niveles de actuación de la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares mencionando el último de los niveles, a saber: la evaluación. Tanto la concepción de la evaluación como la puesta en práctica de la acción evaluadora configuran un ámbito general del español L2 extraordinariamente extenso. Por esta razón y por no ser éste nuestro objetivo primordial en estas páginas, nos limitamos únicamente a mencionar someramente lo que nos parece crucial para el proceso de evaluación en la enseñanza del español L2 en contextos escolares.

Evidentemente, si uno de los principales objetivos de la didáctica del español LE es la ejercitación y desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita), la acción evaluadora deberá centrarse en ellas y evaluar el desarrollo y progresión que realiza el alumno en torno a las mismas. De ahí, que al tratar la evaluación en los contextos escolares no se considere solamente los tres momentos de la

---

11 Para un mayor acercamiento al numeroso material que existe en torno a los manuales de español para extranjeros puede verse la bibliografía que, en torno a *Cursos de español para extranjeros*, se expone en la página web del Portal Educativo Contraclave, sección Idiomas, Español para Extranjeros. Véase <http://www.contraclave.org/>

evaluación (inicial, formativa y sumativa) sino que también se traten de elaborar tipos de pruebas de expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión lectora.

La valoración de los resultados no debe enfocarse solamente desde la perspectiva del alumno, sino desde el conjunto del proceso didáctico (proceso de enseñanza y aprendizaje) para determinar, conjuntamente profesor y alumno, qué aspectos pueden explicar las deficiencias aparecidas y proponer elementos de corrección en el conjunto del proceso, con el fin de mejorar la eficacia de la enseñanza-aprendizaje del español L2 en contextos escolares.

Todas las dimensiones que hemos considerado en atención a los niveles de actuación de la didáctica del español como segunda lenguas en contextos escolares confirman la concepción que, inicialmente, exponíamos sobre la misma. Es decir, una concepción fundamentalmente interdisciplinar, como un territorio transversal, cuya razón de ser consiste en definir y concretar unas relaciones de complementariedad entre las disciplinas conexas: la filología española, por un lado, y las disciplinas del ámbito de las Ciencias de la Educación, por otro.

De ahí la importancia del conocimiento filológico que el docente de español L2 debe poseer sobre la lengua que enseña pues, sin este conocimiento, las conexiones con el resto de disciplinas serían baldías. La optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje adquirirá enfoques generales sobre la enseñanza de segundas lenguas pero no enfoques específicos sobre la didáctica particular que ahora tratamos, a saber: la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares.

Como resumen de los aspectos considerados en torno a los niveles de actuación, exponemos a continuación un cuadro conceptual que reúne las visiones de los enfoques tradicional y comunicativo en torno a los ámbitos de actuación de la didáctica del español L2 en contextos escolares.

	MÉTODO TRADICIONAL	MÉTODO COMUNICATIVO
<b>TEORÍA DE LA LENGUA</b>	La lengua es un sistema de estructuras regidas por reglas, un compendio de vocabulario y de reglas de formación de palabras.	La lengua es un sistema para la expresión del significado teniendo como función primaria la interacción y la comunicación.
<b>TEORÍA DEL APRENDIZAJE</b>	La actividad de aprendizaje debe basarse principalmente en la memorización y formación de hábitos.	La actividad de aprendizaje implica el ejercicio de la comunicación real, debe llevarse a cabo mediante tareas significativas que supongan un uso comunicativo de la lengua.
<b>OBJETIVOS</b>	Los objetivos principales son: el dominio de las estructuras de sonido, la forma y orden de las palabras y el dominio automático y correcto de las estructuras básicas de las frases.	Los objetivos deben responder a los intereses y necesidades de los alumnos reflejando tanto destrezas funcionales como objetivos lingüísticos.
<b>CURRÍCULO</b>	El plan de estudios debe estar secuenciado siguiendo los aspectos fonológicos, morfológicos y sintácticos, al que debe añadirse una lista de vocabulario y de estructuras secuenciadas según la dificultad gramatical.	Debe incluir estructuras, funciones, temas y tareas. La graduación de la programación se hará según las necesidades de los alumnos.
<b>TIPO DE ACTIVIDADES</b>	Ejercicios de repetición, sustitución, memorización y traducción gramatical.	Los ejercicios deben abordar la comunicación, incluyendo procesos como la distribución de la información, la negociación del sentido y la interacción.
<b>PAPEL DEL ALUMNO</b>	No tiene ningún control sobre el contenido de lo que aprende, su proceso de aprendizaje se limita a escuchar, repetir y contestar a las preguntas y órdenes.	El alumno es un negociador y comunicador, da y recibe información haciéndose responsable de su aprendizaje.
<b>PAPEL DEL PROFESOR</b>	El profesor tiene un papel central y activo, controla la marcha y el ritmo de los aprendizajes, actúa como modelo al presentar estructuras, dirige los ejercicios, corrige errores y examina el progreso.	Facilita el proceso comunicativo y las tareas que deben elaborar los alumnos; es un analista, asesor y administrador del proceso.
<b>PAPEL DE LOS MATERIALES</b>	Están principalmente orientados al profesor; los más utilizados son los medios audiovisuales y los manuales de gramática; las lecciones están bien organizadas y graduadas estructuralmente.	El papel principal de los materiales es estimular el uso del lenguaje comunicativo; los materiales están basados en situaciones comunicativas reales.

## BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1993); *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1987); *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, Madrid, Akal.
- BAKER, C. (1997); *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Cátedra.
- CAMPS, A. (1990); "Los objetivos lingüísticos de la educación", en M. SIGUÁN, ed., *Lengua del alumno, lengua de la escuela*, Barcelona, PPU.
- CANTERO, F.J., MENDOZA, A. y ROMEA, C. edit. (1997); *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Barcelona.
- COLL, C. (1992); *Los contenidos en la reforma*, Madrid, Santillana.
- GALISON, R. Y COSTE, E. (1976); *Dictionarie de Didactique des Langues*, Paris, Hachette.
- GIRAR, D. (1972); *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, A Collin.
- LINEROS QUINTERO, R. (1992); "Competencia textual y enseñanza del español como segunda lengua", *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Madrid.
- LINEROS QUINTERO, R. (1996a); *La ciencia del texto publicitario: una caracterización teórico-práctica de los aspectos pragmático-lingüísticos del discurso publicitario (Publicidad informativa-Publicidad persuasiva)*, Murcia, Universidad de Murcia. (Tesis Doctoral)
- LINEROS QUINTERO, R. (1996b); "El aprendizaje de la gramática en la clase de español como L2: las destrezas lingüísticas" en *Metodología y Didáctica del español como lengua extranjera*, Sevilla, AUL2.
- ROMÁN, M. y DIEZ, E. (1994); *Currículum y Programación. Diseños curriculares de aula*, Madrid, Alianza.
- SAUSSURE, F. (1969); *Cours de Linguistique générale*, Paris, Playot (trad. esp. De Amado Alonso (1987); *Curso de Lingüística general*, Madrid, Alianza).
- SOLÉ, I. (1992); *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó/MIE.
- SUSO LÓPEZ, J. y FERNÁNDEZ FRAILE, M<sup>a</sup>.E. (2001); *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera (Educación Primaria, ESO y Bachillerato)*, Granada, Interlingua.
- TUSÓN, J. (1989); *El lujo del lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- VAN DIJK, T.A. (1978); *Tekstwetenschap*, Hett Spectrum (trad. esp., (1983); *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós).
- ZABALZA, M.A. (1987); *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid Narcea.

# Los adverbios de modalidad. Los adverbios de duda: *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso*, *a lo mejor*

M<sup>a</sup> PILAR MARCHANTE CHUECA  
Universidad de Zaragoza

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo trata de los considerados adverbios de duda *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso* y *a lo mejor*, aplicados a la enseñanza del español como segunda lengua, unidades que, tanto a los estudiantes como a los profesores que las estudian, suscitan siempre incertidumbre, indecisión, suspicacia, reparo, cuestión, titubeo, perplejidad, recelo..., sustantivos que definen la cuestión que hoy en día existe en relación con las unidades *tal vez*, *quizá(s)*, *acaso* y el modo verbal que han de utilizar donde la oposición indicativo / subjuntivo está presente. Una de estas controversias la encontramos en la página 87 del Archivo del Foro didáctico creado por el centro virtual del Instituto Cervantes:

<http://cvc.cervantes.es/foros/default.asp>

En 2003 se generó un debate con respecto al uso del indicativo o del subjuntivo en el adverbio *acaso*

<http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=47460>

A esta pregunta se le sumaron diferentes respuestas con las que los distintos autores no estaban de acuerdo, polémica surgida por la opinión de una de las autoras que afirmó lo siguiente: "Cuando el verbo va delante de *acaso*, siempre va en indicativo; cuando el verbo está detrás, puede ir en indicativo o en subjuntivo dependiendo del grado de la duda"

<http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=47528>

Una segunda respuesta que encontramos en

<http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=47818>

fue dada por mí en el que traté de demostrar que la regla dada no era del todo válida ya que *acaso* muestra diferentes usos que van más allá de la posición antepuesta y pospuesta del verbo para saber si un estudiante de español debe poner indicativo o subjuntivo. Comenté, de hecho, que en el *Diccionario de uso del español* de María Moliner se afirma que *acaso* en frases interrogativas equivale a *¿Es que...?* y sirve para introducir una pregunta que es más bien la expresión de una duda, de modo que en este tipo de oraciones dicho adverbio debe utilizar el modo indicativo.

Las siguientes respuestas continuaron con la discusión sobre las reglas gramaticales que se pueden consultar en

<http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=48043>

y

<http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=48188>

Terminó ésta con la respuesta dada en foro por Concha Moreno que afirma que lo interesante de los adverbios como *acaso* es que manifiestan el *modus* de la oración en la que se insertan. Así, *acaso* refleja la actitud del hablante frente al *dictum*: dubitativa, aseverativa, etc. Desde el momento en que incluimos la perspectiva del hablante, la presencia del indicativo o del subjuntivo dependerá de su intención más o menos dubitativa. Ese grado se marca en este caso con la aparición de un modo u otro dando como resumen las siguientes reglas: *acaso* + verbo en indicativo / subjuntivo, verbo en indicativo + *acaso*, oraciones interrogativas donde aparece *acaso* + indicativo. Véase en <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=50581>.

De las explicaciones atribuidas a la pregunta sobre si *acaso* ha de ir con indicativo o subjuntivo, surgen dos nuevos conceptos o perspectivas en relación con la categoría adverbio: la actitud del hablante que viene explicada a través del *modus* y del *dictum*.

Es la modalidad, la que aporta una distinción gramatical entre *modus* y *dictum* que resulta importante e imprescindible para que un profesor de español pueda comprender la extraordinaria complejidad que comporta este tipo de adverbios, puesto que esta oposición es el núcleo de toda explicación. Sin embargo, es indudable que muchos que se dedican a la enseñanza del español se pregunten a qué se refieren los lingüistas con dichos términos a pesar de la explicación dada por Concha Moreno en el Foro Didáctico del Instituto Cervantes. Pues bien, el *dictum* es el contenido representativo de la oración frente al *modus* que se realiza gramaticalmente mediante la modalidad o actitud del hablante ante el contenido representativo: aseverativo, interrogativo, dubitativo, exhortativo, exclamativo, desiderativo, y mediante la *poralidad*<sup>1</sup>, esto es, tal y como afirma O. Kovacci explica que en la oración el *dictum* es lo común al significado, el constituyente mientras que el *modus* es considerado como el exponente de figuras tonales, modos verbales, etc.

Cabe mencionar que en la concepción tradicional que se tenía del adverbio, ningún gramático, hasta hace unos años, pensó en que dicha categoría podía ir acompañada de unos actos de habla y de rasgos suprasegmentales como, hoy en día, se le atribuyen y que resultan relevantes en su concepción, es decir, que antes se le atribuían propiedades gramaticales, sintácticas, pero no se dieron cuenta de que el adverbio posee también propiedades fónicas y pragmáticas, propiedades que el profesor de español podría o debería

---

<sup>1</sup> GDLE. Ob. Cit., 724.

empezar a tener en cuenta en clase de ELE confiriéndoles así una perspectiva bien distinta que, en ciertas ocasiones, no encontramos ni en los manuales de español ni en nuestras propias clases.

Tradicionalmente, se entendía como modalidad todo lo que estaba relacionado con el modo o modos del verbo. Ahora bien, la modalidad va mucho más allá según palabras de Girón Alconchel<sup>2</sup> que afirma lo siguiente: "El modo verbal es el núcleo gramatical de la categoría de la modalidad. Pero ésta es una categoría lingüística más amplia. Podemos definir la modalidad, en un sentido amplio, como un *modo de validez del enunciado, motivado psíquicamente y expresado con medios lingüísticos (es decir, gramaticales o no gramaticales)*" (Zavadil, 1979: 76).

Hay en esta noción de modalidad una palabra clave para entender la nueva proyección de modalidad diferente, esto es, *psíquicamente*. Así pues, si la modalidad expresa la actitud del hablante, es lógico que a dicha categoría se le atribuyan elementos básicos como la realidad, la eventualidad y la afectividad de modo que estos elementos forman parte del pensamiento, pero también lo son del contenido lingüístico, es decir, si los componentes del pensamiento son intelecto, voluntad y sentimientos, éstos estarán presentes siempre en el hablante y en su actitud, pero también en el oyente que puede concebir la actitud de otra persona de distinta forma respecto de lo que entiende el emisor.

Debido a esta modalidad proyectada por el hablante, nos encontramos en español casos donde los adverbios de duda *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso* y *a lo mejor* son capaces de expresar consejos, sugerencias, temor, esperanza. Obsérvense los siguientes ejemplos:

- *Quizá* deberías ponerte el vestido azul. Te queda mejor (sugerencia o consejo)
- Si no gano suficiente dinero, *a lo mejor* no puedo pagar el piso (temor)
- Si gano mucho dinero, *a lo mejor* puedo pagar el piso que quiero (esperanza)

Si bien, como se afirma en la cita de Girón Alconchel, la modalidad es motivada psíquicamente con medios lingüísticos no gramaticales como los mencionados en los ejemplos precedentes. Ahora bien, conviene destacar que en el caso de *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso* y *a lo mejor* con el modo indicativo encontramos un medio lingüístico gramatical con el que cuentan en el lenguaje coloquial muchos hablantes nativos y que no resulta aceptado aunque sí bastante usado en el español actual, es decir, el uso de estos adverbios con el futuro simple o también llamado, por otras gramáticas, futuro imperfecto. Un ejemplo como *tal vez vendrá mañana* viene siendo utilizado por la entrada de lenguas tales como el catalán, el francés o el italiano, de modo que, no es una verdadera construcción de la

---

<sup>2</sup> Chap.VII. Ya como morfema de la enunciación, punto 3, La modalidad como categoría lingüística, 124 y siguientes.



lengua española y éste resulta ser uno de los aspectos no tratados en la enseñanza del español, al igual que los ejemplos citados que demuestran que las unidades que nos ocupan van más allá del valor de posibilidad.

## 2. LOS ADVERBIOS DE DUDA: RESUPUESTOS TEÓRICOS

Bien es sabido que los adverbios de duda tales como *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso* y *a lo mejor* se incluyen dentro de la clasificación de los considerados adverbios de modalidad epistémicos, es decir, el eje de la posibilidad-seguridad<sup>3</sup>. Sin embargo, este tipo de unidades debería ser incluido en el eje deóntico, esto es, el eje de los sentimientos. Si tenemos en cuenta uno de los significados que María Moliner atribuye a la locución *a lo mejor*, observamos que dicha locución es capaz no solamente de mostrar duda sino también de expresar temor o esperanza. Este uso viene expresado en la mayoría de las ocasiones a través de la entonación en la expresión oral, esto es, mediante el uso de rasgos suprasegmentales, valores que vienen representados en la expresión escrita a través de los signos de puntuación y que muestran tales sentimientos:

- ¡A lo mejor apruebo el examen! ¡Era tan fácil! (esperanza)
- A lo mejor suspendo el examen... ¡Era tan difícil! (temor)

### 2.1. ÍNDICES DE MODALIDAD

Ofelia Kovacci afirma que este tipo de adverbios han de ser entendidos como índices de modalidad, esto es, como índices de actitud, esto es, modalidades declarativas y dubitativas que presentan modos verbales diferentes. Se refiere al modo indicativo y modo subjuntivo expresando así *duda*, *posibilidad* y *probabilidad* que reclaman *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso*, *a lo mejor*. Afirma Kovacci que existe una gradación de la expresión dubitativa entre la inclinación del hablante hacia la afirmación de la verdad del *dictum* y su inclinación hacia la negación de dicha verdad, de modo que esto explica porque este tipo de adverbios usa en el primer caso el indicativo mientras que para la negación usan el subjuntivo. Esta es una de las posibles interpretaciones que permiten explicar la oposición indicativo / subjuntivo con la que los adverbios *tal vez* y *quizá(s)* juegan habitualmente en español, frente la locución *a lo mejor* y que nunca rige subjuntivo. En cuanto a *acaso* se podría decir que es sinónimo de *quizá(s)* y *tal vez* según los diccionarios pero habría que analizarlo muy bien porque es más probable su uso en indicativo que en subjuntivo, sin embargo, también atribuye la negación de una verdad:

---

<sup>3</sup> Los adverbios de modalidad epistémica son aquellos que expresan la actitud del hablante y que determinan hechos de las creencias, es decir, son actitudes de opinión.

-A lo mejor viene hoy	-*A lo mejor venga hoy
-Quizá(s) viene hoy	-Quizá(s) venga hoy
-Tal vez viene hoy	-Tal vez venga hoy
-Acaso viene hoy	-*Acaso venga hoy <sup>4</sup>

De estos ejemplos se deduce que en indicativo todos los ejemplos son válidos y que no suponen ningún problema, frente al subjuntivo en donde dos de los casos no son aceptables. En definitiva, adverbios como *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso* y *a lo mejor*, cumplen, dice Kovacci<sup>5</sup>, la función lexémica de índices de actitud del hablante, esto es, el significado concreto o específico que el hablante quiera transmitir usando uno de estos cuatro adverbios, pues, sin quererlo, es muy posible que automáticamente use uno de ellos debido al significado que lleva implícito.

## 2.2. OPERADORES PRAGMÁTICOS

Una segunda interpretación que parece interesante resaltar es la realizada por Ana María Barrenechea que habla de *operadores pragmáticos* y dice que dentro de ellos se encuentran subclases que se denominan "de actitud oracional" y que se corresponden con los indicadores de actitud del hablante con respecto al contenido del discurso. En las gramáticas suelen estar denominados de distintas formas: *adverbios oracionales* o *de oración*, *proposicionales* o *de preposición*, *adverbios predicativos*, *adverbios modales* o *de modalidad*. Dentro de estos indicadores de actitud oracional, Barrenechea distingue distintas clases y los adverbios *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso* y *a lo mejor* son incluidos en el grupo de la gradación en el discurso aseverativo y dentro del mismo son admitidos en la subclase de la suspensión motivada de la aserción que es, en realidad, una posibilidad que la lengua ofrece al hablante para poder indicar su poca seguridad o para rehusar la responsabilidad de un juicio ya dado. También se puede expresar la afirmación de más a menos probable o también puede reforzar la absoluta certeza. En definitiva, con estos adverbios se expresa la duda y la inseguridad mediante la actitud del hablante.

## 2.3. DISJUNTOS, ADJUNTOS Y CONJUNTOS

Otra clasificación que cabe ser mencionada y que es la que más discierne de las mencionadas anteriormente es la realizada en 1969 por Greenbaum, entendiendo tres tipos de adverbios de modalidad: *disjuntos*, *adjuntos* y *conjuntos*. Según esta clasificación los adverbios *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso* y *a lo mejor*, pertenecen a los *disjuntos*. Éstos a su vez se dividen entre los que son de estilo y los que son de actitud. Los primeros tratan la manera de decir la opinión y la valoración de la opinión del hablante mientras que los segundos valoran la actitud del hablante y se contextualizan en un marco afectivo. Ahora bien, los

4. En este caso no funciona con el presente de subjuntivo pero no quiere decir que, en español, no se puedan realizar construcciones de *acaso* con subjuntivo.

5 Vid. Kovacci, O. 1986., 166-167.

adverbios que nos ocupan poseen características de ambas interpretaciones pues están capacitados para dar una opinión o una valoración:

- *A lo mejor* no llega en punto... Como es tan impuntual... Ya sabes.
- ¿*Acaso* no lo sabes?... Me parece extraño pues la semana pasada te lo sabías todo al dedillo.

Con estos dos casos se demuestra que dichos adverbios pueden ser *disjuntos de estilo* pues el hablante está valorando al interlocutor como en el segundo caso o bien valora a una tercera persona que no está presente y se lo dice a quien le escucha. Pero también pueden ser *disjuntos de actitud* pues también pueden valorar la actitud del hablante en casos en los que el interlocutor puede interpretar lo que dice el hablante e incluso interpretarlo de forma diferente:

- Pues, no sé... Es un poco extraño que la clase no haya empezado todavía...
- \* *Tal vez* no haya podido venir el profesor... ja, ja, ja.
- ¡Quizá esté enfermo!
- \* Pero, ¿qué dices? ¡No ves que me estoy riendo!
- Pues, no. Pensaba que era verdad...
- \* Pues no. Lo he visto en el autobús esta mañana.... ¡Pareces tonta!
- *A lo mejor* el tonto eres tú...

Estos adverbios se ajustan a las características de los adverbios modales actitudinales y como tales poseen las siguientes propiedades y características que son propias de ellos y que ayudan a comprender mejor su funcionalidad:

1. Pueden aparecer entre pausas	- Es muy difícil pero, <i>quizá</i> , lo entiendas al final
2. No se puede combinar con el imperativo	- *Quizá ven tú ahora <sup>6</sup>
3. Se emplean en frases interrogativas pero de forma restringida	- ¿ <i>Tal vez</i> ha venido Juan? - ¿Te ha sucedido algo <i>quizá</i> ? <sup>7</sup> - ¿ <i>Acaso</i> hay algo que debería saber? <sup>8</sup> - ¿Me dices que María, <i>a lo mejor</i> , se va a Japón?

6 Es cierto que no se pueden combinar con el imperativo hasta cierto punto pues sí que se pueden encontrar casos en los que se puede combinar. La única explicación que se puede dar es que dicha combinación depende de la posición en la que se encuentre el adverbio. Es muy posible que no se pueda usar el imperativo aunque sea más factible con algunos de los que se tratan en este trabajo \**Posiblemente, siéntate. Sin embargo, ven, a lo mejor más tarde, cuando esté menos ocupada... No llores, quizá te lo devuelva más tarde tu hermano.*

7 En este tipo de oraciones interrogativas existe cierta presuposición de cumplimiento y crea cierta presuposición consabida con el interlocutor, pues ya se conoce lo sucedido. Estos casos explican

4. Sintagmáticamente estos adverbios pueden marcar la oposición subjuntivo / indicativo si van antepuestos y si van pospuestos al verbo entonces no pueden llevar subjuntivo	- <i>Tal vez / quizá</i> Juan llegue / llega mañana - *Llegue <i>tal vez / quizá</i> Juan mañana - Juan llega <i>tal vez / quizá</i> mañana
5. Estos adverbios, en lo que la posición se refiere, tienen gran movilidad, expresan la actitud del hablante, como ya se ha dicho anteriormente, pero no he mencionado que tienen autonomía suprasegmental como propiedad fónica de los adverbios, que afectan a una estructura oracional, pero no afectan al núcleo del predicado y que está fuera de ella, esto es, una propiedad sintáctica y la gramatical sería la de que estos adverbios no afectan a la negación.	

La propiedad cuarta no es útil para la locución adverbial *a lo mejor* pues va siempre en indicativo y su comportamiento es completamente diferente de los otros tres adverbios.

Otro de los presupuestos que se ha de tener en cuenta y que no se incluyen en las propiedades mencionadas en relación con este tipo de adverbios es que los hablantes de español son capaces de utilizar dichas unidades como respuesta, de manera que no aparezca explícitamente el verbo, aunque se sobreentienda. Así, *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso* y *a lo mejor* pueden presentarse desde una perspectiva bien distinta de la que se suele realizar en las clases de ELE. Obsérvense los siguientes ejemplos en los que el modo verbal ya no resulta el problema fundamental en este tipo de construcciones independientes:

- ¿Crees que ganaremos el partido mañana?
- *Tal vez / quizá / a lo mejor*

Esta destacada economía del lenguaje es un índice de actitud del hablante que, de alguna forma, facilita el recurso lingüístico al estudiante de español siempre que se encuentre con uno de sus grandes problemas con los que se enfrenta en su aprendizaje del español: usar indicativo o subjuntivo.

Además del uso de estos adverbios como respuesta que muestran la elisión del verbo, cabe señalar otra estructura con la que cuenta no solo el hablante nativo sino también el alumno y en la que aparecen categorías como sustantivos, adjetivos, adverbios bien separados bien

---

también el porqué del uso del indicativo frente al subjuntivo donde la presuposición es seguro que no es conocida y por lo tanto no compartida por el interlocutor y el hablante.

8 Si se consultan los distintos significados que se recogen en el cuadro, María Moliner, dice que equivale a *¿es que...?* e introduce una expresión de duda. De esto se deduce que los cuatro adverbios que se estudian en este trabajo pueden funcionar de distinta manera dependiendo del contexto de los valores pragmáticos que se les atribuyen, etc. Si en una interrogación *acaso* expresa duda en otras en las que contienen los adverbios de duda *quizá* o *tal vez* es posible que no expresen tanto duda como algo consabido como lo ya comentado en la nota que precede a esta.

combinados, en concordancia y sin necesidad de utilizar el verbo. Obsérvense los siguientes ejemplos en donde, de nuevo, la actitud del hablante juega un papel muy destacado:

- Es mejor una demora impuesta por la prudencia que una dificultad ("*acaso irreparable*") en pleno vuelo
- Otra niña (también rubia, *tal vez cuatro años*, asimismo con muñeca) se había acercado
- *Tal vez algo parecido* a un ascenso en la Sociedad Anónima

### 3. PROPUESTA DIDÁCTICA EN CLASE DE ELE: QUIZÁ(S), TAL VEZ, ACASO, A LO MEJOR

#### 3.1. ASPECTOS GENERALES

La propuesta didáctica trata de aproximarse en la medida de lo posible a un enfoque pragmático-comunicativo que presenta no solo reglas gramaticales sino también unas propiedades semánticas y rasgos suprasegmentales. La entonación que aportan en español adverbios como *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso* y *a lo mejor* es muy interesante para que a este tipo de alumnos se les pueda explicar los diferentes tonemas que usamos los españoles y qué es lo que significan realmente, pues son elementos que, en definitiva, forman parte de la comunicación de los hablantes nativos, tal que se generan una serie de códigos que un interlocutor que los desconoce es muy posible que no llegue a entender lo que el emisor está queriendo comunicar exactamente.

La unidad didáctica se distribuye en dos partes. La primera trata de presentar una parte teórica, aplicando tanto las tradicionales explicaciones gramaticales básicas como las propiedades semánticas y suprasegmentales. La segunda parte se centra en aplicar dichas explicaciones mediante actividades que comprenderán las cuatro destrezas de toda lengua: oír, hablar, escribir y leer. Siendo un enfoque puramente pragmático, dichas actividades se aplicarán a contextos, pues es la única forma de entender estos actos de habla. La comunicación está integrada por una serie de modos de comportamiento vinculados a los distintos usos y enfoques de los adverbios *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso* y *a lo mejor*. En este caso aparecen incluso elementos proxémicos y kinésicos, esto es, comunicación no verbal que hace distinto el lenguaje, de modo que un extranjero debería aprender dichos códigos para comunicarse adecuadamente. Estos comportamientos que integran la comunicación no verbal son, además de la entonación, las palabras, el gesto y la mímica, la mirada, el espacio interindividual, las reglas sociales de utilización del lenguaje según el tema, el lugar, el interlocutor y la relación con el interlocutor.

En definitiva, lo que tratamos con esta propuesta y enfoque es, por una parte, desarrollar el *input* o *aducto* para que el nivel de conocimientos del estudiante posea estructuras lingüísticas ligeramente superiores a las de su competencia actual. Y, de otra parte, un tipo de implicación pragmática entendida, didácticamente, como implicatura, esto es, una

información que el emisor hace de un mensaje en el que hace manifiesto a su interlocutor implícitamente.

### 3.2. ACTIVIDADES

Una actividad que se podría llevar a cabo dentro del aula con un grupo de alumnos de un nivel superior e, incluso, avanzado, acerca de dichos adverbios con sus correspondientes gestos o mímica y sus rasgos suprasegmentales sería la siguiente:

a) La primera parte de la actividad consiste en dividir a los alumnos en dos grandes grupos. Al primer grupo se le da una pequeña actividad y al otro grupo otra distinta de modo que ninguno de los dos grupos debe saber lo que tiene que hacer el otro. A ambos se les distribuyen las instrucciones que el profesor considere necesarias para realizar esta primera parte de la actividad que consiste en que uno de los grupos tendrá asignada la labor de crear frases o contextos con los adverbios *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso* y *a lo mejor*, aplicando según las explicaciones dadas anteriormente por el profesor sobre las distintas entonaciones que pueden admitir. El trabajo lo realizarán entre todos pero al final cada uno de los componentes del grupo deberá tener un contexto o frase con un tipo de entonación bien irónica bien de suspensión.... que signifique algo para la siguiente parte de la actividad. El mismo proceso tendrán que realizar los estudiantes que componen el otro grupo que se ocuparán de interpretar de forma conjunta los distintos rasgos gestuales.

b) Una vez terminado este proceso el profesor explicará a los alumnos el porqué de esta elaboración pues consiste en que cada uno de los alumnos trabaje de forma individualizada su interpretación. Antes de eso tiene que salir a la pizarra y escribir su contexto o frase si se trata de elementos tonales y realizar el gesto que ha elegido. El equipo contrario tiene que tratar de comprender y explicar que es lo que significa cada uno de los ejemplos mostrados. Si no son capaces de conseguirlo la persona involucrada junto con sus compañeros de grupo tiene que explicar cual es la interpretación correcta una vez supervisada por el profesor.

c) Tras este primer acercamiento a los elementos no verbales que dichos adverbios de modalidad pueden presentar en el español coloquial, los alumnos continuarán con la misma dinámica. En este caso el docente intentará que tales explicaciones las apliquen a contextos reales con los que se pueden encontrar en la vida diaria española. Así, éste indicará a los alumnos que deben elegir una pareja y formar grupos de dos. Después deben trabajar juntos para crear un contexto real en donde se vean obligados a usar los adverbios *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso* y *a lo mejor*, aplicándoles, nuevamente, rasgos tonales y gestos. Creados los diálogos los autores tendrán que prepararlo para interpretarlo. El resto de la clase observa atentamente con el objeto de tratar de averiguar lo que están diciendo exactamente.

### 3.3. HACIA UNA PROPUESTA COMUNICATIVA

Así pues esta actividad tendría como base la interacción pues ésta se sustenta, fundamentalmente, en la forma dialogada con un carácter, meramente, oral que, en este caso, se centra en los adverbios de modalidad epistémica dentro del eje de la posibilidad a la imposibilidad.

No obstante, estas actividades basadas en la comunicación no verbal no se pueden aplicar no sin antes haber explicado la comunicación verbal ya que ambas se complementan de modo que la una sin la otra no tendrían sentido para poder presentar una unidad didáctica completa de enfoque comunicativo. En los manuales de español para extranjeros enfocados de este modo son muy diferentes y, en algunos casos, resultan incompletos cuando se trata de este tipo de adverbios sobre todo con *quizá(s)* y *tal vez*. Prácticamente todos ellos comienzan con explicaciones de tipo gramatical y de como estos adverbios afectan al modo verbal y lo que pueden significar o expresar. Sin embargo estas explicaciones, según nuestro punto de vista, deberían completarse mediante los elementos no verbales como ya he explicado anteriormente, pero sobretodo en la comunicación verbal dichas construcciones deberían llevar incorporadas las actitudes del hablante que hacen que cambien por completo el significado, sus interpretaciones. Por otra parte, es de una extraordinaria relevancia ciertas explicaciones que se pueden incorporar a las que tradicionalmente se han dado y que se basan en los propios significados que de estos cuatro adverbios podemos encontrar en los diccionarios, de forma que, estos datos léxicos cambiarían muchas de las reglas que, en la actualidad, seguimos enfrentando en la enseñanza del español. Veamos, pues, una comparación de los usos que tres grandes diccionarios recogen de los cuatro adverbios de duda que estamos analizando.

	DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA	DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL DE MARÍA MOLINER	DICCIONARIO DEL ESPAÑOL ACTUAL DE MANUEL SECO
ACASO	1. Adverbio de duda y sinónimo de <i>quizás</i> y <i>tal vez</i> . Vid. pp. 19. 2. Adverbio que significa por casualidad, accidentalmente. Vid. pp. 19.	1. Causa o fuerza hipotética a la que se atribuyen los sucesos. 2. Quizá como un Adv. Con que se expresa la posibilidad de que ocurra. 3. Frases interrogativas equivaliendo a <i>¿es que...?</i> y sirve para introducir una pregunta que es más bien la expresión de una duda. Vid. pp. 24.	1. Adverbio de duda. Vid. p. 48. 2. Sigue a la conjunción <i>si</i> en la expresión de una condición hipotética. <i>A veces, por sí...</i> Vid. pp. 48. 3. En una interrogación denota serias dudas sobre lo que se pregunta o enfatiza lo contrario de lo preguntado: <i>¿Acaso?</i> Vid. pp. 48.



QUIZÁ(S)	<p>1. Adverbio de duda con que se denota la posibilidad de que ocurra o sea cierto lo que se expresa junto con su correspondiente etimología QUI SAPIT, quién sabe; quizabes &lt; qui sapit &gt; quién sabe.</p> <p>2. Locución, <i>quizá</i> y <i>sin quizá</i>, que se emplea para dar por segura o por cierta una cosa. Vid. pp. 1714.</p>	<p>1. <i>Acaso. Posiblemente.</i></p> <p>2. Adverbio con que se expresa la creencia en la posibilidad de cierta cosa. <i>Quizá</i> no lo creas, pero... ¿vendrás mañana? -<i>quizá</i>. Vid. pp.918.</p> <p>3. <i>Quizá</i> y <i>sin quizá</i> (inf.). Réplica con que se afirma la certeza o seguridad de una cosa que alguien ha expresado dubitativamente con <i>quizá</i> o <i>quizás</i>. Vid. pp. 918.</p>	<p>1. Adverbio que expresa duda o inseguridad. Vid. pp. 3782.</p> <p>2. ... y sin... Expresa seguridad ante algo que ha empezado pesándose y presentándose solo como posible. * Este personaje, <i>quizá</i> y <i>sin quizá</i>, es imbécil. Vid. pp. 3782</p>
TAL VEZ	<p>1. Locución adverbial. <i>quizá</i> Vid. pp. 2083.</p>	<p>1. <i>Posiblemente</i> (Se construye con más frecuencia en pretérito imperfecto de subjuntivo que con el potencial): <i>Tal vez</i> no lo supiera. Vid. pp.1518</p>	<p>1. Locución adverbial. Vid. pp. 4524.</p> <p>2. <i>Posiblemente</i>, frecuentemente delante del verbo que en este caso suele ir en subjuntivo. Vid. pp. 4524.</p>
A LO MEJOR	<p>1.-Localización adverbial familiar. <i>Quizá. Tal vez</i>. Vid. pp. 1348.</p>	<p>1. *Posiblemente: <i>A lo mejor</i> nos vamos con vosotros. Vid. pp.382.</p> <p>2. Generalmente, expresa temor o esperanza: ¡<i>A lo mejor</i> no viene! ¡<i>A lo mejor</i> me regala algo! Vid. pp.382.</p> <p>3. Puede emplearse como respuesta: - ¿Crees que vendrá hoy? - <i>A lo mejor</i>. Vid. pp.382.</p> <p>4. No se pueda construir el verbo en pretérito imperfecto de subjuntivo como los otros adverbios de posibilidad: posiblemente, quizá, tal vez.* <i>A lo mejor</i> lo supiera.</p>	<p>1. <i>A lo mejor. Quizá</i> va en indicativo. Vid. pp.3021.</p>
<p>* Conviven en la lengua española dos formas de este adverbio: <i>quizá</i> y <i>quizás</i>. Según J. Corominas en su <i>Diccionario Crítico Etimológico e Hispánico</i>, pp.738-740, la forma <i>quizás</i> tiene una -s adverbial agregada y no aparece hasta finales del S. XVI. Los clásicos la consideraban forma vulgar. Significa "que sabe"&lt; QUID SAPIS (tuteo con valor impersonal), quien supone que de ahí saliera <i>quizás</i> y de QUI SAPIT&gt; <i>quizá</i> y su resultado fonético respectivo <i>queçás</i> y *<i>quisá</i> y de ahí <i>quiçás</i> y <i>quiçá</i>.</p>			

Así pues, y teniendo en cuenta todo lo mencionado en el presente artículo en relación con estos adverbios, presentamos una unidad didáctica de español para extranjeros con un acercamiento hacia un enfoque comunicativo en el que aparecerán, en primer lugar, reglas gramaticales correspondientes a las unidades que hemos analizado. En segundo lugar, presentaremos algunas actividades relacionadas con dichas explicaciones para que los alumnos puedan practicarlas y estar así, en contacto, con este tipo de construcciones. Ésta sería, pues, la propuesta para estos cuatros adverbios que muchos de los manuales tradicionales los incluyen dentro de las denominadas oraciones independientes. En principio esta unidad está destinada a hablantes de español con un nivel en el que el estudiante sea capaz de hacer frente al uso de las reglas gramaticales sobre la oposición indicativo / subjuntivo y, de otra parte, que sea capaz de interpretar tanto los índices de



actitud del hablante como los correspondientes significados que los rasgos suprasegmentales aportan a estos cuatros adverbios.

1. ¿Para qué cree usted que los españoles usamos estos adverbios en español? ¿Qué pueden expresar exactamente en español? ¿Cree usted que significan y expresan? ¿Cuáles son los modos verbales que admiten cada uno de ellos? Para facilitarle sus hipótesis vamos a ayudarle para este planteamiento principal mediante los siguientes ejemplos:

- Quizás viene / venga cuando termine la película...
- A lo mejor viene / \*venga cuando termine la película...
- Tal vez viene / venga cuando termine la película...
- Acaso viene / venga cuando termine la película...

2. A continuación el profesor deberá explicarle cada uno de los distintos significados, interpretaciones de estos verbos y porque en algunos casos se usa el indicativo y en otras el subjuntivo.

- Pueden expresar generalmente: *duda, hipótesis, probabilidad, posibilidad...*
- Pueden llevar indicativo o subjuntivo dependiendo de lo que el hablante quiera expresar o transmitir al interlocutor, es decir, según el índice de actitud elegido por el emisor:

- Acaso - Quizá(s) - Tal vez	} + INDICATIVO / SUBJUNTIVO
A lo mejor INDICATIVO	+ INDICATIVO + A lo mejor
INDICATIVO / SUBJUNTIVO *(a veces) +	{ -Acaso -Quizá(s) -Tal vez
* Quizá(s) dice la Academia que quizá es la forma correcta y que quizás se usa por razones fonéticas	
** Acaso es de registro formal y se usa con el presente de subjuntivo	
Ejemplos:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Acaso vienen los reyes hoy?</li> <li>- Acaso llegue mañana</li> <li>- A lo mejor nos vamos con vosotros</li> <li>- Tal vez no te quiere... Me lo dijo el otro día</li> <li>- No sé si lo sabe, tal vez, se lo han dicho ya</li> <li>- Quizá se lo hayan comunicado</li> <li>- Juan está en casa pero, quizá, viene más tarde</li> </ul>	

Estas reglas pueden ser vinculadas con el cuadro mencionado en este apartado del artículo, que recogen algunos diccionarios, los distintos usos y casos de estos adverbios que ayudan, en cierta forma, a confirmar ejemplos en los que el subjuntivo puede ir, perfectamente, delante del adverbio. Tomemos el segundo uso de *acaso* recogido en el diccionario de

Manuel Seco, que afirma que dicha unidad sigue a la conjunción *si* en la expresión de una condición hipotética: *A veces, por si acaso*. En este caso, la actitud del hablante hace que en este tipo de construcción aparezca tanto el modo indicativo como el subjuntivo:

- Vamos a dejar el tema *por si acaso* que nunca se sabe. Las paredes oyen
- Dejemos el tema *por si acaso* que nunca se sabe. Las paredes oyen

Con estos ejemplos queda demostrado que la regla básica conocida y usada en la enseñanza del español para hacerle comprender a un estudiante el uso del indicativo y subjuntivo con estos adverbios no siempre funciona. Así, estos casos deberían ser llevados al aula por el profesor de español siempre y cuando el nivel de competencia de sus alumnos sea C1 (dominio operativo y eficaz) o bien C2 (maestría).

3. Según estas explicaciones, ¿crees que solo se pueden expresar duda o probabilidad con estos adverbios o crees que pueden tener significados distintos? Para saberlo tendrá que realizar una actividad en la que debe formar un grupo de dos a cuatro personas. Este trabajo consiste en que el profesor deberá proporcionarle diccionarios monolingües donde deberá buscar los distintos significados de cada uno de los cuatro adverbios y anotarlos en una hoja. Una vez terminada esta primera fase, usted deberá localizar aquellos significados que no conozca y que le resulten nuevos. Entre todos los compañeros deberán comentar esos significados, en qué contextos se podrían usar y ejemplificarlos mediante una situación real en clase<sup>9</sup>. En el caso en el que no fueran capaces de plantear los distintos contextos, el profesor deberá proporcionarles algunos de ellos para poner en práctica dichos significados<sup>10</sup>. Una vez escritos los contextos imaginados por cada grupo, éstos deberán entregarlos al profesor para su posterior corrección tanto gramatical, expresiva... Y tendrán que situar dicho contexto dentro del aula ante sus correspondientes compañeros para entender los nuevos significados que estos cuatro adverbios conservan en español.

4. Otra actividad comunicativa que se planteará es la de jugar con las interpretaciones que hablante e interlocutor que pueden encontrarse en español con contextos en los que aparecen dichos adverbios. Primero tendrán que escribir una situación en la que existe una cierta confianza entre ambos elementos comunicativos del lenguaje y después una segunda situación en la que no existe dicha comprensión o conocimiento de uno y otro. Así usted

---

<sup>9</sup> El profesor antes de realizar esta actividad basada en contextos en los que los alumnos deberán poner en práctica los modos verbales de los correspondientes adverbios, deberá conocer a sus alumnos y ser consciente de si no se han olvidado de su contenido gramatical ya que serían de un nivel avanzado y superior que deben conocer dicho uso, aunque a veces suele ocurrir el olvido de dichos usos. Por lo tanto se tendría que poner en práctica algún ejercicio gramatical antes de entrar en materia.

<sup>10</sup> Con esta actividad pretendo que en esta unidad los alumnos lleguen a entender que los adverbios estudiados no son solo meros representantes de la duda como significado general de ellos sino también otros usos que deberían conocer tales como la hipótesis, la posibilidad, y otros nuevos como el que otorga María Moliner en la locución adverbial a lo mejor entendiéndolo también como aquella que expresa temor o esperanza.

práctica la expresión escrita. Después el profesor intercambiará dichos contextos entre los compañeros para poder ver si son capaces de entender lo que un hablante le quiere transmitir<sup>11</sup>.

5. Una vez terminada la actividad el profesor repartirá una hoja con las distintas manifestaciones de estos verbos que nada tienen que ver con la duda y dará diferentes ejemplos:

ACASO	EJEMPLOS
- expresa sorpresa	¿Acaso no sabías que la reunión era a las cinco?
- realiza preguntas retóricas	
- equivale a interrogaciones del tipo ¿es que + indicativo?	¿Acaso = es que no lo sabes?
- equivale a "accidentalmente", "por casualidad"	Lo he visto, <i>acaso</i> = por casualidad
- Tiene un uso culto, formal	

A LO MEJOR	EJEMPLOS
- Expresa una hipótesis nueva	
<i>A lo mejor</i> + verbo en un tiempo informativo	- <i>A lo mejor</i> tiene el teléfono estropeado.
- Expresa temor o esperanza	¡ <i>A lo mejor</i> me regala algo!
- Se usa como respuesta	- ¿Crees que vendrá Juan? - <i>A lo mejor</i> .
- Tiene un uso familiar, coloquial y no formal.	
- Es sinónimo de tal vez y quizá(s).	

TAL VEZ	EJEMPLOS
- Es sinónimo de <i>quizá(s)</i> , <i>acaso</i> y <i>posiblemente</i> .	
- Suele ser frecuente su uso con el pretérito imperfecto de subjuntivo.	<i>Tal vez</i> no lo supiera

Quizá(s)	Ejemplos
Expresa la creencia en la posibilidad de cierta cosa	
Es sinónimo de <i>acaso</i> , <i>posiblemente</i> y <i>tal vez</i>	Quizá ni te lo imagines, pero... ¿Sabes que no sé cuando viene?

A estas reglas dadas por el docente se le ha de sumar el cuadro comparativo incluido en líneas precedentes de los usos y significados de los tres diccionarios, recordemos el DRAE, el

<sup>11</sup> Además se incluirán las distintas entonaciones y gestos en el caso de que no se consiguiera dicha comunicación para que el alumno extranjero trate de comprender las distintas situaciones a las que seguramente llegará a enfrentarse ante un grupo de nativos que se entiendan entre sí debido a un código lingüístico bien adquirido por ser materno frente a un extranjero que no está preparado para afrontar dichos códigos al venir de otra cultura diferente con otros códigos diferentes.

de María Moliner y el del español actual de Manuel Seco, cuadro que utilizarán los alumnos con el fin de profundizar en estos adverbios como unidades léxicas. Analizarán en grupo cada uno de los usos y construcciones gramaticales recogidas en dichos diccionarios y, finalmente, pondrán en práctica toda la información escribiendo una historia o un diálogo entre los componentes de cada grupo. De este modo la adquisición de estos adverbios de duda queda manifiesta a través de la expresión escrita. Posteriormente, leerán en voz alta sus composiciones escritas y, entre todos, comentarán cuál es la que más les ha gustado.

6. Otra de las actividades que proponemos trata de una serie de reglas que no presentan la oposición indicativo / subjuntivo y que podemos encontrar en el español actual:

- Acaso - Tal vez - Quizá(s) - A lo mejor	} + ADJETIVO	- Es mejor una demora impuesta por la prudencia que una dificultad (" <i>acaso irreparable</i> ") en pleno vuelo
- Acaso - Tal vez - Quizá(s) - A lo mejor	} + SUSTANTIVO	- ¿Qué quieres bailar? - Quizá el vals
- Acaso - Tal vez - Quizá(s) - A lo mejor	} + SUSTANTIVO + ADJETIVO	- Otra niña (también rubia, <i>tal vez cuatro años</i> , asimismo con muñeca) se había acercado
- Acaso - Tal vez - Quizá(s) - A lo mejor	} + ADV. CONTABLE + ADJETIVO	- <i>Tal vez algo parecido</i> a un ascenso en la Sociedad Anónima

El docente podrá presentar este cuadro de dos maneras o perspectivas diferentes. En primer lugar si éste considera que los alumnos no tienen el suficiente nivel para desarrollar esta actividad presentará este cuadro con sus reglas y sus ejemplos. Si, por el contrario, los alumnos demuestran tener el nivel adecuado para la actividad que proponemos a continuación, entonces el profesor guardará para el final de la misma dichas reglas. Así pues, la actividad tiene como objetivo la comprensión lectora sobre un cuento de Mario Benedetti que lleva por título "Acaso irreparable", un cuento que consta de cuatro páginas y que se encuentra en la siguiente dirección:

[http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/memorias/entrale\\_autor/cuentos/benedetti.htm](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/memorias/entrale_autor/cuentos/benedetti.htm)

Los alumnos a través de la lectura de este cuento deberán localizar todos los casos en que aparecen los adverbios de duda *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso* y *a lo mejor*. Siete son los ejemplos:

- No ignoraba, por supuesto, la clásica argumentación: siempre es mejor una demora impuesta por la prudencia que una dificultad ("*acaso irreparable*") en pleno vuelo.

- Quizá lo llevarían a aquel cabarete cuyo strip-tease tanto había impresionado, dos años atrás, al flaco Pereyra.
- ¿Acaso usted no cree que se trata de una falla mecánica?"
- Otra niña (también rubia, tal vez cuatro años, asimismo con muñeca) se había acercado.
- Rivera tuvo la sensación de que había logrado un avance, tal vez algo parecido a un ascenso en la Sociedad Anónima.
- Quizá era eso lo que siempre había buscado en su vida,
- Quién te dice, a lo mejor nos vemos.

A partir de estos ejemplos los alumnos deberán crear las reglas gramaticales pertinentes, bien de forma individual bien por grupos, según lo estime el profesor. Éste irá supervisando el trabajo que se pondrá en común en el aula. Para finalizar, el docente les dará el cuadro con las reglas y los ejemplos.

7. La última actividad que sugerimos para llevar a cabo la práctica de *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso* y *a lo mejor* se centra en la práctica de la comprensión auditiva y de la expresión oral. Ambas se centran en la cantante Paulina Rubio. La primera actividad presenta un texto con curiosidades sobre esta cantante mejicana que plantea dos objetivos. El primero es para que los estudiantes conozcan a la cantante que van a escuchar en la segunda parte de la actividad. El segundo objetivo de esta información sirve para poner en práctica los adverbios de duda a través de la expresión oral. Así pues, la actividad consiste en darles a los estudiantes estas curiosidades como una información desestructurada y falsa que ellos deberán componer. ¿Cómo? Pues bien, el docente repartirá en grupos la información desorganizada e incompleta de manera que los grupos de alumnos pregunten los datos que le faltan para componerla. Así, los compañeros las respuestas que solamente podrán dar a las preguntas serán *quizá(s)*, *tal vez*, y *a lo mejor*. Cuando el grupo de oponentes quiera saber más información, éstos preguntarán con *acaso* y, por ende, los otros estudiantes deberán responder igualmente con el mismo adverbio. Si al final no consiguen completar toda la información sobre las curiosidades sobre esta cantante, el profesor se la entregará:

CURIOSIDADES SOBRE PAULINA RUBIO: ¿TAL VEZ SÍ?, ¿ACASO NO ES VERDAD? A LO MEJOR SÍ, QUIZÁ, NO

NOMBRE COMPLETO: Paulina Rubio Dosamantes  
LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO: 17 de junio de 1973 en la ciudad de México  
COLOR DE CABELLO: Rubio  
COLOR DE OJOS: Color almendra

HOBBY: Los deportes acuáticos y esquiar  
 ESTATURA: 1.69 metros  
 SUS MEDIDAS: 90 - 61 - 90  
 SIGNO: Géminis  
 COLORES FAVORITOS: Dorado y negro  
 BEBIDA: Coca Cola  
 NÚMERO DE LA SUERTE: Siete  
 DÍA: viernes.  
 CANTANTE: Miguel Bosé y Madonna  
 PERSONAJES: James Bond  
 ÍDOLO: Susana Dosamantes  
 ACTRICES FAVORITAS: Susan Sarandon y Sharon Stone  
 RELIGIÓN: Católica  
 ESTADO CIVIL: Soltera  
 PRIMER BESO: Me lo dieron cuando era parte de Timbiriche  
 MÚSICA PREFERIDA: El pop, las baladas y la tecno  
 CANCIÓN FAVORITA: "Hotel California", de Eagles  
 FANTASÍA POR REALIZAR: "Ser conocida como cantante en Europa y lograr trascendencia en la Unión Americana con mi música"  
 PRIMERA PRESENTACIÓN: "En 1982 debuté con Timbiriche en una mega presentación ante los medios de comunicación"  
 DE NO SER ESTRELLA ¿QUÉ SERÍA": "Escritora, bailarina o patinadora"

#### ACTUACIONES

"Debuté como villana en la telenovela *Pasión y poder*, en 1988. Luego en 1990 hice *Baila conmigo* y en 1995 volví a la pantalla chica en *Pobre niña rica*. Mi debut en cine fue en 1994 en la película *Bésame en la boca*"

- Dice que su ídolo es la actriz Susana Dosamantes: su madre.
- Se declara "ciudadana de las 3 M": Miami, México DF y Madrid. Éstas son las tres ciudades por donde se mueve más.
- Le gustaría colaborar con el grupo Maná o con el guitarrista Carlos Santana, de quien es una ferviente admiradora.

#### FRASES QUE HA DICHO

- Yo no me convertí en famosa por estar en un grupo. Fui famosa desde el día que nací.
- En mi música podrás encontrar despecho, nostalgia, alegría, euforia, pero siempre inspirada por el amor, el único sentimiento que me hace vivir, respirar.
- Me aburre hablar de mí todo el día. Me gusta estar al día de lo que pasa, de la cultura, me gusta la literatura. Es muy chocante tener que hablar de ti todo el tiempo, prefiero hablar de la tecnología y de los cambios que nos brinda.
- Todo lo que interpreto soy yo, no podría ponerme una máscara e interpretar algo que no soy.
- Soy muy activa, las mujeres de mi familia somos así; mi abuela, mi bisabuela. Nos gusta estar y ser.
- (¿Qué te falta?) Vivir... bueno, un Grammy no iría mal.

La segunda actividad pone de manifiesto, en primer lugar, la comprensión auditiva pues presentamos una canción de Paulina Rubio titulada *Tal vez, quizá* que tiene como objeto comprobar su *intake* o apropiación de datos sobre las unidades estudiadas. La explotación didáctica de la canción ha sido omitida ya que es el propio profesor de español quien ha de adaptarla al correspondiente nivel de competencia de sus estudiantes. Por ello, la única sugerencia a la que hacemos referencia es al análisis que se podría hacer una vez escuchada

y completada la canción que consiste en que los alumnos identifiquen en las frases que contienen *tal vez* y *quizá* las palabras que se utilizan tales como sustantivos, verbos, etc.

### TAL VEZ, QUIZÁ

Tal vez porque nuestros encuentros  
se dan tan contados quizá porque todo  
los besos de ti son robados  
Tal vez te quisiera comer y saciarme de ti  
pues no se hasta cuándo te vuelva a tener  
Tal vez porque no decidiste quedarte conmigo  
quizá tengo que resignarme a escaparme contigo  
no sé si la próxima vez me aprisiono de ti  
y te fundes en mí y no te vas de mí  
Pues voy a procurar que mis caricias  
se deslicen hasta el fondo de tu alma,  
que todo la humedad de cada beso que nos damos  
sea un suspiro que nos lleve al infinito  
Tal vez nuestra estrella te llegue a convencer  
que amores como éste no se deben de perder  
Tal vez o quizás... quizás o tal vez, ah, ah, ah...  
Tal vez porque no decidiste quedarte conmigo  
Quizá tengo que resignarme a escaparme contigo  
no sé si la próxima vez me aprisiono de ti  
y te fundes en mí y no te vas de mí  
Pues voy a procurar que mis caricias  
se deslicen hasta el fondo de tu alma, ah, ah, ah...  
Que toda la humedad de cada beso que nos damos  
sea un suspiro que nos lleve al infinito  
Tal vez nuestra estrella te llegue a convencer  
que amores como éste no se deben de perder  
Tal vez o quizás... quizás o tal vez, ah, ah, ah...

En suma, con este trabajo queremos dejar constancia de la extraordinaria complejidad que este tipo de adverbios posee en el español actual. Por ello, creemos que los casos que se presentan de *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso* y *a lo mejor* en la enseñanza de ELE son limitados. Es más, en el caso del adverbio *acaso* debemos comentar que es muy poco conocido y poco explotado en el mundo de ELE. De ahí que, probablemente, surgiera la polémica sobre esta unidad en el Foro Didáctico del Español en la web del Instituto Cervantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALCINA, J Y BLECUA, J. (1994), *Gramática española*, Barcelona, Ariel. 701-725.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> Á. (1994), *El adverbio*, Madrid, Arco Libros.
- BARRENECHEA, ANA M<sup>a</sup>. (1979), "Operadores pragmáticos de actitud oracional: los adverbios en mente y otros signos", en A. M. BARRENECHEA y otros, *Estudios lingüísticos y dialectológicos. Temas hispánicos*, Buenos Aires.
- Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes  
[http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/indice.htm#i](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm#i)
- ESCANDELL VIDAL, M<sup>a</sup> V. (1996), *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel Lingüística.
- GIRÓN ALCONCHEL, J. L. (1991), *Tiempo, modalidad y adverbio*, Salamanca, Acta salmanticensia, Universidad de Salamanca, 88-94, 124-127.
- KOVACCI, O. (1986), "Sobre los adverbios oracionales" in: *Estudios de gramática española*. Buenos Aires Hachette, 163-178.
- KOVACCI, O. (1999), "El adverbio " in: Bosque, I. / Demonte, V. (Dirs), chap.11, vol. 1, spéc., 707-780.
- MARTÍN, M. (1999), *Lingüística y enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, Aique, 45-76.
- MATTE BON, F., (1992), *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*, vol.2, Madrid, Difusión, 256-258.
- MOLINER, M., *Diccionario de uso del español*, Gredos
- VENIER, F. (1986), *Gli avverbi modali*, Lingua e stile, XXI/4, 459-483.



## Don Quijote de la Mancha: un sueño cervantino

JOSÉ M<sup>a</sup> MATEO FERNÁNDEZ

Asesor del Ámbito Socio-Lingüístico del Centro de Profesores de Aranjuez (Madrid)  
jmmateo@hotmail.com

José M<sup>a</sup> Mateo Fernández es licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Deusto. Es profesor de inglés dentro del cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid. Entre los años 1998-2000 fue Profesor Visitante de Español en Estados Unidos. Desde entonces ha impartido ponencias sobre el ELE y ha publicado varias propuestas didácticas y artículos en revistas como *Materiales*, *Al Sur* y *T.E.* Asimismo, es coautor del método de inglés *Inside Out Level I* y ha colaborado en la redacción de Pruebas Unificadas de Inglés para las EE.OO.II. de la Comunidad de Madrid. En la actualidad desempeña su trabajo como Asesor del Ámbito Socio-Lingüístico del Centro de Profesores de Aranjuez (Madrid).

**RESUMEN:** La siguiente propuesta didáctica surgió con motivo del *IV Centenario de la publicación del Quijote* y está dirigida tanto a alumnado extranjero de ELE de diversos niveles educativos –con la consiguiente adaptación– como tal vez a alumnado inmigrante de EL2 en Aulas de Enlace y Educación Compensatoria en España. El objetivo primordial es familiarizar al alumno con la figura de Cervantes y constatar la universalidad de *Don Quijote de la Mancha* y la actualidad de sus personajes. Para la consecución de tal fin se pretende integrar las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje de una lengua -manejo de Internet, un diccionario *on line* como herramientas didácticas-, fomentar el trabajo en equipo y el teatro como recurso en el aula.

### OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA:

- Familiarizar al alumno con Cervantes y constatar la universalidad de *Don Quijote de la Mancha* y la actualidad de sus personajes
- Consolidar sus conocimientos de otras disciplinas, geografía y literatura en este caso, a través del aprendizaje de la lengua extranjera en términos de interdisciplinariedad
- Ser capaz de analizar breves textos significativos de la obra
- Aprender a manejar un diccionario *on line* como herramienta didáctica
- Integrar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje de una lengua
- Fomentar el trabajo en equipo y el teatro como recurso en el aula

### NIVEL:

- Alumnado extranjero de ELE en diversos niveles educativos (\*)
  - Alumnado inmigrante y refugiado de EL2 en Aulas de Enlace y Educación Compensatoria (\*)
- (\*) previa consiguiente adaptación

## PROCEDIMIENTO (PARA EL PROFESOR)

### 1. ¿Sabes dónde está La Mancha?

Esta actividad permite al alumno conocer las diferentes comunidades autónomas españolas y su ubicación geográfica

### 2. Castilla la Mancha está formada por...

Consultando la página de Internet que se le proporciona, el alumno aprende las cinco provincias que constituyen Castilla la Mancha a la vez que afianza su práctica oral

### 3. ¿Qué es lo más típico allí?

El alumno descubre qué productos son más representativos de esa región

Respuesta: queso manchego, vino y Don Quijote de la Mancha

### 4/5. El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha / Un poquito de vocabulario

El alumno lee la frase más célebre de esta novela y la analiza en profundidad utilizando una valiosa herramienta didáctica: un diccionario *on line*

Respuesta: hidalgo 3 / rocín 4 / galgo 2 / flaco 1.

### 6. Don Quijote vs. Sancho Panza

Mostrar la dicotomía Don Quijote/ Sancho Panza y analizar breves textos significativos extraídos de ella. Utilizar el teatro como recurso en el aula y perfeccionar, así, su español

Respuesta: 1. Don Quijote. 2. allí / treinta / todos / gigantes / respondió / respondió / no.

### 7. Pongamos un poco de orden aquí

Familiarizar al alumno a consultar la versión íntegra de una obra y encontrar una información determinada

Respuesta: 4, 3, 1, 5, 7, 6, 2

### 8. Otros quijotes

Relacionar don Quijote con otros personajes, reales o ficticios, universalmente conocidos por su actitud idealista, quijotesca, no sólo del mundo de la literatura

### 9. Pero... ¿quién fue Cervantes?

Presentar muy a grandes rasgos la biografía de Cervantes

Respuesta: Alcalá de Henares / correcta / 1585 / Sevilla / Madrid / 1616

## BIOGRAFÍA DE CERVANTES

Miguel de Cervantes Saavedra nació en 1547 en Alcalá de Henares. Era el cuarto de 7 hijos. Sirvió durante 5 años en Italia y el Mediterráneo y estuvo otros 5 de cautiverio en Argel. Volvió a España en 1580 y se casó con Catalina de Salazar y Palacios en 1584. Publicó su

primera novela, *La Galatea*, en 1585. De nuevo, estuvo encarcelado en Sevilla. Los últimos años de su vida los pasó en Madrid. Murió en abril de 1616, al igual que Shakespeare.

### 1. ¿SABES DÓNDE ESTÁ LA MANCHA?

Consulta un mapa de España y señala dónde están situadas sus diferentes comunidades autónomas. Para ello, puedes utilizar un atlas o recurrir a la siguiente dirección de Internet <http://www.miradorvr.com/mapa.htm>



### 2. CASTILLA LA MANCHA ESTÁ FORMADA POR...

Ahora que ya sabemos dónde está situada Castilla la Mancha dentro de España, vamos a centrarnos en esta comunidad

<http://www.miradorvr.com/es/castmanch/mapa.htm>



En el mapa de arriba dibuja las fronteras de las cinco provincias que forman Castilla la Mancha (Ciudad Real, Toledo, Guadalajara, Cuenca y Albacete) y díctaselas a tu compañero/a en el mapa.

E: Al suroeste de Castilla la Mancha está la provincia de Ciudad Real

Al sureste está...

Al noroeste...

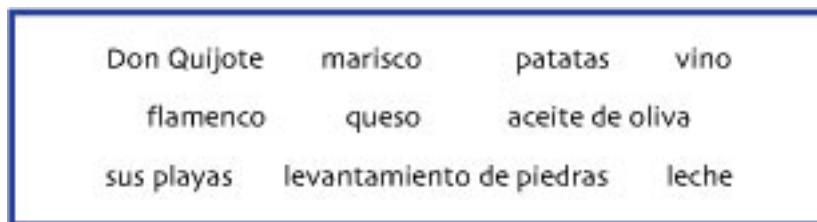
### 3. ¿QUÉ ES LO MÁS TÍPICO ALLÍ?

Castilla la Mancha es conocida en España por varias razones. ¿Cuáles de las siguientes razones representan mejor esta comunidad?

Para ayudarte, puedes consultar las siguientes páginas web:

<http://www.castillalamancha.es/clmqijote/home/home.asp>

[http://www.castillalamancha.es/clmturicio/contenidos/donde\\_comer/PortadaGastronomia.asp](http://www.castillalamancha.es/clmturicio/contenidos/donde_comer/PortadaGastronomia.asp)



### 4. EL INGENIOSO HIDALGO DON QUIJOTE DE LA MANCHA

Al igual que el queso manchego o el vino, Don Quijote y La Mancha están, sin duda, estrechamente relacionados.

Lee ahora y disfruta el comienzo de esta inigualable novela:

“En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor...”



### 5. UN POQUITO DE VOCABULARIO

En parejas, ¿Cuál es la mejor definición de éstas palabras que acabas de leer?

HIDALGO	1. delgado
ROCÍN	2. tipo de perro
GALGO	3. persona que por su sangre es de una clase noble y distinguida
FLACO	4. caballo

A continuación, vamos a consultar la página oficial de la Real Academia de la Lengua Española (<http://www.rae.es>). Pincha donde dice "consultas lingüísticas" y escribe la definición de todas las palabras que no conoces.

---

---

---

---

---

Ahora, júntate con otros compañeros de forma que, entre todos, podáis ser capaces de comprender todo el texto.



## 6. DON QUIJOTE VS. SANCHO PANZA

Analiza el siguiente cuadro sobre los dos personajes protagonistas:



¿A quién crees que se refiere la siguiente frase, a Don Quijote o a Sancho Panza?

“Se pasaba las noches de claro en claro y los días de turbio en turbio de tal manera que del poco comer y mucho leer se le vino a secar el cerebro.”

Creo que se refiere a \_\_\_\_\_.



Lee este breve diálogo entre estos dos personajes y completa los huecos con las palabras adecuadas.



DON QUIJOTE: (...) porque ves \_\_\_\_\_ , amigo Sancho Panza, donde se descubren \_\_\_\_\_ , o pocos más, desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a \_\_\_\_\_ las vidas (...)

SANCHO PANZA: ¿Qué \_\_\_\_\_ ?

DON QUIJOTE: Aquellos que allí ves - \_\_\_\_\_ su amo- de los brazos largos (...)

SANCHO PANZA: Mire vuestra merced - \_\_\_\_\_ Sancho- que aquellos que allí se parecen \_\_\_\_\_ son gigantes, sino molinos de viento.

NO	ALLÍ	RESPONDIÓ (X2)
TREINTA	GIGANTES	TODOS

Ahora memoriza y representa este diálogo delante de tus compañeros. En parejas, uno/a será Don Quijote y el otro/a Sancho Panza.

El profesor/a corregirá vuestros errores de pronunciación. Después, mediante votación, la clase decide quién lo ha escenificado mejor. Si es posible, podéis también grabarlo en vídeo.

### 7. PONGAMOS UN POCO DE ORDEN AQUÍ

Consigue un ejemplar de esta obra, consulta el índice y ordena cronológicamente los siguientes eventos. Después, compara tus resultados con otros tres compañeros.

El episodio de los cabreros	
La aventura de los molinos de viento	
Don Quijote se arma caballero	1
Don Quijote imagina que la venta es un castillo	
El episodio del yelmo de Mambrino	
Don Quijote libera a los galeotes	
La quema de los libros	

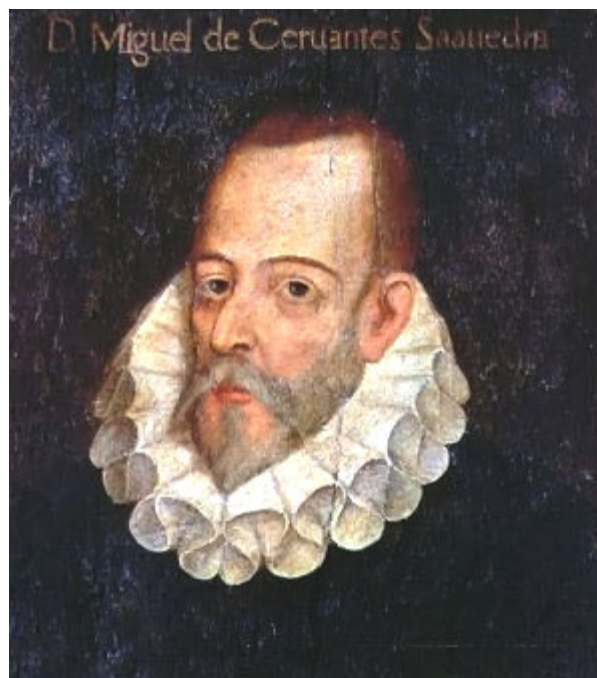
### 8. OTROS QUIJOTES

Esta obra no ha perdido vigencia en estos 400 años que ahora se conmemoran. De hecho, a lo largo de la historia ha habido varios personajes con una actitud idealista, quijotesca ante la vida.

¿Sabrías decir quienes fueron los siguientes personajes y por qué lucharon?

MARTIN LUTHER KING	<i>Activista sobre derechos humanos</i>
BILLY ELLIOT	
GANDHI	
JOHN LENNON	

### 9. PERO... ¿QUIÉN FUE CERVANTES?



Don Quijote es fruto de la imaginación de Miguel de Cervantes. Tu profesor/a va a leer en voz alta su biografía. Encuentra 5 errores y corrígelos.

Miguel de Cervantes nació en 1547 en Sevilla  
Estuvo 5 años cautivo en Argel  
Su primera novela, La Galatea, se publicó en 1595  
Estuvo en la cárcel de Granada  
Pasó los últimos años de su vida en Toledo  
Murió en abril de 1617, al igual que Shakespeare



## Mar adentro: una propuesta didáctica en la clase de ELE

MARÍA ISABEL MENA DELGADO  
Escuela Hispalense (Tarifa, Cádiz)

María Isabel Mena Delgado, nacida en La Línea de la Concepción (Cádiz) en 1976. Licenciada en Filología Hispánica en el año 2000 en la Facultad de Filosofía y Letras de Cádiz. Trabajo desde el año 2000 como profesora titular en la Escuela Hispalense (Tarifa), escuela dedicada a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. He participado como ponente en diversos eventos de ELE como las *Jornadas didácticas para profesores de Español como Lengua Extranjera* organizadas por Malaca Instituto (Málaga, 2002) o los *Encuentros Prácticos de profesores de ELE* en la International House (Sevilla, 2005) en el área de integración de la cultura en el aula de ELE.

En algunas ocasiones se ha rechazado el cine como medio didáctico en la clase de ELE mediante argumentos basados en la dificultad que conlleva por estar, en principio dirigido a nativos, y en la pasividad que supone al ser usado como elemento de aprendizaje por sí mismo.

Incluso se ha contado como factor en contra con la poca motivación que presentan algunos estudiantes a la hora de proceder al visionado de una película en el aula.

Por ello se presenta aquí una actividad confeccionada de forma que la motivación y predisposición del alumno para trabajar con cine en el aula surgen y aumentan por sí mismas. Es una propuesta con la que se intenta aprovechar de forma activa, con la total participación por parte del alumno y fomentando el trabajo en grupo así como el individual, las numerosas ventajas que se desprenden del uso del cine en el aula al considerarlo un medio que engloba aspectos lingüísticos y culturales indispensables en la comunicación, y que normalmente se encuentran en un contexto comunicativo real, difícil de recrear con total fidelidad en el aula, como por ejemplo, los diferentes dialectos y registros.

En resumidas cuentas, puede afirmarse que el visionado de una película supone representar en el aula de forma fiel un trocito del mundo hispánico, convertido en un recurso de integración de cultura en la clase de ELE que puede ser explotado de diversas formas.

En esta ocasión se ha seleccionado la película del director Alejandro Amenábar *Mar adentro*, por destacarse como uno de los últimos y más actuales exponentes del cine español (catorce premios Goya) y referencia del mismo en el extranjero (un Oscar), así como por la controversia que su temática lleva implícita.

Esta propuesta está dirigida a un nivel medio y/o alto, a un B1 y/o B2 según el Marco Común de Referencia Europeo, a esos estudiantes que ya poseen buenos conocimientos de la lengua

española, pero necesitan ampliar su léxico y el dominio de ciertos usos y construcciones gramaticales de mayor complejidad, especialmente en lo que respecta a la argumentación, a la intervención en un debate y al contraste de opiniones.

Se persiguen objetivos que afectan a la comprensión auditiva, en este caso reforzando la idea de la necesidad de adaptación a los diferentes acentos y del conocimiento de la existencia de las diferentes lenguas de España, partiendo para ello como ejemplo de la lengua gallega, que es la que aparece en la película.

Otros objetivos afectan a la producción escrita, para lo que se ofrecen las pautas básicas a la hora de redactar una historia, y por último, a la producción oral, centrada en este caso, en presentar posibles estructuras a la hora de argumentar, expresar y contrastar opiniones e intervenir en un debate, de forma que el estudiante utilice de forma creativa pero controlada y dirigida sus conocimientos y habilidades.

Para ello la actividad se divide en tres partes, desarrolladas antes, durante y después del visionado respectivamente, y puede llevarse a cabo en tres sesiones de una hora y cincuenta minutos cada una.

Es un factor indispensable asegurarse previamente de que ningún alumno ha visto la película anteriormente.

#### PRIMERA PARTE

Se realiza un sondeo previo entre el alumnado con cuestiones generales sobre el cine español: qué saben de nuestro cine, si les gusta y por qué, qué películas han visto, qué actores y directores conocen, en qué se diferencia del cine de sus propios países, etc.

A continuación, se hace una breve introducción presentando al director, Alejandro Amenábar, y el estilo de sus películas, excepto de *Mar adentro*, de la que tan sólo se mencionará que se trata de su última obra.

Una vez hecho esto, se divide la clase en grupos (dependiendo del número de estudiantes, así serán los grupos). El número de estudiantes en cada grupo no es un factor determinante (como mínimo dos grupos de dos personas cada uno), aunque preferentemente serán grupos reducidos para obtener el mayor rendimiento posible de cada alumno, y se les entrega a cada grupo un conjunto de fichas elaboradas previamente por el profesor.

Cada ficha es una imagen de la película, y cada grupo tendrá las mismas imágenes y el mismo número de fichas.

Lo que se les pedirá a los grupos es que a partir de las imágenes que tienen, elaboren por escrito lo que ellos crean que es la historia de la película, es decir, que elaboren ellos el guión contando con esas imágenes y lo que ya saben de la trayectoria del director dada en la introducción.

Las imágenes, y por tanto las fichas, quedarían del siguiente modo, aunque pueden ser seleccionadas a gusto del profesor añadiendo o restando sí así lo cree conveniente:





Terminado el guión de cada grupo se procede al siguiente paso, en el que cada grupo debe explicar al otro en qué consiste su versión de la película, contrastando así lo curioso de los diferentes resultados obtenidos partiendo de la misma información.

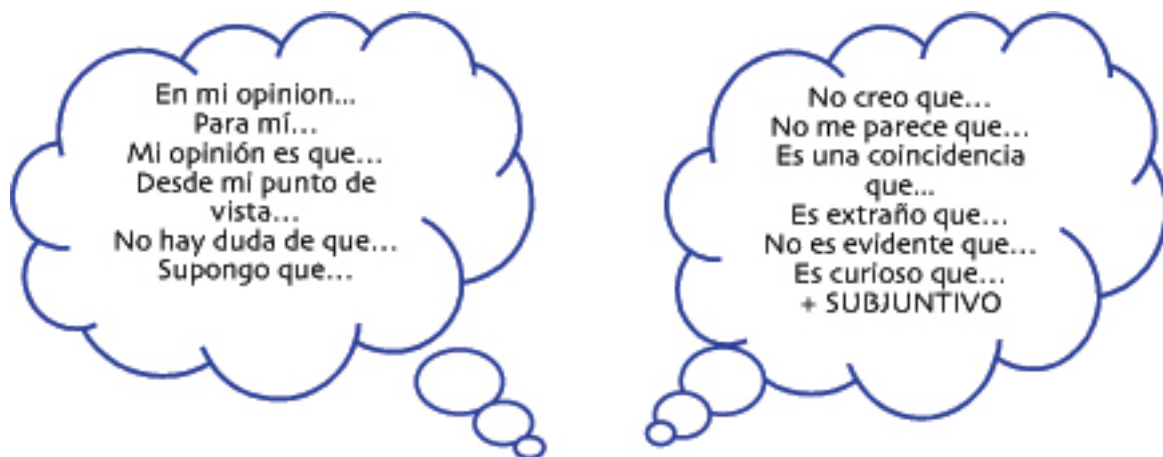
### SEGUNDA PARTE

Se procede al visionado de la película, que suele resultar de gran interés para el estudiante, no sólo por la muestra de cine y cultura española que representa, sino también por descubrir cuál es la verdadera historia de la película y en qué se parece o difiere de la que ellos han confeccionado, lo que supone una motivación adicional que favorece al aprendizaje y solventa la falta de interés o la actitud reacia de algunos estudiantes en lo que se refiere al visionado de una película en clase.

### TERCERA PARTE

Se dedica esta última sesión básicamente a la producción oral, invitando a los alumnos a que expongan sus opiniones sobre la película, y además comentando las diferencias entre la versión real y la inventada por ellos.

Para ello, se ofrecen estructuras propias para esta tarea, que variarán dependiendo del nivel con el que se lleve a cabo la actividad:



A continuación, se explica que la película está basada en el caso real de Ramón Sampedro y se usa como pretexto para inducir a un debate sobre la eutanasia, que normalmente es un tema controvertido que se presta a discusión, y que forma parte de la actualidad española debido a la película, y a la especialmente reciente (10/02/05) confesión de la persona que ayudó al "suicidio" de Sampedro.

Esta última parte puede acompañarse con alguno de los muchos artículos periodísticos que tratan de la película en relación con la eutanasia.

Aquí se ha seleccionado uno de la página de Internet:

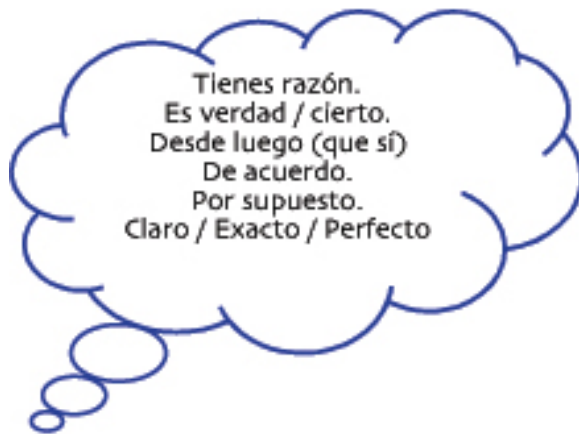
[www.periodistadigital.com/secciones/editoriales/object.php?o=41920](http://www.periodistadigital.com/secciones/editoriales/object.php?o=41920)

ya que la dificultad del vocabulario no es extremadamente alta y se aborda la eutanasia en relación con la película, con la confesión anteriormente mencionada y con las posibles soluciones por parte del gobierno actual, pero hay una amplia variedad de artículos en caso de seguir otros criterios de selección.

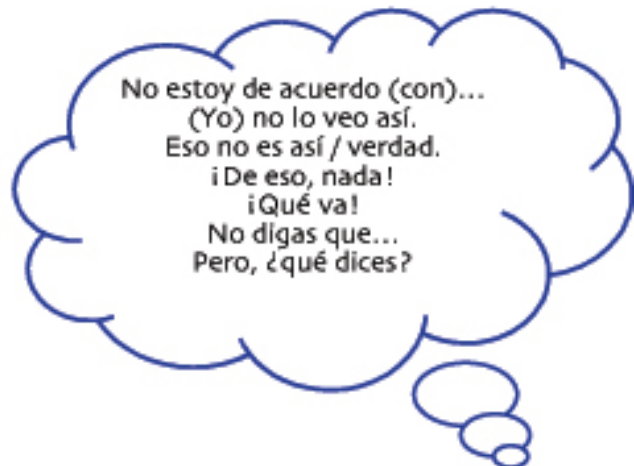
Para el desarrollo de esta tarea, se ofrecen estructuras para la participación en un debate, es decir, estructuras para expresar acuerdo o desacuerdo, para matizar una opinión o enumerar argumentos entre otras.



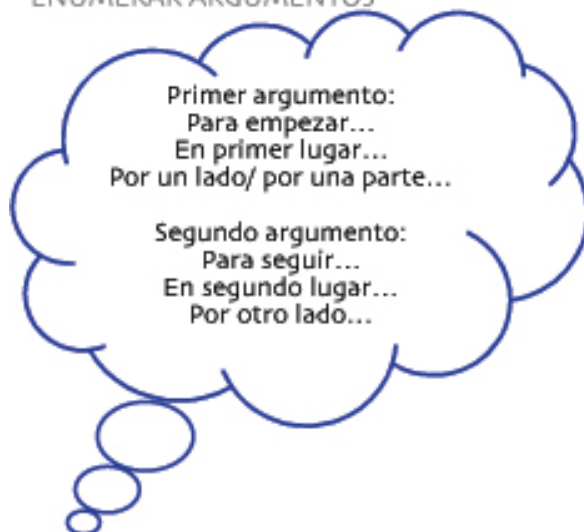
EXPRESAR ACUERDO



EXPRESAR DESACUERDO



ENUMERAR ARGUMENTOS



MATIZAR UNA OPINIÒN



Como puede apreciarse se trata ésta de una película de la que se desprenden diversos temas y posibilidades provechosas para la clase de ELE, pues además de prestarse al desarrollo de un debate, puede resultar también la excusa perfecta para abordar el tema de las diferentes lenguas de España, pues cuenta con algunas escenas habladas en gallego en su totalidad.

Como conclusión, señalar una vez más, que el cine puede resultar un elemento de integración de cultura en el aula y de aprendizaje muy completo y activo, y que en este caso, alcanza además varios objetivos, tales como la comprensión y la producción oral y escrita, fomentando a su vez el trabajo en grupo.

Suele ser ésta una actividad amena, pues el cine suele resultar del gusto de la gran mayoría, y productiva, por lo que podría cumplir algunos de los requisitos básicos para contar entre las actividades para llevar a cabo en la clase de ELE.

#### REFERENCIAS

"*Mar adentro*: un giro de 180º en la carrera de Alejandro Amenábar"  
<http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/amenabar/mar.htm>

"La eutanasia y *Mar adentro*"  
<http://www.elpais.es/afondo/tema.html?id=114>

ÁLVAREZ, Josefa y GÓMEZ, María Luisa (2004)  
"El cine en la clase de ELE: El hijo de la novia",  
[http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/alvarez\\_gomez.htm](http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/alvarez_gomez.htm)

<http://www.plus.es/codigo/especiales/imagenes.asp?id=395349>

<http://www.cinebso.com/lector.php?articulo=20049249113219>

# Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico

ROSER MORANTE  
Universidad de Tilburg, Países Bajos

Roser Morante es licenciada en Lingüística y en Filología Hispánica por la Universidad de Barcelona. Ha realizado el programa de doctorado interuniversitario Ciencia Cognitiva y Lenguaje, que ha finalizado con la tesis "Conocimiento lingüístico y recursos computacionales para una aplicación de aprendizaje de vocabulario asistido por ordenador: VOCABLE". Ha recibido formación en diversas instituciones sobre temas relativos a la enseñanza de segundas lenguas. Igualmente se ha especializado en temas relacionados con la lingüística computacional y ha trabajado en empresas de desarrollo de programas de traducción automática. Actualmente trabaja en el departamento de Lingüística Computacional de la Universidad de Tilburg.

**RESUMEN:** En este artículo se presentan diversos modelos de actividades didácticas cuyo objetivo es dar apoyo al desarrollo léxico. Se trata de modelos porque no están adaptadas a niveles de aprendizaje, ni integradas en unidades didácticas, y se ejemplifican principalmente con las unidades léxicas relacionadas con el verbo *dar*. Inicialmente se proponen como actividades para practicar y desarrollar el conocimiento léxico relacionado con verbos de uso general como *dar*, *poner*, *tener*, *sacar*, etc., altamente polisémicos.

## 1. INTRODUCCIÓN

La concepción del proceso de aprendizaje del léxico como un proceso acumulativo ha cambiado por una concepción en la que el aprendizaje de vocabulario se concibe como un proceso cualitativo, multidimensional y dinámico, que implica la reorganización continua del lexicón mental (Appel 1996, Singleton 1999). El proceso de desarrollo del lexicón se concibe como un proceso continuo y simultáneo de comprensión semántica de una palabra y elaboración de sus relaciones semánticas con otras piezas léxicas en la estructura compleja del lexicón mental. Así, el aprendiz de una L2 se enfrenta a la tarea de asimilar diferentes tipos de información sobre un gran número de unidades léxicas.

Sería ideal poder diseñar algún tipo de material didáctico que facilitara el proceso de desarrollo léxico. Los modelos de actividades didácticas que se presentan a continuación pretenden ser una pequeña aportación en este área y sumarse a los materiales ya existentes. Se trata de modelos porque no están adaptadas a niveles de aprendizaje, ni integradas en unidades didácticas, y se ejemplifican principalmente con las unidades léxicas relacionadas con el verbo *dar*. Inicialmente se proponen como actividades para practicar desarrollar el conocimiento léxico relacionado con verbos de uso general como *dar*, *poner*, *tener*, *sacar*, etc., altamente polisémicos.

Los objetivos generales que se estas actividades deberían ayudar a conseguir son:

- Desarrollar las habilidades de comprensión y producción léxica.



- Centrarse en los aspectos del significado, especialmente en las relaciones entre unidades léxicas.
- Trabajar con los diferentes tipos de unidades léxicas, poniendo especial atención en las colocaciones.
- Trabajar con todos los sentidos de una unidad léxica.
- Trabajar con el vocabulario en contexto.

Se presentarán dos grandes grupos de actividades: semicontextualizadas y contextualizadas (Oxford y Scarcella 1994).

## 2. ACTIVIDADES PARCIALMENTE CONTEXTUALIZADAS

Las actividades parcialmente contextualizadas proporcionan cierto grado de contexto. Estas actividades tienen como objetivo llamar la atención del aprendiz sobre la unidad léxica y presentar la unidad léxica semidescontextualizada. El objetivo de estas actividades no es que el aprendiz recupere unidades léxicas conocidas, sino que se familiarice con unidades léxicas nuevas.

### 2.1. ACTIVIDADES DE RELACIONAR INFORMACIÓN

En estas actividades las unidades léxicas no aparecen en ocurrencias de corpus, pero la información que se relaciona con ellas actúa como contexto. Consisten en relacionar unidades léxicas con diferentes tipos de información en cada actividad. El objetivo de las actividades es motivar el establecimiento de asociaciones. Conocer las asociaciones de una unidad léxica ayuda a comprender su significado completo y a recuperar la unidad por su forma o significado en los contextos apropiados. Las asociaciones de una palabra son el resultado de los diferentes sistemas de significado en los que encaja. Éstas incluyen sinónimos, antónimos, familias, relaciones parte-todo, hipónimos e hiperónimos.

Al aprendiz se le presenta un grupo de unidades léxicas y un grupo con la información correspondiente en cada caso. La tarea consiste en establecer correspondencias entre el contenido de los dos grupos.

Puesto que el objetivo de la actividad es que el aprendiz focalice su atención en las unidades léxicas que se presentan, tanto en el significado como en la forma, al lado de cada uno de los miembros de la lista con información aparecerá una casilla donde el aprendiz escribe las unidades léxicas correspondientes. De esta manera, no sólo se incide en la comprensión de

vocabulario, sino también en la producción escrita, pues el aprendiz tiene que fijarse en la forma de la unidad léxica para escribirla.

Al aprendiz se le da el número exacto de las unidades léxicas que necesita, de manera que no tenga que discriminar entre opciones correctas e incorrectas. De esta manera se centrará en relacionar información.

### 2.1.1. RELACIONAR UNIDADES LÉXICAS CON SU DEFINICIÓN

En esta actividad la información que se proporciona es la definición. La selección de las unidades léxicas de la actividad se puede realizar de manera aleatoria, seleccionando unidades que el aprendiz no haya practicado, o aplicando criterios específicos. Por ejemplo se pueden seleccionar varios pares de unidades relacionadas, de manera que, aunque el objetivo de la actividad es focalizar la atención en la relación entre la unidad léxica y su definición, también se introduce la relación que se establece entre los pares. En este ejemplo se presentan pares de antónimos:

**Enunciado:** ¿Con qué unidades léxicas se relacionan las siguientes definiciones?

PONER EN UN LUGAR O POSICIÓN SUPERIORES	QUITAR
PONER EN UN LUGAR O POSICIÓN INFERIORES	BAJAR
HACER QUE ALGUIEN TENGA ALGO	SUBIR
HACER QUE ALGUIEN DEJE DE TENER ALGO	DAR

### 2.1.2. RELACIONAR UNIDADES LÉXICAS CON SUS SINÓNIMOS

En esta actividad la información que se proporciona son los sinónimos. El aprendiz tiene que relacionar una lista de unidades léxicas con una lista de sinónimos. Las unidades léxicas que se proponen pueden ser unidades léxicas simples, colocaciones o expresiones idiomáticas. La tarea consiste en substituir una unidad léxica simple por un sinónimo.

**Enunciado:** Una unidad léxica es un sinónimo de otra si significan lo mismo. ¿Con qué sinónimo se relacionan cada una de las unidades léxicas?

DAR	PROPORCIONAR
PONER	SITUAR
METER	INTRODUCIR
SACAR	RETIRAR

En este grupo se incluyen dos actividades, las que consisten en relacionar sólo el verbo de la colocación con un sinónimo, y las que consisten en relacionar la colocación con el sinónimo lexicalizado.

**Enunciado:** ¿Con qué sinónimo se relaciona dar en cada una de las unidades léxicas?

DAR UNA PALIZA	PROPINAR
DAR ARGUMENTOS	APORTAR
DAR CLASE	IMPARTIR
DAR UN GOLPE	ASESTAR

La segunda posibilidad consiste en relacionar colocaciones con los sinónimos lexicalizados.

**Enunciado:** ¿Qué palabra sirve para expresar el mismo significado que las siguientes combinaciones de palabras?

DAR CONSUELO	CONSOLAR
DAR ÁNIMOS	ANIMAR
DAR GOLPES	GOLPEAR
DAR UN SUSTO	ASUSTAR

La tercera posibilidad consiste en relacionar expresiones idiomáticas con unidades léxicas.

**Enunciado:** ¿Con qué sinónimos relacionarías cada una de las siguientes expresiones?

DAR ALGUIEN CALABAZAS A ALGUIEN	RECHAZAR
DAR GATO POR LIEBRE	ENGAÑAR
NO DARLE LA GANA A ALGUIEN DE HACER ALGO	NO QUERER
DAR EN EL PUNTO DÉBIL	HERIR

### 2.1.3. RELACIONAR UNIDADES LÉXICAS CON SUS ANTÓNIMOS

En esta actividad la información que se proporciona son los antónimos.

**Enunciado:** Una unidad léxica es un antónimo de otra si significan lo contrario. ¿Con qué antónimo se relacionan cada una de las unidades léxicas?

DAR
PONER
METER
LLEVAR

QUITAR
QUITAR / SACAR
SACAR
TRAER

#### 2.1.4. RELACIONAR UNIDADES LÉXICAS CON SUS HIPÓNIMOS

En esta actividad la información que se proporciona son los hipónimos (tropónimos en el caso de los verbos).

**Enunciado:** Una unidad léxica es hipónimo de otra si su significado es más específico. ¿Con qué hipónimo se relacionan cada una de las unidades léxicas?

DAR
CAMINAR
PONER
COMER

DONAR
TAMBALEARSE
INSTALAR
ENGULLIR

#### 2.1.5. RELACIONAR UNIDADES LÉXICAS CON SUS ROLES

En esta actividad la información que se proporciona son los roles. Tiene variaciones en función del tipo de rol (agente, instrumento, locativo).

**Enunciado:** ¿Quién realiza las siguientes acciones?

PONER UNA INYECCIÓN
PONER UNA MULTA
DAR UN CONCIERTO
DAR LAS HORAS

ENFERMERA
POLICÍA
ORQUESTA
RELOJ

**Enunciado:** ¿Dónde se realizan las siguientes acciones?

DAR UN CONCIERTO
DAR UN SUSPENSO
DAR EL ALTA
DAR BRAZADAS

AUDITORIO
ESCUELA
HOSPITAL
PISCINA

**Enunciado:** ¿Con qué instrumento se realizan las siguientes acciones?

DAR UN PORTAZO	PUERTA
DAR UN VOLANTAZO	VOLANTE
SACAR UNA FOTO	MÁQUINA DE FOTOS
SACAR BRILLO	ABRILLANTADORA

#### 2.1.6. RELACIONAR UNIDADES LÉXICAS CON SUS MERÓNIMOS

En esta actividad la información que se proporciona son los merónimos.

**Enunciado:** El primer grupo de unidades léxicas contiene nombres de objetos y el segundo, nombres de las partes de estos objetos. ¿Qué unidades léxicas del segundo grupo se relacionan con cada unidad léxica del primero?

ÁTICO	CASA
ACELERADOR	
GARAJE	
MARCHA ATRÁS	
PLANTA BAJA	
	COCHE

#### 2.1.7. RELACIONAR UNIDADES LÉXICAS CON SUS HOLÓNIMOS

En esta actividad la información que se proporciona son los holónimos. Es la misma que la anterior a la inversa.

**Enunciado:** El primer grupo de unidades léxicas contiene nombres de las partes de objetos y el segundo, nombres de objetos. ¿Qué unidades léxicas del segundo grupo se relacionan con cada unidad léxica del primero?

#### 2.1.8. Relacionar unidades léxicas con sus colocativos o bases

En esta actividad la información que se proporciona son bases de colocaciones y colocativos. La tarea consiste en relacionar bases con colocativos.

**Enunciado:** En el primer grupo aparecen palabras que necesitan combinarse con palabras del segundo grupo. ¿Cuáles son las correspondencias?

UN PASEO
EL POLVO
UNA MULTA
UN APROBADO

DAR
QUITAR
PONER
PONER

### 2.1.9. RELACIONAR CON SITUACIÓN COMUNICATIVA

En esta actividad la información que se proporciona es la situación a la que están asociadas las unidades léxicas.

**Enunciado:** ¿En qué situación se realizan las siguientes acciones?

DAR EL PÉSAME
DAR LA ENHORABUENA
DAR JAQUE MATE
DAR UN APROBADO

ENTIERRO
NACIMIENTO
PARTIDA DE AJEDREZ
EXAMEN

### 2.2. ACTIVIDADES DE CONSTRUIR MAPAS SEMÁNTICOS

Las actividades de proyección semántica consisten en crear los mapas semánticos de una unidad léxica. El aprendiz debería disponer de material adicional que le permita buscar información léxica para construir los mapas. Proponemos dos tipos de mapas, los de relaciones semánticas y los de relaciones combinatorias.

#### 2.2.1. MAPAS DE RELACIONES SEMÁNTICAS

Al aprendiz se le propone una unidad léxica y su definición y se le pide que construya el mapa semántico. La información que puede buscar es la siguiente: sinónimos, antónimos, hipónimos, tropónimos, hiperónimos, merónimos, roles (para predicados). Con esta información el aprendiz puede rellenar plantillas gráficas. Cada tipo de relación tiene una plantilla. Por ejemplo, la meronimia se representa en la plantilla que se ejemplifica en la figura.



Figura 1. Plantilla para la meronimia

Mientras que la relación de hiponimia tendrá una plantilla diferente, como se puede ver en la figura 2. Puesto que se trata de un verbo, hablamos de troponimia.

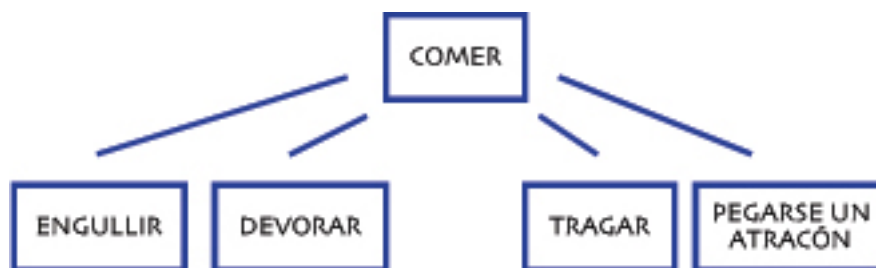


Figura 2. Plantilla para la troponimia

### 2.2.2. MAPAS DE RELACIONES COMBINATORIAS

Al aprendiz se le propone una unidad léxica y su definición y se le pide que construya el mapa de las palabras que pueden combinarse con ella. Idealmente para ello debería disponer de algún tipo de material (internet, corpus, diccionario de colocaciones) donde pueda realizar búsquedas. En el ejemplo la información proviene del diccionario MiniDir (Castelló et al. 2003)

**Enunciado:** Busca 10 combinaciones de palabras características de la unidad léxicas que se propone.

**Unidad léxica:** Arte.

**Definición:** Actividad humana que consiste en la creación de obras a través de la fantasía o la imitación de la realidad con una finalidad estética.

**Posibles soluciones:**

Arte abstracto, arte académico, arte antiguo, arte barroco, arte bizantino, arte callejero, arte cinematográfico, arte cinético, arte dramático, arte conceptual, arte escenográfico, arte contemporáneo, arte de vanguardia, arte figurativo, arte gótico, arte literario, arte moderno, arte occidental, arte oriental, arte plástico, arte prehistórico, arte primitivo, arte religioso, arte románico, arte rupestre, arte sacro, artes aplicadas, artes circenses, artes decorativas, artes gráficas, artes plásticas, artes visuales, galería de arte, historia del arte, obra de arte, sala de arte.

A partir de esta actividad, se puede generar otra actividad de clasificación de información, en la que se pide al aprendiz que clasifique las colocaciones por grupos.

### 2.3. ACTIVIDADES DE SELECCIONAR INFORMACIÓN

En este tipo de actividades al aprendiz se le dan diversas opciones entre las cuales tiene que seleccionar la opción adecuada en relación al enunciado de la actividad. Se trata de actividades contextualizadas porque se proporcionan ocurrencias de corpus o ejemplos simplificados según el nivel de dificultad en el que se ubique la actividad.

En una casilla el aprendiz tiene que escribir la opción correcta. El objetivo de la actividad es que el aprendiz procese información sobre la unidad léxica en contexto, en relación con algún aspecto del significado, y que a la vez se fije en la forma.

Las ocurrencias de corpus que se aportan pertenecen al corpus LEXESP .

#### 2.3.1. SELECCIONAR OCURRENCIAS SEGÚN LA DEFINICIÓN

En esta actividad se dan varias ocurrencias de unidades léxicas en contexto y la definición de una de las unidades léxicas. La tarea consiste en seleccionar cuál es la ocurrencia en la que aparece la unidad léxica definida. En las ocurrencias aparece la misma palabra en diferentes sentidos. El objetivo es que el aprendiz se familiarice con el hecho de que una palabra puede tener diferentes sentidos.

**Enunciado:** ¿En cuál de las siguientes frases aparece la unidad léxica entre asteriscos con el sentido que se da en la definición?

**Unidad léxica:** darse (alguien a algo).



**Definición:** adquirir una adicción.

**Ocurrencias en contexto:**

Manuel de la Concha, síndico presidente de la Bolsa de Madrid cree que se \*dan\* todos los factores técnicos para que la Bolsa rememore nuevos días de gloria.

Crearemos las medidas que en otros países \*han dado\* resultado para combatir el desempleo.

Y nuestra madre -o, por lo menos, la mía- se ha visto tan afectada que se \*ha dado\* al Agua del Carmen.

### 2.3.2. SELECCIONAR SINÓNIMOS

En esta actividad se dan ocurrencias de una unidad léxica en contexto y varios sinónimos. La tarea consiste en seleccionar cuál es el sinónimo correcto en los contextos dados.

**Enunciado:** En las siguientes frases aparece la unidad léxica que se propone. ¿Por cuál de los sinónimos se puede reemplazar? Escoge sólo uno.

**Unidad léxica:** dar la sensación (de)

**Ocurrencias en contexto:**

Da la sensación de que el programa de los reformistas no estaba definido desde un primer momento.

Daba la sensación de que el Consejo se sentía incapaz de enfrentarse directamente con el proyecto.

Debiera ser preocupante porque da la sensación que a veces no exista otro contacto más estable y profundo entre electos y elegido.

**Opciones de sinónimo:** representar, parecer, ver.

### 2.3.3. SELECCIONAR HIPERÓNIMOS

En esta actividad se dan ocurrencias de una unidad léxica en contexto y varios hiperónimos. La tarea consiste en seleccionar el hiperónimo correcto para los contextos que se proporcionan.

**Enunciado:** En función del significado de las palabras en negrita, ¿con qué unidad léxica de las presentadas a continuación relacionarías las siguientes frases?:

**Unidades léxicas:** dar, quitar.

En 1806, por ejemplo, el municipio de Nueva York entregó un premio de mil dólares a John M. Crous por el descubrimiento de un remedio.

Esta nueva competición tiene por objeto proporcionar mayores ingresos a los clubes.

Los otros cinco millones saldrán de la ayuda aportada por la Generalitat, Diputación y Ayuntamiento de Barcelona.

El 25 de enero de 1983 los modernos piratas irrumpieron en el mercante alemán Taifun y robaron toda la mercancía.

Cuando, dos días después, me retiraron los vendajes, vi un color amarillento en el ojo izquierdo que desapareció al cabo de 48 horas.

#### 2.4. ACTIVIDADES DE AGRUPAR FRASES

Consiste en dividir una lista de unidades léxicas en listas cortas, clasificando unidades léxicas en función de un rasgo determinado: categoría, tema, función pragmática o sensaciones que causan. La división por grupos semánticos o rasgos son adaptaciones especiales de la agrupación de unidades léxicas. Este grupo incluye actividades en las que se presentan al aprendiz diversas ocurrencias de unidades léxicas en contexto y tiene que agruparlas en función de algún criterio.

Las ocurrencias de corpus que se aportan pertenecen al corpus LEXESP.

##### 2.4.1. AGRUPAR FRASES EN FUNCIÓN DEL SIGNIFICADO DEL VERBO

En esta actividad se proporcionan diversas frases en las que aparece un verbo con diferentes significados y los significados. La tarea consiste en relacionar las frases con los significados. En esta actividad se refleja la clasificación que hemos realizado de los significados del verbo *dar*.

**Enunciado:** ¿Qué frases corresponden a cada significado del verbo dar? Cada significado se corresponde al menos con una frase.

**Significados:**

OCURRIR, TENER LUGAR

PRODUCIR

HACER QUE ALGUIEN TENGA ALGO

Dice Desmond Morris en *El libro de las edades* que los 35 años es la edad en que se da con más frecuencia la infidelidad.

El bosque da pocos recursos inmediatos, casi nada que favorezca a la población.

En vez de darle el papel de don Quijote a Gary Cooper se lo dieron a José Ferrer.

Los hombres me dan dinero y así puedo comprarme vino.

En un papel aparte, la amiga le dio la dirección y el teléfono de la hermana de Jorge.

El tabaco y la patata son dos de los nuevos enemigos del hombre, el uno porque da cáncer y la otra porque engorda.

#### 2.4.2. AGRUPAR FRASES EN FUNCIÓN DEL GRUPO DE COLOCATIVOS

Al aprendiz se le proporcionan diferentes frases en las que aparecen colocaciones con el mismo verbo y tiene que clasificarlas por grupos de afinidades. Los grupos se pueden dar previamente o los puede definir el aprendiz. En este caso se proponen previamente. Esta actividad muestra la utilidad que tiene desde el punto de vista didáctico clasificar las colocaciones por grupos semánticos. Ahora bien, puesto que el aprendiz tiene que controlar el proceso de establecer relaciones, es posible que los grupos que proponga sean diferentes. El feedback que da el programa es una propuesta alternativa.

**Enunciado:** En las siguientes frases aparecen colocaciones del verbo dar. En función de éstas, ¿qué frase relacionarías con cada grupo de los propuestos abajo?

**Grupos:** contacto físico, movimiento.

**Frases:**

Fue corriendo al cuarto de su madre a darle un beso.

La familia socialista también estaba dividida, pero sus dirigentes no se daban falsos abrazos.

Nano dio un paso hacia la habitación, pero las piernas le fallaron y acabó sentado en el suelo.

Cruzó una y otra vez el patio, miró los naranjos recién florecidos, y dando grandes zancadas se alejó presuroso.

Tras cerrar la puerta de mi celda y encontrarme solo di un salto de alegría.

Por la tarde le propuso a su mujer dar un paseo.

### 3. ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS

Las actividades léxicas contextualizadas se pueden basar en corpus de textos de los cuales es posible extraer fragmentos (texto, párrafo, frase) en las que una unidad léxica cobra significado. Estas actividades no sólo muestran el sentido en el que se usa la unidad léxica, sino que también muestran cómo se usa en el discurso. Las propiedades de la unidad léxica se ilustran de una manera más natural y completa que en las actividades descontextualizadas.

Practicar las cuatro habilidades lingüísticas de leer, escuchar, hablar y escribir en actividades comunicativas auténticas proporciona un contexto completo. Cuando los estudiantes leen y escuchan textos reales o cuando participan en conversaciones y escriben redacciones lo que hacen es muy significativo y por tanto está muy contextualizado.

Existen muchos tipos de actividades contextualizadas, pero no es posible implementarlas en un programa informático porque se trata de actividades muy libres. Selva (1999) propone una actividad contextualizada apropiada para una plataforma de aprendizaje. Se trata de los ejercicios de rellenar huecos en textos.

Las actividades didácticas que dan soporte a este proceso estarán destinadas a provocar actos de repetición. Para estas actividades se tendrán que seleccionar unidades léxicas con las que el aprendiz ha trabajado previamente. Se trata de actividades contextualizadas:

#### 3.1. ACTIVIDADES DE REEMPLAZAR UNIDADES LÉXICAS

Las actividades de reemplazar unidades léxicas pertenecen al grupo actividades de recuperación y están contextualizadas. En estas actividades no se proponen unidades léxicas, con el fin de que sea el aprendiz quien las recupere. Las actividades que se proponen en este estadio deberían realizarse con unidades léxicas con las que el aprendiz ha trabajado previamente.

Las ocurrencias de corpus que se aportan pertenecen al corpus LEXESP (Sebastián et al. 2000).

##### 3.1.2. REEMPLAZAR VERBOS CON SINÓNIMOS

Se proporcionan diversas frases en las que aparece un verbo con diferentes significados. La tarea consiste en substituir el verbo por sinónimos. Para ello, en una casilla al lado de cada frase el aprendiz escribirá el sinónimo correspondiente.

#### Frases:

Dice Desmond Morris en *El libro de las edades* que los 35 años es la edad en que \*se da\* con más frecuencia la infidelidad.

*SOLUCIÓN: SE PRODUCE, TIENE LUGAR*

El bosque \*da\* pocos recursos inmediatos, casi nada que favorezca a la población.

*SOLUCIÓN: PRODUCE*

En vez de \*darle\* el papel de don Quijote a Gary Cooper se lo \*dieron\* a José Ferrer.

*SOLUCIÓN: ASIGNARLE*

Los hombres me \*dan\* dinero y así puedo comprarme vino.

*SOLUCIÓN: PROPORCIONAN*

El tabaco y la patata son dos de los nuevos enemigos del hombre, el uno porque \*da\* cáncer y la otra porque engorda.

*SOLUCIÓN: PROVOCA*

#### Expresiones idiomáticas

La substitución por sinónimos se puede adaptar a expresiones idiomáticas. En estas frases *darse a la fuga* se puede substituir por el mismo sinónimo. Señalamos en negrita las unidades que se tiene que substituir. La tarea consiste en escribir el sinónimo al lado de cada frase, con la flexión correcta. De esta manera el aprendiz practica también la producción escrita:

Una reyerta entre jóvenes onubenses y portugueses en Ayamonte se saldó en la madrugada de ayer con la muerte de Agustín Martín Casado, de 16 años, que fue arrastrado por un vehículo que se daba a la fuga.

*SOLUCIÓN: HUÍA*

Eso sí, una vez más, Dagoberto consiguió darse a la fuga y una vez más la Policía tuvo que reconocer no disponer de la más mínima pista sobre la identidad del personaje.

*SOLUCIÓN: HUIR*

Los dos agresores se dieron a la fuga, no sin que antes la esposa del industrial pudiera reconocer al hombre.

SOLUCIÓN: HUYERON

### 3.2. ACTIVIDADES DE RELLENAR VACÍOS

Se trata de un ejercicio clásico que consiste en suprimir unidades de un texto e invitar a los aprendices a restituirlas. Existen criterios para suprimir las unidades: se pueden retirar a intervalos, por categorías o por criterio de frecuencia. Las unidades léxicas con las que el aprendiz tiene que rellenar los huecos pueden darse en desorden, en opciones de respuesta múltiple o pueden no darse, de manera que la tarea se convierte en más compleja.

Para que este ejercicio sea efectivo es importante seleccionar bien las unidades que se eliminan y las que se dan como opciones para rellenar los huecos. Según Tréville y Duquette (1996), en el caso de aprendices avanzados se tienen que poner en juego relaciones lingüísticas que permitan explorar el léxico de manera más sistemática, como por ejemplo las relaciones semánticas o las colocaciones. Para explotar estas relaciones se le puede pedir al aprendiz que rellene los huecos con sinónimos, con colocativos o con derivados.

Estas actividades pertenecen al grupo de actividades de recuperación y están contextualizadas. Existen tres variaciones de esta actividad, que mencionamos por orden de dificultad: proporcionar las unidades léxicas con las que se tiene que rellenar el vacío, proporcionar el lema en vez de la unidad léxica y no proporcionar ni la unidad léxica, ni el lema. Para que sea una actividad de recuperación no hay que dar las unidades léxicas. Ahora bien, podría utilizarse también como actividad de comprensión lectora.

Las ocurrencias de corpus que se aportan pertenecen al corpus LEXESP.

#### 3.2.1. RELLENAR UNA FRASE CON UNA UNIDAD LÉXICA PROPORCIONANDO UN HIPERÓNIMO

En esta actividad se proporcionan frases en las que falta una unidad léxica. Todas las unidades léxicas que faltan tienen el mismo hiperónimo. La tarea consiste en encontrar la unidad que llena el hueco. Para facilitar la tarea y favorecer el establecimiento de conexiones en el lexicón, se proporciona como pista el hiperónimo.

**Enunciado:** En las siguientes frases faltan unidades léxicas. Todas ellas están relacionadas con la unidad léxica que se da como pista. Esta palabra tiene un significado más general que las que faltan. ¿Cuáles son?

**Pista:** dar

**Frases:**

El hombre ha ido aprendiendo, desde los tiempos más remotos, a utilizar los recursos y materiales que la naturaleza le \_\_\_\_\_ .

*SOLUCIÓN: BRINDA*

El servicio videotex permite el acceso a información de uso e interés general, ya sea suministrada por organismos públicos o por promotores privados, y, en general, pretende \_\_\_\_\_ cualquier servicio que pueda ser \_\_\_\_\_ por un computador como, por ejemplo, la transmisión de mensajes entre usuarios, el acceso a medios de cálculo, etcétera.

Solución: proporcionar, facilitado.

El quark cima \_\_\_\_\_ una pista esencial para saber por qué las partículas tienen las masas que tienen.

*SOLUCIÓN: PROPORCIONA*

Parece claro que la intensa investigación que se está desarrollando en superconductores orgánicos, además de los beneficios prácticos que supone, \_\_\_\_\_ luz sobre el fenómeno general, tan importante como complejo, de la superconductividad.

*SOLUCIÓN: APORTA*

### 3.2.2. RELLENAR UNA FRASE CON EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

En esta actividad se dan frases donde falta la misma unidad léxica, que es una expresión idiomática. La tarea consiste en encontrar la expresión idiomática a partir de pistas sobre el significado y una palabra clave que forma parte de la expresión. La actividad puede hacerse también sin la palabra clave, en función del nivel de aprendizaje en el que esté ubicada.

**Enunciado:** En las siguientes frases falta la misma expresión. Usa como pistas el significado y la palabra clave para rellenar las frases.

**Significado:** querer (hacer algo)

**Palabra clave:** gana (solución: dar la gana)

**Frases:**

Soy una persona afortunada, con un buen currículum profesional y no necesito vivir de la política; me gusta, estoy en ella porque me \_\_\_\_\_ y sólo me iré cuando me \_\_\_\_\_.

Nosotros tenemos una norma: cada uno hace siempre lo que le \_\_\_\_\_.

### 3.2.3. RELLENAR FRASES CON ELEMENTOS DE COLOCACIONES

En esta actividad se proponen frases con colocaciones en las que falta un elemento. El aprendiz tiene que rellenar la frase con el elemento que falta. Puede ser la base o el colocativo. Las unidades léxicas que faltan pueden proporcionarse o no. Para que la actividad sea de recuperación no hay que proporcionarlas. En el ejemplo siguiente el elemento que falta es colocativo:

**Enunciado:** En las frases siguientes falta una palabra. ¿Cuál es?

**Contextos:**

El Consejo General del Poder Judicial (CGPJ) y la Junta de Fiscales de Sala del Tribunal Supremo dieron ayer su \_\_\_\_\_ al anteproyecto de ley del Jurado que ha elaborado el Ministerio de Justicia.

(*VISTO BUENO*)

Este contrato no podrá ser inferior a seis meses ni superior a dos años y deberá dar \_\_\_\_\_ a prestaciones sociales.

(*DERECHO*)

A esa hora, el propietario del automóvil advirtió la presencia de un artefacto extraño adosado a los bajos de su coche, un Fiat Regata, por lo que dio \_\_\_\_\_ a la Policía.

(*AVISO*)

El decreto aprobado por el Gobierno traslada al Ministerio del Interior la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional contra la Droga, que hasta ahora había dependido de Asuntos Sociales, dándole \_\_\_\_\_ para coordinar las Fuerzas de Seguridad del Estado en la lucha contra el narcotráfico.

(*COMPETENCIAS*)

En este segundo ejemplo el elemento que falta es la base:

**Enunciado:** En las siguientes frases falta una sola unidad léxica. La palabra que falta suele combinarse con las palabras que aparecen en negrita. ¿Cuál es la palabra que falta?

**Solución:** problema

**Contextos:**

Y son precisamente estas dietas, que no cuentan con ninguna base científica, las que pueden **acarrear graves** \_\_\_\_\_ para la salud.



De ahí que **abordara el** \_\_\_\_\_ de frente, agarrando al toro por los cuernos.

Muchos niños que **padecen el** \_\_\_\_\_ tienen una personalidad normal.

Existe un momento adecuado para **tratar cada** \_\_\_\_\_.

Estudiar todo el mundo que constituye el flamenco es **enfrentarse con una infinidad de** \_\_\_\_\_.

El asentamiento es muy posterior y **plantea no pocos** \_\_\_\_\_.

De todos estos procesos **surgieron muchos** \_\_\_\_\_: los inherentes a la evangelización.

El \_\_\_\_\_ era **insoluble**.

A partir de aquí se puede plantear otra actividad léxica que consista en clasificar palabras relacionadas con *problema* en función de si son tipos de problemas, características de los problemas o cosas que se hacen con los problemas. También se puede elaborar una actividad de crear el mapa semántico relacionado con *problema*.

### 3.2.4. RELLENAR TEXTOS CON UNIDADES LÉXICAS DEL MISMO CAMPO SEMÁNTICO

Este tipo de actividad se implementa en ALEXIA (Selva y Chanier 2000).

**Campo semántico:** lenguaje

**Solución:** palabras, idioma, lingüística, lenguas, habla, idioma, palabras, lingüística, significados, palabras, nombre, hablar, hablado, incomunicable, lenguaje, hablar, comunicarse, nombre.

Las \_\_\_\_\_ de un \_\_\_\_\_ indican las categorías en las que divide el mundo una determinada comunidad \_\_\_\_\_ y aquéllas imprimen, en la mente de cada uno de sus miembros, una primera forma de clasificar el universo.

El que éste se divida de una forma u otra depende de los intereses de cada sociedad y la antropología nos muestra cómo estos sistemas de clasificación no son iguales para todos los pueblos.

En efecto, hay \_\_\_\_\_ que, como el hopi, no poseen términos que indiquen el género al que pertenece la persona de quien se \_\_\_\_\_, y algunos pueblos indígenas de América - como los

navajo - clasifican, en su \_\_\_\_\_, los objetos según la forma que tienen, dando prioridad a esta característica sobre las demás.

Al mismo tiempo que aprenden las \_\_\_\_\_, las niñas y los niños de cada comunidad \_\_\_\_\_ aprenden - al principio de manera confusa - la idea que hay detrás de ellas, es decir, la "realidad" que los demás le atribuyen.

A medida que pase el tiempo y avance su desarrollo intelectual, los \_\_\_\_\_ de las \_\_\_\_\_ se irán precisando y con ellos su participación en la forma de concebir el mundo de su colectividad.

Desde el punto de vista social sólo existe aquello que tiene un \_\_\_\_\_ o aquello de lo que es posible \_\_\_\_\_, es decir, aquello de lo que ya se ha \_\_\_\_\_ alguna vez, el resto de las cosas -lo inefable- pertenece al mundo oscuro y confuso de lo individual, de lo \_\_\_\_\_, de lo que no puede ser dicho y por tanto no tiene existencia social.

El \_\_\_\_\_ refleja, así, el sistema de pensamiento colectivo y con él se transmite una gran parte de la forma de pensar, sentir y actuar de cada sociedad.

Este tipo de transmisión es inconsciente, como ocurre con la mayoría de las cosas que conforman lo social.

#### 4. CONCLUSIONES

En este artículo se han presentado diversas actividades didácticas para el desarrollo léxico, basadas en manipular diversos tipos de información léxica. Entre los tipos de actividades existentes hemos seleccionado actividades semicontextualizadas y contextualizadas que, en teoría, dan apoyo al desarrollo cualitativo del léxico porque permiten establecer asociaciones, toman la unidad léxica como unidad de aprendizaje, permiten practicar todas las unidades en las que participa una forma y practicar las unidades multipalabra, mostrando el vocabulario en contexto. Sería interesante realizar experimentos para validar esta hipótesis.

#### BIBLIOGRAFÍA

Appel, R. (1996) The lexicon in second language acquisition. En P. Jordens y J. Lalleman (Eds.) *Investigating Second Language Acquisition*, pp. 381-403. New York: Mouton de Gruyter.

Castelló, G., N. Artigas, M.A. Martí y M. Taulé, 2003. *Guía Diccionario CLIC-Thera*. Xtract2--WP--03/01. Barcelona: CLiC-Thera.

Oxford, R.L. y R.C. Scarcella (1994) Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22(2).

Sebastián, N., M.A. Martí, M.F. Carreiras y F. Cuetos, 2000. *LEXESP: Léxico Informatizado del Español*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Selva, T. y T. Chanier, 2000. "Génération automatique d'activités lexicales dans le système ALEXIA". *Sciences et Techniques Educatives (STE)*, 7 (2): 385-412.

Singleton, D. (1999) *Exploring the Second Language Lexicon*. Cambridge: CUP.

Tréville, M.C. y L. Duquette (1996) *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Vanves: Hachette.

# Beneficios de la aplicación del hipertexto educativo en un curso de español para extranjeros a distancia por internet

HAYDÉE ISABEL NIETO  
Universidad del Salvador. Argentina  
hnieto@salvador.edu.ar

Prof. Normal, Especial y Superior en Letras (Universidad del Salvador, Argentina). Magister en Educación con Orientación en Educación Permanente (Universidad del Salvador). Directora del Programa de Educación a Distancia, Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo, Universidad del Salvador. Directora del Postgrado: "Especialización en la Enseñanza del Español para Extranjeros (Programa de Educación a Distancia, Universidad del Salvador). Profesora Titular de Español para Extranjeros, Nivel Avanzado (Oficina del Programa de Intercambio Internacional, Universidad del Salvador).

**RESUMEN:** En este artículo, nos proponemos analizar los beneficios de la aplicación del hipertexto educativo para la enseñanza del español para extranjeros a distancia por internet, en el marco de la educación continua y para adultos. Para ello, consideraremos un Taller de Literatura Argentina para el nivel avanzado, que tiene como objetivo la profundización del estudio del español del Río de la Plata y su perfeccionamiento a través de textos del escritor argentino Jorge Luis Borges. En primer lugar, veremos las características de los cursos de español para extranjeros en las modalidades presencial y a distancia de la Universidad del Salvador; luego explicaremos cómo se ha realizado el hipertexto del Taller de Literatura Argentina y cuáles son sus beneficios para la enseñanza y el aprendizaje por internet y a través de un Campus Virtual<sup>1</sup>. Finalmente, daremos algunas conclusiones relacionadas con la aplicación del hipertexto educativo en la enseñanza de ELE.

## 1. LOS CURSOS DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

La Universidad del Salvador optó por desarrollar un proyecto en el área de Español para Extranjeros, por medio de la modalidad a distancia y a través de su Campus Virtual, después de más de quince años de experiencia en la enseñanza del español para extranjeros como segunda lengua, en forma presencial, a fin de poder llegar a una mayor cantidad de alumnos que deseen aprender nuestro idioma desde un país de habla española, como la Argentina, y conocer nuestra cultura. Este hecho, por otra parte, brinda la posibilidad de recibir una enseñanza a distancia con profesores-orientadores cuya lengua materna es el español y, por lo tanto, acceder a un conocimiento, no sólo de las normas lingüísticas, sino también del uso correcto del idioma. En este proyecto se privilegió la producción de *textos propios* porque estos se proyectan y producen teniendo en cuenta la especificidad del destinatario, sus necesidades e intereses, lo cual responde tanto a los fines y objetivos de la Universidad como a los de la educación a distancia, a efectos de construir una relación didáctica específica entre la institución y los estudiantes.

Bajo el nombre de *Talleres de Español para Extranjeros*, tanto en la modalidad presencial como a distancia, la Universidad del Salvador ofrece seis talleres: *Inicial*, *Elemental*, *Intermedio Bajo*, *Intermedio Alto* y varios Talleres, para el *Nivel Avanzado*, de conocimiento

<sup>1</sup> Para ver el Campus Virtual de la USAL: <http://campus.salvador.edu.ar/pad>

de la cultura argentina, entre ellos, un *Taller de Tango* y un *Taller de Literatura*. Los talleres son independientes en cuanto a su realización y evaluación, si bien se integran y complementan en cuanto a sus contenidos; como están enmarcados en la educación continua y para adultos, se dirigen a empleados, empresarios, profesionales, docentes, estudiantes universitarios y terciarios, que deseen aprender y perfeccionar sus conocimientos del español como lengua extranjera.

Los alumnos pueden realizar estos cursos en forma consecutiva, salvo los de cultura argentina, que podrán llevarse a cabo en forma simultánea con el Nivel Avanzado. Estos cursos exigen un test inicial<sup>2</sup> para los alumnos que quieran acceder a un nivel superior al primero, lo cual garantiza una evaluación objetiva del alumno. Además, la Universidad brinda a los alumnos a distancia de estos Talleres la posibilidad de acceder a los niveles en Argentina, si lo desean, con los alumnos que los realizan en forma presencial.

### 1.1. LA APLICACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Desde sus inicios, el proyecto de la enseñanza del ELE a distancia contempló la necesidad de utilizar otras tecnologías, por las exigencias relacionadas con el aprendizaje de la lengua oral y de la comprensión de los significados a través de las imágenes. Las soluciones eran variadas: cassettes de audio, videos, CD, internet. La posibilidad de brindar los cursos en su totalidad por internet, a través del Campus Virtual, se consideró como muy efectiva, ya que la enseñanza para adultos<sup>3</sup> de un idioma puede llevarse a cabo con eficacia en la medida en que se puedan combinar y articular materiales en una plataforma amigable, que permita:

- aprovechar las posibilidades de la interactividad;
- el acceso al audio y a las imágenes, propio de los cursos hipermedia;
- el diseño hipertextual que, como veremos, permite enriquecer el contexto de los contenidos básicos de los cursos;
- la realización de un seguimiento personalizado de las actividades y la evaluación de los alumnos por medio de las facilidades de comunicación que brinda el soporte.

Se aceptó, entonces, esta opción como una tecnología apropiada, sobre todo teniendo en cuenta que, en este caso, los cursos están dirigidos a un público más homogéneo (Estados Unidos, Brasil, Europa), en el sentido de más habituado a manejar los nuevos elementos tecnológicos, situación que no se da en los destinatarios de algunas de nuestras experiencias anteriores (centrados sobre todo en el interior de la Argentina y el resto de Hispanoamérica).

---

<sup>2</sup> Para ver el test de nivel: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/camba/nivel.htm>

<sup>3</sup> Recordemos que los adultos con deseos de superación cada vez más persiguen aprender el manejo de las nuevas tecnologías; la enseñanza por internet, entonces, agrega al aprendizaje específico el atractivo del medio por el cual se difunde.

Era fundamental, por lo tanto, considerar las competencias requeridas para poder identificar los roles y armar un equipo interdisciplinario que llevara a cabo el proyecto. Esta *unión interdisciplinaria* se hace indispensable a la hora de elaborar materiales que maximicen el aprovechamiento de las tecnologías implicadas. Dicho equipo se integró de la siguiente manera:

1. Especialistas en contenidos
2. Diseñadores pedagógicos
3. Dibujante
4. Diseñador Gráfico
5. Expertos en Tecnología Educativa
6. Actores / locutores
7. Orientadores
8. Apoyo secretarial
9. Soporte técnico

El desafío que se presentó fue encontrar en la informática una herramienta pedagógica, que superara los servicios que frecuentemente se brindan por internet, o sea, la consulta. Esta necesidad implicó realizar modificaciones en cuanto al modo de establecer la relación entre el paradigma *instruccionista* o de *transmisión* predominante en las aulas, y que la Universidad posea con amplia experiencia, y las posibilidades de la tecnología, para alcanzar un aprendizaje significativo, basado en el nuevo paradigma de la *interacción*. Esta es la única forma de que la tecnología no se confundiera con una fórmula mágica o con una gran inversión sin contexto, y de que los docentes pudieran comprender hasta dónde es necesario cambiar para afrontar los cambios.

#### 1.2. EL TALLER DE LITERATURA ARGENTINA PARA EL NIVEL AVANZADO DE ELE

El Taller de Literatura se basa en el estudio de cuentos de Jorge Luis Borges, desde un punto de vista lingüístico. Esto quiere decir que la obra del escritor se aborda desde el análisis de las estructuras sintácticas, los problemas gramaticales, las expresiones idiomáticas y el vocabulario, con el objeto de lograr una profundización y perfeccionamiento del español del Río de la Plata, para que los alumnos alcancen una expresión escrita correcta y un lenguaje culto y formal, sumamente importante si se desea utilizar el idioma en el desarrollo profesional.

Sin embargo, no se deja de lado la realización de un análisis literario básico, que estudia los temas más importantes del escritor y su importancia en la literatura argentina; esto sirve como marco a las actividades, ayuda a la comprensión de las cuestiones lingüísticas y permite una mejor interpretación de la cultura de nuestro país.

El Taller, de seis meses de duración, está estructurado en siete módulos, cada uno de los cuales plantea el estudio de un cuento (lectura, temas, vocabulario, expresiones idiomáticas, comentarios al texto, actividades), y de textos adicionales relacionados con el tema principal para su profundización, presentados bajo el título de "Quiero Más". En todos los casos, se contempla el acceso a diccionarios de la WWW y a sitios dedicados a Jorge Luis Borges, para el conocimiento de su biografía, su entorno literario y social y otros puntos de vista en cuanto al análisis de su obra. Además, se considera la posibilidad de que el alumno pueda acceder a partes de películas realizadas sobre los cuentos y a un audio de su lectura, para reforzar la pronunciación.

Los cuentos han sido seleccionados de acuerdo con las dificultades lingüísticas que presentan (que coinciden con la temática del escritor), desde los más sencillos, que desarrollan las historias de los orilleros como *La intrusa*, hasta los de temática metafísica como *Las Ruinas Circulares*. El sumario del curso sería el siguiente:

## TALLER DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS A DISTANCIA: LITERATURA ARGENTINA: JORGE LUIS BORGES SUMARIO

### GUÍA INTRODUCTORIA<sup>4</sup>

#### 1. [La Intrusa](#) ("El Informe de Brodie")

- 1.1. Video
- 1.2. Temas
- 1.3. Actividades
  - 1.3.1. Autocorrección de actividades
- 1.4. Quiero más
  - 1.4.1. *Milonga de dos hermanos* ("Para las seis cuerdas")
  - 1.4.2. *In memoriam J.F.K.*

#### 2. [El Encuentro](#) ("Historia Universal de la Infamia")

- 2.1. Temas
- 2.2. Actividades
- 2.3. Quiero más
  - 2.3.1. *Borges y sus contradicciones: una difícil y polémica relación con la realidad* ("Clarín", 15 de junio de 1986)
  - 2.3.2. *Borges y yo* ("El Hacedor")

#### 3. [Juan Muraña](#) ("El Informe de Brodie")

---

<sup>4</sup> Las palabras en azul indican los links.

3.1. Temas

3.2. Actividades

3.2.1. Autocorrección de actividades

3.3. Quiero más

3.3.1. *Alguien le dice al tango*

3.3.2. Biografía

4. *El Indigno* ("El Informe de Brodie")

4.1. Temas

4.2. Actividades

4.3. Quiero más

4.3.1. *Si hay miseria, que no se note* ("Clarín", 8 de marzo de 1984)

5. *Historia de Rosendo Juárez* ("El Informe de Brodie")

5.1. Video

5.2. Temas

5.3. Actividades

5.4. Quiero más

5.4.1. *El amor cura el dolor*

6. *El Sur* ("Artificios")

6.1. Video

6.2. Temas

6.3. Arbol Genealógico

6.4. Actividades

6.5. Quiero más

6.5.1. *Biografía*

6.5.2. *Remordimiento* ("La Moneda de Hierro")

7. *Las Ruinas Circulares* ("Ficciones")

7.1. Video

7.2. Temas

7.3. Actividades

7.4. Quiero más

7.4.1. *El Golem* ("El otro, el mismo")

7.4.2. *El final del laberinto* ("Clarín", 15 de junio de 1986)

7.4.3. *¿Qué será del caminante fatigado...?* ("Clarín", 20 de marzo de 1980)

7.4.4. *Entrevista a Adolfo Bioy Casares: el final y la despedida* ("Clarín. Cultura y Nación", 19 de junio de 1986)



## 8. Evaluación final

### 9. Diccionarios:

<http://www.diccionarios.com>

<http://www.rae.es>

10. Sitios de www recomendados: cronologías, fotos, obra, comentarios de otros escritores argentinos sobre Borges, etc.

<http://sololiteratura.com/bor/borprincipal.htm>

<http://www.los-poetas.com/b/borges.htm>

<http://www.mundolatino.org/cultura/borges/borges.htm>

## 2. ANÁLISIS DEL HIPERTEXTO DEL TALLER DE LITERATURA ARGENTINA

### 2.1. ESTRUCTURA

Para la realización del hipertexto del curso, se tomó en cuenta muy especialmente la experiencia obtenida en el dictado del mismo en la modalidad presencial. En ella, se les solicita previamente a los alumnos que realicen una lectura silenciosa del cuento; luego, en el aula, releen en voz alta el cuento de Jorge Luis Borges; esta relectura está acompañada por las explicaciones del profesor en relación con el vocabulario, las expresiones idiomáticas y las estructuras sintácticas, los comentarios temáticos y aclaraciones referidas al contexto social, político y cultural de la época, la vida de Borges y todo aquello que contribuya a la comprensión del cuento. Posteriormente, se estudian textos relacionados con el cuento y su temática, se proyecta la versión filmada (en el caso de que exista) y, finalmente, se proponen actividades para aplicación y evaluación de lo aprendido.

Respondiendo a este esquema, en la modalidad a distancia para la elaboración de los contenidos se consideró como *texto base*<sup>5</sup> a cada uno de los cuentos; todos los enlaces en diferentes colores, relacionados con los Glosarios, las Expresiones Idiomáticas y los Comentarios, se desprenden de él y las *lexías*<sup>6</sup> desarrollan las explicaciones del profesor en los diferentes niveles que mencionamos.

Veamos un fragmento del cuento "La Intrusa", con las indicaciones en colores en el texto base y las lexías correspondientes:

---

<sup>5</sup> Entendemos por texto base al texto principal del cual se desprenden todos los enlaces.

<sup>6</sup> El término *lexía* lo toma G. Landow de R. Barthes; se considera lexía a toda unidad de lectura a la que se accede por medio de un enlace.

## TEXTO BASE

Dicen (lo cual es improbable) que la historia fue referida por Eduardo, el menor de los Nelson, en el **velorio** de Cristián, el mayor, que falleció de muerte natural, hacia mil ochocientos **noventa y tantos**, en el partido de **Morón**. Lo cierto es que alguien la oyó de alguien, en el **decurso** de esa larga noche perdida, entre **mate** y mate, y la repitió a **Santiago Dabove**, por quien la supe. Años después, volvieron a contármela en **Turdera**, donde había acontecido. La segunda versión, algo más prolija, confirmaba **en suma** la de Santiago, con las pequeñas variaciones y divergencias que son del caso. La escribo ahora porque en ella se **cifra**, si no me engaño, un breve y trágico cristal de la índole de los **orilleros** antiguos. Lo haré con **probidad**, pero ya preveo que **cederé a la tentación literaria de acentuar o agregar algún pormenor**.

## GLOSARIO

## EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

## COMENTARIOS

## GLOSARIO (LEXÍA)

**Cifra**: en este caso, "se cifra" significa "se resume".

**Decurso**: transcurso. Continuación en el tiempo.

**Mate**: americanismo. Infusión muy popular en el Río de la Plata.

**Morón**: localidad de la Provincia de Buenos Aires.

**Orilleros**: se refiere a los habitantes de los arrabales de la Ciudad de Buenos Aires.

Los orilleros pertenecían a una clase social baja y un medio social difícil; para sobrevivir, muchas veces tenían que recurrir a la violencia.

**Probidad**: honestidad.

**Santiago Dabove**: escritor argentino de la generación de Borges.

**Turdera**: localidad de la Provincia de Buenos Aires.

**Velorio**: palabra del dialecto del Río de la Plata. Velatorio. Lugar donde se reúnen los familiares y amigos de una persona fallecida y pasan la noche en vela hasta el entierro. La reunión misma también recibe este nombre.

## EXPRESIONES IDIOMÁTICAS (LEXÍA)

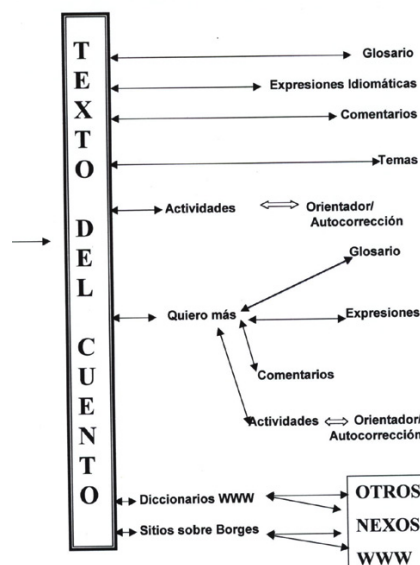
**En suma**: en resumen.

**Noventa y tantos**: esta expresión es muy común en la lengua coloquial y se utiliza para indicar una indeterminación en el año de una década: en este caso, la década del 90.

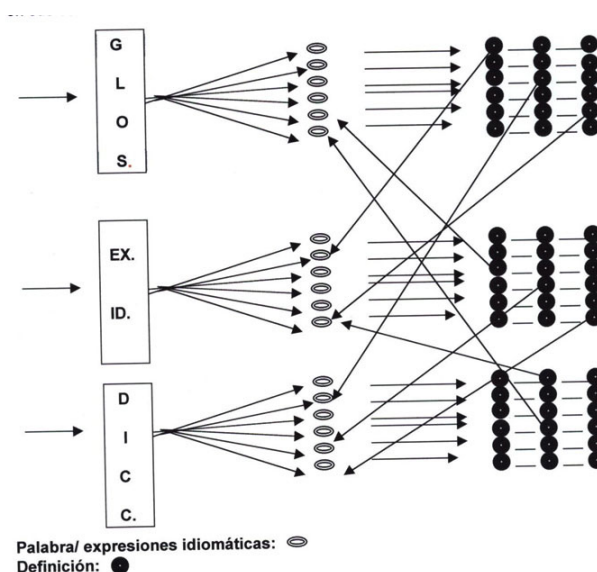
**COMENTARIOS (LEXÍA)**  
 "...cederé a la tentación literaria de acentuar o agregar algún pormenor": en este y en otros cuentos, Borges se preocupa por la veracidad de la historia: afirma que se la ha contado Santiago Dabove. La aclaración que comentamos es casi una disculpa por los agregados que pueda realizar y una actitud reiterada, como veremos en otros cuentos de *El Informe de Brodie*.

Así, se consiguió un hipertexto sencillo y circular, ya que en todos los casos el alumno regresa al texto principal. Para aprovechar las posibilidades del sistema hipertexto y su inserción en internet, se incluyeron fragmentos de las películas sobre los cuentos, el audio de la lectura completa de los mismos y de milongas y tangos escritos por Borges, y la salida a la WWW, con *links* a sitios relacionados con Jorge Luis Borges y diccionarios disponibles en la red, especialmente la versión *on line* del *Diccionario de la Real Academia Española*. En algunos casos, desde las actividades, por ejemplo, se establecieron enlaces a lexías del texto base, para recordar al alumno el contexto necesario para la resolución del trabajo, o la remisión a la autocorrección.

De lo expuesto, podemos establecer que la estructura hipertextual del estudio de cada cuento responde a un esquema, en forma de árbol, que propone un hipertexto multilínea, en el cual el alumno va construyendo una línea, desde una única entrada posible hasta una de las muchas salidas, que se pueden abrirse en otros árboles. Se realiza una transliteración del texto lineal del cuento a la que se añaden otras variables textuales, mientras el texto original conserva su forma. Así, el alumno lee el cuento de Borges en un nuevo contexto:



En cuanto a la estructura hipertextual de los glosarios, expresiones idiomáticas y diccionarios, también es posible establecer una especie de realización multilineal. Tienen un orden lineal en la superficie (el orden alfabético de las palabras), y las definiciones de las palabras pueden conducir de vuelta a la superficie, ya que una palabra puede necesitar en potencia de una nueva redefinición; es circular en sus contenidos:



Cabe destacar que en el curso no se han considerado posibles interconexiones entre las diferentes lexías del Glosario y las Expresiones Idiomáticas: cada cuento posee sus propias lexías en este sentido, pero bien podrían hacerse generales e interrelacionadas. Como el recorrido marca el estudio de contenidos progresivos en relación con su dificultad, las palabras y expresiones ya explicadas no se repiten. Las relaciones con los Diccionarios están libradas al criterio que aplique el alumno en su recorrido, ya que desde el texto del cuento se puede acceder por medio de botones a estos hipertextos.

Finalmente, el Sumario del curso corresponde también a la estructura de árbol en donde por medio de "*palabras productivas*"<sup>7</sup> se accede a la Guía Introductoria, a cada uno de los cuentos y sus correspondientes ramificaciones, a la evaluación final y a los sitios sugeridos de la WWW.

La estructura hipertextual que parte del Sumario posibilita el acceso al hipertexto de cada cuento por la *lexía* individual (el inicio está prefijado) y de ella se accede al metatexto. Los contenidos del curso (los cuentos y sus asociaciones) están jerarquizados; esto se hace

<sup>7</sup> Las *palabras productivas* es una denominación propuesta por Michael Joyce, famoso escritor de novelas hipertextuales, para mencionar a las palabras que poseen enlaces.

evidente en el esquema de contenido que presenta el sumario. El alumno tiene en este esquema de contenido el mapa de navegación del curso, o sea, el orden básico y lineal del recorrido; la multilinealidad estará presente en su elección de los nexos establecidos a los Glosarios, Expresiones Idiomáticas, Comentarios, sitios sobre Borges o Diccionarios de la WWW y las relaciones constantes que establezca con el orientador (e-mail) y con otros alumnos, si se decide establecer la modalidad de los foros de discusión con temas relacionados con cada cuento. El recorrido básico es el siguiente:

- Lectura del cuento con los enlaces a las explicaciones del Glosario, las Expresiones Idiomáticas y los Comentarios
- Video (si lo hay)
- Temas del cuento
- Actividades: la presencia del alumno y su inclusión en el texto de las actividades se identifica por medio del cursor. Se señala la interactividad en las comunicaciones con el orientador o nexos hacia la autocorrección
- Quiero más: entrada a otros textos relacionados, con enlaces a Glosario, Expresiones idiomáticas y Comentarios, y nuevas actividades.

Más allá de este recorrido, el alumno puede establecer elecciones en los enlaces, que le harán construir un *discurso discurrido* o *escripton*<sup>8</sup> propio, según su nivel y necesidades de aprendizaje, y que le permitirán inclusive establecer su propio tiempo en la lectura de cada cuento. Fundamentalmente, el alumno puede optar por realizar los nexos a las aclaraciones del Glosario y las Expresiones Idiomáticas o los Diccionarios de la WWW, de acuerdo con el manejo del vocabulario y las estructuras del español que posea. Lo mismo sucederá en la lectura de los textos del "Quiero más". Esto nos puede llevar a dos extremos ideales: un alumno que solo lea los textos una vez, sin establecer ningún enlace, analice los Comentarios, estudie el tema, realice las actividades y complemente y profundice lo sabido con el "Quiero Más"; hasta un alumno que establezca todas las relaciones posibles, lea los textos varias veces y consulte asiduamente los Diccionario de la WWW. Aunque los alumnos acceden a este curso después de rendir un test "on line" o de haber aprobado los niveles anteriores, el *discurso discurrido* de cada uno de los alumnos puede tener importantes variaciones. En realidad, lo expuesto es un beneficio interesante para el aprendizaje: nivela a los alumnos, no hace perder el tiempo a los aventajados, brinda a los que lo necesitan una gran cantidad de explicaciones, contribuye a que el alumno construya su conocimiento y se sienta partícipe activo de la adquisición de una segunda lengua.

---

<sup>8</sup> El *discurso discurrido* es una denominación acuñada por Gunnar Liestol, discípulo de Landow: Se refiere al rol del lector en el hipertexto y remite al uso y lectura del texto almacenado en forma digital, la creación de un recorrido basado en la selección y combinación de elementos ya existentes en un ordenamiento espacial y no lineal de nodos y enlaces. El discurso discurrido es el texto que produce el lector, que no tiene por qué ser el total del texto almacenado.

Consideremos, ahora, el interior del hipertexto de cada cuento más allá del sumario y del discurso discurrido elegido por el alumno. Podemos afirmar que en un nivel de jerarquía se encuentran los cuentos de Borges que, a pesar de las *palabras productivas* señaladas con diferentes colores según los enlaces, se respetan *como si estuvieran impresos*: son verdaderamente un *texto* en soporte electrónico, absolutamente invariable; además, el número de lexias que depende de cada uno de ellos es finito. Fundamentalmente, las asociaciones que se establecen en un primer nivel desde el texto son paratextuales<sup>9</sup>: Glosario, Expresiones Idiomáticas, Comentarios y Diccionarios; se podrían considerar a las dos primeras en un nivel básico, ya que su acceso se realiza por ventanas que se activan con solo apoyar el mouse, sin salir de la página; la tercera está, en cambio, en un segundo nivel, ya que el comentario suele ser más extenso y se accede a otra página, que siempre tiene un fácil regreso al texto principal; la última directamente lleva a otra página de WWW y se puede considerar en un tercer nivel, ya que sobrepasa los límites del curso y la finitud de los enlaces. Los elementos paratextuales no tienen igual jerarquización que el paratexto de un texto impreso: no solo complementa, coopera o auxilia en la reconstrucción del texto; en el curso, estos elementos paratextuales son “la voz del profesor”, “la clase”, el *discurso discurrido* en potencia del profesor, que permite la enseñanza de la lengua y la comprensión del autor y su obra. No son ni más ni menos importantes el texto inmóvil de Borges que su hipertexto: están asociados didácticamente y, para el curso, los dos son indispensables. Si el paratexto es lo que hace que un texto se transforme en libro, podemos decir que el hipertexto es, en este caso, el mediador pedagógico que hace que los cuentos de Borges se transformen en un curso de capacitación del español para extranjeros.

En este caso no se difuminan (ni deben difuminarse) las fronteras entre interior y exterior del texto ni de autor-profesor-alumno; al contrario, deben estar claras. No se trata de hacer un cuento hipertextual, se trata de enseñar español a través de un cuento y de un contexto asociado gracias a un mediador pedagógico: el hipertexto. El texto posible o potencial es el del profesor, cuya construcción parcial o total depende del *discurso discurrido* del alumno.

Al final de la lectura, por medio de botones o íconos, se accede a otros elementos hipertextuales, que ya no se encuentran como paratexto, sino como la forma de comprobación y evaluación que tiene el alumno de lo aprendido: los temas del cuento, las actividades, la interacción con el orientador, la autocorrección, la intervención en foros de discusión. En este caso, parte del texto de las actividades remite al texto base, como dijimos, como ayuda para la recuperación del contexto del cuento y contribuir a la realización correcta de las actividades. El “Quiero más” repite parte de lo propuesto en la lectura del texto base (el cuento), como actividad de profundización.

---

<sup>9</sup> Genet define al paratexto como “un discurso auxiliar en función del texto, que es su razón de ser”. Elementos paratextuales son las notas, los diagramas o gráficos, las referencias bibliográficas, el diseño, los glosarios, etc.



En cuanto a la estructura hipertextual del curso y al entorno que predomina en relación con la intencionalidad educativa y el proceso de enseñanza, podemos revisarlos a la luz de algunas teorías sobre el tema.

G. Landow (1997) considera dos estructuras básicas para la presentación de un hipertexto, tanto si se leen en sistemas autónomos como en red: la *estructura axil* y la *estructura en red*:

- La *estructura axil* es la que depende básicamente del libro lineal. En ella, las referencias, las variantes textuales y otros complementos del texto principal dependen de él en la forma de árbol.

- La *estructura en red* es la que tiene una estructura dispersa y con centros múltiples, propia del enlace electrónico. Un conjunto de estructuras axiles pueden dar una estructura en red, donde se mueven varios documentos lineales, que implica nuevos hábitos de lectura y escritura.

Fundamentalmente, el hipertexto del curso tiene una *estructura axil*; esto se debe, especialmente, a dos motivos: el primero se relaciona con los objetivos pedagógicos, muy ligados a la enseñanza y al perfeccionamiento de la lengua con los textos lineales de los cuentos; el segundo, con la necesidad de crear un hipertexto circular, con enlaces finitos, que enriquezca el contexto pero no disperse al alumno. De todas maneras, se podría crear una *estructura en red*, que enlace los diferentes cuentos y su contexto; por otra parte, los nodos propuestos a diccionarios y otros sitios sobre Borges en la WWW permiten una cierta libertad para que el alumno incursione en otras opciones.

En cuanto a la intencionalidad educativa, si consideramos los estudios realizados por Adell (1995), Tirado Morueta y Flores García (2000), podemos decir que el hipertexto del curso constituye un sistema hipertextual *cerrado* con un *entorno asimilativo*, ya que los vínculos están limitados y, en general, se circunscriben las posibilidades del estudiante a un conjunto finito y cerrado de nodos y lexías. A diferencia de los entornos generativos, los asimilativos persiguen resultados definidos, previsto y concretos del aprendizaje. De todas formas, la posibilidad del estudiante de elegir o no la activación de ciertos nodos y la incursión en otras páginas de la WWW, hace que podamos considerar ciertas características en el hipertexto del curso del llamado *entorno generativo*, ya que propicia la construcción del alumno de su aprendizaje según sus intereses o necesidades. Así, el sistema hipertextual sería *mixto*, en el cual los contenidos presentan ciertos nodos al sistema abierto, pero en forma programada y bien estipulada.

En cuanto al proceso de aprendizaje, Tirado Morueta y Flores García (2000) distinguen los entornos centrados en el programa y los entornos centrados en el estudiante:

- En los *entornos centrados en el programa* encontramos algunas de las aplicaciones de los llamados sistemas hipermedia que soportan el acceso a varias representaciones del contenido. En muchos sistemas, por ejemplo, los estudiantes pueden acceder a glosarios, video, información enciclopédica, instrucción tutorial y otras representaciones del contenido en orden a proporcionar al formando una organización y presentación de la información diversa que facilite el acceso a las, también, diversas características de los potenciales usuarios. El contenido está estructurado externamente en diversos caminos alternativos que permiten que el formando aprenda conforme a las nociones generadas desde fuera por los diseñadores del sistema.

- En los *entornos centrados en el estudiante* los estudiantes son estimulados a alterar, explorar o manipular los parámetros del entorno para examinar los resultados posibles. En estos entornos se pone el énfasis sobre el aprendizaje como una construcción, un proceso mediado individualmente más que como un proceso basado en criterios externos de importancia y relevancia. Por ejemplo, a los estudiantes se les provee de una amplia estructura de recursos desde los que puede explorar las variadas características de la base de conocimientos, desde glosarios, hasta enciclopedias audiovisuales, sistemas expertos, simulaciones, etc. Además, al estudiante se le proporciona una serie diversa de recursos *on line* y *off line*, así como de actividades.

Sin lugar a dudas, el elegido para el curso tiene las características descritas con respecto a entornos centrados en el programa, pero la posibilidad de que el alumno participe en foros o el acceso a nodos fuera del curso puede estimular al estudiante para interesarse sobre Borges, la Argentina, el tango o los hombres del arrabal, la política, etc. y establecer un cierto control del estudiante sobre el programa. Es importante que esta opción se dé, aunque sea con restricciones, ya que permite al alumno decidir, en parte, el ritmo del aprendizaje, las secuencias y hasta los contenidos, como ya dijimos. De todas maneras, existen reservas a este respecto basadas en la creencia de que los estudiantes pueden no ser los mejores jueces para la elección de su proceso de aprendizaje. Es posible que en la Educación Superior o en la Educación Continua de adultos, cuyo perfil corresponde a los destinatarios de este curso, sea donde esta posibilidad se presente como más beneficiosa, especialmente por los conocimientos previos o experiencias anteriores en el área del contenido objeto de estudio, como también por la elevada responsabilidad, aptitud y madurez al abordar el proceso de aprendizaje por parte del alumno.

Por otra parte, en relación con el entorno y la forma de distribución del curso, el Seminario-Taller se puede considerar un *sistema completo* (Tiffin-Ragasingham, 1997), ya que tanto sus contenidos como el sistema de tutorías utilizan internet. La red es a la vez canal de comunicación y mecanismo de distribución de materiales didácticos. De todas maneras, cabe



recordar que en educación, el hipertexto debe ser un texto, con coherencia, una red interconectada; no puede ser un mundo navegable. En el curso el hipertexto es una red interconectada con "nexos finitos" hacia lexías que se relacionan con una unidad; sin embargo, se abre en algunos nexos al mundo de internet, para que el alumno elija y construya nuevos significados potenciales, que ni el profesor puede imaginar. Es un *modelo intermedio* que no desaprovecha la riqueza de internet pero que tampoco se hunde en la incoherencia.

## 2.2. DIDÁCTICA DE LOS ENLACES

Consideremos ahora los diferentes nexos o enlaces que pueden establecerse en el hipertexto del curso y su valor didáctico:

- *Las ilustraciones*, que son imágenes relacionadas con el texto y que pueden tener un valor documental (fotos de Borges y de su vida, imágenes de los orilleros antiguos, de las tapas de los libros, etc.). El objetivo de las ilustraciones incluidas en el curso es no solo el de esclarecer las descripciones y el ambiente sobre el que Borges escribe sino también el de embellecer la presentación del curso y atraer la atención, gracias a las facilidades del hipermedia; tienen un valor analógico relativo. En los niveles inferiores al Avanzado de los Cursos de ELE, las ilustraciones vinculadas con el texto tendrán un mayor valor denotativo, ya que contribuirán a establecer la definición de las palabras.

- *El diseño*: además del *diseño gráfico*, que se relaciona con la manipulación del texto, la ilustración y los márgenes, con objetivos didácticos y estéticos, es necesario considerar el *diseño tipográfico*, o sea, la elección y distribución de los tipos de letras, los recuadros, etc., ya que a través de la tipografía se indican significados, se jerarquiza la información y se facilita la comprensión. En el curso, como en los textos escritos, se utilizan este tipo de recursos con los mismos objetivos, pero además, se establecen diferentes colores para indicar los distintos enlaces posibles, como ya dijimos, a los glosarios, expresiones idiomáticas y comentarios, que centralizan las explicaciones del profesor con respecto a la lectura que el alumno está realizando; son una pausa explicativa en la lectura.

- *Los íconos o botones*: se relacionan con lo analógico o no codificado como la imagen. En el hipertexto del curso aparecen una serie de íconos o botones que establecen enlaces con lexías determinadas dentro y fuera del entorno del curso. Los íconos son de gran utilidad educativa, ya que permiten al alumno distinguir, a través de una imagen paradigmática, con gran rapidez y seguridad la naturaleza y número de los enlaces permanentes que se relacionan con el texto electrónico central, objeto de estudio. Fundamentalmente, los íconos del curso presentan la posibilidad de ir a los temas de los cuentos, los diccionarios, el "Quiero Más", las actividades y su resolución, las comunicaciones con el orientador, otros sitios de interés de la WWW. Por otra parte, como ordenadores de la navegación están las flechas

que conducen de una página a otra, el botón "volver" para regresar al Sumario y el cursor que indica la interactividad.

*El índice o sumario*, como dijimos, es el ordenador de la estructura y la navegación del curso, y es el que establece los enlaces básicos que el alumno debe seguir en el derrotero del aprendizaje. Anticipa la macroestructura del curso, ayuda a la integración semántica de la información y refleja la estructura lógica del texto (centro, periferia, tema central y ramificaciones), indicada por medio del esquema de contenido.

### 3. CONCLUSIONES

En cuanto a la aplicación del hipertexto educativo en el Seminario-Taller de Literatura Argentina para el Nivel Avanzado de ELE, es importante establecer las ventajas que la utilización de esta herramienta y la inserción del curso en el entorno de internet suponen para el cumplimiento de los objetivos pedagógicos y para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje a distancia. Estos beneficios se pueden resumir fundamentalmente en dos puntos:

- La aplicación del hipertexto educativo en internet permite establecer una *simulación* de las situaciones que se establecen en el aula en la interacción entre alumnos, educadores y contenidos: diálogos, preguntas, aclaraciones, instrucciones para la realización de actividades, prácticas de la expresión oral y escrita, etc. Además, posibilita una eficaz nivelación de los alumnos que seleccionarán el discurso discurrido más conveniente a sus necesidades. Esta *simulación* es posible también gracias a las alternativas de la hipermedia con sus posibilidades de acceso al audio, las ilustraciones e íconos o los videos.

- El entorno de internet permite el acceso a las dos propiedades que caracterizan a la red: la *propiedad participativa* que facilita al estudiante y al profesor un control sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la *propiedad enciclopédica*, que permite el acceso a la consulta bibliográfica y de vocabulario.

Analizando la aplicación del hipertexto en el campo de la educación a distancia y la puesta en práctica en el curso de ELE, podemos establecer que el hipertexto puede convertirse en una herramienta pedagógica eficiente y eficaz para la modalidad a distancia; como "mediador pedagógico", es una opción operativa para alcanzar los objetivos perseguidos, pero, además, si se adopta la posibilidad de incluirlo en el entorno de internet, es una manera económica, especialmente por las formas de distribución de los contenidos, los medios de comunicación que la red proporciona y la integración de los sistemas multimedia para el acceso a la información audiovisual y beneficio de la enseñanza del ELE.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

AARSETH, Espen. "No linealidad y teoría literaria", en LANDOW, George, *Teoría del hipertexto*, Barcelona, Paidós, 1997, 424 págs.

ADELL, Jordi. *La navegación hipertextual en el world-wide web: implicaciones para el diseño de materiales educativos*, II Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información para la Educación, Palma de Mallorca, 1995, Dept. d'Educació, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, en: <http://www.uib.es/depart/gte/edutec95.html>

ALVARADO, Maite. *Paratexto*, Buenos Aires, UBA, 1994, 108 págs.

BARTOLOMÉ PINA, Antonio R. "Preparando para un nuevo modo de conocer", en *EDUTEC-Revista Electrónica de Tecnología educativa*, Nro. 4, diciembre de 1996. Universidad de Barcelona.

BORRÁS, Isabel. *Enseñanza y aprendizaje con la Internet: una aproximación crítica*, San Diego State University (EE.UU.).

BRENES ESPINOZA, Fernando. "Principios psicopedagógicos constructivistas para el diseño de instrucción en la educación a distancia", en *Innovaciones Educativas*, año VI, núm. 10, 1999, UNED de Costa Rica, págs. 45-51.

CLÉMENT, Jean. *Del texto al hipertexto: hacia una epistemología del discurso hipertextual*, en <http://www.ucm.es/info/esppeculo/hipertul/clement.htm>

CORRAL IÑIGO, Antonio. *El funcionamiento cognoscitivo del adulto: bases para una psicología de la Educación a Distancia*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (ICE), 1986, 186 págs.

ESS, Charles. "El ordenador político. Hipertexto, democracia y Habermas", en LANDOW, George, *Teoría del hipertexto*, Barcelona, Paidós, 1997, 424 págs.

FAINHOLC, Beatriz. *La tecnología educativa apropiada y crítica*, en: <http://contexto-educativo.com.ar/2002/3/nota-05.htm>

FAINHOLC, Beatriz. *Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación*

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Altea-Taurus-Alfaguara, 1987, 519 págs.

HUEROS, Ana Duarte, BARROSO OSUNA Julio, JIMÉNEZ SÁNCHEZ Antonio, *Evaluación de software educativo: un estudio sobre hipertextos en enseñanza universitaria*, Universidad de Sevilla, en EDUTEC DUBAJI. <http://www.uib.es/depart/gte/edutec5.html>  
<http://www.uib.es/depart/gte/dubaji.html>

LANDOW, George. "Dentro de veinte minutos o, ¿cómo nos trasladamos más allá del libro?", en *El futuro del libro. ¿Esto matará eso?*, Barcelona, Paidós, 1998, 250 págs.

LANDOW, George P. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

LANDOW, George. "¿Qué puede hacer el crítico? La teoría crítica en la edad del hipertexto" en LANDOW, George, *Teoría del hipertexto*, Barcelona, Paidós, 1997, 424 págs.

LIESTOL, Gunnar. "Wittgenstein, Genette y la narrativa del lector en hipertexto", en LANDOW, George, *Teoría del hipertexto*, Barcelona, Paidós, 1997, 424 págs.

MOORE, M.G. & KEARSLEY, G. *Distance education: A systems visual*, Belmont CA., Wordsworth, 1996.

PENSA, Dalmira. *Producción de materiales educativos: Del texto al hipertexto*, Departamento de Educación a Distancia, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, en: [http://cvc.cervantes.es/obref/formacion\\_virtual/metodologia/pensa.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/metodologia/pensa.htm)

ROSELLO, Mireille. "Los mapas del screener. El *Wandersmanner* de Michel Certeau y el detective hipertextual de Paul Auster, en LANDOW, George, *Teoría del hipertexto*, Barcelona, Paidós, 1997, 424 págs.

ROSEMBERG, Martin. "Física e hipertexto. Liberación y complicidad en arte y pedagogía", en LANDOW, George, *Teoría del hipertexto*, Barcelona, Paidós, 1997, 424 págs.

SARRAMONA I LÓPEZ, Jaume. "Los retos de las nuevas tecnologías para la educación a distancia", en *Teoría de la Educación*, Vol. 12, 2000, págs. 13 a 27.

TIFFIN, J y RAGASINGHAM, L. *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*, Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós, 1997, 1ra. edición.

TIRADO MORUETA, Ramón y FLORES GARCÍA, María Dolores. "Multimedia en la enseñanza: dimensiones críticas y modelos", en *Revista de la Universidad de Huelva*, núm. 18, 2001.

# El acento en español

LUIS PÉREZ TOBARRA  
Universidad Lingüística de Moscú  
Instituto Cervantes de Moscú

Luis Pérez Tobarra es profesor de español para extranjeros desde hace más de veinte años. Estudió ingeniería en la Universidad Politécnica de Madrid y Ciencias de la Educación en la UNED. En Estados Unidos, en la Universidad Católica de América, Washington D.C., hizo el Master y Doctorado en Literatura Española.

Ha trabajado como profesor de español en la Universidad Católica de América y en varias universidades de Moscú. Actualmente trabaja como profesor colaborador en el Instituto Cervantes de Moscú, en la Universidad Lingüística de Moscú y en la Academia de Economía Nacional de Rusia, en Moscú.

**RESUMEN:** El siguiente trabajo es un intento de sistematización del modelo de acentuación del español, tanto a nivel hablado como escrito, con el objetivo de facilitar a los estudiantes su comprensión y aprendizaje. Para ello proponemos dividir las palabras en formas no verbales, por un lado, y formas verbales y plurales, por otro. Este último grupo es el más rico y a él pertenecen las terminaciones en vocal, **n** o **s**, lo que explica que estas consonantes se agrupen con las vocales. Para las formas no verbales, sin embargo, no es necesario hacer diferencia entre unas consonantes y otras; las palabras que acaban en consonante (también **n** o **s**) son, casi siempre, agudas; mientras que las terminadas en vocal son llanas (la mayoría de las excepciones son formas verbales). Al final, se ofrece también una serie de ejercicios como modelos para trabajar la acentuación.

## INTRODUCCIÓN

**S**e define el acento como: "Elemento articulatorio mediante el cual se destaca una sílaba en el seno de la palabra", Lázaro Carreter (1998). Si destacamos la **cantidad**, alargando la sílaba acentuada; tendríamos acentos: **largo, normal y breve (acento de cantidad)**. Si destacamos el **tono**, elevando el tono de la voz (mayor tensión de las cuerdas vocales); tendríamos acentos: **agudo, grave y circunflejo, (acento tónico, musical, cromático o melódico)**. Y si destacamos la **intensidad**: mayor intensidad, mayor esfuerzo espiratorio; tendremos acentos: **fuerte, medio y débil (acento de intensidad, dinámico, espiratorio, articulatorio o de sonoridad)**.

En español la cantidad apenas varía y el tono es siempre agudo. Por eso el diccionario de la RAE define acento como: "Relieve que en la pronunciación se da a una sílaba de la palabra, distinguiéndola de las demás por una mayor intensidad o por un tono más alto". Este es el acento prosódico, que podríamos llamar también, acento oral o hablado.

Pero hay una segunda acepción de acento en el diccionario que nos interesa: "Tilde, rayita oblicua que baja de derecha a izquierda del que escribe o lee. Se usa para indicar en determinados casos la mayor fuerza espiratoria de la sílaba cuya vocal la lleva (cámara, símbolo, útil, allá, salió) y también para distinguir una palabra o forma de otra escrita con iguales letras (sólo, adverbio, frente a solo, adjetivo), o con ambos fines a la vez (tomó

frente a tomo; él, pronombre personal, frente a el, artículo)”. Se trata del acento ortográfico (y diacrítico) que podemos llamar, acento escrito.

Como profesores de español, nos interesa que nuestros alumnos hablen bien, que aprendan a pronunciar correctamente desde el principio, por lo que el acento prosódico debe estar presente desde el primer momento en el currículo; pero también queremos que aprendan a escribir con precisión, por eso debemos enseñarles además el acento escrito. Ambos no se oponen ya que la tilde no es un acento diferente sino que es simplemente la representación en el papel de un acento único. Pero las reglas que lo rigen, a veces, se presentan de una forma un poco compleja y no muy lógica.

En este trabajo pretendemos hacer una reflexión sobre el acento para buscar la forma de presentarlo a los estudiantes de la manera más sencilla y lógica posible, tanto en su aspecto oral como en el escrito, para que no tengan que aceptarlo como algo impuesto y arbitrario.

En una segunda parte presentamos una serie de ejercicios de práctica esperando que puedan servir de modelo o ayuda para diseñar los que nos convengan en cada caso.

## 1. LA SÍLABA

En primer lugar, los alumnos deben saber distinguir y agrupar las sílabas. Una sílaba es un grupo fónico que se pronuncia en un solo golpe de voz. En el núcleo de la sílaba debe haber siempre una vocal (o varias, en el caso de los diptongos y triptongos), que puede ir acompañada de una o varias consonantes (situadas delante o detrás). El límite entre las sílabas se marca con una disminución de la perceptibilidad de los sonidos (generalmente en las consonantes).

## 2. NORMAS DE AGRUPACIÓN SILÁBICA

### 2.1. CONSONANTES

Como hemos dicho el núcleo de la sílaba lo forman las vocales, pero ¿cómo se agrupan las consonantes? Al comienzo de la palabra solo pueden unirse con la vocal que sigue pero si se encuentran entre vocales hay que seguir las siguientes reglas generales:

- Cuando una consonante va entre dos vocales se une a la segunda: *a-la, o-so*.

- Si se trata de dos consonantes entre dos vocales, la primera se une a la anterior y la segunda a la que sigue: *ár-bol, can-to*; excepto cuando se trata de una de las siguientes combinaciones inseparables: **bl, cl** [kl], **fl, gl, pl, br, cr** [kr], **dr, fr, gr, pr, tr**: *no-ble, o-fre-cer, co-bra, a-pren-der...* Naturalmente, tampoco pueden separarse nunca las consonantes dobles que representan un solo sonido: **ch, ll, rr**.

- Si son tres consonantes seguidas, las dos primeras se agrupan con la vocal anterior y la tercera con la que sigue: *cons-tan-te*, *pers-pec-ti-va*, salvo que las dos últimas sean inseparables y entonces se unirán a la vocal que las sigue mientras que la otra consonante se une a la primera: *con-tra-er*, *cum-bre*.

- Cuatro consonantes entre vocales se agrupan dos con la primera vocal y las otras dos con la siguiente: *ins-cri-to*, *abs-tracto*.

En la escritura también hay que respetar las normas de división silábica y no se pueden romper las sílabas; por eso, si al final de un renglón no nos cabe una palabra, podemos cortarla, poner un guión y seguir en el renglón siguiente, pero solamente se puede hacer la división entre sílabas. Además, tampoco se debe dejar una vocal sola al principio o al final del renglón aunque ella sola constituya una sílaba.

La **h** en castellano no tiene ningún sonido y no afecta para nada a la formación de las sílabas (ni de los diptongos o triptongos).

## 2. 2. VOCALES

Cuando una vocal cerrada o débil (i, u) se une con cualquier otra vocal que esté a su lado (delante o detrás) se pronuncian en una sola sílaba, en un solo golpe de voz llamado **diptongo**<sup>1</sup>. Podemos decirles que las vocales débiles necesitan protección y por eso se unen a cualquiera que se ponga a su lado. En cambio las fuertes (a, e, o) y también las débiles cuando se hacen fuertes (í, ú) jamás se unen entre sí.

Si se unen tres vocales, dos cerradas con una abierta o fuerte (a, e, o) en medio, también se pronuncian en una sola sílaba, en un solo golpe de voz que llamamos **triptongo**<sup>2</sup>.

## 3. EL ACENTO

La acentuación es una parte de la prosodia (junto a la entonación) que consiste, como hemos dicho, en resaltar una sílaba (que llamamos **sílaba tónica**) por encima de las demás (**sílabas átonas**) dentro de la misma palabra fónica. El hablante hace un mayor esfuerzo espiratorio (mayor intensidad) al pronunciar la sílaba tónica y el oyente percibe esa sílaba con cierta preeminencia.

---

1 En español se dan todas las combinaciones posibles (sin repetición, ii, uu) de la i o la u con las demás vocales salvo ou que es muy rara, (bou).

2 En realidad solo se usan cuatro triptongos en castellano, pero son bastante frecuentes porque se dan, sobre todo, en las formas verbales (2ª persona del plural del presente de indicativo y subjuntivo de los verbos terminados en -iar, -uar): **uai** (**uay**): *con-ti-nuáis*, *U-ru-guay*, **uei** (**uey**): *con-ti-nuéis*, *buey*, **iai**: *es-tu-díais*, **iei**: *es-tu-diéis*. Las demás combinaciones no se dan nunca o se dan muy raramente: **iau**: *miau*, **ioi**: *hioi-des*, **uau**: *guau*.

En algunos idiomas como el catalán o el portugués, esa diferencia entre vocales átonas y tónicas es significativa y hace que haya que estudiarlas por separado. En español, la diferencia no es suficiente como para distinguir por sí mismas unas vocales de otras según el acento. Por eso no tiene sentido hablar de vocales tónicas aisladamente. Su valor fonológico lo adquieren cuando las comparamos con las demás vocales dentro de la palabra. Lo importante es la relación entre la vocal (o sílaba) tónica y las átonas dentro de la palabra. Esta combinación de sílabas átonas con la tónica se llama **patrón acentual** o **acentema** (por ejemplo: átona-**tónica**-átona). El acento tiene carácter distintivo y da lugar a diferencias morfológicas. En *tomo* y *tomó* tenemos un solo fonema vocálico /o/, sin embargo, representan significados distintos. La diferencia no está en los fonemas, que son idénticos en ambos casos, sino en el acento; las dos palabras siguen patrones acentuales diferentes.

Cada palabra fónica tiene un **acento** en alguna de sus sílabas, pero la palabra fónica no coincide siempre con la palabra escrita ya que en la cadena hablada encontramos, a veces, palabras que no tienen ninguna sílaba tónica (**palabras átonas**<sup>3</sup>) y que se agrupan, al pronunciarlas, con las palabras que la rodean, formando una unidad fónica (segmento de la cadena hablada entre pausas) que llamamos palabra fónica. Así, son palabras fónicas: *casa, su casa, para su casa...* Si consideramos las palabras aisladamente podemos decir que cada palabra tiene un **acento** aunque en realidad sabemos que las palabras átonas nunca se acentúan. Cuando corresponda enseñar a los estudiantes estas palabras conviene recordarles que se trata de palabras átonas para que aprendan a pronunciarlas sin acento.

En español la posición de la sílaba acentuada no es fija, como ocurre en otros idiomas (por ejemplo en francés es siempre la última sílaba y en checo la primera), sino que es libre y puede darse en cualquiera de las tres últimas sílabas. Según que el acento caiga en la última, penúltima o antepenúltima sílaba llamamos a las palabras: agudas, llanas o esdrújulas, respectivamente. Posiciones anteriores del acento se dan sólo en verbos con varios pronombres enclíticos (*dígaselo*), por lo que no tiene sentido hablar de palabras sobreesdrújulas. En español existen, por tanto, solamente tres patrones acentuales, los que corresponden a las palabras: agudas, llanas o esdrújulas. El número de sílabas que precedan a la sílaba tónica no es relevante, ni nos importa cuántas sílabas tiene la palabra, sino el lugar que ocupa la sílaba tónica. Obviamente, si queremos estudiar la diferencia de significado entre palabras basada sólo en el acento las palabras tendrán el mismo número de sílabas y no solo eso, sino que además habrán de ser las mismas sílabas y en el mismo orden, por ejemplo: *cantaré, cantara, cántara*.

---

3 Se trata de un número reducido de palabras pero de uso muy frecuente como: los artículos determinados: *el, la, lo, los, las*; las formas apocopadas de los adjetivos posesivos: *mi, tu, su...*; los pronombres personales que realizan la función de complemento sin preposición (pronombres átonos): *me, nos, te, os, le, la, lo, los, las, les, se*; los relativos: *que, quien, cuyo, cuanto* y *cual* (solo cuando no lleva artículo); los adverbios relativos con funciones no interrogativas o exclamativas: *como, donde, cuando, cuanto...*; el adverbio *tan*; las conjunciones: *y, o, ni, que, si, pues, aunque...*; las preposiciones: *de,*



Esta libertad en la posición del acento español es relativa pues sigue unas normas bastante homogéneas, conservando, en general, la posición que tenía en latín<sup>4</sup>. Cuando el acento cae en una sílaba que no es la usual, en la lengua escrita lo marcamos mediante un signo (´), llamado **tilde** o **acento ortográfico**, colocado sobre la vocal núcleo de la sílaba tónica. De este modo, un texto bien acentuado se puede leer correctamente aunque no se conozcan todas las palabras. La única limitación del acento español es quizás su incapacidad de indicar qué palabras son átonas. En los demás casos sabremos siempre qué sílaba es la fuerte. No es que la tilde nos diga cómo deben pronunciarse las palabras sino al contrario, su pronunciación no sigue la norma del castellano y por eso las marcamos con una tilde.

Esto es particularmente útil para los extranjeros, pero también puede servirnos a los nativos si nos encontramos con una palabra nueva. Si, por ejemplo, nos encontramos perdidos por la sierra de Cazorla y tenemos que llegar a "JODAR" pero no sabemos si lleva o no tilde, es muy probable que tengamos problemas en hacernos entender. Si no sabemos cómo se pronuncia una palabra es imposible que sepamos poner la tilde porque no sabemos cuál es la sílaba tónica. Y a la inversa, si el texto está bien acentuado, no tendremos ningún problema al pronunciarlo, pues sabremos exactamente cuál es la sílaba tónica con solo seguir las reglas de acentuación.

Pero este es un caso extremo y poco frecuente. Lo normal es escribir palabras conocidas y por eso muchos nativos piensan, a la hora de escribir, que poner acentos es solamente una pérdida de tiempo puesto que sabemos cómo se pronuncian las palabras. La polémica entre los partidarios del acento gráfico y sus detractores es bastante fuerte, y aunque hay que reconocer que la historia de la tilde española es un poco accidentada<sup>5</sup>, hoy día la norma culta es escribir con tildes según las reglas de la Academia, aunque hay campos como el de internet o de los mensajes SMS donde las tildes tienen grandes problemas.

Mientras que en otros idiomas el acento (o los acentos) marca diferentes formas de pronunciar una misma vocal escrita, el acento español, como hemos dicho, señala solamente la posición de la sílaba tónica. Con la tilde española lo que hacemos es proyectar la marca auditiva que tienen todas las palabras (la sílaba fuerte) en una marca visible en el papel (la

---

con, a... (excepto *según*); los adverbios de cantidad *an* y *medio*; los nombres de tratamiento: *don*, *doña*, *fray*, *sor*, *san* y también *santo* y *santa* cuando preceden al nombre propio.

4 En latín el acento caía en la penúltima sílaba si ésta tenía una vocal larga o terminaba en consonante, de lo contrario pasaba a la antepenúltima (si había más de dos sílabas) pero casi nunca se acentuaba en la última sílaba.

5 El primer caso conocido de acento en castellano es de 1477 en el manual *Doctrina christiana* en las palabras *justicia* y *fortuíto*. Desde 1566 se van generalizando las tildes (circunflejo ^, acentos agudos ´ y graves `), pero no se regulariza su uso hasta mucho más tarde. El primer paso para la fijación de las reglas de acentuación se dio en el "Discurso Proemial de la Ortographia" del primer *Diccionario de la lengua castellana* (1726), donde se lee: "En la Léngua Castellana el circunflexo, que se forma assi ^, no tiene uso alguno, y si tal vez se halla usado por algun Autór, es sin necesidad, porque no sabemos ya el tono que los Romanos usaban y explicaban con este acento. En nuestra Léngua los accentos no sirven para explicar el tono, sino para significar que la sylaba que se accentúa es larga ..." Como puede verse se trata de unas tildes muy diferentes a las actuales. En otros idiomas, como en italiano, las tildes aparecieron antes que en castellano pero terminaron siendo eliminadas.

tilde). Con esto se puede decir que se complica la escritura del español pero también es cierto que puede servir para reforzar la imagen (ya no solo sonora sino también gráfica) que el alumno tiene de las palabras. Para los estudiantes de español lo más importante es saber pronunciar correctamente las palabras (el acento prosódico). Pero el acento gráfico les ayuda a recordar la pronunciación correcta de las palabras nuevas cuando las ven escritas. Otro asunto es el escribirlas ellos correctamente. Esto solo pueden hacerlo si primero saben cómo se pronuncian y además conocen las reglas de acentuación. Por un lado podemos decir que les ayuda a leer y recordar cómo se pronuncian las palabras y por otro que la escritura se hace un poco más complicada. Todo dependerá de que las reglas de acentuación gráfica sean lo suficientemente sencillas y lógicas para compensar esta dificultad añadida.

Intentaremos ahora razonar la lógica que ha llevado a las actuales normas de acentuación. Hemos dicho que la única finalidad de la tilde española es la de marcar la posición de la sílaba tónica. Una forma de hacerlo sería hacer como en los diccionarios y marcar el acento en cada palabra. Pero esto nos llevaría demasiado tiempo. El principio que rige las normas de acentuación en español es el de la "economía": poner las menos tildes posibles pero de forma que no haya confusión, que sepamos siempre cuál es la sílaba tónica. Para ahorrarnos acentos, lo primero en que nos fijamos es en que el español es una lengua **llana** (grave), es decir, que el acento cae generalmente en la penúltima sílaba. Podríamos entonces convenir en no poner tilde a las palabras llanas y sí a las demás, con lo cual nos habríamos ahorrado una gran parte de los acentos. Pero todavía podemos afinar un poco más y ahorrarnos más tildes. Es simplemente una cuestión de "economía", de hacer el mínimo esfuerzo. Resulta que las palabras que acaban en consonante -como por ejemplo los nombres de los verbos- no son llanas, sino **agudas** (la fuerte es la última sílaba). Entonces, modificamos la regla y decimos que cuando las palabras acaban en consonante ponemos la tilde solo cuando no son agudas, puesto que lo normal es que lo sean<sup>6</sup>.

La **n** y la **s**, sin embargo, no las agrupamos con las consonantes sino con las vocales ya que la mayoría de las palabras que acaban en **n** o en **s** son también llanas. Basta con pensar en los plurales o en tantas formas verbales que acaban en **n** o en **s**. Además, al considerar la **n** y la **s** como vocales a efectos de acentuación, resulta que todas las formas verbales pertenecen al mismo grupo pues todas terminan en **vocal**, en **n** o en **s** (salvo el imperativo en vosotros). Por lo tanto, con los verbos no hace falta pensar en qué termina la palabra, sino solamente fijarse en si es llana o no.

---

<sup>6</sup> La **y** al final de palabra se cuenta también como una consonante a la hora de aplicar las reglas de acentuación, a pesar de que tiene un sonido vocálico y forma diptongo con la vocal que la precede.

#### 4. LAS REGLAS DE ACENTUACIÓN EN ESPAÑOL

Para poner correctamente los acentos gráficos, lo primero que debemos fijarnos es en la última letra de la palabra y aplicar las siguientes reglas:

- Si la palabra termina en **vocal** o en vocal + **n** o **s** lo normal es que sea llana y no lleva acento. Pero si no es normal, si no es llana, hay que ponerle acento siempre<sup>7</sup>.

- Si la palabra no termina en **vocal** ni en **n** ni en **s**, lo normal es que sea aguda y no lleva acento, pero si no es normal, si no es aguda, hay que ponerle acento siempre.

Estas reglas de acentuación se pueden reducir a una simple norma: **solo llevan acento ortográfico las palabras que no son normales**. Entendiendo por normal un simple asunto de estadística, de mayoría numérica: las palabras españolas que acaban en **vocal, n** o **s**, son en su mayoría llanas, mientras que las que acaban en otra consonante son mayoritariamente agudas.

Existen también palabras que no son ni llanas ni agudas sino **esdrújulas**, la sílaba fuerte es la antepenúltima (o anterior a la antepenúltima para los verbos con varios pronombres enclíticos), pero estas palabras no son frecuentes en español y por tanto entran siempre en el grupo de las no normales y se acentúan todas<sup>8</sup>.

##### 4.1. CASOS PARTICULARES

- Si le corresponde llevar tilde a una sílaba con **diptongo** o **triptongo** hay que ponerla siempre sobre la vocal abierta o fuerte (a, e, o), o sobre la segunda, si las dos son cerradas o débiles (i, u). Lo normal, como hemos dicho, es que una vocal fuerte y otra débil formen diptongo (o triptongo) y el acento vaya en la abierta, pero si el acento cae en la vocal cerrada (débil) ésta se hace fuerte y se pronuncian como dos sílabas separadas, no forman diptongo. Esto no es lo normal y hay que marcarlo con una tilde sobre la vocal cerrada (i, u, que es sobre la que cae el acento en este caso), pues de no hacerlo formarían un diptongo: *sa-bí-a*, *ba-úl*, *ra-íz*. Esta combinación de vocales en sílabas distintas se llama **hiato**<sup>9</sup>. En estos casos no importa si son palabras agudas o llanas, lo importante es que no es una combinación normal de vocales (como sería el diptongo) y por tanto debemos marcarlo con una tilde.

---

7 Una **n** o **s** precedidas por consonante se cuenta como consonante, así *jerseys* no lleva acento pero si lo escribimos con *i* latina, *gerséis*, sí que lo lleva al igual que *biceps*. Pero se trata de casos muy raros.

8 Si acaban en **vocal, n** o **s** les corresponde llevar acento por no ser llanas, y si acaban en otra consonante, por no ser agudas. No es necesario, por tanto, aplicar una nueva regla.

9 Hiato se define como un grupo de vocales que, aunque aparecen juntas, se pronuncian en sílabas diferentes. El caso más corriente, además del citado, es cuando se juntan dos vocales abiertas. Hay otros casos como el producido por el encuentro de una vocal cerrada átona con una abierta tónica (*gui-ón*, *tru-hán*, *rió*, *lié*, *pió...*), pero es menos frecuente y se trata siempre de palabras agudas terminadas en vocal o en **n**.

- A las palabras de **una sola sílaba** no les ponemos acentos pues no tiene sentido pensar en cuál es la fuerte.

- Hay algunas palabras a las que les ponemos una **tilde diacrítica** para diferenciarlas de otras que se escriben igual, pero ese ya no es un acento prosódico. Muchas de ellas son monosílabos: *el/él, mi/mí, tu/tú, si/sí, de/dé, se/sé, te/té, mas/más, aun/aún*. También los demostrativos *éste, ésta, ése, ésa, aquél y aquélla*, y sus plurales, pueden escribirse con tilde cuando funcionan como pronombres (*esto, eso* y *aquello* no llevan tilde nunca, ya que no existen los adjetivos correspondientes), así como el adverbio *sólo*, pero es mejor ponerles acento solo cuando haya riesgo de ambigüedad. Todas las palabras interrogativas y exclamativas: *cómo, cuál, quién, qué, dónde, cuándo, cuánto, cuán...* se escriben siempre con acento aunque no existan signos de interrogación o admiración (pero solo si se refieren a ellas. Así en: *¿Me llamas cuando llegues?*, *cuando* no lleva tilde).

- Para las **palabras compuestas** se aplican las normas generales y se pone tilde sólo en la última palabra -si le corresponde llevarla: *contrapié, tiovivo, asimismo...* Pero si las palabras se unen mediante guión (conservando la primera invariante la terminación masculina singular), cada vocablo conserva su tilde si ya la tenía previamente: *físico-químico, anglo-soviético...*

- También se aplican las normas generales a las formas verbales a las que se añaden uno o varios pronombres poniéndose tilde cuando resulta una palabra esdrújula o sobreesdrújula,: *vámonos, dáselo, cómpramelo...*

- En los adverbios de modo formados mediante la adición del sufijo **-mente** se mantiene la tilde del adjetivo que lo origina si éste ya la tenía: *ágil-mente, rápida-mente...* pero, *alegremente, tristemente*; ya que tienen en realidad dos acentos y la expresión escrita debe corresponderse con la oral.

## 5. LA N Y LA S

¿Por qué la **n** y la **s** son diferentes? En realidad no lo son. Si excluimos las formas verbales y los plurales podemos afirmar que la mayoría de las palabras que acaban en consonante (en cualquier consonante) son agudas. Pero la **s** se utiliza para formar el plural, que en castellano no cambia, casi nunca, la posición del acento (salvo algunas excepciones como *carácter* o *régimen*, en que se desplaza una sílaba a la derecha: *caracteres, regímenes*). Al añadir una **s** a las palabras que acaban en vocal, en su mayoría llanas y por lo tanto sin tilde, se obtiene otra palabra llana y no resulta lógico tener que marcarla con una tilde aunque acabe en consonante: *casa – casas*. Además, como ya hemos dicho, la **n** y la **s**, forman parte de las terminaciones de las declinaciones verbales por lo que el número de formas totales que

acaban en **n** y **s** crece enormemente. Estas formas verbales son en su mayoría llanas y no es lógico, económicamente hablando, considerarlas como consonantes y tener que ponerles acentos gráficos.

Si buscamos en un diccionario todas las palabras que terminan en **n** veremos que son casi todas agudas (unas 5000 palabras en el D.R.A.E.) Sin embargo, el número de formas verbales que terminan en **n** es mucho mayor. Contando solo las formas simples (menos el imperativo, que no tiene formas propias que acaben en **n** o **s**, ni el imperfecto de indicativo y el condicional que llevan tilde en todas las personas por el hiato<sup>10</sup>) tenemos 5 casos que terminan en **n** (la 3ª persona del plural de cada tiempo). De ellos solo 1 es aguda (*amarán*) y 4 son llanas (*aman, amaron, amen, amaran*). Es decir que incluyendo la **n** en el grupo de las vocales nos ahorramos 3 acentos (más otros 3 si contamos los tiempos compuestos) por cada verbo. Teniendo en cuenta que en español hay más de 10.000 verbos, podemos concluir que es lógica la inclusión de la **n** con las vocales, a pesar de que la inmensa mayoría de las palabras (no verbos) que terminan en **n** sean agudas y tengamos que ponerles acentos.

En cuanto a la **s**, en las formas simples de los verbos (menos el imperativo, imperfecto de indicativo y condicional) hay 14 casos que terminan en **s**. De ellos solo 4 son agudas (*amáis, améis, amarás, amaréis*), 9 son llanas (*amas, amamos, amamos, amasteis, amaremos, ames, amemos, amaras, amerais*) y 1 es esdrújula (*amáramos*). Es decir, que nos ahorramos 5 tildes por cada verbo (sin contar los tiempos compuestos) y ya hemos dicho que hay más de 10.000 verbos en español.

En resumen, al considerar la **n** y la **s** como vocales nos estamos ahorrando el tener que poner muchísimas tildes. Con este razonamiento y el de unificar todas las formas verbales en el mismo grupo, que hemos mencionado anteriormente, podemos justificar la conveniencia de agrupar la **n** y la **s** con las vocales.

A la hora de enseñar acentuación a nuestros estudiantes conviene distinguir entre los plurales y formas verbales y el resto de las palabras. Cuando no se trata de verbos ni de plurales podemos asegurar que la inmensa mayoría de las palabras que acaban en consonante son agudas. El acento prosódico cae en la última sílaba y se escriben sin tilde salvo las acabadas en **n** o **s** que sí lo llevan. Son muy pocas las palabras llanas (no verbos) que acaban en **n** (la mayoría terminan en –men: *examen, volumen, crimen, resumen*, etc., o en –gen: *imagen, origen, margen*, además de *orden, joven* y otras pocas) y éstas, al contrario, no llevan acento gráfico. Sus plurales sí que llevan tilde pues al añadir una sílaba sin cambiar la posición del acento se convierten en esdrújulas: *exámenes, jóvenes*, etc. Por el contrario, las palabras que acaban en vocal son en su mayoría llanas y se escriben sin tilde. Son muy pocas las palabras agudas (no verbos) que terminan en vocal.

---

10 En el imperfecto de indicativo de los verbos en -ar no hay hiato y sí que nos ahorramos acentos.

La acentuación de las formas verbales conviene estudiarla aparte, según vayan apareciendo en el programa. Ya hemos dicho que todas pertenecen al mismo grupo por lo que lo único que hay que hacer para saber si deben llevar o no tilde es comprobar si son llanas y si no lo son, ponerles tilde siempre. Pero, ante todo, lo que conviene que les quede muy claro desde el principio es la posición de la vocal tónica. Haciendo un resumen muy rápido podemos decir que en presente de indicativo y de subjuntivo todas las formas son llanas excepto **vosotros** que, debido al diptongo, es aguda y por tanto lleva tilde. En el pretérito indefinido el acento cae siempre en la vocal temática por lo que **yo** y **él** son agudas (con tilde) y las demás llanas. En el pretérito imperfecto de subjuntivo y de indicativo de los verbos en **-ar** el acento cae también siempre en la vocal temática resultando todas las formas llanas menos **nosotros** que es esdrújula. Para el condicional y el pretérito imperfecto de indicativo de los verbos en **-er** e **-ir** el acento cae siempre en la **i** de la terminación por lo que se produce hiato y se acentúan todas.

Si desde un principio nuestros estudiantes aprenden a acentuar bien todas las formas verbales tendrán resuelta una buena parte de los acentos en español ya que solo los verbos generan muchas más palabras que entradas tiene el diccionario<sup>11</sup>.

## 6. ALLANAMIENTO DEL CASTELLANO

Hemos quedado en que en castellano la mayoría de las palabras son llanas y acaban en vocal aunque hay algunas que acaban en consonante y éstas son en su mayoría agudas. Pero estas palabras que acaban en consonante, generalmente proceden de palabras latinas que han perdido la vocal final. Eran palabras llanas (apenas había palabras agudas en latín) que, al perder la vocal final conservando la posición del acento, se convirtieron en agudas.

En un intento de simplificación de la norma de acentuación en español podríamos hacer una suposición un tanto atrevida e imaginar que las consonantes al final de la palabra (salvo la **n** y la **s**, por los verbos) añaden a ésta una sílaba<sup>12</sup>. Sabemos que no es así realmente, aunque sí es cierto que la consonante final de una palabra se agrupa generalmente con la vocal que le sigue en el grupo fónico (si la hay) formando con ella otra sílaba, pero es algo que nos simplificaría enormemente la clasificación de las palabras porque entonces sí que podríamos decir que el español es un idioma esencialmente llano, del mismo modo que decimos que el francés es agudo (aunque muchas palabras del francés terminan en **e** pero ésta no se cuenta como sílaba).

---

11 Considerando unas 13 formas por 6 personas y por 10.000 verbos, salen 780.000 palabras.

12 También en poesía se cuenta una sílaba más si la última palabra del verso es aguda y una menos cuando es esdrújula, a fin de normalizarlas y hacerlas todas llanas.

Si contamos las consonantes finales como una sílaba extra resulta que la inmensa mayoría de las palabras en castellano son llanas y, naturalmente, no les ponemos acento. Pero a todas las demás, a todas las que no son llanas sí que les ponemos acento. Ya no sería necesario hacer la división en palabras que acaban en vocal o en consonante, sino solamente en llanas y no llanas. Claro que tendríamos que seguir fijándonos en la última letra de la palabra para saber si le añadimos una sílaba, pero de todas formas resulta una idea altamente atractiva.

Si la palabra que termina en consonante es aguda, por ejemplo *sa-be-r*, al añadirle una sílaba se hace llana y naturalmente, no lleva acento. Si por el contrario es llana, como *dé-bi-l*, se convierte en esdrújula y claro que hay que ponerle acento.

La **n** y la **s** de las formas verbales no las contaríamos como consonantes pues entonces tendríamos muchísimas palabras llanas que se nos convertirían en esdrújulas.

## EJERCICIOS

A continuación presentamos una serie de ejercicios de práctica del acento en español. En general están organizados en orden creciente de nivel empezando desde los más bajos pero pueden adaptarse a las necesidades concretas de cada alumno.

En primer lugar, los alumnos deben aprender a formar las sílabas, a agrupar las consonantes con las vocales y a reconocer diptongos, triptongo e hiatos. Después, tienen que aprender a clasificar las palabras según la posición de la sílaba tónica, es decir, a reconocer los distintos patrones acentuales (o acentemas) y finalmente, a colocar las tildes correctamente.

### 1. EJERCICIOS DE AGRUPACIÓN SILÁBICA

#### 1.1. CONSONANTES

1.1.1. DIVISIÓN DE CONSONANTES. Les entregamos a los alumnos las siguientes listas de palabras con consonantes situadas entre vocales (al comienzo de la palabra no representan ningún problema pues solo se pueden unir a la vocal que sigue) para que las dividan en sílabas, primero individualmente y después lo comparen con un compañero. Les recordamos que **ll**, **rr** y **ch** se representan con dos letras pero son un solo sonido:

A. *cama, mesa, pito, colores, niño, silo, pero, calle, perro, techo*

B1. *parte, carne, cesta, Carlos, cante, tengo, lanza, blanco, basta, pensar, andar, bomba*

B2. *amable, ciclo, aflorar, regla, copla, cubrir, ocre, madre, cifra, ogro, aprender, litro*

C1. *abstener, constante, conspirar, consciente, inspector, transformar, perspectiva, substituir*

C2. *emblema, ancla, conflicto, inglés, ejemplo, hombre, concreto, almendro, enfriar, sangre, compra, nuestro*



D. *construir, transcribir, transplante, transgresor, suscribir, abstracto*

Les dictamos muy claramente cada palabra para que puedan hacer el ejercicio y después les pedimos que reflexionen sobre la formación de sílabas con una, dos, tres o cuatro consonantes (no hay sílabas con cinco consonantes seguidas) e intenten deducir (en pequeños grupos) las reglas de agrupación silábica para cada caso (cada lista). Después, apoyándonos en sus deducciones, se las resumimos de la forma más breve y clara posible y se las escribimos en la pizarra, pidiéndoles que se auto-corrijan:

A. Una consonante entre dos vocales se une a la segunda

B1. Dos consonantes entre dos vocales se agrupa una con cada vocal.

C1. Tres consonantes seguidas, las dos primeras se agrupan con la vocal anterior y la tercera con la que sigue.

D. Cuatro consonantes entre vocales se agrupan dos con la primera vocal y las otras dos con la siguiente.

B2-C2 Las siguientes combinaciones de consonantes son inseparables y deben tratarse como si fueran una sola: **bl, cl** [kl], **fl, gl, pl, br, cr** [kr], **dr, fr, gr, pr, tr**.

La agrupación de las consonantes no suele crear problemas pero es algo que deben aprender desde el primer momento, especialmente las combinaciones de consonantes inseparables (listas B2 y C2). También conviene recordarles que delante de otra consonante la **c** tiene siempre sonido /k/.

## 1.2. VOCALES

1.2.1. DIPTONGOS, TRIPTONGOS E HIATOS. Para practicar la unión de vocales les damos cuatro listas de palabras para que hagan la división silábica. Les recordamos que la **y** al final de palabra tiene sonido vocálico y que la **h** no tiene ningún sonido y no afecta a la formación de las sílabas.

A. *hay, ley, hoy, cuidar, sabia, nadie, sitio, ciudad, aula, euro, guapa, huevo, cuidar, cuota*

B. *actúáis, Paraguay, acentuéis, buey, copiáis, ensuciéis*

C. *caos, fea, veo, aéreo, boa, poeta*

D. *ahí, leído, oía, tenía, ríen, río, laúd, reúne, actúa, evalúes, búho*

En la primera lista damos un ejemplo de cada diptongo excepto **ou** que no se da casi nunca. En la segunda incluimos los cuatro triptongos más frecuentes en español (se dan en la 2ª persona del plural del presente de indicativo y subjuntivo de los verbos terminador en -iar, -uar): **uai (uay), uei (uey), iai,iei**. La tercera y la cuarta son hiatos, primero entre vocales abiertas y después entre abierta y cerrada cuando el acento cae sobre la vocal cerrada.



Les pronunciamos cada sílaba claramente para que las puedan escribir separando las sílabas. Después, en grupos pequeños, comparan sus resultados e intentan averiguar cuándo las vocales se unen en una sola sílaba y cuándo no. Les pedimos que se fijen en qué tienen en común los grupos de vocales de cada lista (en A siempre hay una **i** o una **u**, en B siempre una **i** o una **u** con otra vocal en medio, en C no hay ni **i** ni **u**, en D hay una **i** o una **u** pero acentuadas) y que intenten formularlo en forma de reglas. Finalmente redactamos la definición de diptongo, triptongo e hiato y les pedimos que se auto-corrijan: A. Todas son diptongos. B. Todas son triptongos. C. y D. Todas son hiatos.

De momento no nos importa que sepan poner las tildes, sino solamente dividir en sílabas las palabras. Si fuera un grupo más avanzado les podríamos preguntar por qué creen que todas las palabras de la lista D se escriben con tilde. (No se cumple la norma que sería formar diptongo).

## 2. EL ACENTO

### 2.1. PATRONES DE ACENTUACIÓN

En los siguientes ejercicios se pretende que los estudiantes se acostumbren a reconocer el sistema de acentuación del español, las diferentes combinaciones que se pueden formar con la sílaba tónica y las átonas de cada palabra. Para hacerlo más visual podemos usar regletas de colores o monedas (una para cada sílaba átona y otra diferente para la tónica). En este trabajo representaremos con un círculo blanco cada sílaba átona y con uno más grande la tónica. Cada palabra vendrá representada por una serie de círculos (dos por lo menos ya que no tiene sentido hablar de secuencia de sílabas si son monosílabas) uno de los cuales será más grande. Estas combinaciones de símbolos se llaman patrones acentuales o acentemas y sirven para reunir en un solo esquema todas las palabras que siguen el mismo patrón, el mismo modelo de acentuación. Lo que nos importa es la posición de la sílaba tónica respecto al final de la palabra por tanto las sílabas que preceden a la tónica no tienen mayor relevancia y las representamos con unos puntos suspensivos (...). Así, las palabras: *mesa*, *remesa* y *sobremesa* estarán representadas por el mismo acentema: ... ○○

2.1.1. LECTURA RÍTMICA. Consiste en leer pausadamente un pequeño texto, en voz alta y todos al unísono pero marcando con un pequeño golpecito sobre la mesa cada vez que digamos una sílaba tónica. Se puede utilizar un texto del manual y dejarles unos minutos para que subrayen la sílaba fuerte en cada palabra antes de la lectura y después, ellos mismos se van corrigiendo durante la lectura.

2.1.2. PASA LA PELOTA. A fin de que se acostumbren a los patrones de acentuación en español les explicamos que se pueden resumir en tres casos según que la sílaba tónica sea:

- la última                                   ...o **o** (agudas)
- la penúltima                           ...**o**o (llanas)
- la antepenúltima                   ...**o**oo (esdrújulas)

Un alumno dice una palabra y le pasa la pelota a otro que deberá decir otra palabra que tenga el mismo patrón acentual. Si alguien se equivoca conviene que sean sus compañeros los que lo corrijan pero si no es así deberá hacerlo el profesor.

2.1.3. En el siguiente ejercicio introducimos, además, la **clasificación según la terminación** de las palabras. Les entregamos unas listas de palabras y se las leemos muy claramente. Después de que hayan marcado la sílaba que oyen con más fuerza, les pedimos que intenten encontrar lo que tienen en común las palabras de cada lista.

A1. *mesa, libro, silla, eran, pelo, ojo, cara, escriben, lunes, camisetas...*

A2. *sillón, sofá, café, canción, marrón, jamás, viviré, descansé, allí, tendrás...*

B1. *pensar, hablar, escribir, comedor, pared, reloj, señor, usted, calor, favor...*

B2. *fácil, débil, útil, césped, ángel, caníbal, túnel, dócil, fósil, cónsul...*

C. *rápido, tímido, cómico, física, clásico, ejército, átomos, régimen, éxito, típico*

Les decimos que se fijen en la posición de la sílaba tónica y que dibujen el patrón acentual que sigue cada grupo de palabras. No importa cuantas sílabas hay delante de la tónica sino detrás.

Les pedimos también que se fijen en la última letra de cada palabra y que piensen en las características de cada lista de palabras comparando unas listas con otras. Después, que contrasten sus deducciones con las de otros compañeros. Deberán llegar a las siguientes conclusiones:

A1 y A2: todas terminan en **vocal, n o s**.

B1 y B2: todas terminan en **consonante, no n ni s**.

A1-B2 son llanas y A2-B1 agudas: tienen el mismo acentema

A1 y B1: ninguna lleva tilde

A2, B2 y C: todas llevan tilde

2.1.4. EL INTRUSO. Si queremos, podemos introducir en cada lista una palabra que no tenga el mismo patrón y pedirle a los alumnos que descubran al intruso antes de seguir con el ejercicio.

## 2.2. REGLAS DE ACENTUACIÓN

2.2.1. REGLAS. (Continuación de 2.1.3.) Después de discutir sus deducciones les damos un modelo para cada grupo de palabras y les pedimos que intenten formular ellos mismos, en pequeños grupos, las reglas de acentuación en español:

A1. <i>ca-sa</i> :	... <b>O</b> o	– termina en <b>vocal, n o s</b>	– es normal	> no lleva tilde
A2. <i>a-vión</i> :	...o <b>O</b>	– termina en <b>vocal, n o s</b>	– no es normal	> lleva tilde
B1. <i>a-mar</i> :	...o <b>O</b>	– no termina en <b>vocal, n o s</b>	– es normal	> no lleva tilde
B2. <i>ár-bol</i> :	... <b>O</b> o	– no termina en <b>vocal, n o s</b>	– no es normal	> lleva tilde
C. <i>á-to-mo</i> :	... <b>O</b> o o	– da igual en qué termina	– no es normal	> lleva tilde

Se discuten las opiniones de cada grupo y se redactan las reglas de acentuación de la forma más clara posible procurando que entiendan la idea de marcar siempre la sílaba fuerte en cada palabra pero con las menos tildes posibles y que una tilde supone siempre una excepción, una infracción a la norma.

A1. Las palabras que terminan en **vocal, n o s** son normalmente llanas y no llevan tilde.

B1. Las palabras que no terminan en **vocal, n o s** son normalmente agudas y no llevan tilde.

A2-B2-C. Las palabras que no cumplen las reglas anteriores llevan tilde siempre.

La mayoría de las palabras que terminan en **n o s** son plurales o formas verbales llanas y sin tilde, pero si no son plurales ni formas verbales lo normal es que sean agudas aunque llevan tilde por no seguir la norma A1.

Es importante que quede claro que no son las reglas de acentuación gráfica las que nos dicen cómo se deben pronunciar las palabras sino a la inversa. Son las normas de pronunciación fonética las que nos dicen cómo deben escribirse las palabras poniendo una tilde cuando no se cumpla la norma.

Les podemos decir que, una vez que se acostumbren a la norma fonética de pronunciación del español, pueden dejarse guiar por su intuición auditiva para decidir si una palabra es normal o no, y poner tilde solo a las que su oído registre como no normales.

2.2.2. VERBOS. Las formas verbales constituyen la categoría más importante de todas las palabras por lo que conviene que aprendan a acentuarlas muy bien desde el principio. Todas pertenecen al mismo grupo (terminan en **vocal, n o s**) por eso lo único que hay que hacer para saber si deben llevar o no tilde es comprobar si son llanas y si no lo son ponerles tilde siempre.

Como repaso de la acentuación de las formas verbales y para concienciarse del predominio de las palabras llanas, especialmente en las acabadas en **n o s**, les entregamos las siguientes listas de palabras para que las estudien y expliquen las tildes.

A. *amarán, aman, amaron, amen, amaran, amaban*

B. *amáis, améis, amarás, amaréis, amas, amamos, amamos (indefinido), amasteis, amaremos, ames, amemos, amaras, amarais, amabas, amabais, amábamos, amáramos*

C. *amarías, amaríamos, amaríais, amarían*

Corrección: Llevan tilde todas las formas que no son llanas más las de hiato.

A. De todas las formas simples que acaban en **n** solo 1 es aguda (el futuro) y 5 son llanas.

B. De todas las formas simples que acaban en **s** solo 4 son agudas (3 por el diptongo), 11 son llanas y 2 esdrújulas.

C. Todas las formas del condicional llevan acento por el hiato.

2.2.3. En el siguiente ejercicio de **práctica** de consolidación, las palabras están agrupadas según la terminación pero ahora mezcladas agudas y llanas. No importa que sean palabras que no conozcan si se las pronunciamos claramente, marcando bien la sílaba fuerte. Por ejemplo:

A. (palabras agudas y llanas terminadas en **vocal**, en **n** o en **s**)

*cobre, rubí, tilo, tablón, silo, cesión, cable, anís, caldo, alelí*

B. (palabras agudas y llanas que no terminan en **vocal**, en **n** o en **s**)

*pastor, valor, cárcel, humedad, fósil, erial, pueril, dócil, robot, alférez.*

Esta vez no les entregamos las listas de palabras sino que se las leemos muy claramente, las escriben y les pedimos, en primer lugar, que las agrupen según su acentema y después que les pongan tilde a las que crean que no siguen la norma de pronunciación española. Al terminar comparan sus resultados con otro compañero explicando la razón de las tildes que han puesto según las reglas de **2.2.1**.

2.2.4. HOMÓGRAFOS (menos en la tilde). Igual que en el ejercicio anterior les dictamos una serie de palabras para que las escriban poniendo la tilde si es necesario, pero en esta lista incluimos palabras que se distinguen solo en la posición del acento. Aunque se escriban igual (salvo en el acento), cada una tiene un patrón de acentuación diferente que tienen que identificar (unas son agudas, otras llanas y otras esdrújulas).

Palabras que se distinguen solo en el acento:

*beso, besó, piso, pisó, título, titulo, tituló, capítulo, capitulo, capituló.*

Con este grupo queremos resaltar las diferencias de significado que suponen colocar el acento en un lugar o en otro, y que el no hacerlo bien puede ocasionar verdaderos problemas en la comunicación. También repasamos la acentuación de las esdrújulas.

En este y en los dos ejercicios siguiente es importante asegurarse de que han elegido la opción correcta. Para no perder tiempo se les puede dar la lista de palabras para que se auto-corrijan.

2.2.5. HIATOS. Otra variante del ejercicio anterior sería comparar palabras con diptongo y con hiato:

*tenia, tenía, sabia, sabía, media, medía, hacia, hacía, regia, regía*

De nuevo se enfrentan con palabras de significados diferentes a pesar de que se escriben igual, pero ahora lo importante no es el patrón acentual, que puede no variar (en este ejemplo todas las palabras son llanas) sino la rotura del diptongo. Las palabras con **i** tónica tienen una sílaba más que sus recíprocas en las que la **i** es átona.

2.2.6. BINGO. Con las palabras que se distinguen solo en el acento se puede organizar un pequeño juego de discriminación fónica. Los alumnos escriben en cada hueco del bingo una de las variantes de cada grupo de palabras "homógrafas". El profesor va leyendo la lista en un orden diferente y gana el primero que complete su cartón. Para comprobar que han marcan bien las respuestas lo mejor es entregarle la lista que se ha leído para que se auto-corrijan.

2.2.7. También podemos utilizar la **pizarra**. Uno a uno los alumnos salen al encerado, les leemos una serie de palabras y ellos las escriben en la columna que corresponde a su acentema (que previamente hemos dibujado) y después deciden si debe llevar tilde o no. Si alguno se equivoca conviene corregirlo en el momento pero intentando que lo hagan sus propios compañeros. Cuando hayan terminado todos les podemos pedir que expliquen por qué, en cada columna (acentema), unas palabras llevan tilde y otras no.

Utilizar palabras desconocidas es solamente para que sientan la importancia que tiene una buena acentuación y se trata de un simple ejercicio de fonética. Si es posible, sería conveniente aprovechar la necesidad de introducir un vocabulario nuevo en una lección para hacer las listas de palabras. Por ejemplo, se podrían usar nombres de países o de ciudades, de las partes del cuerpo, de prendas de vestir, etc.

Todos estos ejercicios están pensados para niveles bajos (especialmente hasta 2.1.) como introducción o sistematización del acento pero se pueden adaptar para niveles más altos si es necesario.

En niveles bajos, no les pedimos que escriban las palabras, sino solamente que indiquen su secuencia silábica. Esto, aparte de reducir la dificultad del ejercicio, sirve para centrar la

atención de los alumnos. No importa la palabra, lo que importa es reconocer la secuencia de las sílabas átonas y la tónica (según la terminación) y saber clasificarla como normal, sin acento gráfico, o anormal y por lo tanto acentuada gráficamente.

2.2.8. COMPETICIÓN. Como ejercicio lúdico de práctica de acentuación se puede hacer una competición en grupos de 4 alumnos divididos en dos parejas. Primero les dejamos un tiempo para que cada pareja confeccione una lista de 10 palabras utilizando el diccionario y las escriban correctamente subrayando claramente la sílaba fuerte. Después le leen estas palabras (marcando bien la acentuación) a la otra pareja que intentará escribirlas correctamente. Al terminar, hace lo mismo la segunda pareja y finalmente se cuenta el número de aciertos que ha tenido cada una. Cada pareja intentará buscar palabras difíciles que la otra pareja no conozca, pero comprobarán que esto no tiene mayor relevancia si se pronuncian bien y conocemos las reglas de acentuación.

2.2.9. CANCIÓN SIN TILDES. Una actividad de repaso y consolidación puede ser darles el texto de una canción sin los acentos gráficos. En primer lugar les pedimos que lean el texto y pongan los acentos a las palabras que conozcan marcando aquellas que no conocen. Luego escuchan la canción y se fijan especialmente en las palabras desconocidas y marcan la sílaba tónica subrayándola. Finalmente deciden si hay que ponerles tilde. En una segunda audición repasan sus respuestas fijándose también en las palabras que ya conocían. Después de hacer el trabajo individualmente pueden comparar los resultados con su compañero y discutir las posibles discrepancias que surjan. La corrección se puede hacer en el grupo-clase o, si no tenemos tiempo, les entregamos la solución para que lo corrijan ellos mismos.

Se puede hacer esta actividad en diferentes niveles y elegir canciones de mayor o menor complejidad pero, en cualquier caso, lo que es importante es que todos los sonidos sean claramente comprensibles. En esta actividad el único vacío de información es la ausencia de acentos, pero para niveles más avanzados podemos introducir también huecos en la proporción que queramos. Si por ejemplo quitamos solo las palabras que llevan tilde lo que haremos es focalizar la atención en esas palabras.

2.2.10. TEXTO SIN TILDES. Otra forma de comprobar que dominan las reglas de acentuación es mandarles un texto sin tildes para que se las pongan en casa. Para suplir la falta de apoyo auditivo les podemos marcar en negritas todas las sílabas tónicas. En niveles avanzados esto no será necesario.

2.2.11. ERRORES. Por último, una actividad muy práctica es el ir anotando todas las palabras que los alumnos vayan acentuando mal a lo largo de varias clases y un día presentárselas todas juntas para que las corrijan. Las podemos mezclar con otras que estén bien acentuadas para desenfocar la atención y no decirles hasta el final que se trata de sus propios errores.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, Emilio (1999): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Alarcos Llorach, Emilio (1991): *Fonología española*, Madrid, Gredos.
- Alcina Franch, J. y J. M. Blecua (1994): *Gramática española*, Barcelona, Ariel. 2 vols.
- Aguilar, Cano (1999): *El español a través de los tiempos*, Madrid, Arco/Libros.
- Alvar Ezquerra, Manuel (dir.) (1995): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, Barcelona, Biblograf.
- Cantero Serena, F.J. (1994): "La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas", en SÁNCHEZ LOBATO, J.- SANTOS GARGALLO, I. (Eds) (1994) *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, SGEL. pp. 247-256.
- Carnicer, Ramón (1992): *Sobre ortografía española*, Madrid, Visor.
- Casado Velarde, Manuel (1996): *El castellano actual. Usos y normas*, Pamplona, Eunsa.
- Contreras, Lidia (1994): *Ortografía y grafémica*, Madrid, Visor.
- Cortés Moreno, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid, Edinumen.
- Gómez Torrego, Leonardo (1997): *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.
- Gómez Torrego, Leonardo (2000): *Ortografía de uso del español actual*, Madrid, SM.
- Gómez Torrego, Leonardo (2002): *Nuevo manual de español correcto*, Madrid, Arco/Libros, 2 vols.
- González Hermoso, A.- Romero Dueñas, C. (2002): *Fonética, entonación y ortografía. + de 350 ejercicios para el aula y el laboratorio*, Madrid, Edelsa.
- Lapesa, Rafael (1996): *El español moderno y contemporáneo*, Barcelona, Crítica.
- Lázaro Carreter, Fernando (1997): *El nuevo dardo en la palabra*, Madrid, Aguilar.
- Lázaro Carreter, Fernando (1998): *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos.
- Llisterri, J. (2003): "La enseñanza de la pronunciación", *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4, 1: 91-114
- Lloyd, P. M. (1993): *Del latín al español*, Madrid, Gredos.
- Marsá, Francisco (1986): *Diccionario normativo y guía de la lengua española*, Barcelona, Ariel.
- Martínez de Sousa, José (1985): *Diccionario de ortografía*, Madrid, Anaya.
- Martínez de Sousa, José (2000): *Manual de estilo de la lengua española*, Gijón, Ediciones Trea.
- Martínez de Sousa, José (2001): *Diccionario de usos y dudas del español actual*, Barcelona, Vox.
- Matte Bon, Francisco (1995): *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Edelsa, 2 vols.
- Moliner, María (1998): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 2 vols.
- Montolío, Estrella (coord.) (2000): *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona, Ariel, 3 vols.
- Navarro Tomás, T. (1991): *Manual de pronunciación española*, Madrid, CSIC (Textos Universitarios, 3).
- Poch Olivé, D. (1999): *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Madrid, Edinumen.
- Quilis, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid, Gredos.

- Quilis, A. y J. A. Fernández (1985): *Curso de fonética y fonología españolas*, Madrid, CSIC.
- Real Academia Española (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (1999): *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 22ª ed.
- Romero Dueñas, C. (2004): "La enseñanza de la pronunciación y de la entonación", *Nuevas Rutas*.
- Seco, Manuel (1998): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Seco, Manuel y G. Salvador (coords.) (1995): *La lengua española hoy*, Madrid, Fundación Juan March.
- Seco, Manuel, O. Andrés y G. Ramos (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar, 2 vols.
- Seco, Rafael, (1990): *Manual de gramática española*, Madrid, Aguilar.



# Análisis contrastivo inglés-español: morfología, funcionalidad y semántica del imperfecto y del pretérito para estudiantes de español lengua extranjera

RAÚL RUIZ CECILIA  
JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA  
Universidad de Granada

Raúl Ruiz Cecilia es Licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Granada (España). Ha realizado estudios en la Universidad de Birmingham (Reino Unido) y trabajó como profesor de Español Lengua Extranjera (ELE) en *Toronto French School* (Toronto, Canadá) en el curso académico 2002-2003. En esta estancia, fue invitado en numerosas ocasiones por la Universidad de York como ponente en talleres ELE. Sus campos de estudio son: la teoría de la recepción en la lectura en lengua extranjera (tema de su tesis doctoral), enseñanza / aprendizaje de ELE, aspectos culturales en ELE, bilingüismo. Actualmente, es profesor en la Universidad de Granada (Facultad Ciencias de la Educación) dentro del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Juan Ramón Guijarro Ojeda es doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura Inglesas y licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Granada. Ha realizado estudios en la Universidad de Birmingham, Reino Unido y trabajado como profesor de Español Lengua Extranjera en la Universidad de Montreal, Canadá. Sus campos de estudio versan sobre la literatura multicultural infantil y juvenil en lengua inglesa, la otredad, las identidades y los discursos de la diferencia en contextos TESOL/ELT/EFL/ESL, así como en Español Lengua Extranjera. Actualmente es profesor de inglés del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Educación y Humanidades, Melilla, Universidad de Granada.

**RESUMEN:** Este artículo pretende dilucidar los aspectos gramaticales y semánticos más conflictivos que a los que se enfrentan los estudiantes angloparlantes de Español Lengua Extranjera cuando aprenden las formas verbales del imperfecto y del pretérito. Haremos un recorrido panorámico sobre las particularidades morfológicas, los diferentes usos contextuales, los usos literarios, el uso continuo de los mismos y las peculiaridades semánticas existentes en la forma y uso de ambos tiempos verbales tanto en español como en inglés. El fin último perseguido consiste en ofrecer de forma clara y sencilla un esquema general práctico sobre una de las áreas más problemáticas en el aprendizaje de la lengua española.

**PALABRAS CLAVE:** Gramática del verbo, lingüística contrastiva, español lengua extranjera, imperfecto, pretérito.

**ABSTRACT:** This paper tries to shed light on those grammatical and semantic aspects around the 'imperfect' and 'preterit' which cause problems to Anglophones when learning Spanish as a Foreign Language. We analyse morphology, function, progressive use and semantics in the use of both tenses in English and in Spanish. We aim at offering a clear and simple practical scheme of one of the most difficult grammatical areas of Spanish grammar for English speaking students.

**KEYWORDS:** Verb grammar, contrastive linguistics, Spanish as a Foreign Language, imperfect (past simple), preterit.

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**l español, una de las lenguas más habladas en el mundo, conserva una compleja gramática y presenta numerosos problemas para los no nativos que lo estudian como segunda lengua o lengua extranjera (ELE). Uno de los puntos gramaticales más conflictivos es la distinción entre el pretérito y el imperfecto. Esta diferencia se remonta al griego clásico, donde estos tiempos co-existían con un tercero llamado "aoristo". La categoría de aoristo se perdió en latín, usándose el pretérito para ambos casos.

Derivando la gramática española del latín, la noción de “aoristo” no se recuperó, pero se sigue conservando la distinción entre pretérito e imperfecto. Sin embargo, no es tal la diferencia que otras lenguas hacen, como es el caso del inglés.

El objetivo y propósito de este trabajo consiste en un análisis exhaustivo de ambos tiempos en el español. Se analizará su morfología con sus excepciones, el uso de estos tiempos y las diferencias entre ambos. De igual modo, haciendo un acercamiento a la gramática inglesa, veremos los recursos que ésta utiliza para suplir tal “carencia” estructural.

## 2. MORFOLOGÍA

Antes de adentrarnos en los usos de los dos tiempos pasados simples (pretérito e imperfecto) que nos competen en este artículo, pasaremos a recordar los aspectos meramente formales (morfológicos). Tal y como apuntan numerosos manuales de gramática descriptiva española, los verbos se dividen en tres conjugaciones. La primera la componen todos los verbos que terminan en -ar; la segunda comprende los verbos cuya desinencia en infinitivo es -er; y finalmente la tercera abarca aquellas acciones que hacen su infinitivo en -ir.

Las terminaciones para el imperfecto son:

Primera conjugación: -aba, -abas, -aba, -ábamos, -abais, -aban

Segunda y tercera conjugación: -ía, -ías, -ía, -íamos, -íais, -ían

Las terminaciones para el pretérito son:

Primera conjugación: -é, -aste, -ó, -amos, -asteis, -aron

Segunda y tercera conjugación: -í, -iste, -ió, -imos, -isteis, -ieron

Los verbos modelo que vamos a emplear son: *ahorrar*, *ceder* e *imprimir*.

IMPERFECTO		
AHORRAR	CEDER	IMPRIMIR
ahorraba	cedía	imprimía
ahorrabas	cedías	imprimías
ahorraba	cedía	imprimía
ahorrábamos	cedíamos	imprimíamos
ahorrabais	cedíais	imprimíais
ahorraban	cedían	imprimían

PRETÉRITO		
AHORRAR	CEDER	IMPRIMIR
ahorré	cedí	imprimí
ahorraste	cediste	imprimiste
ahorró	cedió	imprimió
ahorramos	cedimos	imprimimos
ahorrasteis	cedisteis	imprimisteis
ahorrraron	cedieron	imprimieron

Es necesario aclarar que las primeras personas del plural del pretérito de indicativo y del presente de indicativo de los verbos acabados en -ar e -ir son las mismas:

- nosotros ahorramos (presente)
- nosotros ahorramos (pretérito)
- nosotros imprimimos (presente)
- nosotros imprimimos (pretérito)

Por esta razón es muy importante tener en cuenta el contexto en el que aparecen inmersas dichas formas verbales.

## 2.1. IRREGULARIDADES

Tanto el pretérito como el imperfecto presentan en algunas de sus realizaciones irregularidades que afectan tanto a la raíz verbal como a las terminaciones regulares. He aquí algunos ejemplos de ambos tiempos:

El imperfecto se forma de manera irregular solamente en tres verbos:

- el verbo *ser* (se conjuga con otra raíz)
- el verbo *ir* (se asemeja a la primera conjugación)
- el verbo *ver* (restablece la 'e' original de la raíz al formar el imperfecto).

Ejemplos:

Ser: era, eras, era, éramos, erais, eran

Ir: iba, ibas, iba, íbamos, ibais, iban

Ver: veía, veías, veía, veíamos, veíais, veían

Para ejemplificar la irregularidad en el pretérito tomaremos como corpus los verbos: *tener*, *estar*, *haber*, *querer*, *hacer*, *venir*, *decir*, *ser*, *ir*, *dar* y *saber*. Todos ellos comparten la peculiaridad de formar sus pretéritos sobre raíces distintas a las que toman para formar el infinitivo. Además, también tienen en común la característica de que la primera y la tercera persona del singular se acentúa en la penúltima sílaba en vez de en la última como sucede en los verbos regulares. Como casos extremos de irregularidad cabe señalar aquellos del verbo

*ser* que la raíz del pretérito es totalmente diferente a la del infinitivo; y del verbo *ir* que al no tener formas de pretérito, adopta las correspondientes al verbo *ser*. La conjugación que se detalla a continuación incluye la raíz entre paréntesis.

tener (tuv-): tuve, tuviste, tuvo, tuvimos, tuvisteis, tuvieron

estar (estuv-): estuve, estuviste, estuvo, estuvimos, estuvisteis, estuvieron

haber (hub-): hube, hubiste, hubo, hubimos, hubisteis, hubieron

querer (quis-): quise, quisiste, quiso, quisimos, quisisteis, quisieron

hacer (hic-): hice, hiciste, hizo<sup>1</sup>, hicimos, hicisteis, hicieron

venir (vin-): vine, viniste, vino, vinimos, vinisteis, vinieron

decir (dij-): dije, dijiste, dijo, dijimos, dijisteis, dijeron<sup>2</sup>.

ser (fu-): fui, fuiste, fue, fuimos, fuisteis, fueron

ir (fu-): fui, fuiste, fue, fuimos, fuisteis, fueron

dar (d-): di, diste, dio, dimos, disteis, dieron

saber (sup-): supe, supiste, supo, supimos, supisteis, supieron

Siguiendo las normas de la Real Academia de la Lengua Española vigentes desde 1959, los monosílabos verbales *fui*, *fue*, *dio*, *vio*, *di* y *vi*, no se acentúan en español.

### 3. USOS DEL IMPERFECTO Y DEL PRETÉRITO

#### 3.1. EL IMPERFECTO

El imperfecto considera la acción verbal en su duración, sin indicar el principio o el fin (por ejemplo, un estado mental no sujeto a límite temporal alguno o una acción repetida un número indeterminado de veces (Ramsden, 1986:83). Por el hecho de no presentar la acción como acabada, se dice que es un tiempo "imperfectivo". Normalmente, este tiempo verbal puede ir acompañado de diferentes partículas temporales como:

- todos los días,
- a menudo
- casi nunca
- siempre
- de vez en cuando
- frecuentemente...

Estas partículas ayudan a dar el sentido de durabilidad del imperfecto. A continuación nos centraremos en los diferentes usos del imperfecto.

---

1 La 'c' cambia a 'z' para conservar el sonido.

2 Nota que la 'i' del diptongo 'ie' se pierde.

a) Referencia a un tiempo pasado

En tal caso, una acción duradera en el pasado se localiza en un período de tiempo no especificado.

Estábamos contentos

*We were happy*

Comía todos los días en aquel restaurante

*I ate / used to eat in that restaurant everyday*

En aquella época estaba en Granada

*At that time he/she was in Granada*

Le gustaba la natación

*S/he liked swimming*

Disfrutaban con el cine

*They enjoyed going to the cinema*

Elena trabajaba en una guardería

*Elena worked / used to work in a kindergarten*

O bien se hace referencia a acciones en el pasado que se estaban desarrollando cuando otro hecho ocurrió. Esto lo convierte en el tiempo verbal más idóneo para las descripciones espacio-temporales.

Hacía mucho viento, así que me quedé en casa

*It was very windy, so I stayed at home*

Jorge tocaba el piano cuando su amigo tocó el timbre

*Jorge was playing the piano, when his friend rang the bell*

Estaba en clase cuando sonó el móvil de César

*I was in class when Cesar's cell rang*

Juan estaba en la tienda, cuando la alarma se disparó

*Juan was in the shop, when the alarm went off*

El imperfecto también se suele emplear para referirse a acciones habituales, repetidas o hechos atemporales en el pasado, es decir, hechos no claramente definidos o que han cesado de ocurrir. Este uso es el más apropiado para destacar características y narrar situaciones.

Quedábamos casi todos los días  
*We used to see each nearly everyday*

Mi hermana era rubia  
*My sister was blond*

Tomábamos café muy a menudo  
*We used to have/had coffee very often*

Lucas iba todos los días a la biblioteca  
*Lucas used to go everyday to the library*

Este uso puede causar problemas a la hora de traducir porque en inglés una situación habitual pasada se puede traducir por el pasado simple, *used to* o *would*. (Cholij, 1996:87)

We drank sangría on Saturdays  
*Tomábamos sangría los sábados*

I used to see her every now and then  
*La veía cada dos por tres*

Lucía would always have a coffee after lunch  
*Lucía siempre tomaba café después de comer*

De igual modo que en inglés utilizamos *'used to'* o *'would'* para reforzar la idea de una acción pasada habitual, en español recurrimos al imperfecto del verbo *'soler'* más el infinitivo para marcar y conseguir un efecto lingüístico-pragmático concreto.

Solíamos ir a la playa todos los años  
*We used to go to the beach every year*

Solía salir de marcha muy a menudo  
*He used to go partying very often*

Aparte de *so/er* + infinitivo, hay otra expresión en español que aunque mucho menos utilizada, tiene un valor semántico similar. Es el caso de *acostumbrar* + infinitivo. (Kattán-Ibarra y Pountain, 1997: 438)

Acostumbraba leer hasta tarde  
*S/he used to read until very late*

Acostumbraban fumar puros  
*They used to smoke cigars*

Acostumbrábamos beber chocolate caliente en invierno  
*We used to drink hot chocolate in winter*

En algunas partes de Latinoamérica y en España, es más frecuente el uso de acostumbrar con la preposición 'a' [acostumbrar a].

Acostumbraba a visitar Barcelona todos los años  
*S/he used to visit Barcelona every year*

#### b) Referencia a un futuro inmediato en el pasado

Esa mañana venía Jorge a instalar el programa  
*That morning, Jorge was coming to install the program*

El domingo por la mañana volaba para Madrid  
*I/he was flying to Madrid on Saturday morning*

#### c) Usos modales

Coloquialmente, se utiliza para expresar la consecuencia de una frase condicional en vez de utilizar el tiempo verbal del condicional. En inglés, por el contrario, se mantiene el uso del condicional simple (*would* + infinitivo).

Si no fuera por su novia, no aprobaba tantas asignaturas  
*If it were not for his girlfriend, he would not pass so many courses*

Yo que tú lo hacía  
*If I were you, I would do it*

También es utilizado para expresar cortesía en peticiones y ofrecimientos como acciones presentes:

Perdone, quería preguntarle algo  
*Pardon me, I want (ed) to ask you something*

Quería rogarle que me escuchara  
*I beg (ged) your attention*

#### d) Otros usos

El imperfecto es también utilizado en estilo indirecto (Sarmiento, 1997):

María dijo que no podíamos ser amigos  
*María said that we could not be friends*

De igual modo que el presente se utiliza en algunas expresiones temporales en vez del presente perfecto, se recurre al imperfecto en lugar del pasado perfecto (Cholij, 1996: 87):

Acababa de irse  
*He had<sup>3</sup> just left*

Llevaba mucho tiempo esperando el autobús  
*S/he had been waiting for the bus for a long time*

Era profesor desde hacía veinte años  
*He had been a teacher for twenty years*

Por regla general, los verbos que expresan emociones, conocimientos y creencias se suelen utilizar normalmente en imperfecto (*Ibíd.*, 87):

María imaginaba que yo la quería  
*María imagined that I loved her*

Yo sabía que él no era religioso  
*I knew that he was not religious*

El imperfecto de los verbos que indican comunicación (ej. hablar, escribir...) se tienen que traducir por un tiempo pasado simple en inglés<sup>4</sup>:

Escribía diez poemas diarios antes de morir

---

<sup>3</sup> Es importante resaltar como en inglés se conserva la estructura del pasado perfecto mientras en español se traduce por el imperfecto.

<sup>4</sup> Es útil para los estudiantes angloparlantes de ELE saber que el pasado continuo *was + verbo -ing, o used to*, se suele traducir al español por el imperfecto. Excepcionalmente, esta regla no es válida para el verbo *to be (ser/estar)*.



*S/he wrote ten poems on a daily basis before dying*

### 3.2. EL PRETÉRITO

El pretérito presenta la acción verbal en su totalidad, sujeta a un momento particular o a un período definido de tiempo. Es por esto que se le denomina "perfectivo". Algunas veces el verbo va acompañado de expresiones temporales como:

- ayer
- la semana pasada
- el mes / año pasado
- el lunes pasado
- hace dos días...

Ejemplos:

Hace dos días que me corté el pelo  
*It is two days since I had my hair cut*

El mes pasado fuimos a la opera  
*We went to the opera last month*

En las líneas que siguen se detallan los distintos usos del pretérito.

#### a) Referirse al principio de una acción en el pasado

Se gustaron desde el primer momento  
*They liked each other since the start*

Se acercó a ella y le declaró su amor  
*He came closer to her and declared her his love*

Todo comenzó una tarde de otoño  
*It all started one afternoon in autumn*

Comió paella en el restaurante  
*S/he had paella at the restaurant*

#### b) Para expresar hechos que transcurren durante un período específico de tiempo y después acaban

Aznar fue presidente de España durante ocho años  
*Aznar was the Spanish president for eight years*

Ayer vi a Paqui  
*I saw Paqui yesterday*

Trabajó en Estados Unidos durante cuatro años  
*S/he worked in the USA for four years*

Esperó en el aeropuerto más de cuatro horas  
*S/he waited at the airport for more than four hours*

Tuve un gato durante cinco años  
*I had a cat for five years*

Vivimos en Córdoba durante un mes  
*We lived in Córdoba for a month*

c) Un hecho en el pasado que se acaba antes que otro, como parte de una secuencia de hechos

Cuando terminó la carta, se sentó a leer  
*After he had finished<sup>5</sup> the letter, he sat down to read*

En cuanto salimos se puso a llover  
*As soon as we had gone out, it started to rain*

En este uso, normalmente, se pueden añadir palabras o grupos de palabras que indiquen una secuencia de hechos. Por ejemplo *primero, después, luego, en primer lugar...*

Lo primero que hicimos fue llamar a la policía  
*The first thing we did was to call the police*

Ella fue la primera en casarse  
*She was the first to get married*

Luego de eso, todo se vino abajo  
*After that, it all fell through*

---

<sup>5</sup> En español se utiliza un tiempo simple para la acción que ocurre antes en el tiempo, mientras que en inglés se opta por una forma compuesta *had + past participle*.

Cuando en el pretérito se utiliza la partícula 'hace' con sintagma temporal y con un verbo en pretérito, se indica el tiempo que hace que algo sucedió.

Regresaron hace media hora  
*They came back half an hour ago*

Se fue hace dos semanas / Hace dos semanas que se fue  
*S/he left two weeks ago*

#### 4. USO DE LA FORMA CONTINUA EN ESPAÑOL / INGLÉS

Según Butt (1996:16) las formas continuas del imperfecto y del pretérito se forman con *estar* + *el gerundio*. Éstas pueden resaltar bien un hecho que se estaba desarrollando en el momento de hablar (imperfecto) o bien, como en el caso del pretérito, que algo continua durante un cierto tiempo en el pasado y después acaba.

Con relación al imperfecto, los hablantes de inglés deben tener en cuenta que la forma continua sólo se usa para hechos que están en progreso. La siguiente frase no sería correcta en español:

\*Ayer estaba viajando a Londres  
*Yesterday I was travelling to London*

La elección verbal correcta sería:  
Ayer viajaba a Londres

#### 5.1. USOS MÁS CORRIENTES DE LA FORMA CONTINUA EN ESPAÑOL

##### a) En imperfecto, para resaltar que un hecho se está desarrollando

En este caso, las formas continuas también se pueden utilizar pero es preferible utilizar la forma continua cuando un hecho está ocurriendo en ese momento.

Aquello se estaba convirtiendo en una pesadilla  
*It was turning into a nightmare*

Yo estaba durmiendo cuando sonó el despertador  
*I was sleeping when the alarm clock went off*

Ramón estaba leyendo  
*Ramón was reading*

No podías ir al cine porque estabas haciendo los deberes  
*You couldn't go to the cinema because you were doing your homework*

**b) Para mostrar que un hecho es sorprendente o temporal**

¡Pero que estabas diciendo!  
*But what were you saying!*

María estaba trabajando de intérprete  
*María was working as an interpreter* (en ese momento, como algo temporal)

**c) Para enfatizar la idea de acciones repetitivas que aún continuaban**

Estaba bebiendo mucho antes de morirse  
*He was drinking a lot before dying*

Siempre estaba pensando en ella  
*He was always thinking of her*

**d) En pretérito, para mostrar que un hecho duró un tiempo determinado y que acabó**

Te estuve esperando toda la mañana  
*I was waiting for you all morning*

Anoche estuvimos viendo la televisión  
*We watched TV last night*

**e) En imperfecto, para hechos que no están en progreso**

Yo iba a verme con ella al día siguiente  
*I was seeing her the following day* (todavía no había ocurrido)

Su padre estaba enfermo de muerte  
*His father was dying*

Estaba sentado  
*He was sitting down*

**f) Hechos que no son realmente acciones sino condiciones o estados**

Llevaba una pajarita de seda  
*He was wearing a silk bow-tie*

Parecías más joven aquella noche  
*You were looking younger that night*

Un aroma delicado flotaba en el aire  
*A delicate smell was floating in the air*

Nunca se utiliza con el verbo *estar* pues no se puede decir *estar estando* aunque *estar siendo* aparece algunas veces:

Estaba siendo debatido en ese momento  
*It was being debated at this moment*

En español estándar, la forma continua no se usa con los verbos *ir* y *venir*.

¿Adónde ibais ustedes?  
*Where were you going?*

## 5. USOS LITERARIOS DEL IMPERFECTO Y DEL PRETÉRITO

En las narraciones, el pretérito se usa para los eventos que van formando las acciones de la historia y el imperfecto describe los escenarios en los que las acciones ocurren. Así, el hablante o escritor tiene libertad para utilizar el tiempo que mejor se adapte a sus intenciones que pueden ser o bien continuar la secuencia de los eventos nombrando un incidente o detallar las circunstancias que rodean al incidente. Dada una frase, son muchas las combinaciones posibles dependiendo del contexto.

En el español literario se considera como recurso estilístico el hecho de construir con el imperfecto el estado de las situaciones y, después, como una especie de clímax, con el pretérito, se describen las acciones que van ocurriendo. Así, el contraste entre la descripción y el incidente es reforzado y los eventos se vuelven más vívidos conforme aparecen ante nosotros. De igual modo, se puede hacer el procedimiento contrario para empezar un párrafo, sin importar la longitud, con el pretérito, condensando así la historia en una palabra desde el principio. Después, con el imperfecto se relacionan las circunstancias que describen el fondo de la acción.

## 6. VERBOS CON CAMBIO DE SIGNIFICADO DEL PRETÉRITO AL IMPERFECTO

Hay una serie de verbos en español que al traducirlos al inglés cambian su significado dependiendo de si están conjugados en pretérito o en imperfecto. Para los angloparlantes estudiando ELE, este fenómeno no supone ningún problema ya que no se ven obligados a hacer la distinción entre el pretérito y el imperfecto. Simplemente tienen que traducir al inglés con dos verbos diferentes.

Estuvo allí temprano <i>He got there early</i>	vs.	Estaba allí temprano. <i>He was (already) there early</i>
Conoció a Luisa <i>He met María</i>	vs.	Conocíamos a Luisa <i>We knew María</i>
Supo la fecha de la fiesta <i>He found out the date of the party</i>	vs.	Sabía la fecha de la fiesta <i>He knew the date of the party</i>
Quiso ir con nosotros <i>He intended (planned) to go with us</i>	vs.	Quería ir con nosotros <i>He wanted to go with us</i>
No quiso venir <i>He refused to come</i>	vs.	No quería venir <i>He did not want to come</i>
Pudo llegar a las tres <i>He managed to arrive at three</i>	vs.	Podía llegar a las tres <i>He could (was able to) arrive at three</i>
Esperó verle pronto <i>He waited to see him soon</i>	vs.	Esperaba verle pronto <i>He hoped to see him soon</i>

## 7. NOTAS SEMÁNTICAS SOBRE EL IMPERFECTO Y EL PRETÉRITO

Hay verbos a los que es inherente la perfectividad (pretérito) en su semántica (Alarcos Llorach, 1994). No obstante, también se pueden utilizar en imperfecto. Por ejemplo, el verbo *disparar* es perfectivo porque cuando se “dispara”, se hace la acción y acaba instantáneamente, no tiene duración en el tiempo. Si decimos “disparó” estamos indicando el cumplimiento de la acción. Sin embargo, si decimos “disparaba”, indicamos la reiteración indefinida de la acción cuyo cese ni interesa ni se considera.

Sirven para ejemplificar esta nota semántica los verbos *llegar* y *saber*:

*Lo supe ayer*: el verbo está en pretérito pero su semántica es imperfectiva porque si sabía algo ayer, también, en teoría, lo sé hoy.

*Llegué ayer*: es pretérito y su semántica perfectiva.

*Lo sabía ayer / Llegaba ayer*: se manifiesta no el logro o el establecimiento del saber o del llegar sino que se postula su existencia sin más en el período de la perspectiva de pretérito.

Dados los ejemplos:

- Hoy nos visitaba el presidente
- Mañana había un congreso de medicina

Al combinar los dos tiempos en pasado con un adverbio de presente o futuro, lo que se sugiere es la ignorancia o la negación de los hechos: "Hoy llegaba, pero no llegó"; "Hoy llegaba pero ignoro si ha llegado o no o si aún llegará"; "No sé si por fin mañana habrá concierto"; o "Se piensa que mañana habría concierto pero no se sabe"; "Se pensaba que mañana habría concierto pero se ha cancelado".

Alarcos Llorach (1994) habla del 'pretérito de conato' haciendo referencia a que no se puede utilizar el pretérito en las mismas ocasiones que el imperfecto. Por ejemplo:

- Mañana había concierto
- Salía de casa pero llegó su amigo

En este caso, "había" no se podría sustituir por "hubo" del mismo modo que "salía" no sería válido por "salió" ya que incurriríamos en oraciones agramaticales desde el punto de vista léxico:

- \*Mañana hubo concierto
- \*Salió de casa pero llegó su amigo

## 8. CONCLUSIONES

El punto gramatical que hemos abordado en este artículo presenta serias dificultades para los anglosajones que se aventuran en el aprendizaje del español. El origen de este escollo se encuentra en la idiosincrasia de la gramática inglesa y en la dificultad de abstracción ante una nueva realidad gramatical. Tal y como hemos dejado entrever en las líneas anteriores, el inglés simplifica los tiempos para referirse al pasado. El *past simple* desempeña en un sola las funciones de pretérito e imperfecto. El español, por otro lado, requiere de dos formas verbales diferentes heredadas del latín. Esta inexistencia formal dificulta y genera dudas en el aprendiz de ELE.

Es por ello, que hemos hecho especial hincapié en el uso del pretérito e imperfecto en un análisis contrastivo de la gramática inglesa y española. Es el uso el que determina la fluidez y precisión lingüístico-pragmática de los estudiantes. La forma, por su parte, tan sólo demanda un esfuerzo cognitivo-memorístico que de modo alguno requiere un contexto. Todo contexto comunicativo requiere de unas normas de juego, demanda de unos conocimientos formales pero sobre todo exige un nos obliga a conocer los usos si queremos que nuestro discurso sea efectivo.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BATCHELOR, R.E & C. J. POUNTAIN (1996): *Using Spanish. A Guide to Contemporary Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUTT, J. (1996): *Oxford Spanish Grammar*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- CHOLIJ, M. (1996): *Practice in Spanish Grammar*. Cheltenham: Mary Glasgow Publications.
- FERNÁNDEZ, F. y SILES (1990): *Curso Intensivo de Español*. Madrid: SGEL.
- KAMINAR de MUJICA, B. y G. SEGREGA (1979): *A-LM Spanish Level Two*. New York: Manhattanville College.
- KATTAN-IBARRA, J. y POUNTAIN, C. J. (1997): *Modern Spanish Grammar. A Practical Guide*. London/New York: Routledge.
- PRADO, M. (1997): *Advanced Spanish Grammar. A Self Teaching Grammar*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- RAMSEY (1956): *A Textbook of Modern Spanish*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SÁNCHEZ, M. y MATILLA (1982): *Gramática Práctica de Español para Extranjeros*. Madrid: SGEL.
- SARMIENTO, R. (1997): *Manual de Corrección Gramatical y de Estilo*. Madrid: SGEL.
- STEEL, B. (1979): *Translation from Spanish. An Introductory Course*. Madrid: SGEL.



# La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación

FERNANDO TRUJILLO SÁEZ  
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta  
Universidad de Granada  
ftsaez@ugr.es

Fernando Trujillo Sáez es Doctor por la Universidad de Granada, donde es profesor titular del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Coordina el Grupo de Investigación de la Universidad de Granada "METECO: Metodología de la Enseñanza del Español como Segunda Lengua en el Contexto Escolar". Por último, mantiene el sitio web Punto de Encuentro (<http://www.ugr.es/local/ftsaez>).

**Resumen:** La enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar es un tema fundamental en el desarrollo de nuestro sistema educativo. Su buena puesta en práctica pasa por la integración de lenguaje y contenidos curriculares. En este artículo se revisan algunos principios para su implementación así como para la evaluación de estas enseñanzas. La conclusión final es que todo el centro ha de sentirse responsable de la enseñanza del español como segunda lengua para aspirar al éxito educativo.

**Abstract:** *Teaching Spanish as a Second Language in the school context is a fundamental issue for the development of our educational system. Its realization comes through the integration of language and curricular contents. In this paper some principles for its implementation and evaluation are reviewed. The final conclusion is that the whole school must feel responsible for the teaching of Spanish as a Second Language to aspire to educational success.*

## INTRODUCCIÓN

El crecimiento y la importancia del español en el contexto internacional han abierto una línea de trabajo de gran interés en el área de conocimiento de la didáctica de la lengua bajo la denominación de "español como lengua extranjera". De la mano del Instituto Cervantes y un buen número de departamentos universitarios, en muy poco tiempo han aparecido gran número de publicaciones, artículos y colecciones de libros de textos, así como de *masters*, cursos de postgrado y otras vías de formación.

La situación del español como segunda lengua no es tan halagüeña. No lo es, entre otras razones, porque hasta ahora no ha recibido la atención que se merece por parte de las autoridades educativas, porque en muchos casos las condiciones en las que se enseña el español como segunda lengua no son las adecuadas, ni desde planteamientos sociales (marginación, exclusión, problemas con la definición de ciudadanía, etc.) ni desde el punto de vista educativo (segregación, falta de preparación del sistema, falta de materiales y recursos, etc.). Además, la enseñanza de una segunda lengua se ve profundamente afectada por cuestiones socio-afectivas (relación comunidad-segunda lengua, familia-segunda lengua, etc.) y, al mismo tiempo, por unas demandas sociales y unas necesidades personales que

deben estar siempre presentes (necesidad de la lengua para el trabajo o el estudio, etc.). Por todo ello es muy importante reflexionar acerca de este nuevo tema en el panorama de la didáctica de la lengua en nuestro país<sup>1</sup>.

El presente artículo gira en torno a la importancia de la atención a los contenidos curriculares en el marco de la enseñanza del español como segunda lengua en la escuela. Cummins (1994: 35) nos dice que muchos estudiantes pertenecientes a minorías de los EE.UU. experimentan una tasa de abandono escolar mucho más alta en Educación Secundaria y son frecuentemente asignados a grupos de baja capacidad. En España parece que nos encontramos con datos similares, aunque las estadísticas oficiales no son todo lo claras que nos gustaría. Las causas seguramente serán muy diversas y no podemos abordarlas aquí con el espacio que requieren pero, sin lugar a dudas, el problema lingüístico-comunicativo puede ser una de ellas. Pease-Alvarez y Vasquez (1994: 91, traducción personal) reflexionan en este sentido: "¿Qué ocurre cuando suena el timbre de la escuela y los niños de las minorías lingüísticas (...) entran en el mundo de la escuela por primera vez? Muchos entran en un mundo que no les es familiar, donde encuentran una serie de prácticas lingüísticas que se apartan claramente de cómo se utiliza el lenguaje en sus casas y en sus comunidades."

Ante esta situación, Cummins (op.cit.) propone una vía de solución, que nosotros adaptamos al caso español: "Si los estudiantes [no hispanohablantes] han de estar al mismo nivel académico que sus compañeros [hispanohablantes], su crecimiento cognitivo y su dominio de los contenidos académicos debe continuar al mismo tiempo que aprenden [español]. De esta forma, la enseñanza del [español] como segunda lengua debe integrarse con la enseñanza de contenidos académicos adecuados al nivel cognitivo de los estudiantes." Es decir, el eje lenguaje-cognición-contenidos es el que articula la enseñanza de una segunda lengua en el contexto educativo y éste es el tema en el que intentaremos profundizar en este trabajo.

Sin embargo, una de las paradojas de nuestro sistema educativo es la separación existente entre las distintas áreas curriculares –causada, entre otras razones, por una deficitaria formación inicial del profesorado, sobre todo en educación secundaria, que atiende más a su especialización científica que a su formación pedagógica–. Así, a pesar de las llamadas a la transversalidad y la interdisciplinariedad, los profesores y sus departamentos suelen vivir la experiencia docente en compartimentos estancos con escaso contacto enriquecedor en su práctica profesional diaria.

---

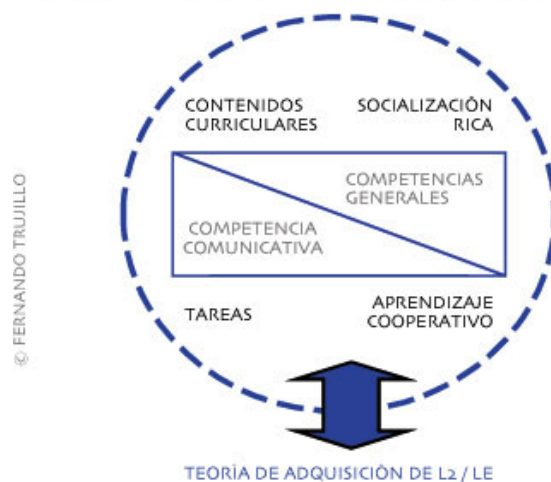
1 Véase Trujillo Sáez para un análisis de la actuación de la administración respecto a la situación actual del EL2 (2004, disponible en *Glosas Didácticas* <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf> y en la página web del autor <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>).

En este sentido, la didáctica de la lengua (sea esta la primera lengua o una segunda lengua) puede suponer un punto de conexión entre las distintas áreas curriculares. El lenguaje tiene carácter instrumental en la educación, además de ser objeto de estudio –bien para la adquisición de competencia comunicativa en la L1 o L2 o bien para el desarrollo de destrezas metalingüísticas que permitan un mayor control del sistema. Por ello, tanto desde el área de conocimiento de la lengua materna como desde el área de segundas lenguas como desde el resto de las áreas curriculares, el lenguaje puede y debe ser un elemento a tener en cuenta. La producción y comprensión de conocimientos están mediadas por el lenguaje en proporciones tales que nos permiten afirmar que la actividad educativa es esencialmente una actividad lingüística.

Por ello, es necesario plantear una didáctica de la lengua en conexión con las áreas curriculares. En la primera lengua, esta conexión puede servir para reforzar los conocimientos adquiridos en otras áreas curriculares así como para mejorar la competencia comunicativa; en la segunda lengua, esta conexión puede ser la clave para superar los niveles de fracaso escolar que amenazan a muchos estudiantes que no han adquirido la lengua de la escuela en la familia; en la lengua extranjera, esta conexión puede aportar realismo al uso de la lengua, con la consiguiente mejora no sólo comunicativa sino en cuanto a la actitud hacia la lengua y su aprendizaje.

En este texto pretendemos mostrar las líneas generales para una didáctica de la lengua basada en los contenidos curriculares. Esta propuesta forma parte de un planteamiento general para la didáctica de la lengua en el contexto escolar en el cual los objetivos de la competencia comunicativa y las competencias generales del individuo (según el *Marco Común Europeo de Referencia*) están inscritos en un marco de tres elementos: el enfoque por tareas, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje de lenguas y contenidos integrados (ALCI).

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2



Este marco metodológico, fundamentado en las teorías de adquisición de la lengua, es el que da sentido a nuestra propuesta de conexión de contenidos curriculares y enseñanza de la lengua<sup>2</sup>.

### INTEGRACIÓN DE LENGUAJE Y CONTENIDOS: DEFINICIÓN

La integración de lenguaje y contenidos tiene su origen formal en tres importantes programas de enseñanza lingüística entre los años sesenta y ochenta: los “programas de inmersión” en Canadá y los Estados Unidos<sup>3</sup>, los cuales se diseñaron como una respuesta a los problemas de aquellos estudiantes que tenían que aprender simultáneamente el idioma y las materias curriculares en un contexto de segunda lengua; la aparición del movimiento de “lenguaje a través del currículum” en Gran Bretaña; y el desarrollo de los enfoques de “lenguas para fines específicos” como una manera de cubrir las necesidades de grupos concretos de estudiantes (fundamentalmente personas de negocios) que no estaban satisfechos por los cursos generales de lenguas extranjeras. A partir de estas tres líneas de innovación, la enseñanza basada en contenidos ha evolucionado hasta funcionar en contextos tanto de L2 como LE y ha incorporado elementos de otros enfoques innovadores como el aprendizaje experiencial o el aprendizaje globalizado (Madrid y García Sánchez 2001).

Sin embargo, a la integración de lenguaje y contenidos no le faltan antecedentes y defensores de relevancia. El mismo H. G. Widdowson (1978:16) se pregunta cuáles han de ser las “áreas de uso” más apropiadas para la instrucción lingüística en Educación Secundaria y su respuesta no podía ser más clara: las asignaturas del currículum escolar (“the most likely areas are those of the other subjects on the school curriculum”). El enfoque basado en materias de Widdowson, presentado aquí como enfoque basado en contenidos, es por tanto una de las opciones metodológicas más sensatas para la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera.

Vistos los antecedentes, la primera pregunta debe ser si es posible aprender, al mismo tiempo, lenguaje y contenidos. Mimi Met (1994: 159) es muy clara al respecto: los resultados de las experiencias de inmersión lingüística han demostrado que los estudiantes pueden

---

2 Este marco metodológico ha sido desarrollado para el español como segunda lengua en Trujillo Sáez (2002) y para el inglés como lengua extranjera en Trujillo Sáez (2003).

3 Hay tres grandes lecciones, según Fred Genesee (1994), a partir de las experiencias canadienses y norteamericanas de inmersión lingüística:

1. “The first and most general lesson to be learned from immersion is that second language instruction that is integrated with instruction in academic or other content matter is a more effective approach to teaching second languages than methods that teach the second language in isolation”.

2. “The second lesson to emerge from research on immersion is that integrated second language approaches that provide opportunities for extended student discourse, especially discourse associated with activities selected by individual students, can be particularly beneficial for second language learning in school settings”.

adquirir al mismo tiempo destrezas comunicativas y contenidos curriculares. Ante estos datos, ella misma nos plantea la necesidad de la integración de lenguaje, cognición y contenidos:

Language cannot stand apart from content learning; rather, language should be acquired through content learning just as content may be learned through language (Met, 1994: 178).

Así pues, la inmersión lingüística nos aporta datos acerca del éxito de la integración de lenguaje y contenidos, animándonos a seguir:

Los programas de inmersión, junto con los denominados bilingües y *content-based*, gozan de una larga tradición tanto en Norteamérica como en Europa. Estos programas nacieron para dar respuesta tanto a problemas de escolarización de poblaciones inmigrantes (California, Texas) como para garantizar un dominio casi nativo de una segunda lengua en comunidades bilingües (Quebec) o para conseguir un nivel muy avanzado de lengua extranjera (Alemania). En España, los programas de inmersión en Cataluña, Galicia y el País Vasco se han demostrado sumamente eficaces para el aprendizaje, tanto de la lengua meta como de los contenidos curriculares (Quincannon y Navés, 1999: 51).

En ese mismo trabajo, Quincannon y Navés resumen los objetivos, así como los beneficios de un programa de inmersión en el cual se integren lenguaje y contenidos:

Todos estos programas persiguen, a la vez que la adquisición de una segunda lengua, el aprendizaje integrado de otros contenidos curriculares, como las ciencias sociales, experimentales, etc. Dado que el proceso de aprendizaje de una lengua requiere un número elevadísimo de horas de exposición del alumno y la alumna a la lengua meta, y dado que el sistema educativo sólo facilita un número reducido de horas de instrucción, un modo de compensar este déficit de tiempo disponible es utilizar la lengua meta como lengua vehicular de otras asignaturas curriculares. Con ello, además, se facilita el que la lengua meta se presente totalmente contextualizada en situaciones significativas, reales y relevantes de otras asignaturas curriculares (Quincannon y Navés, 1999: 51).

Es decir, intentamos promover la adquisición de la lengua mediante la presentación contextualizada de los usos lingüísticos al mismo tiempo que se aprenden los contenidos de las áreas curriculares.

Tenemos datos, por tanto, que justifican la integración de lenguaje y contenidos pero ¿qué quiere realmente decir integración de lenguaje y contenidos? Spanos (1989: 228) lo define

---

3. "The third lesson to be learned then from immersion is that there should be a systematic plan that integrates language and academic objectives".

con claridad: implica o introducir los contenidos de las materias curriculares en la clase de lengua o hacer las clases del resto de las asignaturas más sensibles a los aspectos lingüísticos o hacer ambas cosas simultáneamente. Es decir, existen tres posibilidades de integración: la enseñanza basada en contenidos, cuando los contenidos curriculares se utilizan en la clase de lengua; la enseñanza sensible al lenguaje, cuando se enseña lengua en el resto de las asignaturas; o, finalmente, la enseñanza articulada lenguaje-contenidos, cuando se coordinan tanto los contenidos curriculares como lingüísticos (Brinton, Snow and Wesche 2003:14-22).

Jacobs y Farrell (2001: 6) aportan su definición y explican también las ventajas:

Curricular integration serves to overcome the phenomenon in which students study one subject in one period, close their textbook and go to another class, open another textbook and study another subject. When various subject areas are taught jointly, learners have more opportunities to see the links between subject areas. By appreciating these links, students develop a stronger grasp of a subject matter, a deeper purpose for learning and a greater ability to analyze situations in a holistic manner.

En este sentido, el enfoque basado en contenidos representa una propuesta que integra el aula de idiomas con el resto de las áreas curriculares dentro de una perspectiva constructivista y globalizadora del aprendizaje.

Por último, Svecová (2003) da respuesta a una de las mayores preocupaciones que surgen en la mente de cualquier profesor cuando decide integrar lenguaje y contenidos: ¿estoy preparado para tratar con las matemáticas, la historia o cualquier otra área? Su respuesta es contundente:

You are [a language] teacher; you are not expected to know all about science, history, or biology. Your task is to help and assist the learners in language learning and at the same time stimulate their interest to find explanations or answers to questions rising from their work on cross-curricular topics. If you teach at a primary or secondary school, you can encourage the learners to discuss some of the issues with the teachers of other school subjects. You may find it useful to talk to your colleagues yourself and find out more about the topic you are going to teach.

#### PROCEDIMIENTOS PARA LA INTEGRACIÓN

Teemant, Bernhardt y Rodríguez Muñoz (1996) señalan una serie de principios a tener en cuenta en el diseño de un programa de integración lenguaje-contenidos. En primer lugar, es importante recordar que el desarrollo de destrezas conversacionales, más contextualizadas e

informales, así como cognitivamente poco exigentes parece que suele durar unos 2 años, mientras que el desarrollo de destrezas académicas, menos contextualizadas, más formales, abstractas y cognitivamente exigentes, suele llevar de 5 a 7 años. Este es un dato que, sin lugar a dudas, tiene importantes repercusiones en relación con el individuo que aprende la segunda lengua inserto en un sistema competitivo como nuestro sistema educativo.

Algunos otros datos importantes señalados por estos autores son que la comprensión es superior a la capacidad de producción, que las dudas conceptuales y lingüísticas requieren enfoques diferentes, que el aprendizaje de una segunda lengua es evolutivo y los errores reflejan etapas del aprendizaje, que la simplificación de materiales elimina oportunidades de aprendizaje mientras que los ajustes lingüísticos facilitan el acceso a los estudiantes, que la evaluación debe ser justa en relación con los estudiantes de E/L2, siendo la diversidad en la evaluación más justa que un solo método, que los factores afectivos (en relación con la personalidad y la comunidad) influyen tremendamente en el aprendizaje y que la colaboración inter-disciplinar es imprescindible.

La integración de lenguaje y contenidos comienza con la programación. Mimi Met (1994) propone las siguientes tareas: a) secuenciar los objetivos conceptuales (aquellos que exijan mayores destrezas lingüísticas se posponen hasta que los estudiantes las dominen), b) planificar las lecciones contando con los objetivos lingüísticos y diferenciado entre objetivos lingüísticos obligados por el contenido y objetivos lingüísticos compatibles con el contenido, c) planificar las tareas, que han de ser experienciales, contextualizadas, cognitivamente interesantes y cooperativas, d) Planificar los materiales, que han de ser "manipulables", "visuales", tanto medios impresos como multimedia, y, por último, e) planificar la evaluación.

Aunque todos estos pasos son muy importantes, nos gustaría destacar el punto (b). La distinción entre objetivos lingüísticos exigidos o compatibles es muy importante tanto para la programación como para la implementación en el aula y para la evaluación. Tal distinción hace referencia a elementos lingüísticos sin los cuales no podemos comprender o realizar una tarea de aprendizaje y elementos lingüísticos que, teniendo importancia, no son decisivos para la comprensión o la realización de la tarea. Además, la inclusión de esta distinción en la fase de programación nos ayuda a desarrollar lo que, ya antes, llamamos una sensibilidad especial hacia las exigencias lingüísticas de la tarea.

En este sentido, Stoller (1999: 10) propone al menos dos áreas generales que hay que considerar en relación con este tipo de planteamientos: las destrezas lingüísticas (incluyendo las destrezas de lectura, escritura, audición y habla) y las destrezas académicas (incluyendo el aprendizaje de contenidos, destrezas informáticas, pensamiento crítico, estrategias metacognitivas, realización de controles, toma de apuntes e investigación bibliográfica).



Esta propuesta resume perfectamente la doble preocupación que debe ocupar la mente del profesor de lengua, así como el objeto de las tareas que se diseñen.

En el aula, Crandall (1993: 117-118) recomienda cuatro estrategias generales: 1) enseñanza por tareas y aprendizaje experiencial, 2) aprendizaje cooperativo y otros agrupamientos, enfatizando la importancia del compañero-tutor bilingüe y la utilización de cuestionarios y entrevistas, 3) estrategias de Lenguaje Globalizado, lo cual implica un uso auténtico del lenguaje, promoviendo el desarrollo integrado de la lengua oral y escrita, la lectura y la escritura interactivas mediante diarios dialogados, diarios de aprendizaje, escritura procesual, y narración de experiencias, y 4) la utilización de organizadores gráficos (tablas, diagramas, esquemas, mapas mentales, etc.).

Quincannon y Navés (1999: 51) también hacen su propuesta metodológica: Utilización de la redundancia, la reformulación y otros recursos lingüísticos; comprobación de la comprensión por mecanismos no verbales, como la respuesta a través de la acción; chequeo permanente de la comprensión de la información, clarificación de conceptos mediante ejemplos, etc.; inclusión en la programación de las habilidades cognitivas (identificar, diferencias, comparar, extraer conclusiones, etc.) que se requieran del alumno para el buen aprendizaje de la materia; y, fomento de las técnicas de aprender a aprender.

### ALGUNOS EJEMPLOS

Amaya (2001: 170-171) propone la experimentación como en el aula para la integración de lenguaje y contenidos, con el siguiente esquema:

#### TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: LA BOLSA DE LOS SENTIDOS

##### MATERIALES:

Una bolsa (de cualquier material pero opaca); diferentes objetos de formas, tamaños y tactos diferentes.

##### CONTENIDOS:

VOCABULARIO: Los cinco sentidos; nombres de objetos; adjetivos relacionados con el tacto (grande / pequeño, blando / duro, suave / rugoso...)

SINTAXIS: ¿Qué es? Es un...; ¿Qué forma tiene? Es...; ¿Qué tamaño tiene? Es...; ¿Es (forma / textura / temperatura / tamaño / ...)? Sí / No;...

FUNCIONES: describir un objeto a través de la percepción táctil; hacer preguntas para describir algo o confirmar una hipótesis.

##### PREPARACIÓN:

1. Practica las partes del cuerpo, incluyendo la piel.
2. Revisa los nombres de los objetos que podrán encontrar en la bolsa junto con otros objetos que servirán de "distractores".
3. Practica la descripción de objetos mediante percepción táctil.



**DINÁMICA:**

Pide a los voluntarios que metan su mano en la bolsa, toquen un objeto e intenten averiguar qué es.

**ACTIVIDADES ADICIONALES**

Contar los objetos que sacan de la bolsa; clasificar por categorías los objetos de la bolsa según el criterio que hayan utilizado para reconocerlos; sacar hipótesis acerca de la información que nos proporciona el tacto.

Svecová (op. cit.), en su monografía de actividades de integración de lenguaje y contenidos, propone algunos modelos muy interesantes:

**TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: FRACCIONES**

**MATERIALES:**

La pizarra, papel y lápiz para cada estudiante.

**CONTENIDOS:**

**VOCABULARIO:** las fracciones; comida

**SINTAXIS:** Quisiera...; ¿Cuánto quieres...?

**FUNCIONES:** Expresar deseo; preguntar por deseos.

**DINÁMICA:**

1. Dibuja cinco círculos en la pizarra y pide a cinco voluntarios que los dividan en dos, tres, cuatro, seis y ocho partes iguales.
2. Introduce las fracciones.
3. Pide que dibujen tres círculos en su papel y dividan el primero en cuatro cuartos, el segundo en seis sextos y el último en ocho octavos. El primero es una tarta de vainilla, el segundo de fresa y el tercero de chocolate.
  - a) Dicta un texto en el cual se narra cuántos trozos de cada tarta se han comido los miembros de una familia. Pídeles que calculen los trozos que faltan.
4. Dibuja en la pizarra cuatro círculos que representarán una pizza carbonara, una pizza boloñesa, una manzana y una sandía. Divide el primer círculo en cuartos, el segundo en tercios, el tercero en dos mitades y el cuarto en octavos.
  - a) Cada uno copia estos dibujos en su papel, decide cuánto quiere comerse y se lo dice a su compañero, que toma nota y después informa de lo que quiere comer. Quizás tengan que negociar si ambos quieren comer la misma comida. Después calculan cuánta comida sobra.
  - b) Se hacen nuevas parejas, a las cuales se informa sobre lo que la pareja anterior comió. Se calcula cuánto sobra.

**TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: EL PULSO**

**MATERIALES:**

La pizarra, papel y lápiz para cada estudiante, un reloj con segundero (analógico o digital).

**CONTENIDOS:**

**VOCABULARIO:** los números; nombres de los dedos

**SINTAXIS:** el pasado simple; ¿qué pulso tienes? ¿qué actividad hiciste? ¿qué pulso tenías?

**FUNCIONES:** preguntar por acciones pasadas e informar sobre acciones pasadas.

**DINÁMICA:**

1. Explica la palabra *latido* y dónde y cómo se puede sentir el pulso. Practica tomando el pulso.
2. Da las instrucciones siguientes y comprueba que se siguen:

- a) Coloca tus dedos índice y corazón en la muñeca, justo debajo del pulgar.
- b) Cuenta los latidos que sientes durante 15 segundos.
- b.1.) comienza / b.2) para.
- c) Anota el número de latidos.
- d) Multiplica el número de latidos por cuatro.
3. Ejemplifica la multiplicación en la pizarra:  $19 \times 4 = 76$  latidos por minuto.
4. Pide a los estudiantes que encuentren a alguien con su mismo pulso y anoten su nombre.
5. Escribe una tabla de actividades en la pizarra:
  - a) caminar
  - b) hacer sentadillas
  - c) hacer flexiones
  - d) correr
  - e) correr en el sitio
  - f) sentarse con las piernas cruzadas y respirar profundamente
  - g) estirarse
  - h) levantar pesas
6. Pregunta a la clase qué actividades provocarán un pulso más alto y más bajo.
7. Empareja a los estudiantes y pídeles que seleccionen dos actividades. Deben realizar esas actividades durante un minuto y después tomar el pulso del compañero. Cuando acaben, tras anotar su pulso, deben encontrar personas que hayan realizado otras actividades y anotar sus pulsos.
8. Tras recoger la información, se ordenan las actividades según el criterio de mayor a menor pulso.

## LA EVALUACIÓN

La evaluación es siempre una tarea compleja y decisiva. Cuando además hablamos de la evaluación de competencias tenemos que considerar que ésta es una actividad que no se puede realizar directamente. El Consejo de Europa (2002: 188) afirma en *el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* que

Por desgracia, nunca se puede evaluar las competencias directamente. Hay que basarse en una serie de actuaciones a partir de las cuales se intenta generalizar una idea del dominio lingüístico, que se puede considerar como competencia "en uso", llevada a la práctica. En este sentido, por tanto, todas las pruebas se evalúan sólo la actuación, aunque partiendo de esa evidencia se puede intentar extraer inferencias respecto a las competencias que subyacen.

Es decir, la medición de una competencia se realiza en tres niveles: se examina la actuación, se mide el nivel de dominio y se evalúa, inferencialmente, la competencia.

Si, además, nuestro área de trabajo es el EL2 en el contexto escolar, tenemos que distinguir necesariamente entre evaluación de la competencia comunicativa y evaluación de la competencia "curricular". Esta distinción está justificada por el hecho, ya mencionado, de que nuestros estudiantes pueden comprender más de lo que son capaces de producir, además de que pueden tener conocimientos previos en las distintas materias curriculares que faciliten el aprendizaje y la evaluación.

Por ello, nuestra primera propuesta es que la evaluación continua es más apropiada para la evaluación de ambas competencias (comunicativa y general) que una evaluación discreta. El *Marco Común Europeo de Referencia* describe (2002: 185) la evaluación continua como

la evaluación que realiza el profesor, y puede que también el alumno, respecto a las actuaciones de clase, los trabajos y los proyectos realizados a lo largo del curso (...) es una evaluación que está integrada en el curso y que contribuye de forma acumulativa a la evaluación final del curso.

Nuestra segunda sugerencia es que, si bien la variedad (de actividades, de textos, de temas, etc.) es una obligación en la enseñanza de lenguas, es especialmente importante en relación con la evaluación de la competencia comunicativa en la L2 escolar. Una vez más, tomamos el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001: 178-9) para comprobar la importancia de usar una variedad de técnicas de evaluación:

Se va aceptando paulatinamente que la evaluación auténtica requiere el muestreo de una serie de tipos de discurso relevantes; por ejemplo, respecto a los exámenes de expresión oral, una prueba elaborada recientemente es ilustrativa al respecto. En primer lugar, hay una conversación simulada que funciona como introducción y después se da un debate informal sobre temas por los que el examinado declara su interés. A esto le sigue una fase de transacción en forma de actividad -ya sea cara a cara o simulada- de búsqueda de información por teléfono. A continuación, se desarrolla una fase de expresión basada en un informe escrito en el que el examinado ofrece una descripción de su área de especialidad académica y de sus planes. Por último, hay una cooperación centrada en el objetivo, una tarea de consenso entre los examinados.

Es decir, la evaluación de las competencias comunicativa y general requiere un mecanismo de evaluación continua con el cual se puedan utilizar variedad de textos y destrezas. El portafolio puede ser esa herramienta<sup>4</sup>.

Un portafolio es una selección de algunas de las tareas realizadas por cada estudiante, escogidas con el fin de documentar e ilustrar sus progresos y sus logros. Es un dossier donde tanto el estudiante como el profesor pueden ver qué se ha hecho en diferentes períodos del proceso de aprendizaje y es, por tanto, un documento personal recogido por el estudiante con la ayuda (y el *feedback*) del profesor. Brown (2001: 418) nos dice que los portafolios

---

4 El Consejo de Europa ha promovido la creación de un instrumento de aprendizaje y evaluación denominado Portafolio Europeo de las Lenguas. En España ha sido el Ministerio de Educación, a través de la Subdirección de Programas Europeos, quien ha desarrollado el portafolio a través de un grupo de trabajo de la Universidad Pompeu Fabra, coordinado por el Dr Daniel Cassany. El Portafolio Europeo tiene tres elementos: el Pasaporte Lingüístico, la Biografía Lingüística y el Dossier, que ofrece al estudiante la oportunidad de seleccionar materiales para mostrar sus logros o experiencias recogidas en la Biografía o el Pasaporte. Información tomada del sitio web del Portafolio Europeo <http://culture2.coe.int/portfolio/>

pueden incluir ensayos, redacciones, poesías, informes de lectura, obras de arte, grabaciones en video o audio, diarios y, en general, todo aquello que uno desee especificar.

Escobar (2001: 350) describe las siguientes ventajas de usar un portafolio:

1. ayuda a evaluar la actuación del estudiante;
2. ayuda a integrar las tareas de aprendizaje y la evaluación;
3. ayuda a estimular la auto-evaluación y la reflexión sobre la actuación;
4. ayuda a evaluar tanto el progreso como el logro;
5. ayuda a evaluar las destrezas orales superando los problemas de tiempo;
6. es un sistema global de evaluación que da a los profesores más información acerca de la actuación de los estudiantes.

Hay diferentes formas de usar un portafolio. Kohonen (2000: 7) describe las dos formas fundamentales: Los portafolios de trabajo (orientados hacia el proceso de aprendizaje) incluyen planes de acción, diarios de aprendizaje, borradores, comentarios del profesor o los compañeros, reflexiones del estudiante, trabajos entregados, criterios de evaluación y hojas de corrección para evaluar el progreso en relación con los objetivos de aprendizaje. Los portafolios de muestra (orientados hacia la presentación del producto) se utilizan para documentar los resultados del aprendizaje con diferentes finalidades: para dar calificaciones en una institución escolar, para solicitar el acceso a una institución de educación superior o para mostrar las capacidades lingüísticas a la hora de solicitar un trabajo; dependiendo de la finalidad del portafolio, los estudiantes seleccionan documentos lingüísticos relevantes de su portafolio de trabajo y lo entregan para ser revisado. Tanto el portafolio de proceso como el portafolio de productos pueden ser interesantes para el profesor, aunque obviamente una combinación de ambos modelos es la respuesta más satisfactoria.

Escobar (2001: 349) propone nueve pasos para crear y mantener un portafolio:

1. Escoge un grupo de tareas, tanto orales como escritas, relacionadas con los objetivos de aprendizaje.
2. Define los criterios de evaluación tan claramente como sea posible.
3. Diseña una hoja de auto-evaluación.
4. Los estudiantes realizan la tarea y evalúan el resultado.
5. Los estudiantes archivan el resultado de la tarea, incluyendo los borradores si es necesario. La actuación oral puede ser grabada en audio.
6. Al final de un período (un mes, un trimestre, un curso), los estudiantes escogen sus mejores "actuaciones".
7. Cada estudiante escribe un informe al profesor incluyendo las razones para su selección, las cualidades de su trabajo y los puntos que debe mejorar.

8. El profesor evalúa el trabajo del estudiante con los mismos criterios de evaluación que ellos utilizaron anteriormente, tomando en consideración su capacidad de auto-evaluación y sus propuestas de mejora.
9. Profesor y estudiantes comentan los portafolios.

En resumen, el portafolio representa un procedimiento evaluador integrado en la práctica docente diaria. En la enseñanza del EL2 en el contexto escolar puede suponer un mecanismo para una evaluación justa en la que se consideren tanto los aspectos lingüístico-comunicativos como el control de los contenidos curriculares, además de no centrarse en el producto, el resultado del aprendizaje, sino también en el proceso, el desarrollo del estudiante a lo largo del tiempo.

## CONCLUSIÓN

La didáctica de la lengua viene desarrollando, desde los años setenta, estrategias de integración de lenguaje y contenidos. Estas estrategias pasan por una modificación de las estrategias docentes en la línea de enriquecer la actividad en el aula, es decir, mejor planificación, distinguiendo lo conceptual de lo lingüístico; mejores tareas; mejor evaluación. En cada una de las áreas curriculares se puede hacer la misma reflexión: ¿qué hay de lingüístico en mi área de conocimiento? ¿Qué exigencia lingüística propongo a los estudiantes cuando los animo a resolver una tarea determinada? La integración de lenguaje y contenidos pasa por una mayor conciencia lingüística por parte de todos y cada uno de los especialistas y una mayor colaboración en el claustro, promoviendo, entre otras cosas, la incorporación de la enseñanza del español como segunda lengua en los documentos de gestión escolar (planes de acción tutorial, proyectos de centro, etc.). Enseñar lengua es tarea de todos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Amaya, M. J. 2001. Content-based activities in English that help children integrate at the pre-school age level. En D. Madrid et al. *European Models of Children Integration*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., and Wesche, M. 2003. *Content-based Second Language Instruction*. Michigan: The Michigan University Press.
- Brown, H. D. 2001. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lengua: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Crandall, J. 1993. Content-centered learning in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 111-126.
- Escobar, C. 2001. "La evaluación". En Nussbaum, L. and Bernaus, M. (eds.) *Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.

- Gaffield-Vile, N. 1996. Content-based second language instruction at the tertiary level. *ELT Journal*, 50 (2), 108-114.
- Genesee, F. 1994. Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. *Educational Practice Reports*. No 11. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington, DC: Center for Applied Linguistics (Disponible en <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdssl/epr11.htm>).
- Jacobs, G. M. y Farell, T. S. C. 2001. Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. *TESL-EJ*, 5 (1). Disponible en <http://www.kyoto-su-ac-jp/information/tesl-ej/ej17/a1.html>.
- Kohonen, V. 2000. *Exploring the Educational Possibilities of the "Dossier": Some Suggestions for Developing the Pedagogic Function of the European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe. (Document DGIV-EDULANG (2000) 30 rev.)
- Madrid, D., y García Sánchez, E. 2001. Content-based Second Language Teaching. En E. García Sánchez (ed.). *Present and Future Trends in TEFL* (pp. 101-134). Almería: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Met, M. 1994. Teaching content through a second language. En F. Genesee (ed.). *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 159-182). New York: Cambridge University Press.
- Quincannon, J., y Navés, M. T. 1999. Una experiencia de aprendizaje integrado de lengua extranjera y ciencias experimentales en el área metropolitana de Barcelona. *Aula de Innovación Educativa*, 87, 51-55.
- Spanos, G. 1989. On the integration of Language and Content Instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 227-240.
- Stoller, F. L. 1999. Time for Change: A Hybrid Curriculum for EAP Programs. *TESOL Journal*, 8 (1), 9-13.
- Svecová, H. 2003. *Cross-curricular activities*. Oxford: Oxford University Press.
- Teemant, A., Bernhardt, E., y Rodríguez-Muñoz, M. 1996. Collaborating with Content-Area Teachers: What we need to share. *TESOL Journal*, 5 (4), 16-20.
- Trujillo Sáez, F. 2002. Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto escolar: una propuesta de marco teórico. *Frecuencia-L*, 20, 2002, pp. 7-11
- 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* (pp. 101-111). Jaén: Universidad de Jaén.
- Trujillo Sáez, F. 2004. La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza de español como segunda lengua. *Glosas Didácticas*, 11. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/o3trujillo.pdf> y en <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

# R E S E Ñ A S

MARÍA JOSÉ ALARCÓN

Actualmente, y por fortuna, el profesor de español como lengua extranjera dispone en el mercado de una amplia oferta de manuales para la enseñanza en el aula. Esto supone la ventaja de que puede encontrar el que más se adecue a sus necesidades y orientaciones profesionales. Sin embargo, tiene también el inconveniente de que a veces son tantas las posibilidades que tiene a su alcance, que no hay tiempo de conocer todas y puede encontrarse confundido a la hora de elegir. Pretendemos con esta reseña facilitar esta labor de elección dando a conocer uno de los métodos más completos e innovadores publicados recientemente.

El método *En acción* se caracteriza en primer lugar, por su fácil aplicación. La secuencia didáctica está muy clara, lo que facilita la labor del profesor. *En acción* presenta una gran variedad de actividades muy claramente secuenciadas, dirigidas a diferentes tipos de alumnos. Este manual se puede utilizar tanto con grupos monolingües como plurilingües, y tanto en grupos que aprenden en contextos de inmersión como en otros contextos. Es un material que resulta muy atractivo para el estudiante, ya que contiene numerosas y variadas actividades que despiertan su curiosidad e interés y que harán que su aprendizaje resulte ameno y divertido. Además, resulta muy accesible a los alumnos, ya que las tareas y las situaciones que incluye se acercan a su realidad personal y cultural, así como a sus centros de interés, por lo que el estudiante estará altamente motivado e integrará el aprendizaje del español en su propio mundo.

A partir de la aparición del *Marco común europeo de referencia* son muchos los métodos que dicen seguir sus orientaciones. En ellas se considera al estudiante en su totalidad, no sólo como aprendiz de una lengua extranjera sino como un individuo con sus características personales y que, además, es miembro de una sociedad y de una cultura. Por lo tanto, el aprendizaje de una lengua extranjera no se limita sólo al desarrollo de competencias comunicativas (lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas) sino también al desarrollo de competencias generales (conocimientos declarativos, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender). Sin embargo, la aplicación de estas orientaciones en algunos métodos se limita a una serie de reflexiones aisladas sobre el aprendizaje, la comunicación o la cultura. *En acción* integra todos estos

*En acción. Curso de español*  
Elena Verdía (Coordinación), Mercedes Fontecha, Javier Fruns, Belén García Abia, Marisa González, Susana Llorián, Felipe Martín, Inma Molina, Mila Ortín, Conchi Rodrigo, Nuria Vaquero.  
Enclave / ELE, 2004-2005



aspectos en todos sus materiales. Cada unidad es el resultado de un trabajo muy elaborado en el que, a través de tareas comunicativas, se trabajan todas las competencias anteriormente citadas.

*En acción* ha sabido aprovechar los resultados de las investigaciones de los especialistas en el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas, y los ha aplicado en su método. Un ejemplo claro es la atención que se ha prestado a la dinámica y cohesión de grupo. Dado que el libro del alumno se trata de un material para utilizar en el aula, se concibe al estudiante como miembro de un grupo y, por tanto, las actividades de este componente están elaboradas de tal manera que el funcionamiento del grupo sea el adecuado para el mayor aprovechamiento de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Los especialistas coinciden en considerar el aprendizaje cooperativo como el más idóneo para este propósito, ya que además facilita la motivación y los sentimientos de autoestima, y contribuye a la cohesión de grupo, factores fundamentales para conseguir el éxito en el aprendizaje, y por tanto, *En acción* orienta sus actividades hacia este tipo de aprendizaje.

Otro aspecto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje es el que se refiere a la evaluación, ya que una evaluación adecuada proporciona al alumno la información necesaria para saber cómo continuar y mejorar, y a la vez, le ayuda a mantener la motivación. *En acción* desarrolla un sistema de evaluación de acuerdo con el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, mediante el cual el alumno podrá reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, autoevaluar y registrar distintos aspectos de éste, así como su competencia plurilingüe y pluricultural y reflejar todo ello en su Portfolio personal, donde el alumno puede registrar y almacenar todos los trabajos realizados a lo largo del curso. Esta prueba tangible de los resultados y de la evolución de su aprendizaje nos parece de enorme utilidad, ya que permite al alumno ser consciente de lo que está aprendiendo, alimenta su autoestima y su sentimiento de autoeficacia, y le anima, por tanto, a continuar con su aprendizaje.

*En acción* se compone del libro del alumno con un CD que contiene audiciones para la clase, un cuaderno de actividades también con un CD con audiciones, una guía para el profesor, un CD-Rom y un DVD / vídeo. El libro del alumno está dividido en doce unidades didácticas y cada cuatro unidades una de refuerzo con actividades de preparación al *Portfolio*, que ya hemos comentado, y una revista. Cabe destacar, nuevamente, el esfuerzo de los autores por trabajar el desarrollo de las competencias generales y la competencia intercultural, especialmente, a través de las actividades finales de cada unidad y



de la revista.

Nos gustaría resaltar que el manual incorpora dos tipos de índices. El primero donde se presentan los objetivos y los contenidos de cada unidad, y el segundo donde se exponen los objetivos referidos a las actividades de la lengua (hablar, leer, interactuar oralmente, escribir y hablar) que el estudiante habrá desarrollado en español al finalizar cada unidad. Además, *En acción* incorpora un esquema gráfico ilustrativo de los componentes de cada unidad que resulta muy claro. El libro del alumno se acompaña también de un amplio resumen léxico y gramatical, así como de tablas con la conjugación de los verbos.



El cuaderno de actividades, además de reforzar los contenidos trabajados en el libro del alumno, se destaca por ayudar al estudiante a desarrollar su capacidad de aprender, ya que se compone de tareas para el autoaprendizaje y numerosas actividades que, integradas perfectamente en la secuencia didáctica de las unidades, facilitan el desarrollo de estrategias de aprendizaje y comunicación, que le ayudarán tanto en su aprendizaje como en la consolidación y en el uso eficaz de los conocimientos adquiridos. Se enseña al estudiante no sólo una cultura y una lengua, sino que también se potencia su capacidad para aprenderla y conseguir, en la medida de lo posible, la autonomía en su aprendizaje. Además, se complementa este libro con un CD / casete con ejercicios para realizar individualmente. Por otro lado, el CD-Rom ofrece actividades y ejercicios con autocorrección. Como ya hemos comentado anteriormente, el método presta mucha atención a facilitar al estudiante el aprendizaje autónomo.

En cuanto a la guía del profesor nos gustaría resaltar que ofrece, además de

sugerencias para la explotación del manual, una amplísima variedad de actividades para complementar la secuencia didáctica. Nos parece de gran utilidad para el profesor la organización de estas actividades, ya que están centradas en los diversos momentos de la secuencia didáctica. Así encontramos actividades dirigidas a la motivación y presentación de contenidos, al inicio y cierre de sesiones dentro de la misma unidad, a la finalización de la unidad e incluso encontramos actividades para realizar fuera del contexto del aula. Además, cada unidad se complementa con actividades orientadas a la preparación de los exámenes DELE. El profesor dispone de un amplio abanico de posibilidades para elegir las que mejor se adapten a su grupo concreto de estudiantes.

*En acción* se compone de tres niveles: *En acción 1*, que corresponde a los niveles A1 y A2 del *Marco común europeo de referencia*, *En acción 2* que corresponde al nivel B1 y *En acción 3* (en prensa) que corresponde al nivel B2. Todos los niveles siguen el mismo método de trabajo y la misma estructura, salvo en el libro del alumno, donde las unidades en *En acción 1* están divididas en cuatro apartados de doble página cada uno, y en *En acción 2* y *En acción 3* donde las unidades se dividen en tres apartados pero de mayor amplitud.

En conclusión, recomendamos *En acción* porque es un método muy fácil de llevar al aula, porque es un método motivador, muy elaborado y completo, en el que se han tenido en cuenta tanto variables cognitivas como afectivas y sociales, lo que facilitará enormemente el aprendizaje del alumno, y porque es un método, que debido a su cohesión interna y a su conexión con la realidad, permite tanto al estudiante como al profesor dar sentido a su aprendizaje y a su docencia del español y con el que, estamos seguros, conseguirán el éxito deseado.

# R E S E Ñ A S

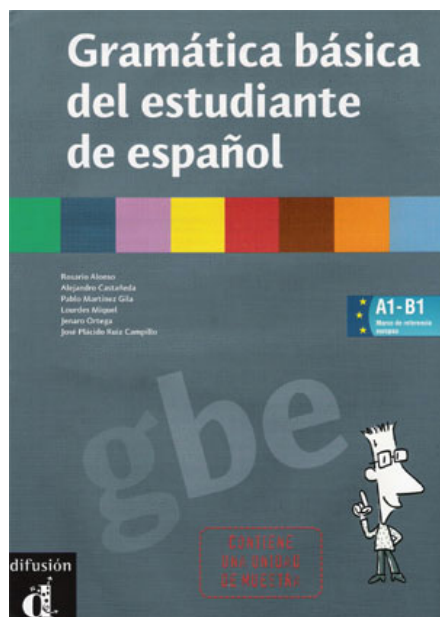
JAVIER SÁNCHEZ

Asesor Técnico del MEC en Camberra

AGUSTÍN YAGÜE

Asesor Técnico del MEC en Wellington

La aparición, en los primeros años noventa, de la *Gramática Comunicativa del español*, de Francisco Matte Bon, representó una auténtica convulsión para el concepto mismo de la descripción de la lengua. Se trataba de una obra novedosa, con poderosas intuiciones en los modos de abordar la gramática, pero al mismo tiempo, en lo que ahora nos interesa, era un trabajo que abría un buen número de interrogantes acerca de cómo enseñar gramática, y no sólo –claro está– ni necesariamente en el aula de español como lengua extranjera.



Rastrear respuestas a esas interrogantes no es tarea fácil. Durante la década de los noventa y este comienzo de siglo, las aplicaciones didácticas de las aportaciones de la gramática comunicativa se reparten en artículos, en libros de texto o en publicaciones -con frecuencia todo ello demasiado disperso- de una nueva generación de lingüistas y profesores. Conviven en esa literatura, investigaciones pedagógicas y materiales didácticos para la clase, y a menudo, en ambos casos, felices hallazgos.

Alonso, Rosario; Castañeda, Alejandro; Martínez, Pablo; Miquel, Lourdes; Ortega, Jenaro; y Ruiz, José Plácido: *Gramática Básica del Español*. Madrid, editorial Difusión, 2005

Seguramente una de las obras más compactas de estos años sea *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*<sup>1</sup>, de Alejandro Castañeda, donde –siguiendo a P. Ur, *Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers*– el autor establece los fundamentos de lo que debiera ser una práctica gramatical comunicativa, a saber: *interacción*, *transparencia del propósito* (entendido como un objetivo lingüístico y como un objetivo no lingüístico, el que “induce a la producción de ciertas estructuras”), *heterogeneidad* (o la capacidad para acoger diversos niveles de dominio lingüístico), *volumen y repetición* (o lo que es lo mismo, que un gran volumen de práctica basado en repetición no mecánica redunde en la capacidad de aprender), *interés*, *final abierto* (orientado a una producción no restringida), *vacío de información* (en los términos definidos por Nunan, incluyendo por consiguiente el vacío de opinión), *personalización* (que incide directamente sobre la motivación), *tensión estimulante* (definible como la configuración lúdica de las propuestas), *creatividad y ayuda visual* (escrita o gráfica, que contribuye a fijar conceptos).

Todos los criterios referidos, y también buena parte de los lingüistas y docentes que los han ido desarrollando, parecen darse cita en la *Gramática Básica del Español* (GBE), una obra coral de Rosario Alonso, Alejandro Castañeda, Pablo Martínez Gila, Lourdes Miquel, Jenaro Ortega y José Plácido Ruiz Campillo, de cuyo trabajo el lector de estas páginas electrónicas podrá hallar constancia en diversas entregas de esta revista redELE<sup>2</sup> y también de la Biblioteca Virtual, que acoge la tesis doctoral de José Plácido Ruiz Campillo<sup>3</sup>.

La obra que ahora nos ocupa circunscribe sus contenidos a estudiantes de niveles inicial e intermedio (los parámetros A1-A2-B1 del Marco Común de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas), organizados en las siete grandes secciones que se reparten en sus 256 páginas:

## 1. Sustantivos y adjetivos

---

1 Alejandro Castañeda Castro (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada Lingüística y Método Ediciones.

2 Alejandro Castañeda (2004): “Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español / LE”, en redELE, núm. 0, marzo.

<http://www.sgci.mec.es/redele/revista/castaneda.htm>

Rosario Alonso (2004): “Procesamiento del input y actividades gramaticales”, en redELE, núm. 0, marzo.

<http://www.sgci.mec.es/redele/revista/alonso.htm>

José Plácido Ruiz Campillo (2004): “El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación”, en redELE, núm. 1, junio.

<http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/placido.htm>

José Plácido Ruiz Campillo (2004): “Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El casus belli de la concordancia temporal”, en redELE, núm. 2, octubre.

<http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/placido2.htm>

3 José Plácido Ruiz Campillo (2004): “La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo”, en Biblioteca Virtual redELE, vol. 1.


[http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/ruiz\\_campillo.htm](http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/ruiz_campillo.htm)

2. Determinantes
3. Pronombres personales
4. Verbos
5. Preposiciones
6. Oraciones
7. Ortografía

Estrechamente interrelacionados entre sí, los cuarenta y cuatro capítulos que agrupan esas secciones se organizan, por una parte, en fichas explicativas de los diversos recursos gramaticales tratados, acompañadas de numerosos ejemplos e ilustraciones, y, por otra, ejercicios de comprensión y práctica, todo ello en consonancia con unos principios generales que guían el acercamiento didáctico que se persigue, esto es, unas explicaciones del sistema gramatical que tienen siempre en cuenta el significado y el uso real de los distintos recursos gramaticales, tanto en la descripción como en los ejercicios; el empleo sistemático de recursos gráficos (dibujos, convenciones gráficas, color) para apoyar y facilitar la comprensión de esos conceptos; y también una atención preferente tanto a la frecuencia y la rentabilidad de los elementos tratados.

**B Reduplicación: Me ha mirado a mí.**

■ Cuando queremos **distinguir o contrastar** a la persona que identificamos como CD o CI frente a otras personas, usamos **a + mí, ti, él, ella, usted, nosotros/-as, vosotros/-as, ellos, ellas, ustedes**, además de los pronombres complemento.



- Me ha mirado a mí y no a ti.
- Les ha comprado el regalo a ellos, no a ellas.
- A nuestros vecinos no les gusta el nuevo ascensor, pero a nosotros nos encanta.
- Lo llamó a él, estoy segura, no a su hermano.
- Yo os mandé el fax a vosotras, pero lo recibió la secretaria.
- Les enseñaré el piso a ustedes a las dos, porque a las cuatro vienen otros señores a verla.

■ La reduplicación también sirve para aclarar el significado de los pronombres complemento de 3ª persona:

lo → a él, a usted (masc.)	le → a él, a ella, a usted
la → a ella, a usted (fem.)	se →
los → a ellos, a ustedes (masc.)	les → a ellos, a ellas, a ustedes
las → a ellas, a ustedes (fem.)	

¡Buenas tardes, señora. Soy Carlos, compañero de trabajo de su hijo y amigo de su hijo. Resulta que le llamó por teléfono a ella y le dejó un mensaje, pero no contestó. Ya se lo dije a su hijo, pero la llamo ahora a usted para que se lo recuerde a ella.

Los pronombres con preposición nunca pueden usarse solos para identificar al CD o al CI:

- Me traeré un regalo a mí.
- ¿Nos ha llamado Pedro a nosotros?
- Les pidieron un consejo a ellos.

[No se usó preposición a mí.]  
[No se usó preposición a nosotros?]  
[No se usó preposición a ellos.]

Con el énfasis puesto en el contexto (tanto por ser éste el que determina la validez de una respuesta, como por ser el aprendiente el que reconstruye un contexto dado a partir de la capacidad de significación de las formas), los ejercicios –muy variados, con muchas y novedosas tipologías y muy amenos– se

agrupan en tres grandes categorías: *automatización* (control del sistema formal), *interpretación* (significado de las formas) y *producción* (que inciden sobre la importancia del contexto, la comprensión y la producción, y la prevención de errores).

La *GBE* contempla asimismo la posibilidad de un aprendizaje autónomo, y para ello no sólo tiene en cuenta el lenguaje del que se sirve, sino que también se dota de un anexo con los paradigmas de los verbos regulares y de los principales verbos irregulares, un exhaustivo índice analítico y el solucionario de los ejercicios, todo ello concebido para que el estudiante compruebe su grado de asimilación de la explicación.

En palabras de los autores, “soluciones nuevas para problemas viejos”. Un valioso instrumento para los estudiantes de ELE, y también para los profesores/as encargados de esa docencia, pues hay en este trabajo mucho del cómo enseñar gramática que todos podemos aprender.

# R E S E Ñ A S

AGUSTÍN YAGÜE  
Asesor Técnico del MEC en Wellington

Con el título de *Viaje al pasado: los aztecas (el perfecto simple y el imperfecto en la narración y la descripción)* se presenta un sugestivo producto para estudiantes intermedios de ELE. Se trata de una obra en formato cederrón, que presenta un trabajo ya conocido, aunque muy reciente (2004), desarrollado en su día como sitio web (<http://www.ccdmd.qc.ca/ri/aztecas>). La densidad técnica del sitio web –pareja a su riqueza didáctica– impulsaron a las autoras, Matilde Asencio y Annie Desnoyers, a preparar, con buen criterio, esta versión en cedé, que facilita la navegación y las interacciones a quienes no disponen de conexión de internet con banda ancha en el aula. Los mismos contenidos, pero con la estabilidad y rapidez que brinda el soporte cedé, y que se percibe, por citar un único ejemplo, en la fiabilidad de los audios, cuya recepción ahora es ajena a la transmisión de la internet.

Conviene destacar en primer lugar que el proyecto –el web y el disco compacto– parte de una institución educativa canadiense, el Cégep du Vieux-Montréal y el Ministerio de Educación del Quebec. Este hecho representa un ejemplo significativo para otras instituciones educativas oficiales implicadas en la enseñanza de lenguas en general y del español en particular. El producto es de acceso libre en la red y se distribuye gratuitamente en las escuelas canadienses.

El segundo hecho remarcable, por insólito en este tipo de formatos, es la “contención” temática. En franco contraste con muchos otros cedés que se comercializan en la actualidad que proclaman –con más pena que gloria en la mayoría de los casos– ser métodos completos de aprendizaje, el que se reseña aquí limita sus propósitos a los usos y valores del pretérito perfecto simple y el imperfecto (si bien se incluyen informaciones referidas al pretérito perfecto compuesto y, como veremos, al contraste con el presente). Tal contención no constituye una limitación del producto; al contrario, la delimitación de esos segmentos de conocimiento es precisamente lo que otorga consistencia didáctica al mismo, ya que hace posible una más que notable exhaustividad tanto en presentación como en actividades.

Matilde Asencio y Annie Desnoyers: *Viaje al pasado: los aztecas (el perfecto simple y el imperfecto en la narración y la descripción)*. Producción del Cégep du Vieux-Montréal, con la colaboración del Centre Collégial de Développement de Matériel Didactique (CCDMD) y el Ministerio de Educación de Quebec. Versión en CD-Rom, Quebec, 2005



La organización y la navegación son suficientemente claras, sobre todo si el cederrón es usado en el aula con la adecuada tutorización. De otro modo, la simultaneidad de opciones y repertorios –incluidas las informaciones hipertextuales– pueden dar a lugar a que el aprendiz se sienta desconcertado en alguna ocasión al exigírsele una notable concentración, en especial de comprensión lectora de las instrucciones de navegación. Por lo demás, la configuración del menú es sumamente sensata trazando un proceso de aprendizaje que contempla la explicación, la exploración y, en alguna medida, la expresión.

La primera sección, *Observación y aprendizaje*, presenta un repertorio completo y ejemplos contextualizados de los usos de los pretéritos en español, en un trayecto en el que las explicaciones y descripciones se ofrecen primordialmente en soporte auditivo (con clara dicción mexicana), siempre con apoyos lectores (y gráficos: esquemas o recursos tipográficos), que inciden en una comprensión selectiva los aspectos gramaticales objeto de la explicación. Se trata de un apartado ordenado y metódico en el que a pesar de que se parcelan los diferentes usos verbales, se encuentra también lugar para ofrecer valores de contraste entre el pretérito imperfecto como indicador de escenarios y el perfecto simple, como indicador de acciones, y entre éstos y el presente de indicativo y con el pretérito perfecto compuesto.

El apartado *Ejercicios*, progresión natural del anterior, merece ser subrayado en su concepción y calidad didácticas. Se ofrece al aprendiz una batería singularmente variada de ejercicios, muy imaginativa en comparación con lo que suele ser habitual en otros productos. Se contemplan actividades de reconocimiento de formas verbales, de completar huecos, de discriminar tiempos, de detectar errores, de proseguir textos, etc. y se persigue además que el proceso no sea simplemente mecánico, sino que, por ejemplo, la elección de una determinada forma sea el resultado de la comprensión lectora de unos párrafos previos. Todo ello da una idea del rigor metodológico de esta sección. Con todo, es posiblemente lo que permanece oculto lo que mejor define este *Viaje al pasado: los aztecas*; en efecto, el trabajo más singular de los que ofrece este cedé es el de la retroalimentación ofrecida a los aprendices (y que es la que garantiza el trabajo y el aprendizaje autónomos de los mismos, característica esperada y deseada en este soporte). En efecto, en función de la respuesta elegida



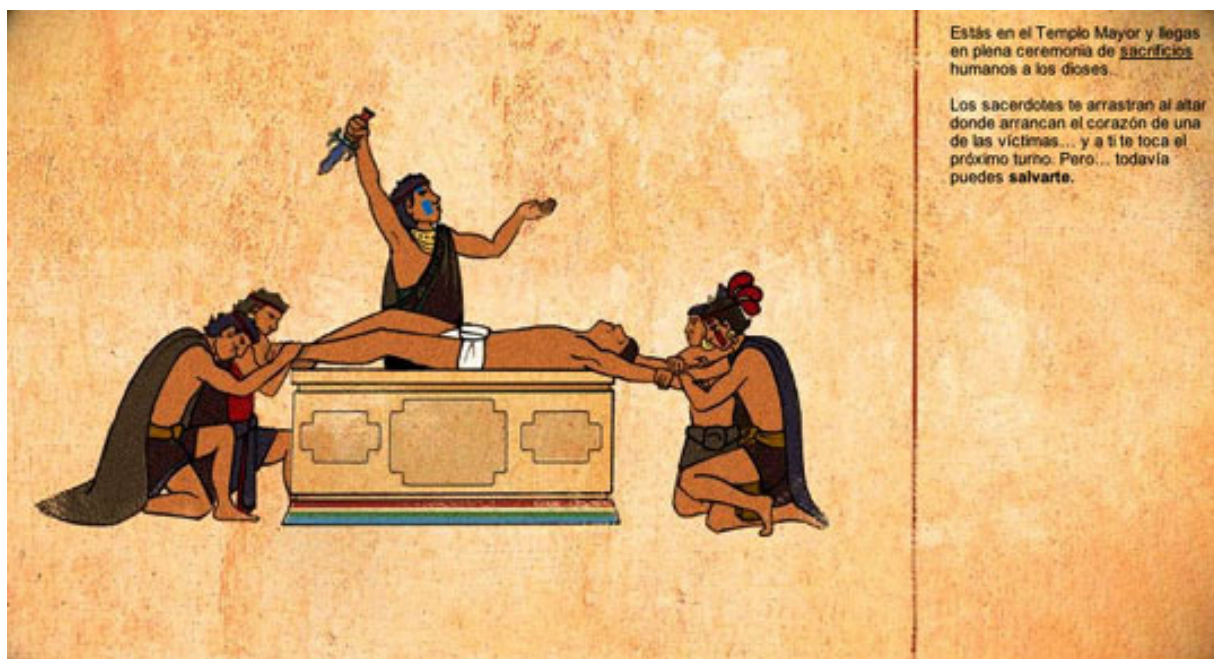
para cada uno de los ejercicios, el alumno recibe la explicación correspondiente, tanto si su respuesta es errónea como si es correcta (en este caso una explicación validadora). Como es fácil de imaginar, la anticipación de los errores posibles supone un trabajo ingente (incluido el de programación), pero constituye –al menos en la actualidad– el único procedimiento pedagógicamente coherente de interactuar con una máquina. En este sentido, el *cedé* prevé hasta once retroalimentaciones para una elección, desde las que contemplan únicamente la detección del error (un problema de acentuación –el programa dispone de medios para teclear las tildes– o una equivocación en la persona verbal) hasta las que ofrecen indicaciones que orientan hacia la respuesta correcta (el uso esperado en el contexto ofrecido) pasando por combinaciones de ambas. Después del cuarto error, el programa ofrece finalmente la respuesta correcta.



Por otra parte, la retroalimentación también prevé unas tablas de *Progresión del estudiante*, que indican, para cada una de las actividades, el número de veces que se ha realizado el ejercicio y el número de veces que se ha completado sin errores, entre otros datos asociados al nombre inscrito en la pantalla inicial. Estos resultados pueden ser imprimidos para control del propio estudiante o bien, como apuntan las autoras, para ser entregados al profesor.

En este sentido, *Viaje al pasado: los aztecas*, es un extraordinario modelo de las posibilidades didácticas de los medios electrónicos y muestra algunos de los procedimientos que sobre retroalimentación podrían / deberían seguir otros productos basados en estos soportes. El planteamiento didáctico, por fin y afortunadamente, se superpone al técnico: la tecnología se pone al servicio del aprendizaje y no a la inversa.

El tercero de los tres grandes bloques de este producto, *Aventuras*, es el que propone el mayor número de interacciones abiertas del aprendiz con la máquina. Las dos propuestas *Misión: códice* y *En busca de la esmeralda tallada* se articulan en un modo parecido: un trabajo esencialmente de comprensión lectora (con frecuencia específica) a partir de la cual adoptar decisiones y progresar en la tarea prevista (posiblemente se echa a faltar en este punto secuencias en que intervenga un *input* auditivo, tal y como sucedía en la primera sección). La navegación es aparentemente libre entre las opciones propuestas, sin embargo las autoras se permiten distribuir ciertos callejones sin salida que ponen al aprendiz en "peligro de muerte": para "salvarse" los usuarios deberán completar correctamente debidamente ciertos ejercicios relacionados con el uso de los tiempos de pasado.



Cada una de estas aventuras puede ser completada en aproximadamente una hora, tanto individualmente como en pequeños

grupos que puedan negociar vacíos de información y adoptar las opciones adecuadas, una duración posiblemente excesiva para interactuar mediante conexión a internet que sin embargo el soporte cedé logra paliar. El hilo común de ambas aventuras es la vida cotidiana de la cultura azteca, que si bien lo era también en las restantes secciones se usaba entonces únicamente de una forma tangencial puesto que el objetivo básico era la comprensión del funcionamiento del sistema verbal de los tiempos de pasado en español. Es ahora cuando el usuario viaja al pasado y se reencuentra en primera persona con la civilización azteca, apoyado en un grafismo atractivo y eficaz para los propósitos perseguidos.

La sección *Cultura* actúa como auxilio léxico al en ocasiones complejo vocabulario (singularmente el de nombres propios) que aparece en el apartado *Aventuras*, configurada como hipertexto y accesible en cualquier momento como una suerte de diccionario. Aparte de las definiciones contenidas en esa sección, el aprendiz dispone de la ayuda del libro *Casi todo sobre los aztecas*, al que remiten determinados episodios de las aventuras, donde las explicaciones culturales, mucho más detalladas, sirven como pistas para el estudiante en su discurrir aventurero.

Dos secciones más, *Conjugación* y *Gramática*, ambas imprimibles, refuerzan el objetivo central del producto: la adquisición de los tiempos de pasado en español.

Por fin, la arquitectura general del cederrón es lo suficientemente flexible y abierta para que el docente pueda proponer nuevas interacciones al margen del ordenador, en especial aquéllas que contribuyan a la interacción oral entre los aprendices o la expresión escrita, en o fuera del aula, destrezas de limitada inclusión en los soportes electrónicos. Así lo contemplan las autoras y así lo pueden imaginar –los textos y los pretextos que brinda el producto son numerosos y facilitan tales desarrollos- los docentes usuarios de este cederrón, alta y francamente recomendable en sí mismo y paradigma para muchos aspectos de otros proyectos futuros.