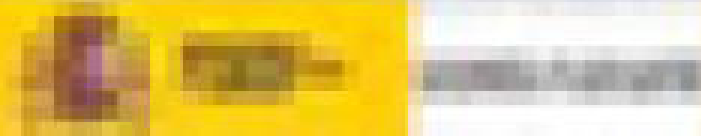


redELLE 2



EDUCACION



Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**

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: 2004

ISSN: 1571-4667

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@mecd.es

ÍNDICE

EDITORIAL

Obras son amores

ENTREVISTA

Entrevista a César Antonio Molina

Director del Instituto Cervantes

CONTENIDOS

La oposición modal indicativo / subjuntivo en la gramática del español como lengua extranjera

Enrique Aletá

Universidad de Zaragoza

Arte contemporáneo para el aula de ELE: visitando el Museo Centro de Arte Reina Sofía

Josefa Álvarez

Syracuse University (Nueva York)

Cuatro poemas de amor de Mario Benedetti: una propuesta didáctica

María José Anadón

Instituto Cervantes (Mánchester)

Pablo Neruda: Propuesta didáctica para un grupo superior / perfeccionamiento de español como lengua extranjera

María José Anadón

Instituto Cervantes (Mánchester)

Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE

Francisco José Cantero y Clara De Arriba

Universidad de Barcelona

Lectura autónoma para brasileños: aportaciones desde una perspectiva peninsular

José Coloma

Universidad Católica San Antonio de Murcia

Sobre la traducción como destreza de mediación y la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE

Leylanis Gamboa Belisario

De la apropiación afectiva hacia una comprensión lectora efectiva del texto

Sonia Inez Gonçalves Fernandez

Estudio de la percepción de estudiantes de ELE en relación con el uso del correo electrónico en un curso a distancia

Carlos González

The Correspondence School of New Zealand

Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica

Pilar Marchante

Universidad de Zaragoza

Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español

Lourdes Miquel

Escuela Oficial de Idiomas Barcelona II

VOCABLE: una plataforma para el aprendizaje de vocabulario asistido por ordenador

Roser Morante

Universidad de Tilburg (Países Bajos)

¿Son supersticiosos los españoles? ¿Son supersticiosos los alemanes?

Creencias comunes y creencias autóctonas

Pilar Pérez

Universidad de Pécs (Hungría)

El uso de internet en el aula de ELE

José Ramón Rodríguez Martín

Escuela de Español Málaga ¡Sí!

Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales.

El casus belli de la "concordancia temporal"

José Plácido Ruiz

Universidad de Granada

Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos

Alice Velázquez-Bellot

University of Applied Sciences de Darmstadt (Alemania)

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español

Mario López Cordero

Doctorando de la Universidad de Antonio de Nebrija (Madrid)

obras son amores...

Y, sin que sirva de precedente, también son buenas razones.

Cuando la anterior edición de la revista redELE salió a la luz, hacía pocos días que habíamos anunciado que la Biblioteca Virtual redELE estaba lista para acoger publicaciones extensas relacionadas con la didáctica del ELE.

No han pasado aún cuatro meses –moroso verano incluido-, y esa Biblioteca es ya en su virtualidad –si se nos permite el oxímoron- una realidad prometedora. Un buen puñado de obras pueblan en estos momentos sus estanterías: varias memorias de *máster* y una tesis doctoral; trabajos que, de otro modo, quizá hubieran permanecido inéditos o conocido una difusión menor. El valioso esfuerzo de estos investigadores hubiera quedado diluido; y, mucho más importante –nos disculparán los autores y las autoras-, sus aportaciones no hubieran reportado beneficios a esta profesión en lo que pueden tener de formación docente. Los primeros fondos de esta Biblioteca están ya disponibles –vendrán más, con certeza-, y perceptibles son ya los resultados de los mismos: las cerca de tres mil visitas recibidas en la página de la Biblioteca. Son tal vez el reflejo de una profesión que crece en cantidad -y mucho- y que –seamos optimistas- también quiere crecer en calidad.

En el marco de la acción educativa del Ministerio de Educación en el exterior, redELE no es únicamente una plataforma de publicación sino un vehículo activo para la formación del profesorado de ELE en el mundo. Constituye, por supuesto, una buena oportunidad para que muchos jóvenes investigadores accedan al mundo de la edición, pero quiere ser, ante todo, un medio de estudio y actualización para el profesorado, concebido con la participación de todos. Y esa implicación de todos es una de sus más valiosas características.

Además de autores y obras, visitas y descargas –nuestra gratitud es expresa-, en sus cuatro meses de vida la Biblioteca Virtual redELE se ha ganado otros apoyos imprescindibles: los de las universidades españolas. Tenemos constancia de que en muchas de ellas los futuros docentes de español como lengua extranjera son informados de este proyecto e invitados a consultarlo y participar en él. Pero debemos estar singularmente agradecidos a los *Máster* de la Universidad de Barcelona, de la Universidad de Murcia, de la Universidad Antonio de Nebrija y de la Universidad de Salamanca, cuyos responsables han promovido –intensa e institucionalmente- la edición electrónica de los trabajos de sus *masterandos* en redELE. Y, por descontado, a la Universidad de Granada, cuyo equipo docente ha participado con gran generosidad tanto en la revista como en la Biblioteca. Son las primeras universidades.

Confiamos, por coherencia con el proyecto, en que no serán las únicas. Todas las universidades españolas están cordialmente invitadas a participar y a propiciar la edición de

todo tipo de investigación relacionada con la didáctica del ELE. Tampoco podemos olvidar palabras de reconocimiento a los numerosos profesores y profesoras vinculados a la docencia en el Instituto Cervantes: sus colaboraciones están resultando también inestimables para redELE.

El repertorio, presente y futuro, de la Biblioteca Virtual redELE puede y debe ser esa herramienta necesaria para mostrar campos y procedimientos de investigación, para aproximar actualizaciones bibliográficas (que no llegan a muchos rincones del mundo), para revisar con agilidad los marcos teóricos que sustentan nuestra profesión y también para entender las aplicaciones prácticas de todo ello.

Con esos contenidos y tales amparos, la Biblioteca redELE puede constituir un magnífico diagnóstico internacional del estado de la investigación en nuestra disciplina en la Universidad española, y llegar a ser un punto de referencia para nuevas investigaciones. Y que éstas sean, además, en español, como recordaba la Dra. Marta Baralo: "En tiempos en que sólo vale lo que se publica en inglés, y así lo piensa también la propia ANECA (*la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, una fundación estatal creada por el Ministerio de Educación y Ciencia*), da especial satisfacción ver que el español como lengua extranjera se desarrolla a muy alto nivel, y se abre camino en el mundo científico, en español".

Nuestra Biblioteca. Vuestra Biblioteca: obras que son amores, densas en buenas razones.

Javier Sánchez, Asesor Técnico del MEC en Canberra, Australia
Agustín Yagüe, Asesor Técnico del MEC en Wellington, Nueva Zelanda
CONSEJO EDITORIAL DE redELE

Entrevista con César Antonio Molina, Director del Instituto Cervantes

redELE quiere expresar su agradecimiento al Director del Instituto Cervantes por su amabilidad al contestar las preguntas de esta entrevista



César Antonio Molina (La Coruña, 1952) es licenciado en Derecho y en Ciencias de la Información. Se doctoró "cum laude" con un trabajo de investigación sobre *La prensa literaria española*, publicado en tres volúmenes. Fue profesor de Teoría y crítica literaria en la Universidad Complutense y lo ha sido, en los últimos ocho años, de Humanidades y Periodismo en la Universidad Carlos III. También fue durante varios años coordinador de los cursos de humanidades de la Universidad de Verano de El Escorial. De 1985 a 1996 trabajó en *Cambio 16* y *Diario 16* en donde llegó a ser Director Adjunto y responsable de las páginas de cultura y espectáculos, así como de los suplementos *Culturas y Libros*. En 1996 se incorporó al Círculo de Bellas Artes como Director-Gerente. En mayo de 2004 fue nombrado Director del Instituto Cervantes. Tiene publicados treinta libros, fundamentalmente, de ensayo, prosa y poesía. Su obra poética apareció recogida en numerosas antologías y está traducida a varios idiomas. Su último libro *Nostalgia de la nada perdida* (Península), es el segundo tomo de lo que él ha denominado como "Memorias de ficción".

El nombramiento de un nuevo Director del Instituto Cervantes fue una de las decisiones más madrugadoras del nuevo Gobierno español. ¿Cómo lo interpreta usted en relación con la proyección de la lengua española en el mundo?

El nuevo Gobierno Español probablemente quiso expresar con mi temprano nombramiento como Director del Instituto Cervantes la importancia que otorga a la difusión de la lengua española en el mundo. El español es una riqueza cultural en sí misma. Pero además, existe un activo económico ligado a la lengua (escuelas, editoriales, revistas, medios electrónicos...) que nuestro país debe atender.

Sin duda, el Gobierno es consciente, como lo es el Instituto Cervantes, de que la difusión de la lengua y de su cultura permite acrecentar la confianza en nuestro país. Sin confianza no hay progreso ni intercambio posibles.

¿Qué proyectos –de continuidad o de ruptura– se prevén con respecto a la labor desarrollada por el Instituto Cervantes en el pasado?

Las instituciones del Estado deben verse alteradas lo menos posible con los cambios de

gobierno. La labor del Instituto Cervantes no se verá bruscamente cambiada: mantendremos todo lo mucho que se ha hecho bien e iremos introduciendo poco a poco pequeños cambios. Ahora bien, hay unos proyectos de desarrollo del Instituto que o se pondrán en marcha o se acelerarán.

Considerando el perfil eminentemente docente de los lectores de redELE, en el panorama de promoción de la lengua y la cultura española, ¿qué papel ocupa y ocupará la labor estrictamente docente del Instituto?

El Instituto Cervantes organiza cientos de cursos de perfeccionamiento y actualización para los profesores de español como lengua extranjera, y ofrece en línea apoyo al trabajo didáctico. Ahora prepara la puesta en marcha del primer Centro de Formación de Profesores, que estará situado en Alcalá de Henares, en las cercanías de Madrid.

¿Qué planes prevé el Instituto Cervantes en relación con la formación de profesionales en ejercicio, tanto nativos como no nativos, esto es, de formación metodológica como de perfeccionamiento lingüístico, en España o fuera de España? ¿Cree que es posible o conveniente establecer convenios de cooperación con instituciones o gobiernos de otros países para alcanzar tales objetivos?

Los cursos y la labor de apoyo a los que me he referido se pueden organizar con instituciones de otros países, e incluso es conveniente que así sea.

¿Cuáles pueden ser, en su opinión, las vías de cooperación con otras instituciones que actúan en la promoción y la docencia del ELE, como es el caso de Cooperación Internacional del MEC, los proyectos –lectorados, por ejemplo- de la AECI, del Ministerio de Asuntos Exteriores?

El Instituto Cervantes siempre colabora en todo lo que sea búsqueda de coherencia y no entra en contradicción con otras instituciones del Estado de intereses en algún momento similares.

Se habla del interés y de la expansión del español en Asia, ¿cómo se va a concretar esa implantación del Cervantes en un continente de tal magnitud y diversidad?

Desde Europa contemplamos Asia como una unidad, con una clara falta de perspectiva de la que es difícil escapar. Para nosotros es muy importante potenciar nuestro Centro en Manila, por evidentes razones históricas. Desde Filipinas hemos procurado irradiar hacia otros lugares en una actividad hoy insuficiente.

Esperamos poder establecer un Instituto Cervantes en China y otro en Japón en breve plazo. Contamos con Aulas Cervantes en las capitales de India, Malasia, Vietnam e Indonesia, y estudiamos modos de implementación en Corea. Pero lo principal es elaborar un plan del Instituto Cervantes en Asia acorde con los planes del Ministerio de Asuntos Exteriores.

En el otro extremo de Asia, los Estados Unidos: ¿qué papel puede desempeñar el Instituto Cervantes en un país en el que, según el censo de 2004, pronto el número de hispanos –no necesariamente hispanohablantes- superará al de los hablantes de español de España?

Gran parte del futuro inmediato del español está ligado a su crecimiento en los Estados Unidos. Ese país tiene interés prioritario, por su importancia económica y para evitar tendencias centrífugas en la lengua. El español debería asentarse como la segunda lengua de EEUU, y con ese objetivo colaboraremos con varias instituciones, no solamente estadounidenses sino norteamericanas en general, como las universidades mexicanas.

En este sentido, y sin perder de vista lo estrictamente docente, ¿cuál va a ser el desarrollo de los nuevos Diplomas de Español (DELE) acordados con la UAM, pensando preferentemente en el mundo anglosajón?

La colaboración con las universidades mexicanas está dando ya fruto en el diploma panhispánico. Creemos que ese es el camino que hay que seguir y deseamos que se sumen a él otras universidades como las argentinas, con las que estamos en contacto en estos momentos.

Por último, ¿qué valor –como modelo, como estándar, para países con escasa tradición en la enseñanza de lenguas- puede ejercer el Marco Común de Referencia Europeo en la didáctica del ELE más allá de las fronteras de la Unión Europea?

El Marco de referencia europeo para la enseñanza de lenguas es fruto de un acuerdo importante al que se suma el Instituto Cervantes adecuando sus enseñanzas y diplomas a ese Marco. Entendemos que es el modelo del Instituto Cervantes a través de su Plan Curricular, modificado en lo necesario, el que debe afectar a la enseñanza del español en el mundo.

La oposición modal indicativo / subjuntivo en la gramática de español como lengua extranjera¹

ENRIQUE ALETÁ ALCUBIERRE
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Parece que la polémica sobre el papel que ha de tener la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras se va cerrando poco a poco en torno a posiciones moderadas. Tras la etapa de reacción contra el método denominado *Gramática y traducción*, en la que se llegó a defender el destierro del aula de las descripciones gramaticales explícitas, asistimos desde hace una decena de años a una paulatina recuperación de las mismas, dado que contribuyen a facilitar el progreso del estudiante en la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Sin embargo, al menos en lo que se refiere a la enseñanza del español como lengua extranjera, las secuelas negativas de esta polémica todavía siguen vigentes. En efecto, los importantísimos avances que se han logrado y la renovación alcanzada en los aspectos metodológicos y didácticos se echan de menos, en cambio, en lo referente a las conceptualizaciones gramaticales. La paradoja resultante es que frecuentemente en métodos muy avanzados metodológicamente se siguen transmitiendo las viejas reglas de la gramática, que en muchas ocasiones resultan ineficaces porque al intentar cumplirlas rigurosamente el estudiante se ve abocado a cometer errores. Ello se debe a que dichas reglas nunca se han concebido como instrumentos específicos para la enseñanza de E/LE sino que han sido adaptaciones (en muchas ocasiones, puras simplificaciones) de las teorías lingüísticas vigentes en cada momento.

No supone paliativo alguno a esta situación el hecho de que en la actualidad el alumno extranjero reciba las instrucciones gramaticales de forma más indirecta, induciéndolas a partir de ejercicios y de actividades (en muchos métodos de ELE actuales estas explicaciones son mínimas, a diferencia de lo que sucedía en los manuales tradicionales). En realidad, esto no resuelve nada porque si un profesor o un método parte de una concepción gramatical ineficaz, esa concepción es la que va transmitir a sus estudiantes tanto si la reciben de forma explícita como si la asimilan a partir de actividades.

El profesor de E/LE es probablemente el docente que se encuentra más falto de auxilio teórico eficaz para sus clases de gramática, porque cuando acude a los manuales

1 Este artículo fue publicado en Blesa, T./ Martín Zorraquino, M. A. (coord.): *Miscelánea de estudios lingüísticos y literarios*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, pp. 103-112.

destinados a la enseñanza de español para buscar la descripción de un determinado fenómeno lingüístico observa en casi todos ellos las mismas presencias, las mismas ausencias y, lo que es más grave, las mismas reglas que traen consigo la producción de errores².

Como muestra de lo indicado en las líneas anteriores, vamos a ocuparnos de la oposición modal indicativo / subjuntivo. Dado el espacio disponible, este trabajo no es sino una primera aproximación a este siempre complicado aspecto de la gramática española, en el que presentaremos de forma somera los problemas que plantean las reglas tradicionales y un esbozo de propuesta de pautas para su enseñanza en la clase de ELE, que esperamos desarrollar de forma más detallada en futuras contribuciones.

2. LAS REGLAS TRADICIONALES SOBRE LA ALTERNANCIA INDICATIVO / SUBJUNTIVO

Si examinamos en los manuales los capítulos que tratan sobre la oposición de los modos verbales indicativo / subjuntivo, hallamos descripciones que pueden agruparse en dos tipos.

El primero consiste en presentar un catálogo de estructuras oracionales, más o menos exhaustivo, en el que se señala el modo que se debe utilizar en cada caso, sin mostrar ninguna clase de relación entre las construcciones que se mencionan. Una muestra de esta forma de exposición es la siguiente³:

En oraciones sustantivas, con verbos que expresan deseo, mandato, ruego, consejo... el verbo de la subordinada aparece en subjuntivo. Con verbos de actividad mental en forma afirmativa el verbo de la subordinada se usa en indicativo, y en forma negativa el verbo de la subordinada aparece en subjuntivo. En las oraciones finales se utiliza siempre subjuntivo...

Semejante casuística sólo puede provocar el desánimo en el estudiante de ELE, que se sentirá abrumado ante la cantidad de datos (clases de verbos, clases de subordinadas, etc.) que parece que ha de memorizar para lograr el dominio de los modos verbales del español.

2 Evidentemente, hay excepciones. Y, de hecho, van camino de ser ya numerosos los trabajos en los que se pretende encontrar nuevas descripciones más adecuadas para dar cuenta de los fenómenos gramaticales. No obstante, lo cierto es que estas nuevas propuestas no han llegado aún de forma definitiva a los manuales, métodos y gramáticas que se destinan a la enseñanza de E/LE.

3 No vamos a indicar referencia bibliográfica en ninguna de las reglas a que nos referimos, puesto que son de uso común en infinidad de manuales y gramáticas de E/LE y sería injusto asignarlas a un único autor. Por la misma razón, tampoco aportaría resultado alguno elaborar la relación completa de autores que defienden uno u otro planteamiento.

El segundo tipo de descripción de los modos verbales consiste en plantear una regla de carácter general que parece ser de aplicación para todas las oraciones subordinadas. Pero como la norma resulta insuficiente o contradictoria cuando se pone en práctica, se van incorporando otras propuestas, con lo que al final se obtiene un nuevo catálogo, esta vez no de estructuras sino de reglas entre las que tampoco se aprecia ninguna relación, lo que no dejará de confundir al hablante no nativo. Vamos a presentar algunos de estos planteamientos: en todos ellos comprobaremos que se parte de una afirmación, que se confirma con unos ejemplos (por supuesto, nunca contradictorios), pero que finalmente induce a la generación de errores.

A) El indicativo es el modo de las oraciones independientes (*Juan se marcha a las 3*) y el subjuntivo es el modo de las oraciones subordinadas (*Te pido que Juan se marche a las 3*). Cuando el estudiante se rige por esta pauta, suele cometer los siguientes errores:

*Trabajo porque lo *necesite para vivir*
*Creo que *tengan toda la razón*

A este inconveniente se suma el hecho de que se introducen conceptos gramaticales (coordinación, subordinación) que no necesariamente ha de conocer una persona cuyo único propósito es el de lograr comunicarse en español.

B) El modo indicativo expresa realidad (*María tiene la solución / no tiene la solución*) y el modo subjuntivo expresa irrealidad: acontecimiento hipotético (*Quizá María tenga la solución*), acontecimiento deseado (*Ojalá María tenga la solución*), acontecimiento no realizado (*Haz lo necesario para que María tenga la solución*). A partir de esta caracterización, no resultan sorprendentes las siguientes producciones:

*No hay nadie en la clase que *habla inglés*
*Me alegra mucho que me *das esta noticia*
*Llegaron a casa antes de que *se marchó mi padre*

C) El modo indicativo expresa objetividad (*Es cierto que Juan me lo pidió*) y el modo subjuntivo expresa subjetividad (*Es increíble que Juan me lo pidiera*). A partir de semejante explicación, no resulta extraño que el hablante extranjero emita enunciados como:

*Es realmente peligroso que un crío *juega con los enchufes*
*Me parece que *llueva esta tarde*

Tanto la regla B) como la regla C) tienen otro efecto indeseable: conducen al estudiante a concebir la selección modal como un fiel reflejo de la realidad (lo que es evidentemente falso) y, por tanto, tenderá a meditar previamente sobre si un evento es real o irreal, objetivo o subjetivo en el ámbito extralingüístico para poder determinar qué modo ha de emplear.

D) La subordinada en indicativo transmite una información nueva para el oyente (*Te digo que Juan viene esta tarde*) y en subjuntivo una información ya conocida para el oyente (*Lamento que me hayas insultado*). En consecuencia, las siguientes oraciones son coherentes con esta argumentación:

*Te pido que *vienes mañana*
*Ya sé que *trabajes en la Opel*

Como hemos indicado ya, el recurso a nociones de esta clase sólo puede aumentar la confusión en quienes no hayan cursado materias lingüísticas o, habiéndolas cursado, las hayan olvidado.

E) En muchos casos es necesario hablar de neutralización modal, pudiendo alternar indicativo y subjuntivo sin diferencia apreciable de significado. Esta suele ser la regla que recoge aquellos aspectos de los que no puede dar cuenta ninguna de las explicaciones anteriores, ni particularmente ni en su conjunto. No es necesario destacar lo inapropiada que resulta una descripción con semejante grado de imprecisión ya que no se indica ningún factor, circunstancia o causa que provoque esa supuesta neutralización. El peligro más obvio es que el estudiante deje de percibir una diferencia en el uso de los modos, por muy sutil que esta pueda llegar a ser, en ejemplos como:

No cree que viniera ayer
No cree que vino ayer

Yo disfruto con cualquier libro que me compre
Yo disfruto con cualquier libro que me compro

3. UNA PROPUESTA DE PLANTEAMIENTO DE LA OPOSICIÓN INDICATIVO / SUBJUNTIVO PARA LA CLASE DE ELE

Cuando la gramática tradicional define el subjuntivo como el modo de la subordinación, se acerca mucho a dar con la clave del fundamento de la oposición. Obviamente, no es una caracterización acertada porque el modo indicativo es también compatible con las cláusulas subordinadas (*Me ha dicho que viene esta tarde*). Sin embargo, es evidente que

un verbo en modo subjuntivo jamás puede constituir por sí solo un mensaje con valor informativo, como puede comprobarse en el contraste de las dos oraciones siguientes:

No ha venido el fontanero

**No haya venido el fontanero*

No sería ajustado a los hechos considerar que la anomalía de la oración en que aparece el verbo en subjuntivo consiste en que no tiene significado, porque está claro que ambas construcciones conllevan un contenido que cualquier hablante de español, a partir del conocimiento de su código, puede percibir ('alguien no ha realizado una acción') aunque, indudablemente, ningún hablante consideraría la segunda oración como un mensaje al no apreciar ninguna información precisa. Y ello se debe a que los llamados *tiempos del subjuntivo* no tienen una referencia temporal concreta, no se vinculan a momentos precisos del tiempo cronológico. Pero cuando el verbo en subjuntivo aparece subordinado a algún otro elemento lingüístico se convierte automáticamente en parte integrante de un enunciado con valor informativo pleno:

Quizá no haya venido el fontanero

Lamento que no haya venido el fontanero

Por tanto, el subjuntivo no es el modo de la subordinación sino un modo subordinado, en el sentido de que necesariamente ha de aparecer junto a otras unidades lingüísticas para adquirir el estatuto de mensaje adecuado desde una perspectiva pragmática⁴.

Este comportamiento no es exclusivo del modo subjuntivo. Otras expresiones lingüísticas, que tienen significado, no pueden tampoco formar por sí solas mensajes informativos debido a que en sí mismas no remiten a una referencia concreta. Imaginemos que alguien nos dice de repente alguna de estas frases:

Al final no / No / Yo tampoco / Mejor no

Está claro que entenderíamos el significado de lo que nos quiere decir ('negar algo'), pero no sabríamos a qué se refiere. Por ello, cuando aparecen conectadas a otra secuencia lingüística adquieren valor informativo (supongamos, por ejemplo, que fueran las posibles respuestas a la pregunta *¿Vas a ir al cine esta tarde?*).

4 De lo que se deduce que consideramos erróneo hablar de *usos independientes del subjuntivo*, como es habitual en los manuales y gramáticas de E/LE. En una oración como *Quizá sea Pedro* poca independencia tiene el verbo cuando lo que hace de esta oración un mensaje es la presencia del adverbio (ni puede suprimirse **Sea Pedro*, ni siquiera cambiar de lugar, **Sea Pedro quizá*; compárese con *Quizá será Pedro / Será Pedro / Será Pedro, quizá*). Y en el caso de enunciados como *¡Salgamos!*, *¡Entre!*, el modo subjuntivo debe ser interpretado como un imperativo.

Esta característica del subjuntivo determina la diferencia en el uso de los modos verbales⁵. El empleo del modo indicativo (que sí contiene una referencia cronológica) siempre implica que el evento mencionado es real (es decir, 'es cierto que un evento *ha sucedido / sucede / sucederá* o bien *no ha sucedido / no sucede / no sucederá*)⁶:

(es cierto que) *Alberto fue ayer al cine / va hoy al cine / irá mañana al cine*

(es cierto que) *Alberto no fue ayer al cine / no va hoy al cine / no irá mañana al cine*

Por el contrario, la imprecisión del modo subjuntivo en su contenido referencial implica que el evento que menciona es irreal (es decir, 'ni se afirma ni se niega que un evento *ha sucedido / sucede / sucederá* o bien *no ha sucedido / no sucede / no sucederá*'). Por esa razón, una oración en subjuntivo puede designar tanto acontecimientos realizados como no realizados y, en muchos casos, existe una ambigüedad que sólo resuelve el conocimiento de la situación extralingüística. Así puede observarse si contrastamos los segmentos subrayados en las oraciones siguientes:

*Te llamo **para que me cuentes** lo que ha pasado* (evento no realizado en el momento de la enunciación).

*Lo sé todo. Lo llamé **para que me contara** lo que había pasado* (evento realizado en el momento de la enunciación).

*María no dijo en ningún momento **que tú te hubieras enfadado*** (evento ambiguo)⁷.

Resulta, por tanto, inapropiada la equiparación que a partir de las reglas expuestas en el apartado 2 el hablante extranjero tiende a establecer entre las nociones real / irreal y realizado / no realizado, respectivamente. Semejante confusión se agrava cuando además asocia las nociones de realizado / no realizado con los modos indicativo / subjuntivo⁸. Estas simplificaciones constituyen la causa de la vacilación permanente del estudiante en la selección de los modos verbales y, en definitiva, de la producción de errores en su uso.

Habrá que tener muy presentes estas confusiones que surgen de forma casi inevitable en los estudiantes de ELE para intentar evitarlas a la hora de diseñar las actividades correspondientes. Por ejemplo, es conveniente que en dichas actividades se incluyan casos

5 Por supuesto, la conceptualización que proponemos no es de aplicación directa en la clase, como ninguna descripción gramatical lo es si está dirigida a los docentes de E/LE para ser sometida a su crítica y debate. Sin embargo, y solo en la medida en que se consideren adecuados estos planteamientos, pueden servir de pauta a la hora de seleccionar o preparar materiales o actividades para la clase.

6 Téngase en cuenta que hablamos del modo indicativo como conjunto, sin entrar en las peculiaridades que presentan los tiempos verbales que lo conforman.

7 La ambigüedad desaparece si se utiliza el modo indicativo:

*María no dijo en ningún momento **que tú te habías enfadado**.*

8 Obsérvese que también el indicativo puede expresar eventos no realizados: *Mañana llegarán los muebles.*

muy claros en que el indicativo aluda a eventos no realizados y el subjuntivo a eventos realizados. Como muestra de lo que indicamos, incluimos los siguientes ejemplos:

Completa las oraciones siguientes a partir de los contextos que se proponen⁹:

Juan te pedirá el libro. Toma, llévaselo.

- Llévale el libro a Juan porque (te lo pedirá).

Mi hijo llegará muy tarde. Iré a buscarlo a la estación.

- Mi hijo llegará tan tarde que (iré a buscarlo).

Aparqué en el arcén. El guardia me lo ordenó.

- El guardia me ordenó que (aparcara).

- El guardia me hizo señas para que (aparcara).

- Aparqué en el arcén porque (el guardia me lo ordenó).

Juan: "Hazte un chequeo. Te lo pido por favor. Me preocupa mucho la mala cara que tienes".

- Mi marido me pidió que (me hiciera un chequeo) porque le (preocupaba) que yo (tuviera) mala cara.

- Fui al médico para que (me hiciera un chequeo) porque (tenía) tan mala cara que mi marido (me lo pidió).

A partir de lo expuesto hasta aquí, vamos esbozar el siguiente esquema sobre el empleo de los modos verbales. Nuestra intención es que contribuya a orientar en la preparación de clases o de actividades a quien se vea en la necesidad de explicar este fenómeno gramatical.

a. Uso de los modos para reflejar la situación extralingüística a la que se refiere la oración, en la que podemos hablar de eventos realizados o no realizados.

En tal caso, se produce la alternancia indicativo / subjuntivo con el objeto de marcar esta diferencia. Así sucede, por ejemplo, con las subordinadas modales:

Ordena los libros como te dice tu hermano

Ordena los libros como te diga tu hermano

o con las subordinadas concesivas:

⁹ Los paréntesis con la solución representan los espacios en blanco que el estudiante debería resolver.

Aunque ahora llueve mucho, tengo que irme
*Aunque mañana llueva mucho, tendré que irme*¹⁰

o con las subordinadas relativas:

He encontrado (a) una persona que me ha explicado la situación
He de encontrar (a) una persona que me explique la situación

b. Los modos verbales no reflejan la situación extralingüística. Es necesario distinguir dos posibilidades en cuanto a la alternancia indicativo / subjuntivo.

b.1. La alternancia modal no es posible.

Por tanto, la selección de uno u otro modo verbal vendrá determinada por la relación lógico-lingüística entre los eventos citados por la cláusula regente y por la cláusula subordinada. En efecto, determinados tipos de cláusulas subordinadas seleccionan uno de los modos, con independencia de que aludan a eventos realizados o no. Así ocurre, por ejemplo, con las subordinadas causales (no negativas), que se construyen siempre con indicativo como consecuencia de la relación lógico-lingüística entre las cláusulas regente y subordinada; la afirmación de la realidad del efecto necesariamente implica la realidad de la causa:

Me marcho antes porque hoy han venido mis padres
Me marcho antes porque mañana vendrán mis padres

También aparece el indicativo en las subordinadas sustantivas que dependen de verbos de comunicación, ya que afirman la realidad del evento (haya tenido lugar o no):

Me han dicho que has estado en Londres
*Me han dicho que te irás pronto a Londres*¹¹

Por el contrario, las cláusulas subordinadas finales, por ejemplo, exigen el modo subjuntivo tanto si el acontecimiento expresado no se ha realizado como si se ha realizado en la situación extralingüística, debido a la relación lógico-lingüística que mantienen las cláusulas regente y final; la finalidad no puede preexistir lógicamente a la acción que conduce a ella:

10 Obsérvese que la oración *Aunque hoy llueva mucho, tengo que irme* es ambigua (puede estar lloviendo o no en el momento de la enunciación). Vid. párr. b.2.1.

11 La también posible construcción con el modo subjuntivo (*Me han dicho que vayas a Londres*) implica un cambio significativo en el verbo *decir* ('ordenar'), por lo que deja de ser un verbo de comunicación.

Me llevo el coche para que lo revisen

Me llevé el coche para que lo revisaran, y ahora va como la seda

Por motivos semejantes, las subordinadas sustantivas que dependen de verbos de mandato también se construyen con subjuntivo; la orden no puede preexistir lógicamente a la acción de 'ordenar':

Te suplico que me dejes solo

Me suplicó que lo dejara solo y me marché

b.2. La alternancia modal es posible.

Esta permite al hablante expresar diversos matices, fundamentalmente de dos clases:

b.2.1. En determinadas cláusulas subordinadas que, en principio, deberían construirse con indicativo o bien por mencionar un evento realizado (es decir, del tipo a.) o bien por factores lógico-lingüísticos (como los indicados en b.1.), el hablante puede optar (pero sólo eso, puede optar, no es obligatorio) por utilizar el subjuntivo en el caso de que desee o manifestar su desconocimiento sobre el desarrollo del evento de la cláusula subordinada o minimizar su posible influencia sobre el evento expresado por la principal. Así ocurre con las subordinadas modales:

Tómate las medicinas como te ha dicho el médico

Tómate las medicinas como te haya dicho el médico

o con las subordinadas causales negadas:

Se marchó de repente, pero no porque estaba enfadada sino porque tenía prisa

Se marchó de repente, pero no porque estuviera enfadada sino porque tenía prisa

o con las subordinadas concesivas:

Aunque ha llegado tarde, podrá terminar el examen a tiempo

Aunque haya llegado tarde, podrá terminar el examen a tiempo

b.2.2. En determinadas cláusulas que, en principio, rigen subjuntivo o bien por designar eventos no realizados (es decir, del tipo a.) o bien por factores lógico-lingüísticos (como los citados en b.1.), dada la ambigüedad de este modo sobre la realización del evento, el hablante puede emplear (una vez más no es obligatorio) el modo indicativo cuando desee

matizar que, desde su perspectiva, el evento sucede objetivamente. Es el caso, por ejemplo, de las subordinadas relativas con antecedente indeterminado:

En esa empresa necesitan personas que hablen inglés
En esa empresa necesitan personas que hablan inglés

o de las subordinadas sustantivas que dependen de verbos de comunicación en construcción negativa:

Nadie me ha dicho que se hubieran separado
Nadie me ha dicho que se habían separado

Obviamente, el planteamiento propuesto no es sino un punto de partida que es necesario completar y desarrollar, como tenemos intención de hacer en próximas contribuciones. La complejidad de matices que el uso de ambos modos permite diferenciar se resiste a una simple explicación esquemática.

BIBLIOGRAFÍA

Bosque, I. / Demonte, V. (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

Fente, Rafael (et al.) (1972), *El subjuntivo*, Madrid, SGEL, 4ª ed., 1981.

Martinell, E. (1985), *El subjuntivo*, Madrid, Coloquio.

Matte Bon, F. (1995), *Gramática comunicativa del español* (2 vols.), Madrid, Edelsa.

Moreno, C. (2001), *Temas de gramática*, Madrid, SGEL.

Pérez Saldanya, M. (1999), "El modo en las subordinadas relativas y adverbiales", en Bosque, I. / Demonte, V. (1999), pp. 3253-3322.

Porto Dapena, J.A. (1991), *Del indicativo al subjuntivo*, Madrid, Arco / Libros.

Ridruejo, E. (1999), "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas", en Bosque, I. / Demonte, V. (1999), pp. 3209-3252.

Arte contemporáneo para el aula de ELE: visitando el Museo Centro de Arte Reina Sofía

JOSEFA ÁLVAREZ VALADÉS
Le Moyne College, Estados Unidos

Josefa Álvarez es doctora en filología por la Universidad de Alcalá y licenciada en lenguas clásicas por la Universidad Complutense de Madrid. Tras trabajar varios años en el programa de la Universidad de Syracuse en Madrid y en Alcalaingua Universidad de Alcalá, obtuvo una plaza en el Instituto Cervantes de Sao Paulo. Actualmente reside en los EEUU donde es profesora de español y de literatura española en Le Moyne College. Su actividad investigadora se centra en la tradición clásica en la literatura española, en especial en la poesía española actual ("Mundo clásico, voz lírica femenina y expresión del deseo en la poesía de Aurora Luque"), así como en la didáctica de la literatura en la clase de español.

Resumen: El presente artículo ofrece a los profesores de español una tarea diseñada con el propósito de integrar la adquisición de la lengua española a la par que su cultura. En concreto se trata de realizar un viaje virtual a través de la página Web del museo Centro de Arte Reina Sofía de Madrid para descubrir, mediante una serie de actividades, a algunos de los artistas cuya obra alberga o las piezas más significativas de su colección, revisando al mismo tiempo contenidos gramaticales previamente vistos en el aula y fomentando el aprendizaje de nuevo vocabulario.

Palabras clave: Integración lengua y cultura, Arte contemporáneo, Museo Reina Sofía

1. INTRODUCCIÓN

Una vez más, manteniéndonos fieles a la idea de la necesidad de integrar la lengua y la cultura en nuestras aulas, presentamos aquí una serie de propuestas didácticas en torno al Museo Centro de Arte Reina Sofía. Se trata de un intento, además, de animar a los docentes a introducir el uso de Internet en sus clases y a comprobar el interés enorme que éste suscita en los alumnos. Como vehículo de comunicación bien conocido y normalmente valorado por ellos, cualquier actividad que a través de él se presente suele resultar atractiva y motivadora. Por otra parte, es un instrumento muy útil, si estamos lejos de España o de cualquier país de habla hispana, para aproximarnos un poco más a la cultura de dichos lugares.

Es conveniente que, antes de emprender las actividades, el profesor se familiarice un poco con la página del museo (<http://www.museoreinasofia.es>) para poder explicar al alumno cómo navegar en ella. Lo primero importante es entrar en

"Colección" y, una vez allí, pinchando en "Colección 1. 1900-1945", moverse por la segunda planta donde se expone una parte de la colección permanente.

En el caso de no disponer de sala multimedia, las actividades podrían llevarse a cabo con fotocopias que el profesor haya extraído previamente de la web y que, repartidas por grupos, puedan servir de apoyo a su realización. No obstante, proporcionamos en cada actividad las imágenes tomadas como punto de partida para ellas, de modo que se pueda hacer fotocopias en color si se decide no recurrir a Internet o directamente se carece de esa posibilidad.

Antes de pasar a la parte práctica de nuestro trabajo, quisiera dar las gracias a Nuria de la Torre, compañera del Instituto Cervantes de Sao Paulo y amiga, por la ayuda que me ha prestado en los aspectos técnicos de estas propuestas y sus útiles revisiones y sugerencias.

Propuesta de actividad nº1

Actividad y organización de la clase

Trabajo individual en el aula.

Esta primera actividad tiene como objetivo que el estudiante tenga un primer contacto con el museo en sí. Se presenta al alumno un test de elección múltiple sobre el Museo Centro Nacional de Arte Reina Sofía para tantear los conocimientos previos que tiene sobre éste. A continuación debe leer un texto en el que encontrarán las respuestas al ejercicio precedente. De este modo el propio alumno autocorregirá sus errores. Aprovecharemos la presencia en el texto de varios verbos sustituibles por "tener" para pedirle al estudiante que los localice y aprecie cuántos significados puede poseer dicho verbo en virtud del contexto.

<i>Destrezas</i>	Comprensión lectora
<i>Objetivo gramatical</i>	Usos de SER / ESTAR y verbos sinónimos; sinónimos de TENER; léxico del arte.
<i>Objetivo cultural</i>	El museo de arte Reina Sofía y los artistas del XX
<i>Nivel</i>	Avanzado-superior
<i>Material</i>	Fotocopia con texto
<i>Tiempo</i>	15 min. Aprox.

Actividad

Vamos a ver lo que sabes sobre el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Elige la opción correcta:

1. El edificio del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía antes de ser museo fue:
 - a) un orfanato
 - b) un centro hospitalario
 - c) un colegio

2. La colección permanente está formada por obras:
 - a) de principios del siglo XX
 - b) de la posguerra española
 - c) desde principios del siglo XX hasta nuestros días

3. Los talleres infantiles se realizan:
 - a) los sábados durante los meses de verano
 - b) los sábados de todo el año menos los meses de verano
 - c) los sábados de todo el año

4. En el Reina Sofía hay obras de:
 - a) artistas españoles
 - b) artistas europeos
 - c) artistas españoles e internacionales

5. El "Guernica" de Picasso es:
 - a) la obra más importante del Museo
 - b) la obra de más cara adquisición
 - c) una obra más del Museo

Ahora lee el texto y comprueba tus respuestas:

El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS) alberga la colección de arte contemporáneo del estado español. Está situado en el centro de Madrid, junto a la famosa estación de tren de Atocha y muy cerca del Museo de El Prado, en un edificio del S. XVIII que fue sede de un hospital.

La colección permanente está repartida en dos de las cinco plantas del edificio: la segunda y la cuarta. Las obras de la segunda planta muestran la evolución del arte desde principios del siglo XX hasta la guerra civil (1936-1939) y las de la cuarta desde los años de la posguerra hasta la actualidad.

Además, el Museo cuenta con varias salas de exposiciones temporales, una librería y una biblioteca especializada. Por otra parte, dispone de talleres donde se realizan actividades para niños todos los sábados de octubre a junio.

El Museo posee una interesante colección de pinturas, grabados, dibujos, esculturas e incluso películas de los artistas contemporáneos españoles más importantes: Zuloaga, Gris, Picasso, Miró, Dalí, Buñuel, Tapies, Chillida. También hay obras de algunos artistas internacionales como Man Ray y Francis Bacon, pero la joya de la colección es, sin duda, el "Guernica" de Pablo Ruiz Picasso.

- Reflexiona: ¿Qué verbos del texto puedes sustituir por el verbo "tener"?

Propuesta de actividad nº2

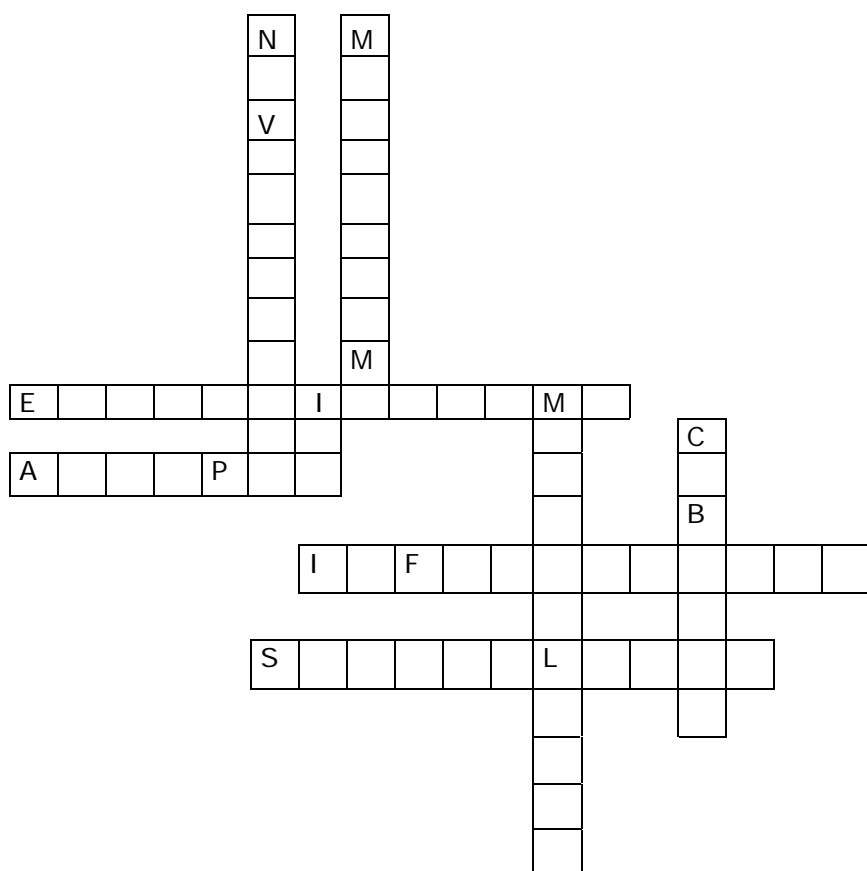
Actividad y organización de la clase

Trabajo en parejas, para favorecer la interacción. Se pide a los alumnos que se sitúen en la página del museo (<http://museoreinasofia.mcu.es>) y que hagan doble clic en "colecciones". Indagando en las plantas segunda y cuarta y en los enlaces de autores y movimientos dentro de ellas, deben encontrar los nombres de ocho movimientos artísticos del s. XX, identificar sus características y relacionarlas con alguno de sus representantes. Por último, se propone una actividad de consolidación que consiste en buscar una serie de cuadros en la página del museo y completar los datos sobre ellos. Se pide, además, que establezcan comparaciones entre unos y otros.

Destrezas	Expresión escrita y oral
Objetivo gramatical	Léxico de arte y comparativos.
Objetivo cultural	Los movimientos artísticos del s. XX y sus principales representantes.
Nivel	Adaptable a diferentes niveles desde intermedio en adelante
Material	Ordenador conectado a internet. En su ausencia, fotocopias con imágenes e informaciones de la página del museo. Fotocopia actividades.
Tiempo	60 min. Aprox.


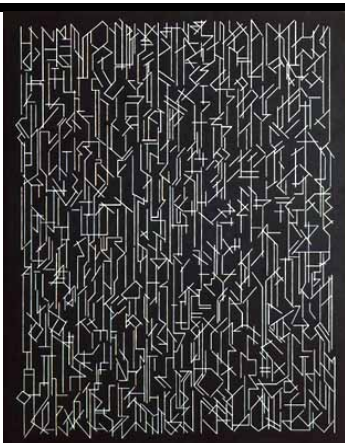

Actividad

a) Completa las líneas cruzadas con los nombres de ocho movimientos artísticos contemporáneos. Como pista, te damos las iniciales de los nombres y otra letra del interior de la palabra. Podrás encontrarlos todos indagando en la web del museo, en los enlaces de los autores y movimientos de las plantas segunda y cuarta ¡Ánimo y suerte!



Horizontales	Verticales
1. <u>E</u> _____ <u>I</u> _____ <u>M</u> _____	1. <u>N</u> _____ <u>V</u> _____
2. <u>A</u> _____ <u>P</u> _____	2. <u>M</u> _____ <u>M</u> _____
3. <u>I</u> _____ <u>F</u> _____	3. <u>M</u> _____ <u>L</u> _____
4. <u>S</u> _____ <u>L</u> _____	4. <u>C</u> _____ <u>B</u> _____

b) Ahora relacionalos con sus características. Si tienes dudas, puedes consultar este sitio: www.latin-art.net/glomovim.htm

	<p>Movimiento artístico fundado en 1907. Los objetos se descomponen en formas geométricas.</p> <p>_____</p> <p><i>Naturaleza muerta (los pájaros muertos)</i></p>
	<p>Movimiento desarrollado en los años 70. Lleva al mínimo el lenguaje y contenido de la obra de arte. Repetición de estructuras geométricas. Eliminación de cualquier ilusión o metáfora.</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">Nigredo I</p>
	<p>Corriente artística de los años 60 nacida en los EEUU. Crea nuevos objetos usando otros propios del consumismo de la vida cotidiana (recortes de periódicos, folletos publicitarios, artículos de marca...)</p> <p>_____</p> <p><i>Toute la ville en parle. Le chat noir.</i></p>



Movimiento cultural nacido en Cataluña entre 1906 y 1923. No tiene unos rasgos estéticos determinados. Su intención es **elaborar un nuevo lenguaje que se aleje del decorativismo modernista**. La escultura es una de sus manifestaciones artísticas preferidas, sobre todo de figuras femeninas sólidas y monumentales.

Vida interior



Forma parte de lo que se llama "abstracción no geométrica". **Se opone a la construcción pictórica con formas** y a la composición con estructuras bien definidas.

Grito nº 7



Movimiento artístico de principios del s. XX que da mucha **importancia a las experiencias subjetivas del hombre**. Es característico en él la deformación de la forma y la exageración del color.

La visita del obispo



Movimiento artístico que se desarrolla en España, especialmente en Cataluña, durante las últimas décadas del s. XIX y principios del XX. Recibe influencia del simbolismo francés y es **muy decorativo**.

Retrato de Sonia de Klamery



Movimiento nacido en 1924. Sus seguidores lo definían como "**automatismo psíquico puro**". Intentaba expresar el funcionamiento real del pensamiento. Recurre al **registro de los sueños**.

El gran masturbador

--	--

c) Aquí tienes los nombres de ocho artistas cuyas obras representan a los movimientos artísticos citados. El problema es que sus sílabas están alteradas. A ver si logras saber quiénes son. Puedes seguir usando la página del museo si necesitas ayuda.

PAZUELOLA SSOCAPI YORROA

TIEGURREZ NASOLA ANDAGLA-MACASAR RACLA

RASAU LIDA

			-				
--	--	--	---	--	--	--	--

Es un representante del m_____ m_____ y autor de la obra
.....

--	--

Es un representante del n_____ v_____ catalán y autor de la obra.....

			-			
--	--	--	---	--	--	--

Es un representante del e_____ i_____ m_____ de principios de siglo y autor de la obra.....

--	--	--

Es un representante del c_____ b_____ y autor de la obra
.....

--	--

Es un representante del s_____ l_____ y autor de la obra
.....

--	--

Es un representante del i_____ f_____ y autor de la obra
.....

--	--	--

Es un representante del A_____ P_____ español y autor de la obra
.....

--	--	--	--

Es un representante del m _____ l _____ y autor de la obra
.....

d) Con lo que has aprendido, relaciona estas otras obras con alguno de los autores que has descubierto en el ejercicio anterior.

1.

	Autor:
	Título:
	Año de composición:
	Movimiento:

2.

	Autor:
	Título:
	Año de composición:
	Movimiento:

3.

	Autor:
	Título:
	Año de composición:
	Movimiento:

e) Ahora establece comparaciones entre estos tres cuadros.

Exponentes lingüísticos:

El cuadro X es **más** / **menos**
bonito/feo/grande/pequeño/alegre
/triste/colorido/oscuropclaro/pesimista/optimista **que** la obra
Y

La obra X me gusta **más** / **menos** **que** la obra Y
tanto como

Propuesta de actividad no.3

Actividad y organización de la clase:

Trabajo en parejas. Posterior puesta en común.

Como introducción del ejercicio de interacción que se va a llevar a cabo, se presenta una transparencia o una imagen en powerpoint en la que aparecen Mortadelo y Filemón, famosos personajes del dibujante español Ibáñez (ver www.mortadeloyfilemon.com) ante una escultura abstracta del museo. Ambos personajes especulan sobre lo que ésta representa.

Tras observar la situación, los estudiantes van a simular estar en el museo observando un cuadro, en este caso figurativo. Deben lanzar hipótesis sobre la identidad de los personajes que aparecen en él y lo que hacen en ese momento así como reaccionar ante ellas.



Destrezas	Comprensión auditiva, Expresión oral
Objetivo gramatical	Expresión de la probabilidad en el presente: futuro simple, quizá / tal vez + presente ind. / subj., a lo mejor + presente ind. Formulas de reacción ante una posibilidad. Léxico abierto.
Objetivo cultural	Gutierrez Solana. El comic español: Ibáñez
Nivel	Intermedio y avanzado.
Material	Transparencia. Fotocopias en color, tarjetas o diapositiva del cuadro.
Tiempo	20 min. Aprox.

Explotaciones alternativas: Se puede plantear el ejercicio como un juego de roles, trabajando dos obras de arte, una figurativa y otra abstracta. En el primer caso se especula sobre una imagen comprensible sobre la que nos falta alguna información. En el segundo la cuestión es aprovechar el absurdo: "¿Qué será?". Ante cada obra, cada estudiante asume un papel que luego intercambiará con su compañero al trabajar la segunda: uno lanza hipótesis, el otro las corrobora o descarta. En sesiones de una hora la falta de tiempo obliga a no realizar la actividad de ese modo y a simplificarla un poco para dar cabida en la clase a otras actividades.

Después de llevar a cabo dicha práctica, podemos mandar al estudiante que en casa realice una serie de tareas sobre el pintor José Gutiérrez Solana tomando la información, una vez más, de la página del museo.

Actividad

a) Aquí tenéis un cuadro figurativo en el que puedes ver a un grupo de personas reunidas en torno a una mesa. Se trata de que tu compañero y tú especuléis sobre quiénes serán estas personas, qué estarán haciendo, qué relación habrá entre ellos, dónde estarán, etc. Además, debéis reaccionar ante lo que el compañero os diga, ya sea corroborando su opinión, ya desmintiéndola y dando otras posibilidades nuevas.

Exponentes lingüísticos Tal vez / quizá sea /es... A lo mejor es... Será... Es posible que sea... Seguro que es...	Quizá /tal vez / a lo mejor Puede ser / Es posible Seguro ¡Qué va! / ¡Qué dices! / ¡Anda ya! ¿Tú crees?
--	--



b) Tarea individual en casa:

Entra en la página del museo e investiga un poco sobre el pintor que hemos conocido en clase hoy.

1. ¿En qué sala del museo están los cuadros de José Gutiérrez Solana?
2. ¿A qué movimiento pictórico pertenece?
3. ¿Cómo son sus cuadros? ¿Qué colores los caracterizan?
4. ¿Qué temas trata?
5. Elige una obra del autor y descríbela sin citar su título. Envíale la descripción a tu compañero para que adivine cuál es. Él, a su vez, deberá hacer lo mismo.

Propuesta de actividad no.4

Actividad y organización de la clase

Trabajo individual.

Se trata de un diálogo incompleto entre tres personas que visitan el Museo Centro de Arte Reina Sofía en el que se habla de la escultura contemplada por Mortadelo y Filemón en la transparencia introductora de la actividad nº 3. Se ofrece a los alumnos las expresiones que faltan y estos deben colocarlas en el lugar conveniente, siendo posible intercambiar en algunos casos unas por otras.

<i>Destrezas</i>	Comprensión lectora, expresión escrita
<i>Objetivo gramatical</i>	Expresión de la probabilidad y fórmulas de reacción ante ella. Léxico del arte. Expresiones de la lengua coloquial. Ser/Estar.
<i>Objetivo cultural</i>	Picasso escultor y Julio González
<i>Nivel</i>	Avanzado
<i>Material</i>	Fotocopia con texto
<i>Tiempo</i>	15 min. Aprox.

Explotación alternativa: Trabajar en parejas y hacer después la puesta en común.

Actividad

a) Elena y Marisa están en el Centro de Arte Reina Sofía. Completa su diálogo con las expresiones adecuadas. Recuerda que alguna puede ser intercambiable.

¿tú crees? quizá seguro ¡qué va!
 tal vez puede ¡qué dices! ¡anda ya!
 A lo mejor

Elena: ¿Tú sabes qué es esto, Marisa?
Marisa: **No tengo ni idea** ¿Qué será?
Elena: No sé, sea un caballo.
Marisa: No, Es demasiado alto para ser un caballo.
Elena: Entonces sea un elefante.
Marisa: ¿Y dónde está la trompa?
Elena: Pues tienes razón. No es un elefante. que sea una jirafa. Como es tan alta...
Marisa:.....
Elena: ¡Ah! Ahí viene Ignacio. Vamos a preguntarle.que él lo sabe. Conoce muy bien la escultura abstracta.
Ignacio: ¡Hola, chicas! Veo que os interesa la escultura contemporánea.
Marisa: Más o menos. Estamos intentando saber qué será esto ¿Tú lo sabes?
Ignacio: Sí, claro. Es una escultura de Picasso y Julio González al que han llamado "padre de la escultura en hierro del s. XX". Colaboraron juntos unos años.
Marisa: Representa un animal, ¿verdad?
Ignacio: No, Se titula "La mujer en el jardín".
Marisa: **Nos tomas el pelo..**
Ignacio: No, no. Es cierto. El arte abstracto tiene estas sorpresas.
Marisa: **Lo nuestro es** Velázquez, ¿verdad, Elena?
Elena: Por supuesto.

No tengo ni idea: "No lo sé". Muestra desconocimiento absoluto.
Nos tomas el pelo: "Te burlas de nosotras", "Te ríes de nosotras".
Lo nuestro es... Lo que nos gusta, lo que conocemos bien.

b) Ahora clasifica las expresiones del texto:

Para introducir una hipótesis	Para "reaccionar" ante una hipótesis

c) Observa de nuevo la figura y explica qué cosas en ella puedes relacionar con el título que le pusieron los autores. Discútelo con tu compañero.

d) Vuelve a la página del museo y averigua de qué año **es** la escultura y de qué material **está hecha**. Según lo que dice el texto precedente, ¿es el material más usado por el escultor Julio González? Razónalo.

Bibliografía de interés

ALONSO MORALES, M^a C. (1998) "La pintura en el aula de L2. Teoría y práctica" Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros, Universidad de Castilla – La Mancha, pp.117 – 122

GÓMEZ SACRISTÁN, M. L., MARTÍNEZ DÍAZ, P. (1998), "Velásquez y Goya en la clase de español" Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, págs. 413-421

JUAN LÁZARO, O. (2001), La red como material didáctico en la clase de ELE, Edelsa, Madrid.

ROJAS GORDILLO, C. (2001), Internet como recurso didáctico en la clase de E/LE, MCU, Consejería de Educación y Ciencia en Brasil.

Guía del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (1997), Aldeasa, Madrid.

Solucionario

Actividad nº 1: 1) b, 2) c, 3) b, 4) c, 5) a

Actividad nº 2:

a) Líneas cruzadas

Horizontales	Verticales
1. Expresionismo	1. Novecentismo
2. Arte Pop	2. Modernismo
3. Informalismo	3. Minimalismo
4. Surrealismo	4. Cubismo

b) cubismo-minimalismo-arte pop-novecentismo-informalismo-expresionismo-modernismo-surrealismo.

c) 1. Anglada Camarasa es un representante del Modernismo y autor de la obra "Retrato de Sonia de Klamery". 2. Clará es un representante del Novecentismo catalán y autor de la obra "Vida interior". 3. Gutiérrez Solana es un representante del Expresionismo de principios de siglo y autor de la obra "La visita del obispo" 4. Picasso es un representante del Cubismo y autor de la obra "Naturaleza muerta". 5. Dalí es un representante del Surrealismo y autor de la obra "El gran masturbador". 6. Saura es un representante del Informalismo y autor de la obra "Grito nº 7". 7. Arroyo es un representante del Arte Pop español y autor de la obra "Toute le ville

en parle. Le chat noir". 8. Palazuelo es un representante del Minimalismo y autor de la obra "Nigredo I".

d) 1. Dalí, "Monumento imperial a la mujer niña", 1929, Surrealismo. 2. Picasso, "Femme assise accoudée", 1939, Cubismo. 3. Gutierrez Solana, "La procesión de la muerte", 1930, Expresionismo.

Actividad nº 4

a) Quizá /tal vez – ¡Qué dices! / ¡Anda ya! – Quizá / Tal vez - ¿Tú crees? – Puede – A lo mejor – Seguro - ¡Qué va! - ¡Qué dices! / ¡Anda ya!

b) Para introducir: Tal vez, quizá, puede, seguro. Para reaccionar: ¡Qué dices! / ¡Anda ya! ¡Qué va! A lo mejor

d) Es de 1929-30. Está hecha en bronce. No es el material más usado por González. Era llamado "Padre de la escultura en hierro" por ser el material que más trabajó.

Cuatro poemas de amor de Mario Benedetti: una propuesta didáctica

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 Profesores 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 (en fase de realización de la tesis doctoral).

1. PRESENTACIÓN

De los escritores rioplatenses, Mario Benedetti es, sin duda, uno de los más prolíficos. Además de su abundante obra, pocos géneros literarios han escapado a su atención. Tanto en su poesía como en su prosa se observa el peso de lo real y la necesidad de captar el presente, recurriendo una y otra vez al tratamiento de las relaciones humanas. Se interesa por la experiencia del hombre común. Registra los infinitos matices de la realidad y presenta diferentes modos de enfocarla. Su punto de vista es el de un observador de la clase media urbana, como parte de ella y como crítico distanciado a un mismo tiempo. Por otra parte, se ha hecho reconocible su tono agrídulce, tierno e irónico a la vez.

Benedetti ha declarado que su género prioritario es la poesía y es en cuatro de sus poemas en los que se han basado estas actividades de clase, poemas que giran en torno a la mujer y al amor.

Las actividades propuestas intentan incidir en la puesta en juego de la subjetividad y la creatividad del estudiante, que en la mayoría de las veces suele estar por encima de las expectativas del profesor. Se ha intentado crear un diálogo con la obra literaria que no sea argumental sino que contribuya a enriquecer la lectura.

Igualmente, se ha procurado integrar distintas destrezas con la lectura (por ejemplo, la comprensión auditiva y, más ampliamente, la expresión oral y escrita), crear situaciones de una comunicación real, dejar aflorar las opiniones de los alumnos o sus clichés y estereotipos y jugar con ello, conjugar estrategias de la descripción, el diálogo o la narración, etc.

Pero también se plantean actividades de simple intervención sobre el texto, porque aunque esto sólo por sí mismo resultaría más básico o superficial, no creo que por principio haya que renunciar al juego con el lenguaje para hacer el aprendizaje, por ejemplo de léxico, más atractivo.

2. ACTIVIDADES DE CLASE

TEXTO 1 "Pies hermosos" (de *El olvido está lleno de memoria*, 1995)

1.1. Se os reparte a los alumnos tiras con los versos del poema para que lo recompongan siguiendo el orden lógico ascendente, de la parte inferior a la superior de un cuerpo femenino.

A. LA MUJER QUE TIENE LOS PIES HERMOSOS
B. DEMORARSE EN EL PUBIS
C. Y DEJARSE QUERER POR LOS OJOS ESPEJO
D. ENTREABRIR LOS LABIOS SIN PRONUNCIAR SALIVA
E. NUNCA PODRÁ SER FEA
F. QUE SIEMPRE HA ESTADO MÁS ALLÁ DE TODO CANON
G. MANSA SUELE SUBIRLE LA BELLEZA
H. REIVINDICAR LOS LÚBRICOS PEZONES A LA ESPERA
I. POR TOBILLOS PANTORRILLAS Y MUSLOS
J. QUE SI SE LES PRESIONA TOCAN PARA ELISA
K. RODEAR EL OMBLIGO COMO A UNO DE ESOS TIMBRES
L. LA MUJER QUE TIENE LOS PIES HERMOSOS
M. SABE VAGABUNDEAR POR LA TRISTEZA

La comprobación de que se ha reconstruido el poema correctamente se hace escuchando la grabación que acompaña la edición de los poemas de Mario Benedetti en Visor (tomada de un recital poético del autor grabado en directo en el Colegio Mayor Virgen de África de Madrid, en mayo de 1996). [Solución: A-E-G-I-B-F-K-J-H-D-C-L-M]

1.2. Podemos jugar con otra hipótesis: ¿Y si en vez de una mujer fuera un hombre?

a) ¿Qué partes del cuerpo resaltaríais? Formad grupos compuestos sólo por hombres y por mujeres y haced esa lista.

b) Pasad esa lista a un grupo del sexo opuesto para que elaboren un poema de estructura semejante al de Benedetti.

c) Leed en común los poemas resultantes ¿Ha habido grandes diferencias entre el resultado de lo hecho por los hombres y las mujeres? ¿cada grupo que elaboró su lista inicial ha visto que el otro grupo ha captado en su poema lo que estabais pensando?

d) Exponedlos en una pared del aula o pasad fotocopias a los demás compañeros. Elegid entre todos los poemas el que produce el efecto de un piropo más sexy.

TEXTO 2 "TÁCTICA Y ESTRATEGIA" (DE POEMAS DE OTROS, 1974)

2.1. Haz una lista de 5 tácticas que pueden utilizarse para enamorar a alguien.

2.2. Pásale la lista a un compañero de clase para que decida cuáles cree que son las 2 más eficaces.

2.3. Poned el resultado en común en la clase y discutid sobre ello.

2.4. ¿Cómo completaríais las siguientes tácticas tomadas del poema?

mirarte
aprender
quererte
hablarte
escucharte
ser

Intercambiadlas con un compañero. De acuerdo con ello, ¿cómo definiríais la personalidad de vuestro compañero con un adjetivo?

<input type="checkbox"/>	romántico
<input type="checkbox"/>	egoísta
<input type="checkbox"/>	generoso
<input type="checkbox"/>	cariñoso
<input type="checkbox"/>	apasionado
<input type="checkbox"/>	frío
<input type="checkbox"/>	OTRO

2.5. Con las tres estrategias más populares que hayan surgido de la actividad 2.3., elaborad la que podría ser otra estrofa del poema de Benedetti. Ello implica tener que transformar y sintetizar esas ideas en versos cortos que tengan por núcleo un infinitivo y que capten la cadencia, el ritmo y la sensibilidad del poema.

2.6. En la última estrofa del poema Benedetti cambia la estructura sintáctica :

mi estrategia es
 en cambio
 más profunda y más
 simple
 mi estrategia es
 que un día cualquiera
 no sé cómo ni sé
 con qué pretexto
 por fin me necesites

¿Cómo resumirías esta estrofa usando "mi táctica es" + Infinitivo? ¿Consideras que es una buena táctica?

2.7. En "Táctica y estrategia" aparece un fenómeno lingüístico peculiar hispanoamericano: el voseo.

a) Da una definición de "voseo". [María Vaquero de Ramírez (1998) hace una descripción general, da una tipología y establece diferencias regionales].

b) ¿Cómo se manifiesta el voseo en este poema? [pronombres: -te, vos; posesivos: tu; verbos: sos].

TEXTO 3 "LOS FORMALES Y EL FRÍO" (DE POEMAS DE OTROS, 1974)

3.1. Escuchad el poema recitado por el propio autor (o por el profesor, si no dispone de la grabación). ¿Cuántos espacios y momentos del día podéis identificar en la cita? [se incluyen las respuestas]

¿DÓNDE ESTÁN?	¿EN QUÉ MOMENTO DEL DÍA?
1) el restaurante	a la hora de comer
2) el teatro	por la noche
3) el boliche	por la noche
4) la casa	por la noche

Escuchad de nuevo el poema e identificar qué hicieron en esos momentos del día:

¿QUÉ HACEN?	
1)	almorzar, hablar de temas serios, cruzar miradas
2)	asistir a una obra de teatro
3)	tomar una copa
4)	tomar café, hacerse confidencias, acostarse juntos

3.2. La cita del hombre y la mujer del poema (“los formales”) se desarrolla en cuatro escenarios (el restaurante, el teatro, el boliche y la casa de ella) con las correspondientes fases en la relación.

Se divide la clase en parejas, cada una de las cuales elaborará el diálogo de la pareja en cada uno de esos escenarios y fases, teniendo en cuenta las referencias dadas en el poema para captar el ambiente, los tipos de temas, las sutilezas de la relación, los cambios de tono, las estrategias conversacionales...

3.3. Cada pareja lleva a cabo la puesta en escena de su fase de la cita.

3.4. Mientras cada pareja escenifica su parte, los demás estudiantes pueden completar una ficha de observación para poner en común los resultados.

FICHA DEL OBSERVADOR	
Adecuación al contexto y al momento de la cita	
Interacción	
Corrección gramatical	

3.5. Propuesta: la misma actividad reproduciendo los rasgos fonéticos, léxicos y morfosintácticos del área rioplatense, si el nivel del grupo lo permite.

3.6. Uno de los escenarios de la cita es un boliche. ¿Qué es un boliche? Allí trabaja un mozo. [DRAE: *And., Arg., Bol., Par., Ur.*: establecimiento comercial o industrial de poca importancia, especialmente el que se dedica al despacho y consumo de bebidas y comestibles].

Busca en el diccionario o pregunta a nativos hispanoamericanos de tu entorno otras palabras para denominar *boliche* y *mozo* en el ámbito hispánico.

Antonio TORRES (2000) recoge las voces predominantes en América y en Madrid para denominar:

a) Un lugar para tomar bebidas, de ínfima calidad: *taberna* fue la respuesta más común en Madrid. En América, la mayor parte de los hispanohablantes emplean *cantina*. Otras respuestas: *expedio*, *estanco* (San Salvador, Tegucigalpa), *cafetín* (San Juan), *tugurio*, *taguara* (Caracas), *chichería* (Quito, La Paz), *picantería* (Lima), *bar* (Asunción).

b) El que atiende la venta de bebidas alcohólicas en un restaurante: en Madrid *camarero*, más frecuente, alterna con *barman*. En América: *cantinero* (México, San Salvador, Tegucigalpa, Managua, San José, La Habana, Santo Domingo); *barman* (México, Guatemala, Managua, Bogotá, Panamá, Caracas, Quito, Lima, La Paz, Santiago, Montevideo, Buenos Aires); *salonero* (San José); *bartender* (San Juan); *mesonero* (Caracas, Santiago); *copetintero* (Lima); *mozo* (Asunción)].

TEXTO 4 "HAGAMOS UN TRATO" (DE POEMAS DE OTROS, 1974)

4.1. Leed el poema completo. ¿Qué relación pensáis que existe entre ese hombre y esa mujer? ¿Por qué la llama "compañera"? ¿Por qué la trata de "usted"?

4.2. Ponte en el lugar de ella y escríbele una carta a él para contar con él en las dos situaciones distintas que se proponen en el poema (según el contexto, el tipo de petición, lo que puede haber ocurrido para el cambio de estado de ánimo en él, etc.):

- a) si una veta de amor advierte en sus ojos
- b) si le encuentra huraño

4.3. Intercambiad las cartas con otros alumnos para que escriban la respuesta de él.

4.4. Podéis crear otras situaciones en las que él se va a encontrar esperando que la mujer acuda a él. Para ello, en parejas, decidid cómo podrías describirlas completando los huecos de estos versos de forma diferente a Benedetti:

si alguna vez
advierte
que la miro a _____
y una veta de amor
reconoce en los míos
no alerte sus fusiles
ni piense qué _____
a pesar de la veta
o tal vez porque existe
usted puede contar
conmigo
si otras veces me encuentra
_____ sin motivo
no piense qué _____
igual puede contar
conmigo

Intercambiad vuestra versión con la de otra pareja. ¿Cómo definiríais esa situación o contexto creado por la otra pareja? ¿El tono es erótico, trágico, romántico, cursi...?

BIBLIOGRAFÍA

BENEDETTI, Mario, (1997), *Poesía con los jóvenes* (selección de poemas de diferentes obras), con CD, Visor, Madrid.

OVIEDO, José Miguel, (2001), *Historia de la literatura hispanoamericana, 4. De Borges al presente*, Alianza Editorial, Madrid.

ROFFÉ, Reina, (2001), *Conversaciones americanas*, Editorial Páginas de Espuma, Madrid. Conversación publicada también en *Cuadernos Hispanoamericanos* (Madrid, marzo 2000, núm. 597) con el título "Entrevista a Mario Benedetti".

TORRES TORRES, Antonio, (2000), *El español de América*, Universidad de Barcelona, Barcelona.

VAQUERO DE RAMÍREZ, María, (1998), *El español de América II. Morfosintaxis y Léxico*, Arco / Libros, Madrid.

Pablo Neruda: Propuesta didáctica para un grupo superior / perfeccionamiento de español como lengua extranjera

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 Profesores 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 (en fase de realización de la tesis doctoral).

RESUMEN: El 23 de septiembre de 2003 se cumplían 30 años de la muerte del Premio Nobel de Literatura de 1971 y el presidente de Chile, Ricardo Lagos, protagonizaba el homenaje principal, realizado en la residencia del poeta en Isla Negra, conservada como museo y donde están sepultados sus restos. La ceremonia fue también el punto de partida para la celebración del centenario de su nacimiento (12 de julio de 2004). Este fue el punto de partida de la elaboración de una serie de materiales para un curso de perfeccionamiento del Instituto Cervantes de Mánchester.

Como introducción se presenta una actividad musical con una canción de A. Cortez ("Eran tres") dedicada a tres grandes figuras artísticas de mundo hispánico: Pablo Neruda, Pablo Picasso y Pablo Casals. El corpus principal del trabajo se ha dividido en tres bloques temáticos: el amor, América y lo cotidiano. En relación con el amor, se puede apreciar en las actividades la evolución sentimental del autor, desde el "Poema XX" (*Veinte poemas de amor y una canción desesperada*) hasta "Josie Bliss" (*Residencia en la Tierra*). En cuanto a América, se parte de tres fragmentos del *Canto General* ("Lautaro", "Los mendigos", "A una estatua de proa (elegía)"). A raíz de esos poemas, podemos adentrarnos en los temas principales de la poesía de Neruda: el amor, la naturaleza hiperbólica, lo fluvial y oceánico, el primitivismo, la analogía tierra-mujer, la fecundidad terrestre, el erotismo, la destrucción, el olvido, la soledad, la muerte, la totalidad cósmica, el tiempo histórico y el tiempo mítico, el poeta como intermediario, la solidaridad, la América indígena, etc. Finalmente, se trabajan algunas *Odas*: "Oda a la alcachofa", "Oda a la cebolla", "Oda al pan", "Oda al tomate", "Oda a la manzana", "Oda al caldillo de congrio".

No se pretende un análisis en profundidad de la obra de Neruda, lógicamente, pero sí una aproximación seria y variada a su poesía para estudiantes que ya han alcanzado un alto nivel de conocimiento de la lengua española.

1. INTRODUCCIÓN

El 23 de septiembre de 2003 se cumplían 30 años de la muerte del Premio Nobel de Literatura de 1971 y el presidente de Chile, Ricardo Lagos, protagonizaba el homenaje principal, realizado en la residencia del poeta en Isla Negra, conservada como museo y donde están sepultados sus restos. La ceremonia fue también el punto de partida para la celebración del centenario de su nacimiento (12 de julio de 2004).

Neruda murió a los pocos días del golpe militar de Augusto Pinochet, que supuso el derrocamiento de Salvador Allende. Desde mediados de septiembre de 2003 los medios de comunicación españoles se venían ocupando de recordar también el 30 aniversario del golpe de Estado chileno (11 septiembre 1973) y del ocaso actual de Pinochet.

Este fue el punto de partida de la elaboración de una serie de materiales para un curso de perfeccionamiento del Instituto Cervantes de Mánchester, materiales que a continuación se presentan.

2. "PABLOS"

Resulta sugerente que sean los propios estudiantes quienes descubran de qué autor se va a hablar en clase a partir de sus conocimientos generales sobre la cultura española. Para ello se ha elegido una canción dedicada a Pablo Neruda, Pablo Picasso y Pablo Casals: *Eran tres*, de Alberto Cortez. Se les proponen las siguientes actividades de descubrimiento:

ERAN TRES (Alberto Cortez)

2.1. Escucha la canción de Alberto Cortez.

2.2. Completa el siguiente cuadro, identificando a los tres personajes, los elementos con los que el cantante los describe indirectamente y las cualidades y circunstancias comunes a los tres. [en este cuadro se incluyen las respuestas]

CUALIDADES Y CIRCUNSTANCIAS COMUNES A LOS 3	Personaje 1: PABLO NERUDA	Personaje 2: PABLO PICASSO	Personaje 3: PABLO CASALS
- palomas en las manos	versos	pintar el Universo	en mitad de su niñez
- hermanos de la luz, el amor y el saber	gorrión	arlequín	<i>El cant dels ocells</i>
- se fueron	poeta	pintor	maestro
- de todos, de nadie, nuestros	marinero	torero	un chelo
- senderos, huellas, caminos	un poema	un pincel	
- quijotes batiendo a los molinos			
- lo bello			

2.3. Comprueba lo que has escrito con la letra de la canción¹.

Una vez presentado Pablo Neruda², se ha dividido el trabajo sobre su poesía en tres bloques temáticos: el amor, América y lo cotidiano.

3. EL AMOR EN PABLO NERUDA

3.1. VEINTE POEMAS DE AMOR Y UNA CANCIÓN DESESPERADA. "POEMA XX"

3.1.1. Escucha el poema recitado en el casete³ y nombra los elementos que configuran el escenario amoroso, el paisaje.⁴

3.1.2. Sin duda, es el poema más popular de Neruda. Lee el texto. ¿A qué atribuyes esa popularidad?⁵

3.1.3. ¿Es significativo el uso de los tiempos verbales?

- Contraste presentes / pasados

- "Ella me quiso, a veces yo también la quería"

3.1.4. Lee el texto de Confieso que he vivido para entender mejor el valor de este poema.⁶

3.2. RESIDENCIA EN LA TIERRA: "JOSIE BLISS"

3.2.1. ¿Es el mismo tipo de amor que en el poema anterior? ¿Es más erótico, más carnal, más material?⁷

3.2.2. ¿En qué escenario sitúas el poema? ¿Es igual que el anterior?⁸

3.2.3. ¿Qué valor simbólico le das a los siguientes elementos que aparecen en este poema y en otros del libro *Residencia en la tierra*⁹: el agua , el azul, el humo, la mano , el viento o el aire.

4. AMÉRICA: CANTO GENERAL¹⁰

4.1. "LAUTARO"¹¹

4.1.1. Escucha en el CD¹² un fragmento del poema "Lautaro", recitado por el propio Neruda. ¿Con qué elementos de la Naturaleza entra en contacto en su proceso de crecimiento y maduración personal?

4.1.2. Tienes la primera parte de "Lautaro" (fragmento IX: desde "Lautaro era una flecha delgada" hasta " Sólo entonces fue digno de su pueblo"). Faltan algunos verbos. Completa el fragmento con los verbos que se te ofrecen a continuación:¹³

acechar	quemarse	hacerse	dormir	ejecutar	vivir	arañar	envolver
hacerse	aprender	comer	igualar	beber	arrebatar	olfatear	aceitarse

4.1.3. Escucha otra vez en el CD ese mismo fragmento y comprueba tu respuesta.

4.1.4. Lee ahora todo el poema. ¿Quién era Lautaro? ¿Cómo resumirías la historia de Lautaro y Valdivia? ¿Qué simboliza para Neruda?

4.2. "LOS MENDIGOS"¹⁴

4.2.1. Lee el texto y clasifica todas las palabras de significado negativo en tres columnas:

ADJETIVOS	SUSTANTIVOS	VERBOS
p. ej.: <i>andrajosos, dura, errantes, torturados, impura, leprosa, vencido, degradada</i>	p. ej. <i>pestilencias, esclavo, basura, muerte, desprecio</i>	p. ej. <i>enterrar, pisotear, hundir, escupir</i>

4.2.2. ¿ De quiénes está hablando? Ponle título al poema.

4.2.3. ¿Cuál es la "esperanza" que ofrece? ¿Guarda relación con lo que sabes de Neruda?¹⁵

4.3. "A UNA ESTATUA DE PROA (ELEGÍA)"¹⁶

4.3.1. ¿Qué objeto está describiendo?

4.3.2. Ese objeto cobra vida. ¿Qué expresiones personifican este objeto?

4.3.3. El poeta subtitula el poema como "elegía". ¿Por qué? ¿Qué es una elegía? ¿Conoces otras elegías famosas de la literatura en español?¹⁷

4.3.4. La Naturaleza chilena juega un papel muy importante en la poesía de Neruda. ¿Cómo se plasma eso en este poema? Lee el texto de *Confieso que he vivido*; puede ayudarte.¹⁸

A raíz de estos poemas, se pueden tratar temas complementarios sobre la poesía de Neruda y otros que surgen en la discusión y el comentario de los poemas: el amor maderero, la naturaleza hiperbólica, lo fluvial y oceánico, el primitivismo, la analogía tierra-mujer, la fecundidad terrestre, el erotismo, mutaciones de lo humano-la naturaleza, la destrucción, el olvido, la soledad, la muerte, la totalidad cósmica, el tiempo histórico y el tiempo mítico, el tacto como sentido primitivo, el poeta como intermediario, la solidaridad, la América indígena, etc.

5. LO COTIDIANO: LAS ODAS¹⁹

5.1. En parejas, haced una lista de cualidades que pueden describir estos productos:

ALCACHOFA	CEBOLLA	PAN	TOMATE
p. ej. <i>blanca, verde, lujosa, con pétalos, dura...</i>	p. ej. <i>picante, olorosa, sabrosa, versátil, irritante, dulce asada...</i>	p. ej. <i>crujiente, fundamental, tradicional, fresco, blando, apetitoso, integral, indispensable, hogareño, casero, universal...</i>	p. ej. <i>jugoso, dulce, fresco, pulposo, mediterráneo, voluptuoso, lustroso, saludable...</i>

5.2. Buscad en los siguientes poemas de Neruda manifestaciones concretas de esas cualidades: "Oda a la alcachofa", "Oda a la cebolla", "Oda al pan", "Oda al tomate".

5.3. Después de leerlos, añadid otros elementos descriptivos significativos en los que no habíais pensado inicialmente.

5.4. Aquí tienes otro poema de Neruda: "Oda a la manzana". Escucha el CD²⁰ y toma nota de las cualidades y definiciones que da de:

MANZANA	<i>nueva, recién caída, plena, pura mejilla arrebolada de la aurora, pomada pura, pan fragante, queso de la vegetación, redonda inocencia, recién creada, abundancia total</i>
UVAS	<i>celulares</i>
MANGOS	<i>tenebrosos</i>
CIRUELAS	<i>huesudos</i>
HIGOS	<i>submarinos</i>

5.5. Elige otro producto comestible y escríbele un poema, una oda, sin nombrarlo directamente. Luego léesele a la clase para que adivinen de qué se trata.

5.6. Fíjate ahora en la "Oda al caldillo de congrio". Lluvia de ideas sobre el tipo de léxico y expresiones que pueden aparecer en un texto del tipo "receta" (p. ej. *cazuela, rehogar, sazonar, aderezar*, etc.). Luego señalad cuáles de esas hipótesis aparecen en el texto de la oda y completad a partir del poema el léxico que es específico de una receta de cocina y añadidlo al que conocíamos previamente.

5.7. Dividid esta oda según las fases de la receta.

5.8. Por otra parte, buscad el léxico que no es propio de una receta de cocina y que resulta extraño a la lectura esperada (nacimiento del héroe, la muerte en la batalla, la gloria de la muerte, las esencias de Chile, conocer el cielo, tesoro...). Son elementos que dan un tono heroico a la oda. ¿Por qué crees que los utiliza Neruda?

5.9. Lee ahora la receta "Caldillo de congrio":

Hierva durante dos horas en media taza de agua por persona las aletas, la piel y la cabeza del pescado, agregando una hoja de laurel, una cebolla partida en cuatro, un ramo de perejil y dos dientes de ajo. Cuele el caldo base y póngalo en una olla. Agregue los trozos de carne que se obtengan de la cabeza. Las presas de pescado se aliñan con sal, pimienta, jugo de limón, un diente de ajo molido, orégano y una pizca de salsa de ají.

Al caldo se le incorpora cebolla reogada en mantequilla, dos tomates fritos, dos dientes de ajo picados y fritos, medio pimentón en cuadritos, dos cucharaditas de ají de color y dos tazas de vino blanco. Se pone a hervir el caldo así compuesto, al que puede añadirle papas y zanahorias cortadas en rodajas y, veinte minutos antes de pasar a la mesa, se agregan las presas. [receta tomada y adaptada de internet]

- Introduce 6 adjetivos en este texto 2

- Toma 5 palabras del texto 1 (oda) que no sean propias de receta e intenta introducirlas en el texto 2.

- Transforma las metáforas del texto 1 en expresiones no metafóricas y, a la inversa, crea metáforas con elementos del texto 2. Por ejemplo: *añadir zanahorias en rodajas = añadir soles anaranjados; pimentón en cuadritos = lanzar los dados; la mesa de juego al rojo vivo; añadir dos tazas de vino blanco = baño de oro*

- Busca términos equivalentes en los dos textos. Por ejemplo: *al fuego entregar = hervir; dejar caer = agregar, añadir*

BIBLIOGRAFÍA:

NERUDA, Pablo (2002), *Confieso que he vivido*, Plaza y Janés.

NERUDA, Pablo (1985), *Canto General*, Seix Barral, Barcelona, vol. 1 y 2

NERUDA, Pablo (1989), *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, Castalia, Madrid.

NERUDA, Pablo (1988), *Odas elementales*, Cátedra, Madrid.

NERUDA, Pablo, *Residencia en la tierra*, Cátedra, Madrid,

TEITELBOIM, Volodia (2003), *Neruda. La biografía*, Ed. Merán.

YURKIEVICH, Saúl (2002), *Fundadores de la nueva poesía latinoamericana (Vallejo, Huidobro, Borges, Gironde, Neruda, Paz, Lezama Lima)*, Edhasa, Barcelona.

ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS

CRUZ, Juan, "Arma de vivir", *El País*, 24 septiembre 2003, p. 41.

DÉLANO, Manuel, "Chile recuerda la inagotable figura de Pablo Neruda treinta años después de su muerte", *El País*, 24 septiembre 2003, p. 41.

DORFMAN, Ariel, "Despidiendo a Pablo", *El País*, 24 septiembre 2003, p. 42.

PUYÓ, Carmen, "Allende, Jara, Neruda", *Heraldo de Aragón*, 11 septiembre 2003, p. 18.

VV.AA., Chile. *Naturaleza pura* (número monográfico), *Altaïr*, núm. 17.

WURGAFT, Ramy, "El ocaso del Dios Marte", *El Mundo*, 12 septiembre 2003, p. 26.

MATERIALES

VÍDEO: "La noche temática" (La 2 de Televisión Española, 11 septiembre 2003). Monográfico dedicado a los 30 años del golpe en Chile. Documentales: *Memoria del golpe* y *Chile: verdugos en libertad*.

CD: Alberto CORTEZ, canción "Eran tres", *En un rincón del alma*, EMI 2001.

CD: Pablo NERUDA, poemas "Lautaro" y "Oda a la manzana", *Algo de mi vida...* Discmendi.

CASETE: "Puedo escribir los versos...", *Historia de la literatura española e hispanoamericana. Antología literaria. Siglo XX*, vol II, Ed. Orgaz.

PÁGINAS WEB DE INTERÉS

<http://icarito.tercera.cl/biografias> (grandes biografías de la historia de Chile)

<http://www.geocities.com> (biografía de Lautaro)

¹ *Eran tres* (Alberto Cortez) [letra de la canción]

Eran tres, eran tres, eran tres. / Eran tres, /con palomas en las manos. / Eran tres / y los tres eran hermanos,/ de la luz, del amor y del saber. / Eran tres/y se fueron los tres./ El primero,/ detrás de algunos versos. / El segundo,/ a pintar el Universo. / Y el tercero,/ en mitad de su niñez. // Pablo gorrión, poeta y marinero. / Pablo arlequín, Pablo pintor, Pablo torero. / Pablo y *El cant dels ocells*, Pablo maestro. / Pablos de todos. / Pablos de nadie. / Pablos nuestros. // Eran tres, eran tres, eran tres. / Tres senderos, tres huellas, tres caminos. / Tres quijotes batiendo a los molinos, / con un chelo, un poema y un pincel. / Eran tres. / y se fueron los tres. / Nos quedamos sin Pablos en el mundo, / y lo bello sin ellos moribundo. / ¿Qué va a ser de nosotros? / ¿Qué va a ser?

² Especialmente útil para este fin resulta su autobiografía: Pablo Neruda, *Confieso que he vivido*. Por otra parte, se utilizan en estas actividades tres fragmentos del libro explicativos de algunas obras del autor.

³ Se ha utilizado la grabación de Ed. Orgaz, pero hay otras disponibles y, en último extremo, puede hacerla el profesor.

⁴ Ejemplos: *noche estrellada, el viento canta, el cielo infinito, la noche inmensa, el rocío...*

⁵ Discusión sobre los lugares comunes del poema, la musicalidad, el amor platónico, ¿su tono adolescente?. De *Veinte poemas de amor...* se han hecho interpretaciones muy diferentes, desde el romanticismo idealizador hasta el crudo realismo sensorial, pasando por el escapismo psicológico y la crítica social.

⁶ Los Veinte poemas de amor y una canción desesperada son un libro doloroso y pastoril que contiene mis más atormentadas pasiones adolescentes, mezcladas con la naturaleza arrolladora del sur de mi patria. Es un libro que amo porque a pesar de su aguda melancolía está presente en él el goce de la existencia. Me ayudaron a escribirlo un río y su desembocadura: el río Imperial. Los "Veinte poemas" son el romance de Santiago, con las calles estudiantiles, la universidad y el olor a madreSelva del amor compartido.

Los trozos de Santiago fueron escritos entre la calle Echaurren y la avenida España y en el interior del antiguo edificio del Instituto Pedagógico, pero el panorama son siempre las aguas y los árboles del sur. Los muelles de la "Canción desesperada" son los viejos muelles de Carahue y de Bajo Imperial; los tablones rotos y los maderos como muñones golpeados por el ancho río; el aleteo de gaviotas se sentía y sigue sintiéndose en aquella desembocadura.

[...]

Cerca de mi todo lo que existió y sigue existiendo para siempre en mi poesía: el ruido lejano del mar, el grito de los pájaros salvajes, y el amor ardiendo sin consumirse como una zarza inmortal.

Siempre me han preguntado cuál es la mujer de los "Veinte poemas", pregunta difícil de contestar. Las dos o tres que se entrelazan en esta melancólica y ardiente poesía corresponden, digamos, a Marisol y a Marisombra. Marisol es el idilio de la provincia encantada con inmensas estrellas nocturnas y ojos oscuros como el cielo mojado de Temuco. Ella figura con su alegría y su vivaz belleza en casi todas las páginas, rodeada por las aguas del puerto y por la media luna sobre las montañas. Marisombra es la estudiante de la capital. Boina gris, ojos suavísimos, el constante olor a madreSelva del errante amor estudiantil, el sosiego físico de los apasionados encuentros en los escondrijos de la urbe (Pablo Neruda, 2002: pp.67-68).

⁷ Para comprender mejor el contraste entre *Veinte poemas* y *Residencia en la tierra*, vid. la introducción que hace Hugo Montes en Pablo Neruda (1989). Para un comentario más detallado de "Jossie Bliss", vid. Pablo Neruda, 1987: pp. 304-307.

⁸ Comentar elementos como: *pétalos, mar, rosales, buey, pájaro, peces...* ¿más exótico y material?

⁹ En la edición de Cátedra de *Residencia en la tierra* se apuntan entre las interpretaciones las siguientes:

El agua: la vida interior del yo, la intuición profunda, el subconsciente, la memoria; la imagen tiempo-eternidad y, a la vez, de lo único capaz de vencerlo (aguas oceánicas).

El azul: color de integración (día-noche, arriba-abajo, luz-oscuridad, masculino-femenino, acción-memoria, conciencia-inconsciencia, razón-desvarío); color de la belleza.

El humo: desde el punto de vista positivo, el fuego, el ardor; desde un punto de vista negativo, la niebla negra, funesta, que ofusca, enturbia, amarga los recuerdos (de separación); el olvido, la muerte. Está relacionado con una serie de imágenes: partida, despedida, estación, malecón...Asedio progresivo del recuerdo de Jossie sobre la memoria-escritura de Neruda.

La mano: los dedos, la sensualidad táctil, la acción.

El viento o el aire: por una parte, la fuerza, la energía, la agresividad viril; por otra, vehículo de la memoria (desde espacios distantes).

¹⁰ Siguiendo a Saúl Yukievich (2002), se hacen a continuación algunas reflexiones que pueden resultar de utilidad al profesor en la conducción de los poemas de Neruda.

El contacto con el paisaje de Temuco fue la primera experiencia infantil consciente de Neruda: naturaleza desmesurada, seductora y avasalladora; dominio de las fuerzas vivientes en incesante metamorfosis. Mundo fuerte, fresco y puro de su niñez, materias maternales, la madera, la carne, la tierra, el mar, la lluvia, el viento, la geografía natal. Sus poemas son como manifestaciones directas de la energía natural. La ciudad tiene para Neruda un carácter negativo, desvirtúa y deteriora, degrada y desnaturaliza. La naturaleza es el retorno al origen. La tierra será la generadora y regeneradora de la vida. Hay un vínculo carnal con los hombres que la habitan. A lo largo del *Canto general* hay una sacralización de la tierra como deidad femenina.

De todas las sustancias terrestres, ninguna más familiar y querida que la "madera maternal"; con ella intimó en los bosques australes, en los aserraderos y en las casas paternas, de tablas húmedas y olorosas. Proclama reiteradamente su amor maderero. El árbol es modelo, mi tema para todos los órdenes de la realidad. Por ejemplo, los libertadores de América son sucesivas ramas de un mismo árbol.

La naturaleza es hiperbólica; sus transformaciones, catastróficas.

Neruda busca mancomunarse con esa pujante vitalidad que lo subyuga. Naturaliza sus manifestaciones personales y antropomortiza la naturaleza, como si entre creadora y criatura existiese la total identidad. Neruda se familiariza con las mudanzas colosales y con los movimientos mínimos.

Es también un poeta fluvial y oceánico: el agua en movimiento, de cielo, río o mar, constituye una experiencia impresionante para él. Las olas y la lluvia aparecen a lo largo de su obra no sólo como motivos predominantes, sino también como impulsores rítmicos, como cadencias naturales con las que el poeta se acompasa.

Se reitera en su obra la analogía entre mujer y tierra, la fecundidad femenina y la telúrica. Al sacralizar la tierra como generadora universal, sacraliza el amor, la unión sexual con la mujer que encarna la fertilidad terrestre.

Hay una transfusión constante entre erotismo y naturaleza.

Se trata de un angustioso aislamiento que lo desampara y anonada. El poeta no encuentra asideros ni culturales ni sociales ni históricos. Por doquier ve destrucción, olvido, soledad, muerte por lento desgaste, materias desvencijadas, lo confuso haciéndose polvo. Se siente rodeado de extensiones desérticas, cercado por la inevitable desintegración. Las moradas aparecen deshabitadas, casas y barcos abandonados donde la única huella de sus ocupantes son utensilios en desuso, vestimentas tiradas, trapos sucios, disparejas acumulaciones de materiales de desecho que encarnan el incesante avance de la disolución.

En el mundo histórico, Neruda encuentra todo desvirtuado y desmoronándose; por eso busca fundamento en una realidad potente y permanente, en el mundo natural, depositario del mundo energético que promueve toda creación significativa.

Existe un tiempo fuerte, sagrado, primordial, el de los momentos de comunicación con las fuerzas supremas. Hay un tiempo histórico, sucesivo, irreversible, y un tiempo mítico, circular, reversible, recuperable, al cual se accede a través del rito (en este caso, la poesía), de la liturgia y de la fiesta. Neruda, que encuentra el mundo histórico vacío de sentido, se vuelca al tiempo primordial, al de los ciclos naturales, el que actualiza los orígenes, el del perpetuo retorno.

Pero el mundo está mal hecho o por lo menos está muy lejos del modelo edénico; está desvirtuado por el abuso, la rapacidad humana, la desigualdad, la injusticia social. Por eso, Neruda no se puede contentar con la visión natural, primitiva, paradisiaca. Se hace comunista y quiere que su poesía pase del mito a la historia. El paso de una a otra poética es notorio en *Alturas de Macchu Pichu*. Y a la vez imprevisto: pasa de la idealización del mundo andino a la conciencia de sus injustas diferencias de clase. Es un acto de solidaridad con los postergados, los ignorados. Pero la muerte en el tiempo histórico es irreversible; los sometidos, mutilados y exterminados son irrecuperables. Sólo queda la posibilidad de restablecer la verdad y perpetuarla a través del verbo poético.

La América indígena es tierra virgen dotada de la plenitud edénica; los pueblos indoamericanos son los íntegros que participan de la permanencia de los gérmenes, que poseen la sabiduría del primer día del mundo, el idioma de las estrellas, los secretos del día y de la noche; los conquistadores son los profanadores de la selva original, los portadores de desgracia, los introductores de la religión desnaturalizada y de la tecnología destructora. Los libertadores son ramas del árbol del pueblo, manifestaciones de la energía genésica: San Martín es pampa, Bolívar es metal inaccesible, Juárez es materia de la profundidad, Martí es almendra, Zapata es semilla.

Cuando Neruda dice las miserias de los hombres de la tierra, de los parias del campo y la ciudad, de los indios, de los mendicantes, su afán es ante todo testimonial, documental. Insiste en que el testimonio proviene de su contacto personal con los damnificados, de su experiencia en sus viajes por América. Los años de redacción del *Canto general*: de 1946 a 1949.

El *Canto general* concluye con una autobiografía que intenta amalgamar las dos poéticas, la mítica y la histórica, la visionaria y la militante. El hilo de los sueños cosmogénicos se entrecruza con la bondad combatiente, arraigada a la tierra natal, con la solidaridad para los maltratados, con la fraternidad proletaria.

¹¹ Lautaro (c.1533-1557) fue el líder de los araucanos en su intento de reconquistar el sur de Chile frente a los españoles. Fue capturado por Pedro de Valdivia, pero escapó y volvió a su pueblo. En la batalla de 1553 cerca de Tucapel Lautaro mandó una banda tras otra contra las fuerzas de Valdivia. No sobrevivió ningún español. Ganó más batallas, destruyó ciudades como Concepción y, finalmente, avanzó sobre Santiago. Fue traicionado por uno de los suyos y sorprendido en su campamento. Cayó en la batalla de Peteroa. Su cabeza fue llevada a Santiago y empalada en la plaza mayor. La resistencia continuó con Caupolicán. Lautaro, que figura en *La Araucana* de Alonso de Ercilla, se convirtió en el símbolo de la independencia chilena. Lautaro quería mostrar a su pueblo que los españoles y sus caballos no eran invencibles, que se cansaban igual que ellos y que su número era tan reducido que ni siquiera tenían hombres de reserva para reorganizarse en caso de un desastre. Lo sabía porque creció como caballerizo de Valdivia; observó atentamente los entrenamientos y tácticas españolas en su niñez y juventud, hasta que huyó para unirse a su pueblo.

¹² Se ha utilizado la grabación de Discmendi, pero pueden utilizarse otras o, en última instancia, puede grabar el poema el profesor mismo.

¹³ Los versos originales son: *ejecutó las pruebas del guanaco / vivió en las madrigueras de la nieve / acechó la comida de las águilas / arañó los secretos del peñasco; / se quemó en las gargantas infernales / se hizo velocidad, luz repentina / durmió*

en las sábanas del ventisquero / igualó la conducta de las flechas / bebió la sangre agreste en los caminos / arrebató el tesoro de las olas / comió en cada cocina de su pueblo / aprendió el alfabeto del relámpago / olfateó las cenizas esparcidas / envolvió el corazón con pieles negras / se aceitó como el alma de la oliva / se hizo cristal de transparencia dura.

¹⁴ En el texto de los estudiantes debe eliminarse el título del fragmento del poema

¹⁵ La lucha revolucionaria, "la espada". Relacionarlo con la faceta política de Neruda y su militancia comunista.

¹⁶ En el texto de los estudiantes debe eliminarse el título del fragmento del poema.

¹⁷ Elegía = composición poética en la que se expresa un sentimiento de dolor o pena, especialmente por la muerte de una persona. Por ejemplo, las *Coplas* de Jorge Manrique, la *Elegía por la muerte de un perro* de Unamuno, la *Elegía a la muerte de Ramón Sijé*, de Miguel Hernández, el *Llanto por Ignacio Sánchez Mejías*, de Lorca.

¹⁸ *Ehrenburh, que leía y traducía mis versos, me regañaba: demasiada raíz, demasiadas raíces en tus versos ¿Por qué tantas?*

Es verdad. Las tierras de la frontera metieron sus raíces en mi poesía y nunca han podido salir de ella. Mi vida es una larga peregrinación que siempre da vueltas, que siempre retorna al bosque austral, a la selva perdida.

Allí los grandes árboles fueron tumbados a veces por setecientos años de vida poderosa o desarraigados por la turbulencia o quemados por la nieve o destruidos por el incendio. He sentido caer en la profundidad del bosque los árboles titánicos: el roble que se desploma con un sonido de catástrofe sorda, como si golpeará con una mano colosal a las puertas de la tierra pidiendo sepultura.

Pero las raíces quedan al descubierto, entregadas al tiempo enemigo, a la humedad, a los líquenes, a la aniquilación sucesiva.

Nada más hermoso que esas grandes manos abiertas, heridas y quemadas, que atravesándose en un sendero del bosque nos dicen el secreto del árbol enterrado, el enigma que sustentaba el follaje, los músculos profundos de la dominación vegetal. Trágicas e hirsutas, nos muestran una nueva belleza: son esculturas de la profundidad: obras maestras y secretas de la naturaleza.

[...]

Pienso con melancolía en mis andanzas de niño y de joven entre Boroa y Carahue, o hacia Toltén en las cerrerías de la costa. ¡Cuántos descubrimientos! ¡La apostura del canelo y su fragancia después de la lluvia, los líquenes cuya barba de invierno cuelga de los rostros innumerables del bosque!

Yo empujaba las ojas caídas, tratando de encontrar el relámpago de algunos coleópteros: los cárabos dorados, que se habían vestido de tornasol para danzar un minúsculo ballet bajo las raíces.

O más tarde, cuando crucé a caballo la cordillera hacia el lado argentino, bajo la bóveda verde de los árboles gigantes, surgió un obstáculo: la raíz de uno de ellos, más alta que nuestras cabalgaduras, cerrándonos el paso. Trabajo de fuerza y de hacha hicieron posible la travesía. Aquellas raíces eran como catedrales volcadas: la magnitud descubierta que nos imponía su grandeza (Pablo Neruda, 2002: pp. 251-252).

¹⁹ "En las *Odas elementales* me propuse un basamento originario, nacedor. Quise redescubrir muchas cosas ya cantadas, dichas y redichas. Mi punto de partida deliberado debía ser el del niño que emprende, chupándose el lápiz, una composición obligatoria sobre el sol, el pizarrón, el reloj o la familia humana. Ningún tema podía quedar fuera de mi órbita; todo debía tocarlo yo andando o volando, sometiendo mi expresión a la máxima transparencia y virginidad.

Porque comparé unas piedras con unos patitos, un crítico uruguayo se escandalizó. Él había decretado que los patitos no son material poético, como tampoco otros pequeños animales. A esta falta de seriedad ha llegado el verbococo literario. Quieren obligar a los creadores a no tratar sino temas sublimes. Pero se equivocan. Haremos poesía hasta con las cosas más despreciadas por los maestros del buen gusto.

La burguesía exige una poesía más y más aislada de la realidad. El poeta que sabe llamar al pan pan y al vivo vino es peligroso para el agonizante capitalismo" (Pablo Neruda, 2002: pp. 384-385).

²⁰ Se ha utilizado la grabación de Discmendi, pero hay otras o puede hacerla el profesor.

Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE

FRANCISCO JOSÉ CANTERO SERENA
CLARA DE ARRIBA GARCÍA
Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Barcelona
cantero@ub.edu / claradearriba@yahoo.es

Francisco José Cantero. Licenciado en Filología Hispánica y Doctor en Filología Románica, por la Universidad de Barcelona. Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona. Director del Laboratorio de Fonética Aplicada y profesor del Máster de Formación de profesores de E/LE (desde 1990). Autor de los libros *Psicolingüística del discurso* (Barcelona: Octaedro, 1997 - coautor) y *Teoría y análisis de la entonación* (Edicions de la Universitat de Barcelona, 2002), entre otros. Actualmente trabaja en la elaboración de un manual de Didáctica de la Pronunciación.

Clara De Arriba. Licenciada en Filología Anglo-Germánica (Alemán) y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, por la Universidad de Barcelona. Ha sido profesora de idiomas (alemán e inglés) en institutos de educación secundaria y EOI. Autora de diversos artículos sobre traducción pedagógica, actualmente trabaja en la elaboración de un manual de Mediación Lingüística.

RESUMEN: En el artículo se explica el concepto de mediación lingüística y sus implicaciones didácticas. Se establecen los tipos de mediación, así como las distintas habilidades lingüísticas que deberían tratarse en el aula. Finalmente, se proponen diversos ejemplos de actividades de mediación lingüística para trabajar en ELE.

o. PRESENTACIÓN

En este artículo pretendemos presentar la *mediación lingüística* como una actividad comunicativa básica, equiparable, según el Marco de Referencia Europeo (MRE), a las actividades de *producción, recepción e interacción* (v. Consejo de Europa, 1996 y 2001). También, como una estrategia comunicativa de especial relevancia en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras y, en particular, en la enseñanza / aprendizaje de ELE.

El español es un idioma que coexiste permanentemente con otros, tanto en contextos sociales en los que convive con otras lenguas vernaculares (como ocurre en la Península Ibérica o en buena parte de Latinoamérica), como en contextos de aprendizaje en los que el español es una segunda o una tercera lengua extranjera: en cualquier caso, la forma de vida más frecuente de nuestra lengua es en contextos plurilingües, en los cuales los hablantes de español manejan o están en contacto con diversos códigos, o con hablantes de otros idiomas.

Conviene, por tanto, conocer y saber usar las estrategias de *mediación* entre diversos códigos y entre diversos hablantes, como una habilidad comunicativa de primer orden: a pesar de que el término ha sido acuñado muy recientemente y de que el concepto apenas ha sido trabajado hasta ahora, la mediación lingüística no es una mera novedad metodológica, sino una actividad esencial de supervivencia en las relaciones humanas que se desarrollan en contextos purilingües.

Con el objetivo, pues, de destacar la importancia de la mediación lingüística en la enseñanza de ELE, intentaremos explicar, en primer lugar, cuál es el concepto y el alcance de la mediación lingüística como actividad y estrategia comunicativa; definiremos, en segundo lugar, los distintos tipos de mediación lingüística con los que podemos encontrarnos en nuestras relaciones comunicativas (en lengua oral o en lengua escrita; entre lenguas diversas o entre diversos códigos de una misma lengua); y ofreceremos, finalmente, algunos ejemplos de aplicación de la mediación lingüística en el aula, trabajando sus diversas microhabilidades.

Justamente al trabajar cada microhabilidad de mediación (habilidades específicas, tales como *apostillar* un texto para hacerlo comprensible, o *adecuarlo* para un tipo de lector, o *parafrasear* el discurso que hemos oído, o *resumirlo*, o *citarlo* en un nuevo texto, etc.) llenaremos de sentido el propio concepto de mediación lingüística y encontraremos su sitio en el aula.

1. LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA

Según la perspectiva tradicional, las destrezas comunicativas son cuatro: comprensión lectora y expresión escrita, comprensión oral y expresión oral. En este marco descriptivo (reducido a las actividades de *producción* y de *recepción*) tanto la *interacción* como la *mediación lingüística* no serían más que actividades secundarias, entendidas, en todo caso, como "microhabilidades" de cada una de las cuatro destrezas.

Sin embargo, en el Marco de Referencia Europeo (MRE) para la enseñanza de lenguas extranjeras (Consejo de Europa, op. cit.) se presenta una nueva perspectiva, en la que las destrezas o habilidades comunicativas se organizan en cuatro tipos de *actividades y estrategias*: la *producción* (oral o escrita), la *recepción* (oral o lectora), la *interacción* (que por primera vez se presenta como una actividad específica y diferente de la mera suma "producción + recepción") y la *mediación*.

La *mediación lingüística*, así, cobra una especial relevancia, por cuanto se presenta al mismo nivel que las demás actividades comunicativas.

1.1. EL ENFOQUE PLURILINGÜE

Este nuevo enfoque, más complejo e innovador que el enfoque “por destrezas”, permite, tal vez por primera vez, afrontar la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües, en los que el objetivo no es la “excelencia” o la “corrección lingüística” del hablante (tomando como modelo la figura del “hablante nativo”, cuando no la de un improbable “hablante ideal”), sino la mera comunicación eficaz, con el objeto de ir desarrollando una competencia comunicativa *intercultural*, que posibilite la relación entre hablantes diversos (cfr. una perspectiva similar, desde el ámbito anglosajón, en Byram y Fleming, 1998).

El enfoque plurilingüe expresado en el MRE del Consejo de Europa se centra en la capacidad de los hablantes de ir ampliando su experiencia lingüística a medida que van recorriendo nuevos contextos culturales: desde sus primeras experiencias en el registro familiar (hablando, posiblemente, un dialecto concreto de la lengua), pasando por la adquisición de nuevos registros, nuevos interlocutores, hasta llegar a los contextos formales; pero también, más allá, recorriendo nuevos contextos en otros idiomas.

Todos estos conocimientos y estas capacidades de relacionarse en distintos idiomas, dialectos y contextos no se guardan en compartimentos estancos, sino que el individuo desarrolla una competencia comunicativa en la que todos estos elementos se relacionan entre sí e interactúan. Kramsch (1998), por ejemplo, lo expresa refiriéndose al “mito trasnochado” del “hablante nativo”, y emplea términos como “competencia comunicativa multicultural” o “hablante intercultural” para referirse a esta nueva situación en la enseñanza de lenguas. Según el MRE, la enseñanza de lenguas extranjeras “ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos –o incluso tres– lenguas, cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico múltiple, en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas” (Consejo de Europa, 2001: 16).

En este contexto, las actividades de mediación lingüística son de una especial relevancia: “los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de *mediadores* entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse” (íbid.).

Ya Risager (1998) habla de una “competencia intercultural” para referirse a la capacidad de usar el idioma como vehículo de contacto entre diversas culturas y diversos hablantes; es decir, lo que hemos visto que el MRE llama “esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos”.

Nosotros hemos considerado que “esta competencia” (que Risager llama “intercultural”) es uno de los constituyentes básicos de la competencia comunicativa: y la hemos llamado *competencia mediadora*, junto a las competencias lingüística, discursiva, sociocultural y estratégica (v. una explicación detallada en De Arriba y Cantero, en prensa; y, sobre todo, en De Arriba, 2003 –trabajo en el que se basan tanto este artículo como el anterior–).

1.2. MÁS ALLÁ DE LA TRADUCCIÓN

Según el MRE, la mediación lingüística constituye, pues, una de las actividades comunicativas básicas, junto a la recepción, la producción y la interacción. Con todo, en el documento del Consejo de Europa encontramos principalmente ejemplos de actividades mediadoras más dignas de la formación de traductores que de una clase de LE: la interpretación (simultánea o consecutiva) y la traducción (exacta o literaria), que se proponen como actividades típicas de mediación, no son tanto actividades genuinamente comunicativas como auténticas actividades profesionales, que requieren de una formación específica y profesionalizadora, más especializada y restringida que la amplia formación (comunicativa) que requieren los nuevos hablantes.

Más allá de la traducción y la interpretación, el MRE también recoge otras actividades de mediación más adecuadas como actividades comunicativas y más indicadas para formar hablantes competentes en un contexto social multilingüe: por ejemplo, la mediación oral entre hablantes de distintas lenguas (en su país de origen o en un país extranjero), o bien la mediación consistente en *resumir* o *parafrasear* un discurso (con el objeto de hacerlo comprensible a nuestro interlocutor).

En las actividades de mediación, en efecto, el usuario de la lengua a menudo no tiene que preocuparse de expresar sus propios significados, sino que ha de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa: por ejemplo, entre hablantes de distintas lenguas, o bien entre hablantes de una misma lengua, pero de variedades muy diferenciadas (como los distintos dialectos del idioma o las jergas especializadas).

Se trata, por tanto, de una actividad compleja porque *el mediador* tiene que captar el significado, la intención del emisor y el tipo de dificultades que genera (lingüísticas, discursivas, pragmáticas y culturales), adaptarse a su interlocutor y negociar con él, de modo que pueda garantizarse la comunicación.

Por ejemplo, en un país extranjero podemos ayudar a nuestros acompañantes a comprender la carta de un restaurante no sólo “traduciendo” el nombre de cada plato, sino “adaptándolo” a la comprensión del interlocutor (explicando sus ingredientes y la

forma de preparación, por ejemplo, o comentando su sentido cultural, en qué contextos se consume, etc.): en un restaurante chino, el "pan chino" no es "pan", ni tiene el mismo sentido que nuestro "pan"; en un restaurante centroeuropeo, el "pan" (que sí que es "pan") tampoco tiene el mismo sentido (no suele consumirse con todas las comidas, sino que hay que pedirlo aparte); en otros contextos hispanos, en cambio, el "pan" sí tiene el mismo sentido que el "pan" (acompaña a todas las comidas), pero no es exactamente "pan" (sino que son "tortitas"); etc.

Otro ejemplo (que podría parecer totalmente distinto, pero que es similar) es el de una conferencia especializada, cuyo contenido resumimos y adaptamos a nuestro acompañante, a pesar de que todos (conferenciante, mediador y acompañante) hablan el mismo idioma; o bien, el de una reunión familiar, en la que el individuo que hace de vínculo entre dos familias políticas (la familia de los dos miembros de la pareja) explica a la otra parte una broma que no entienden, o un juego de palabras, o explica que el elevado tono de voz no es "agresivo" sino "jovial", etc., a pesar de que todos son hablantes (nativos) del mismo idioma (pero de dialectos distintos, es decir, de culturas diferentes). En estos casos, hacer un resumen (adaptándolo al nivel del oyente), o bien explicar el sentido de una broma (comentando sus implicaciones o sus referencias culturales) son actividades de mediación que van mucho más allá de la mera traducción o interpretación lingüística de un texto.

En la clase de lenguas extranjeras, las actividades de traducción que se empleaban en el aula tradicionalmente se reducían, a menudo, a leer un texto en la lengua meta (descifrarlo) y traducirlo a la L1 (buscando sus equivalencias léxicas y gramaticales), siguiendo el método "gramática-traducción" de aprendizaje formal de las lenguas clásicas.

Con la renovación didáctica que culminó en el moderno enfoque comunicativo, la traducción fue paulatinamente marginada y abandonada como actividad significativa en la enseñanza del lenguas, hasta que se propuso una rehabilitación del uso de la traducción en la clase de LE, adaptándola a las características y los objetivos del enfoque comunicativo: una traducción orientada a la comprensión de textos significativos y a la reexpresión (funcionalmente equivalente) en un nuevo idioma, adaptándola a los nuevos lectores del texto.

Esta nueva perspectiva, denominada *traducción pedagógica*, se crea a partir del trabajo de Lavault (1985), que tomaba como modelo la enseñanza de la traducción profesional para darle un nuevo sentido a la traducción que se emplea en las clases de lenguas extranjeras (v. otras aportaciones sobre este tema en De Arriba, 1996, 1997 y 1998). Con

la traducción pedagógica, en efecto, la traducción puede volver a emplearse en el aula, esta vez de una manera funcional y plenamente significativa.

Sin embargo, en la clase de lenguas extranjeras las actividades de mediación también van más allá de la mera "traducción pedagógica" y representan un auténtico cambio de paradigma: aunque incluye la traducción y la interpretación como actividades concretas y específicas, la mediación lingüística es un concepto mucho más amplio y diverso, que también incluye otras muchas actividades de adaptación, apostilla, resumen o comentario (entre otras, como veremos).

Si la traducción es un ejercicio útil en el aula, lo es sobre todo como actualización concreta (una, entre otras muchas actividades) de una competencia mediadora amplia y diversa, que permite al hablante garantizar una comprensión y/o una relación satisfactoria y eficaz entre hablantes, códigos y contextos.

2. TIPOS DE MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA

Como ocurre con las otras tres actividades comunicativas (producción, recepción e interacción), en el MRE se distingue entre una mediación en lengua oral (como la interpretación) y una mediación en lengua escrita (como la traducción). Esta distinción, sin embargo, no consiste únicamente en un simple cambio en el código empleado (la lengua oral o el lenguaje escrito), sino que tiene profundas implicaciones discursivas, lingüísticas y estratégicas.

Así, la mediación oral es una auténtica mediación entre interlocutores y, más allá de una mera "traducción oral", la mediación entre personas implica relacionar, adaptar y, sobre todo, negociar la mutua comprensión de significados e intenciones; por el contrario, la mediación escrita es una operación exclusivamente textual, en la que la "traducción", el "resumen" o la "explicación" del texto genera un nuevo texto. Si la mediación oral es una actividad esencialmente relacional, personal (conductual: en el sentido de que regula la conducta comunicativa de los interlocutores), la mediación escrita es una actividad esencialmente textual (en el sentido de que el mediador opera en solitario con el texto, comprendiéndolo y adaptándolo al receptor con el que quiere mediar).

A estos dos grandes ámbitos de la mediación, por tanto, los llamamos:

- *Mediación personal* (oral) que tiene lugar entre interlocutores, en el marco de desarrollo de un discurso oral, negociando entre ellos e interactuando en un contexto comunicativo determinado.

- *Mediación textual* (escrita) que tiene lugar actuando sobre un texto determinado, en el que el interlocutor (en realidad, el receptor del nuevo texto generado por la mediación) no siempre es conocido, y en el que el mediador actúa, de hecho, como un nuevo emisor (sin posibilidad de negociación).

La mediación personal es, por tanto, esencialmente interactiva y exige la negociación; la mediación textual, por su parte, es esencialmente unidireccional y excluye la negociación.

Sin embargo, en aquellos casos en los que es posible un cierto nivel de interacción en lengua escrita (como el *chat* o el *sms*), la mediación textual puede incluir la negociación entre interlocutores: serían el caso de un *chat* a varias partes, en los que alguno de los participantes actúa de mediador (mediación textual, pero interactiva). Por su parte, en aquellos otros casos en los que la lengua oral se usa en contextos formales unidireccionales (con muy poco margen para la negociación, como en una conferencia, o como en una locución periodística –por ejemplo, radiofónica–) la mediación oral puede excluir la negociación: sería el caso de la interpretación simultánea de una conferencia (mediación personal, en la que el intérprete es un emisor que no negocia con el receptor el contenido de su discurso, sino que este ha de aceptarlo tal cual).

Tanto la mediación personal como la mediación textual pueden actuar en contextos de intercambio entre dos (o más) idiomas: mediar entre hablantes de idiomas distintos que, de otro modo, apenas podrían interactuar, o traducir y anotar un texto escrito en otra lengua serían ejemplos muy claros de mediación entre idiomas distintos. Sin embargo, también puede haber mediación entre variedades distintas, dentro de un mismo idioma: variedades dialectales (que pueden llegar a ser tan diferentes, en alguna lengua, que es como si se tratara de distintos idiomas), pero también variedades de registro o variedades socioculturales (como las variedades diastráticas).

De hecho, una lengua no está formada por un único código lingüístico (una ficción incluso en lengua escrita), sino por múltiples y diversos códigos lingüísticos y culturales (v. Cantero y Mendoza, 2003): el español es un idioma, pero es varios idiomas simultáneamente, y entre sus hablantes (nativos) no siempre está garantizada ni es sencilla la intercomprensión, ni siquiera la mera relación.

Hablar español es hablar el español peninsular, en efecto, pero también lo es hablar el español caribeño, o el español rioplatense, o el español californiano, o el español sefardí (hablar español también es, lógicamente, hablar el español que hablan los taiwaneses, los magrebíes, los británicos o los brasileños).

Pero hablar español también incluye lo que hacen los hablantes cuando se relacionan con sus parejas o sus familias (“ven aquí, cariño”); o lo que hacen cuando se relacionan con amigos y conocidos (“eh, tú, ven aquí”); o lo que hacen cuando se relacionan con desconocidos o con superiores (“¿podría hacer el favor de acercarse?”): los registros familiar, coloquial, formal, literario o solemne de cada uno de los dialectos; también, las jergas especiales que se emplean en áreas especializadas (entre médicos, informáticos, abogados...), incluyendo las jergas de identidad cultural (el *argot* juvenil, el *argot* carcelario, etc.).

Entre todas estas variedades del español, que los hablantes nativos (“nativos”, pero no “ideales”) emplean alternándolas paralelamente (según los contextos de comunicación o los interlocutores) o simultáneamente, deben incluirse aún los diversos códigos paralingüísticos (gestuales, entonativos, etc.) y discursivos (géneros o estilos) que caracterizan el habla de cada pequeña comunidad local o cultural.

Todas estas variedades (múltiples, diversas, alternativas) constituyen la lengua en su conjunto, por lo que también es posible (más aún, necesaria) la mediación entre ellas para garantizar la relación entre sus hablantes. Podemos distinguir, así:

- *Mediación interlingüística*: entre dos (o más) lenguas distintas, entre cuyos hablantes debe poder garantizarse la relación y la intercomprensión.

- *Mediación intralingüística*: entre distintos códigos de la misma lengua, entre cuyos hablantes (todos ellos igualmente “nativos”) deben poder evitarse los malentendidos y garantizar la relación fluida.

En definitiva, tanto en la *mediación personal* como la *mediación textual* pueden ser, a su vez, *mediación interlingüística* o *mediación intralingüística* (v. Figura 1):

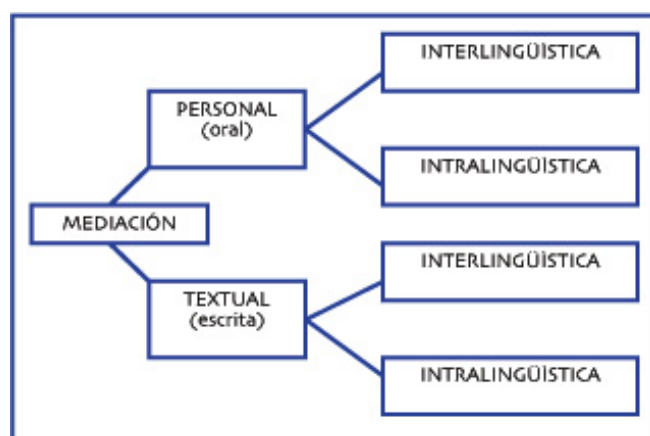


Figura 1. Tipos de mediación lingüística

3. MICROHABILIDADES DE LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA

Cada uno de los tipos de mediación lingüística que hemos visto se manifiesta y se concreta en una serie de actividades específicas: las *microhabilidades*. Todas ellas, como veremos, son actividades de mediación cotidianas para un hablante que sea mínimamente competente en más de un código y que pueda poner en contacto a otros hablantes de diversos idiomas, dialectos, registros o niveles lingüísticos:

El conjunto de estas habilidades, como hemos dicho, constituye la *competencia mediadora* (v. De Arriba y Cantero, en prensa): que comprende desde saber hacer una traducción espontánea a nuestro acompañante, por ejemplo, hasta saber recoger el sentido general de un debate para elaborar las conclusiones.

Creemos, pues, que las *microhabilidades orales* susceptibles de ser trabajadas en la clase de ELE y que constituyen la competencia mediadora en mediación personal son las siguientes (v. Figura 2):

RESUMIR / SINTETIZAR	Explicar lo esencial de un discurso, con el fin de que nuestro interlocutor pueda entenderlo, sin necesidad de entrar en pormenores ni detalles.
PARAFRASEAR	Reformular para nuestro interlocutor las palabras de un tercero, de un modo que le resulte cercano y comprensible.
APOSTILLAR	Comentar un hecho, un episodio o un discurso, o bien relacionarlo con otro, con el fin de aclarar su sentido y dárselo a entender a nuestro interlocutor.
INTERMEDIAR	Negociar con el interlocutor (o interlocutores) el sentido y la intención del discurso de cada uno de ellos, o bien el discurso de un tercero.
INTERPRETAR	Traducir un texto oralmente, ya sea de forma simultánea o consecutiva, ya sea de manera profesional o no.

Figura 2. Microhabilidades de la mediación personal

Por su parte, las *microhabilidades textuales* (de texto a texto, pero también de escritor a lector) susceptibles de ser trabajadas en la clase de ELE y que constituyen la competencia mediadora en mediación textual son las siguientes (v. Figura 2):

SINTETIZAR / RESUMIR	Hacer el resumen de un texto, conservando sólo los elementos necesarios para la comprensión del sentido y eliminando todos lo circunstancial o accesorio.
PARAFRASEAR	Reformular un texto, empleando otras palabras, o bien otro código, pero dejando intacto el armazón ideológico del texto original.
CITAR	Reproducir un texto, o una parte, en otro texto, con el fin de comentarlo, ampliarlo, relacionarlo o darle explicación.
TRADUCIR	Trasladar un texto de un código a otro (normalmente, de un idioma a otro), manteniendo todos sus elementos ideológicos, formales y de sentido.
APOSTILLAR	Anotar un texto, comentar alguno de sus rasgos (léxicos, ideológicos, gramaticales o culturales), relacionarlo con otros textos o bien ampliar la información requerida, con el fin de aclarar al lector sus aspectos menos comprensibles.
ADECUAR	Adaptar un texto a un lector (o tipo de lector) concreto, operando sobre alguno o sobre diversos aspectos del texto: lingüísticos, ideológicos o culturales.

Figura 3. Microhabilidades de la mediación textual

Las microhabilidades textuales son, en efecto, muy similares a las de la mediación personal: la diferencia entre ellas radica, más que en el sentido general de la actividad, en los procesos comunicativos implicados en cada una de ellas: la posibilidad (o la necesidad) de incluir la negociación con el interlocutor, la necesidad (o la posibilidad) de incluir en el texto mediado toda la información relevante para su comprensión, etc. Un resumen, por ejemplo, puede ser muy distinto si podemos interactuar con el oyente (de modo que este pueda solicitar una información concreta, cuando la hemos eliminado de nuestro discurso) o si debe ser por escrito y para un lector inespecífico (del que el mediador, además, puede desconocer su nivel de conocimientos sobre el tema).

En todo caso, las microhabilidades de mediación, más aún que las de otras estrategias comunicativas, suelen aparecer en íntima relación, incluso en franca yuxtaposición: un resumen implica, seguramente, un parafraseo y una cita, o bien una adaptación; intermediar implica, a menudo, adaptar y, sobre todo, apostillar el discurso de los interlocutores; la traducción viene a ser un parafraseo muy exhaustivo, pero también, sobre todo, una adaptación (funcional) a los nuevos lectores del texto (según la teoría de *skopos*: cfr. Reiss y Vermeer, 1984; Nord, 1988 y 1994; De Arriba, 2003).

4. ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN PERSONAL

Con el objeto de ofrecer una amplia visión sobre las distintas actividades de mediación que pueden llevarse al aula, a continuación proponemos algunos ejemplos relacionados con cada una de las microhabilidades que hemos visto, especificando sólo los aspectos esenciales de cada actividad, de modo que la propuesta permita a los profesores de ELE adaptarla a las características especiales de su aula y de sus alumnos.

Ofrecemos, de cada microhabilidad, un ejemplo indicado para trabajar ese aspecto de la mediación, distinguimos entre actividades interlingüísticas e intralingüísticas y añadimos un comentario sobre el *proceso mediador*¹ implicado en la actividad propuesta.

4.1. RESUMIR / SINTETIZAR

A través del *resumen* oral, enseñamos al alumno a comprender el sentido de un texto, a desverbalizarlo y a reexpresar el sentido en otra lengua: es decir, se enseña a transmitir el sentido del texto, adecuándolo al interlocutor.

RESUMIR

Un alumno o un grupo de alumnos escucha un programa de radio (una tertulia, un reportaje, un informativo...), un debate televisivo, etc., y lo explica a sus compañeros, que no lo han escuchado. Esta actividad puede organizarse por grupos (en los que cada grupo explica el resumen del programa a los demás grupos de la clase, por ejemplo) o individualmente (cada alumno a sus compañeros del pequeño grupo, o al grupo-clase en su conjunto).

MEDIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA

La audición puede realizarse en español, y el resumen en la lengua propia de los alumnos. O bien, la audición se realiza en la lengua propia y el resumen en español.

MEDIACIÓN INTRALINGÜÍSTICA

La audición se realiza en español y el resumen se hace también en español: en este caso, el tema de la audición conviene que sea muy específico, o de una cierta complejidad; otra opción es que la audición original sea de un dialecto diferenciado del español.

PROCESO MEDIADOR

Para poder realizar un resumen, primero hay que comprender el sentido global del texto, desverbalizarlo (o, en general, "desapegarse" de la formulación lingüística original) y reexpresar de nuevo sólo lo esencial del texto. También conviene adecuar el discurso al interlocutor.

Sintetizar equivale a resumir, genéricamente, aunque podríamos decir que sintetizar es reducir (la información, por ejemplo) a datos muy esenciales, muy breves: sólo el sentido. Resumir incluiría explicar el argumento, incluso los personajes de una historia; sintetizar podría reducirse a enunciar únicamente su tema:

SINTETIZAR

El ejercicio más simple de síntesis, y tal vez más adecuado, es, sencillamente, intentar reducir el resumen realizado por cada alumno en la actividad anterior a un único enunciado: por ejemplo, ponerle un titular al resumen. O bien, ponerle un título que convenga a la esencia del programa resumido.

¹ En el ámbito de la traductología, según el modelo interpretativo de la Escuela de París y a partir de los trabajos de Delisle (1980, 1993) y Seleskovitch y Lederer (1984, 1989), el proceso traductor está determinado por tres fases: a) fase de comprensión del texto; b) fase de desverbalización: el lector capta el sentido del texto, sin expresarlo aún con palabras; c) fase de reexpresión: donde se expresa en la nueva lengua el sentido del texto original. En De Arriba (2003) y De Arriba y Cantero (en prensa) hemos postulado una adaptación de este concepto como *proceso mediador*.

Este mismo ejercicio puede realizarse refiriéndose a un cuento, a una película o, en general, a una historia bien conocida por todos los alumnos: ponerle un título adecuado o darle el titular al periódico del día. El ejercicio de síntesis consiste, en todo caso, en identificar el rasgo esencial y saber formularlo.

MEDIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA

Puede haber mediación interlingüística si los alumnos emiten sus enunciados, sus titulares o sus títulos en otro idioma: por ejemplo, a partir de un cuento popular en su idioma, le ponen un nuevo título en español, o le dan el titular a un periódico en español.

MEDIACIÓN INTRALINGÜÍSTICA

El ejercicio se realiza íntegramente en español.

PROCESO MEDIADOR

Identificar el rasgo esencial en una descripción o en una historia (lo que en crítica literaria se llama identificar el "tema del texto") y saber transmitirlo implica haberla entendido bien y, por tanto, haber desverbalizado adecuadamente (apartándose de la formulación original).

4.2. PARAFRASEAR

Por el contrario, *parafrasear* implica no reducir, sino cambiar (para hacer más inteligible). A menudo se parafrasea en una conversación, con la intención de aclarar algo, o bien de simplificar un discurso especializado.

PARAFRASEAR

En una conversación entre varias personas, en la vida real, siempre hay una persona que parafrasea lo que otro acaba de decir, o bien para acabar de entenderlo él mismo, o bien para simplificarlo a los demás. En el aula, una actividad muy simple sería: un alumno explica algo (por ejemplo, los resúmenes de la actividad anterior) y otro alumno vuelve a explicarlo, en otros términos.

MEDIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA

Parafrasear en otra lengua puede servir para remarcar algo concreto de la conversación, aunque también puede servir para desvirtuarlo; un buen ejercicio puede ser ir pasando del español a la lengua propia, y de nuevo al español, de modo que cada alumno va parafraseando el mismo texto (sin conocerlo previamente), en cadena, pero en la otra lengua: como en el juego del teléfono, el resultado puede ser de lo más imprevisible.

MEDIACIÓN INTRALINGÜÍSTICA

Lo habitual, sin embargo, es parafrasear en la misma lengua, y es un buen ejercicio lingüístico en lengua extranjera, porque fuerza al alumno a focalizar su atención en la propia formulación lingüística.

PROCESO MEDIADOR

Es muy interesante el ejercicio de reflexión lingüística que provoca. Pueden trabajarse las formas pasivas; los tiempos verbales y el aspecto; la sustitución de léxico; etc. El ejercicio permite discutir en el aula sobre el efecto producido al modificar un elemento gramatical, al sustituir una palabra, etc.

4.3. APOSTILLAR

Por su parte, *apostillar* significa aclarar, comentar, explicar, amplificar o dar una información extra que el interlocutor requiere para la comprensión del discurso.

APOSTILLAR

El alumno 1 explica una anécdota característica de sus vacaciones en un lugar lejano o exótico; el alumno 2 nunca ha salido de su ciudad. El primero, por tanto, debe saber ofrecerle al segundo toda la información extra que se requiere, para garantizarle la comprensión; el segundo, por su parte, debe saber intervenir en el relato para solicitar esa información, o bien para relacionar el relato con aspectos conocidos de su vida cotidiana. Para llegar a un cierto entendimiento tienen que aprender a aclarar, comentar, dar y pedir explicaciones, etc. Un buen ejemplo sería explicar las fiestas de Semana Santa en España, especialmente en aulas de español ubicadas en culturas muy distantes de la nuestra (como en algunos países asiáticos).

MEDIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA

Podría trabajarse este tipo de estrategias comunicativas (aclarar, comentar, ampliar, relacionar, pedir explicaciones...) en la lengua propia de los alumnos, en conversaciones mixtas: el alumno 1 habla en español; el alumno 2 habla en su lengua propia.

MEDIACIÓN INTRALINGÜÍSTICA

Los dos alumnos hablan en español: la mediación no es entre códigos lingüísticos, sino entre códigos culturales, es necesario apostillar para hacer entender los modismos característicos, las frases hechas, la terminología, etc.

PROCESO MEDIADOR

Anotar, comentar, ampliar, son actividades comunicativas de primer orden: hay que identificar la información que desconoce el interlocutor y saber completarla, usando los conocimientos que sabemos que sí tiene.

4.4. INTERMEDIAR

Hacer de intermediario entre hablantes de dos idiomas significa, en todo caso, "hacer de intérprete", pero también de "mediador cultural y pragmático". En el caso de que los hablantes de dos idiomas sepan un poquito del otro idioma, el intermediario deja de hacer de "intérprete" y pasa a ser un mediador que apostilla y, en todo caso, resume o parafrasea.

INTERMEDIAR

El alumno 1 interviene en una discusión entre los alumnos 2 y 3 (que estos han preparado previamente, basada en un malentendido): debe identificar el conflicto y explicar a cada uno el sentido y las intenciones del otro.

MEDIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA

Los alumnos 2 y 3 emplean idiomas distintos en su discusión (el español y la lengua propia de los alumnos), mientras que el alumno 1 interviene en español. Podemos aprovechar este ejercicio para trabajar los elementos característicos de creación de malentendidos entre la lengua de los alumnos y el español: "falsos amigos", frases hechas que pueden resultar ofensivas, estructuras gramaticales divergentes y, sobre todo, esos ritos comunicativos dispares (como saludar sin sonreír, tocarse al hablar, gritar, no mirarse a los ojos, etc.) que son fuente continua de malos entendidos.

MEDIACIÓN INTRALINGÜÍSTICA

El ejercicio se realiza íntegramente en español, focalizando las intenciones y las

actitudes.

PROCESO MEDIADOR

Este ejercicio permite a los tres alumnos entender el origen lingüístico de los malentendidos y, por ende, de buena parte de los conflictos comunicativos; también, claro está, permite ejercitar la mediación personal en su estado puro: la mediación entre personas.

4.5. INTERPRETAR

De los tipos de *interpretación* clásica (o traducción oral), uno de ellos es la interpretación "simultánea" que consiste en trasladar, a medida que alguien habla, de la lengua extranjera a la lengua propia (si es interpretación directa), o de la lengua propia a la extranjera (si es interpretación inversa); el otro tipo de interpretación se denomina "consecutiva" y consiste en trasladar (y, a veces, resumir o parafrasear) lo que alguien ha dicho.

INTERPRETAR

El alumno realiza una traducción oral (preferiblemente, consecutiva) de un discurso oral determinado. El ejercicio puede realizarse a partir de un discurso fijado (una grabación), o bien a partir del discurso que otro alumno va elaborando: el alumno 1 explica algo, el alumno 2 lo traduce.

MEDIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA

Este es un buen ejercicio de mediación interlingüística entre la lengua propia de los alumnos y el español, y permite trabajar las equivalencias lingüísticas entre ambas lenguas. Puede plantearse como traducción directa (traducir a la lengua propia) o inversa (traducir al español).

MEDIACIÓN INTRALINGÜÍSTICA

En español siempre, el alumno ha de "traducir" al español estándar (o "escolar") una grabación en español dialectal (por ejemplo, en español mexicano, o en caribeño). Pueden trabajarse, pues, las equivalencias lingüísticas entre dialectos del español, focalizando, por ejemplo, la pronunciación, el léxico o las soluciones morfológicas.

PROCESO MEDIADOR

El ejercicio se centra en la capacidad del alumno de encontrar en tiempo real las equivalencias en español (estándar) y se trabaja la inmediatez característica de la lengua oral.

5. ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN TEXTUAL

Como vimos, la negociación y la adecuación son rasgos fundamentales de la mediación lingüística: en el discurso oral hablamos de negociación con el interlocutor (con el que continuamente tenemos que negociar significados, sentidos e intenciones), en contraste con la adecuación a un receptor (no tan inmediato) que requiere la composición de un texto escrito.

La mediación textual, así, requiere de un entrenamiento específico en la elaboración y

manejo de textos, mientras que la mediación personal requiere, sobre todo, de una cierta fluidez oral y una competencia estratégica bien desarrollada (adaptarse al contexto y al interlocutor, y buscar recursos).

5.1. SINTETIZAR / RESUMIR

Ya hemos visto que *resumir* y *sintetizar* son equivalentes, con la única salvedad que sintetizar implica reducir toda la información a sus datos esenciales.

SINTETIZAR / RESUMIR

Con diversos textos repartidos en la clase, cada alumno trabaja dos textos: uno lo resume y a otro le pone un título (o una gacetilla, que sintetice lo esencial): luego, deben confrontarse títulos y resúmenes, y se comprueba su adecuación.

MEDIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA

El texto de partida puede ser en la lengua propia de los alumnos.

MEDIACIÓN INTRALINGÜÍSTICA

El texto de partida puede ser, por ejemplo, un texto filosófico, o un texto especializado, siempre en español.

PROCESO MEDIADOR

Comprensión lectora, desverbalización y reexpresión adecuada.

5.2. PARAFRASEAR

Parafrasear permite trabajar, sobre todo, la "reexpresión": decir lo mismo que un texto de partida, pero con otras palabras. Por tanto, no sólo hay que entender el texto, sino que hay que desarrollar los recursos lingüísticos adecuados (encontrar las palabras y los giros apropiados).

PARAFRASEAR

El alumno tiene que transmitir al lector (otros alumnos) toda la información que hay en un texto, pero sin usar las mismas palabras ("prohibiendo", por ejemplo, alguna palabra clave). El ejercicio se completa revisando diversas versiones y discutiendo las distintas soluciones adoptadas. El texto de partida puede ser un texto de especial complejidad, como un texto científico.

MEDIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA

El texto de partida está en una lengua diferente del texto de llegada: como vimos en la actividad oral, este ejercicio permite centrarse en el contraste de la formulación lingüística entre los dos idiomas.

MEDIACIÓN INTRALINGÜÍSTICA

Todo el ejercicio es en español: puede trabajarse, por ejemplo, la reformulación lingüística entre distintos niveles de lengua (como distintos niveles culturales o de especialización técnica); el ejercicio también permite, si se prepara bien el texto de partida, centrarse en algunas diferencias dialectales (por ejemplo, léxicas); o bien, de un modo general, permite trabajar la elaboración de textos sencillos y comprensibles, tratando de evitar los términos especializados o de una complejidad lingüística especial.

PROCESO MEDIADOR

El ejercicio también puede centrarse en un aspecto de la comprensión lectora: la deducción de significados por el contexto, saltando el texto de partida de palabras desconocidas (incluso inventadas) que, aun así, deben parafrasear.

5.3. CITAR

Citar (reproducir un texto) no es repetir simplemente lo que se ha leído, sino seleccionar un elemento de especial relevancia del texto, y por tanto expresar su sentido sin comprometerse directamente, sino empleando la autoridad del texto original. También es especialmente útil aprender a usar las citas “de autoridades” para reforzar una argumentación.

CITAR

Tomar, por ejemplo, una noticia del periódico y parafrasearla, insertando en el nuevo texto al menos una cita textual que revele lo esencial del texto de partida. La cita debe contener toda la fuerza del original, por lo que en la clase se discutirán las distintas opciones. Una variante de este ejercicio, muy reveladora, es emplear una cita textual con el objetivo de decir lo contrario de lo que se decía en el texto original. Otro ejercicio, más simple, es elaborar una argumentación paralela a la argumentación del texto de partida, empleando fragmentos de este como prueba de autoridad.

MEDIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA

Leer la noticia en la lengua propia de los alumnos y reexpresarla en español, insertando la cita textual traducida, o bien (preferiblemente) en la lengua original: de este modo, los alumnos pueden ejercitar el cambio de código (o “cambio de lengua”) como recurso expresivo.

MEDIACIÓN INTRALINGÜÍSTICA

También la noticia está en español.

PROCESO MEDIADOR

Este ejercicio permite aprender a distanciarse del texto, distinguir y valorar sus diferentes elementos discursivos (pues un texto no es un continuum, sino una sucesión de unidades significativas “cerradas”) y usarlos funcionalmente (como si fueran “cápsulas” de texto, listas para usar en un nuevo texto).

5.4. TRADUCIR

La *traducción* era una de las actividades tradicionales en la clase de lenguas extranjeras, también en español. Algunos trabajos recientes han permitido recuperarla como un ejercicio plenamente significativo en el aula y han conseguido su encaje en el enfoque comunicativo: es la llamada traducción pedagógica (v. supra el apartado 1.2.).

TRADUCIR

Traducir al español un texto escrito en otro idioma extranjero (si, por las características de los alumnos, ello es posible) para que otros alumnos puedan leerlo como si fuese el texto original. El texto traducido puede servir de base para realizar otros ejercicios de mediación (resumirlo, parafrasearlo, citarlo...).

MEDIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA

La traducción es, sobre todo, interlingüística. Si no es posible trabajar desde otra lengua extranjera, puede emplearse la lengua propia de los alumnos. En niveles iniciales, la traducción inversa (al español) no es recomendable, por la complejidad que supone: a no ser que el texto sea bien conocido, o ya se haya trabajado previamente (y con otros objetivos), en español, de modo que el texto de partida del ejercicio sería, en realidad, una traducción del texto que los alumnos ya conocen: un clásico ejercicio de entrenamiento.

MEDIACIÓN INTRALINGÜÍSTICA

Si el nivel de los alumnos lo permite, se puede traducir de un dialecto del español a otro, o bien de un registro a otro, etc. Un ejemplo sería traducir un poema del español (registro poético) al español (registro formal, y en prosa).

PROCESO MEDIADOR

En traducción inversa, el proceso traductor se centra en la complejidad de la reexpresión lingüística: formular en español significados que son tan triviales en la lengua propia de los alumnos.

5.5. APOSTILLAR

Apostillar un texto escrito es anotarlo, comentarlo, aclararlo, amplificarlo: una de las actividades clave de la filología clásica y de la edición textual.

APOSTILLAR

Los alumnos leen un texto especializado: un texto científico o un texto filosófico (de un nivel lingüístico aceptable). Una vez comprendido, y por grupos, añaden diversas notas a pie de página, que cumplan los siguientes requisitos: aclarar un concepto, relacionar el texto con otros textos, ampliar la información que ofrece el texto, discutir un concepto. El profesor puede negociar con los alumnos los requisitos que deben cumplir las anotaciones, o bien los propios alumnos pueden decidirlos, entre una lista de posibilidades. Otro ejercicio puede ser: anotar un texto traducido en la actividad anterior.

MEDIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA

A partir de un texto en español de una cierta complejidad, los alumnos deben apostillarlo en su lengua propia con el fin de hacerlo inteligible a otro grupo de alumnos del mismo centro, de un nivel inferior.

MEDIACIÓN INTRALINGÜÍSTICA

El texto y las anotaciones son en español. En este caso, su funcionalidad puede ser, igualmente, ofrecer pistas para la comprensión del texto a los compañeros de otro nivel; también, según las características del texto, la funcionalidad puede ser ofrecer el texto anotado a los propios compañeros del grupo.

PROCESO MEDIADOR

Identificar las necesidades del lector y satisfacerlas, sin la participación del propio lector, constituye uno de los ejercicios clave en el aprendizaje de la composición escrita.

5.6. ADECUAR

Finalmente, podemos decir que *adecuar* un texto a un lector concreto, como adecuar un discurso al interlocutor, es una de las actividades fundamentales del mediador lingüístico. En la mediación oral la "adecuación" consiste en "negociar"; en la mediación textual, en cambio, depende de la habilidad y los conocimientos del emisor. Una de las actividades clásicas de adecuación textual es, precisamente, la "adaptación" literaria (como la adaptación infantil, o la adaptación de obras clásicas para el lector no especializado).

ADECUAR

Los alumnos deberán adecuar un texto de nivel elevado para lectores menos expertos (como los alumnos de un nivel inferior). Una variante sería la vía inversa: elevar el nivel de un texto muy simple, con el fin de dirigirlo a un lector exigente (los compañeros del grupo).

MEDIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA

Esta actividad es muy conveniente para ser realizada de una lengua a otra: por ejemplo, los alumnos pueden adaptar al español un cuento tradicional de su cultura.

MEDIACIÓN INTRALINGÜÍSTICA

Un ejercicio intralingüístico, similar a otros que hemos propuesto, sería la adaptación de un texto técnico, intentando evitar la jerga especializada, para hacerlo comprensible a un gran público.

PROCESO MEDIADOR

La adecuación al lector es otra de las actividades clave en la formación del escritor competente. En los ejercicios propuestos, el alumno cuenta con la ventaja de conocer bien el tipo de lector al que se dirige.

Todas estas actividades pueden presentarse en el aula como ejercicios incidentales, aislados, que permiten trabajar los diversos aspectos de la mediación lingüística; aunque, seguramente, sólo enlazados unos con otros adquieren su verdadera dimensión: trabajar con tareas de mediación textual, por ejemplo, puede ser una manera óptima de trabajar la lengua escrita en ELE, porque no se trata de "escribir" libremente, sino de hacer algo concreto y útil. El encadenamiento significativo de diversas actividades de mediación puede servir, por tanto, de pauta para el trabajo regular en lengua escrita.

De hecho, como se muestra en De Arriba (2003), todo el trabajo de mediación lingüística en el aula puede planificarse en forma de tareas de mediación, también en lengua oral.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYRAM, M. y M. FLEMING (eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. esp. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

CANTERO F.J. y A. MENDOZA (2003): "Conceptos básicos en DLL", en A. MENDOZA (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice-Hall.

CONSEJO DE EUROPA (1996): *Modern languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Strasbourg: Council of Europe.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment*. Trad. esp. (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas*. Instituto Cervantes. (Disponible en formato pdf en la dirección: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>)

DE ARRIBA, C.(1996): "Introducción a la traducción pedagógica", en *Lenguaje y Textos*, núm. 8. SEDLL: Universidade da Coruña.

DE ARRIBA, C. (1997): "Traducción tradicional vs. Traducción pedagógica", en CANTERO, F.J.; A. MENDOZA y C. ROMEA (eds.) (1997): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

DE ARRIBA, C. (1998): "Uso de la traducción en clase de lenguas extranjeras: la traducción pedagógica", en *Actes del III Congrés Internacional sobre Traducció*. Barcelona: Universitat Autònoma.

DE ARRIBA, C. (2003): *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

DE ARRIBA, C. y F.J. CANTERO (en prensa): "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas", en *DiLL. Didáctica. Lengua y Literatura*, núm. 16. Madrid: Universidad Complutense.

DELISLE, J. (1980): *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Cahiers de Traductologie 2. Universidad de Ottawa.

DELISLE, J. (1993): *La traduction raisonnée*. Canada: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

KRAMSCH, C. (1998): "El privilegio del hablante intercultural", en BYRAM, M. y M. FLEMING (eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. esp. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

LAVAUULT, E. (1985): *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. París: Didier Érudition.

NORD, C. (1988): *Textanalyse und übersetzen*. Heidelberg: Julius Groos Verlag. Trad. Ingl. (1991): *Text analysis in translation*. Amsterdam: Rodopi.

NORD, C. (1994): "Traduciendo funciones", en HURTADO ALBIR, A. (ed.): *Estudis sobre la traducció*. Castellón: Univ. Jaume I (Col. Estudis sobre la traducció, núm. 3).

REISS, K. y H.J. VERMEER (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. Trad. esp. (1996): *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Akal.

RISAGER, K. (1998): "La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea", en BYRAM, M. y M. FLEMING (eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. esp. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

SELESKOVITCH, D. y M, LEDERER (1984): *Interpréter pour traduire*. Col. Traductologie núm. 1. París: Didier Erudition.

SELESKOVITCH, D. y M, LEDERER (1989): *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Col. Traductologie, núm. 4. París: Didier Erudition.

Lectura autónoma para brasileños: aportaciones desde una perspectiva peninsular

JOSÉ COLOMA MAESTRE
Universidad Católica San Antonio de Murcia

José Coloma Maestre es Licenciado en Filología Hispánica y Especialista Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Es Profesor de Lengua Española y Cultura Hispánica y Coordinador de los Cursos de Español de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. Es, asimismo, Coordinador Académico y miembro del cuadro docente del Curso de Postgrado Especialista Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (presencial y a distancia) de la Universidad de Murcia. En la actualidad se encuentra realizando su tesis doctoral titulada "Competencia Literaria en la Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera. Estudio empírico". Ha enseñado español e impartido cursos y talleres de formación del profesorado en Francia, Cuba, Brasil, Holanda y España. Ha presentado varias ponencias en congresos internacionales en el ámbito de ELE. En 2002 fue Secretario del Comité Organizador y Científico del XIII Congreso Internacional de ASELE "El español lengua de mestizaje y la interculturalidad" y ha coeditado las Actas de dicho Congreso.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to study the feasibility of setting up a project using Spanish reading as a tool to improve Spanish Language acquisition for Brazilian university students. The paper refers to a particular project at UCPEL where they are trying to verify that those students, who can read autonomously, can improve their writing production. We will also suggest some improvements to this project and other similar ones. These improvements can divide into three sections: Texts and materials, reading strategies and post-reading activities. Throughout the project we have taken into account the use of New Technologies. Finally we hope to prove that a project such as this one will have great possibilities due to the use of wide range of existing materials and the benefits it will give to the students.

RESUMEN: Este artículo estudia las posibilidades que puede tener un proyecto de lectura en lengua española para universitarios brasileños. En primer lugar hace referencia a un proyecto concreto de la UCPEL, en donde se intenta verificar que los alumnos que leen autónomamente pueden mejorar su producción lectora. Más tarde expondremos algunas posibilidades para la mejora de este proyecto y de otros similares. Esta mejora se divide en tres apartados: textos y materiales, estrategias lectoras y actividades poslectura. En todo momento se ha tenido muy en cuenta las Nuevas Tecnologías. Se concluye afirmando las grandes posibilidades de un proyecto de este tipo, por los beneficios que aporta al alumnado y por la gran variedad de materiales reales que existen.

INTRODUCCIÓN

Tras haber tenido la oportunidad de estudiar el proyecto *La lectura autónoma como facilitadora para el uso variado y apropiado del vocabulario en la producción escrita en ELE*, que se está llevando a cabo en el CAAL (Centro de aprendizaje autónomo de lenguas) de la UCPEL (Universidad Católica de Pelotas), en este estudio pretendemos desarrollar algunos puntos, que en nuestra opinión, pueden hacer de este proyecto una herramienta todavía más útil e interesante para los alumnos participantes.

En cualquier caso, esta investigación no pretende tener carácter localista. Nuestra pretensión es que las indicaciones aportadas tengan validez para cualquier experiencia sobre autonomía de lectura, en especial para estudiantes brasileños de lengua y cultura española.

Breve descripción del proyecto La lectura autónoma como facilitadora para el uso variado y apropiado del vocabulario en la producción escrita en ELE

La lectura autónoma como facilitadora para el uso variado y apropiado del vocabulario en la producción escrita en ELE (español como lengua extranjera), es un proyecto de investigación que se está llevando a cabo en la Universidad Católica de Pelotas, Brasil (UCPEL) y cuyas responsables son las profesoras Matilde Contreras y Tania Natel. Dicho proyecto se realiza en el CAAL de la Universidad y tiene como sujetos informantes a estudiantes de la asignatura Lengua Española IV, V y VI del Curso de Graduación en Letras Portugués/Español.

El objetivo principal de la investigación es fomentar la autonomía lectora en lengua meta –español- de los alumnos participantes. Del mismo modo, se intenta verificar que a través de la lectura autónoma los participantes en el proyecto son capaces mejorar su producción escrita y la utilización cuantitativa y cualitativa del vocabulario en español.

A lo largo de los tres semestres de duración del proyecto los alumnos deben de leer una serie de lecturas en español; así en el primer semestre los estudiantes deberán asistir al CAAL hasta completar la lectura de cuatro textos periodísticos, un libro de bolsillo de narrativa literaria que contenga al menos cien páginas, dos textos de revistas, cuatro propagandas, cuatro tiras cómicas, dos textos de Internet de cuatro páginas, un largometraje subtulado en lengua española, la letra de cuatro canciones en español, cuatro rótulos de diferentes productos de consumo y, por último, dos poemas de autores hispanoamericanos modernos. En los dos siguientes semestres proseguirán con este trabajo, incluso se implementará en cantidad y calidad.

Es importante reseñar que la asistencia al CAAL siempre se hará fuera del horario de clases. Los alumnos que no participen en el proyecto recibirán instrucciones para, también fuera del horario curricular, hacer actividades en casa. Estas tareas tienen como objeto igualar el trabajo entre los alumnos que participan del proyecto y los no participantes, con el fin de tener dos grupos para una medición y comparación final.

La autonomía del alumnado se fomenta desde la posibilidad de elegir su propio itinerario de aprendizaje en tres ocasiones:

- Pueden participar o no el proyecto de lectura autónoma: de este modo los asistentes al CAAL asistirán libre y autónomamente.
- Frecuentan el CAAL en el horario y en los días que ellos decidan: esto implica que ellos mismos desarrollaran su propio horario.

- Eligen las lecturas que ellos quieran: dentro de las posibilidades que le ofrece el fondo bibliográfico del CAAL, podrán escoger en función de sus intereses personales, motivación, competencia lectora, estado anímico, etc.

El proyecto se cerrará con la comprobación y verificación de los resultados. Para ello, tanto el grupo de alumnos asistentes al CAAL (grupo experimental) como los no asistentes (grupo control) tendrán que hacer un pretest, un test a la mitad del semestre y un postest. La prueba, que se repetirá cada semestre en las tres ocasiones mencionadas, consistirá en la producción de un texto escrito por parte de todos los alumnos. Tras la comparación metódica de las producciones, se obtendrán los resultados y se verificará si se han cumplido los objetivos trazados a priori.

REFLEXIONES ACERCA DE LA CONVENIENCIA Y POSIBILIDADES DEL PROYECTO

La sola lectura del título del proyecto, o mejor dicho, del comienzo del título, ya nos es reveladora y sería justificador y apropiado para cualquier proyecto venidero: *La lectura autónoma...* Autonomía y lectura; lectura y autonomía. Empezaremos por la autonomía.

Defender y apoyar la autonomía individual en un mundo dominado por la globalización, por los medios de comunicación y por las potencias económicas parece una tarea difícil y desmotivadora. Obviamente este estudio no es el lugar adecuado para esta defensa; sin embargo, a poco que revisemos conceptos como *Educación Continua, Educación Integral y Ser Inacabado* (Freire, 2000, p. 55-65), llegaremos a la conclusión de la importancia de la autonomía en el crecimiento humano y, sobre todo, de la autonomía de aprendizaje (aprendizaje autónomo) como motor de esperanza y desarrollo vital.

Dejaremos que una de las autoras-investigadoras del proyecto que estamos tratando nos defina la autonomía, ya en el ámbito educativo:

Autonomía, según Dickinson (1997), es la capacidad de alguien de asumir la responsabilidad sobre su propio aprendizaje... Autonomía no es solo la libertad para aprender, sino también la oportunidad de tornarse persona (Natel, 2002, p. 1).

Teniendo en cuenta que la autonomía es una capacidad y que esta capacidad no es innata, por tanto tendrá que aprenderse (Dickinson, 1997 y Núñez, 2001), tendremos que instruir a nuestros alumnos en estrategias para su desarrollo. El Instituto Cervantes (1993) en su *Plan curricular* y el Consejo de Europa (2002) en su *Marco de referencia europeo* nos hablan de la necesidad de que el alumno de lenguas extranjeras sea responsable de su propio proceso de aprendizaje y de que alcance un mayor control en su propio proceso de aprendizaje; todo esto no hará sino incrementar su capacidad para poder continuar su proceso de aprendizaje

una vez finalice su instrucción académica. Este es el verdadero potencial de fomentar la autonomía en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras.

Hablar de lectura es hablar de una de las cuatro destrezas fundamentales –junto a la comprensión auditiva y la producción oral y escrita- para la adquisición / aprendizaje idónea de una lengua, bien sea lengua materna (LM), segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). No obstante, en los últimos tiempos, y debido a una mala interpretación de la metodología comunicativa, se ha venido dando preponderancia a las destrezas orales en detrimento principalmente de la lectura (Lerner, 2001, p.1), sobre todo, de la lectura extensiva y no instrumental.

Por otro lado, parece demostrado, como así lo han expuesto las autoras del proyecto (Contreras y Natel, 2001), que los alumnos cada vez tienen menos hábitos de lectura, leen menos, carecen, por tanto, de una competencia lectora mínima en LM y LE. No nos cabe la menor duda de que esta falta de hábito y de competencia lectora, les hace y les hará, a nuestros discentes, ser menos críticos y dialógicos ante cualquier situación cotidiana, con la consiguiente pérdida de libertad que ello implica.

Siguiendo las metodologías actuales en la adquisición / enseñanza de LE, encontraremos la necesidad de mostrar la lengua no como algo artificial y aislado, sino como parte de un todo que es la comunicación, discurso o texto; de ahí la importancia de la contextualización, de las muestras reales de lengua dentro de un contexto idiomático general (Sánchez, 1997, p. 196-197, y Sitman y Lerner, 1999, p. 1). Pero, no cabe la menor duda, que el contexto idiomático más real es el uso que los integrantes de una comunidad con una lengua en común dan a su idioma; es decir, sus hábitos, su historia, sus costumbres, su geografía, su religión, etc.: obviamente nos estamos refiriendo a su cultura (Miquel, 1999).

Sin duda esta sería una poderosa razón para llevar a cabo un proyecto para la mejora de la lectura en LE, siendo uno de los objetivos la necesidad de implementar en nuestros aprendices la competencia cultural, pues se considera *un componente intrínseco de la competencia comunicativa* (Sitman y Lerner, 1999).

Pensamos que no puede haber enseñanza comunicativa sino hay enseñanza de la cultura de la lengua meta. Por eso, y sobre todo para alumnos de LE que habitualmente no tienen la posibilidad de visitar el país de estudio, la utilización de textos en lengua meta es de vital importancia para un verdadero conocimiento de la lengua y cultura meta.

Incluso con alumnos brasileños que están aprendiendo español, esta herramienta puede ser, si cabe, más útil; no olvidemos la similitud del español con el portugués y la posibilidad de

volver sobre lo leído, reflexionar, detenerse, utilización de diccionarios, etc., que nos ofrece el acto de la lectura.

Hemos podido comprobar como hay innumerables argumentos favorables para el fomento en alumnos brasileños de la competencia lectora en español y de la capacidad de autonomía de estos. Por eso creemos firmemente que un proyecto de esta índole tiene un gran valor desde el punto de vista investigador, así como desde el punto de vista docente.

Esa es la razón que nos mueve para, en la medida de nuestras posibilidades, mejorar un proyecto con una base teórica y práctica tan adecuada para la enseñanza de español a brasileños. Principalmente, como nativos de la lengua y cultura española, podremos aportar una visión real de nuestra cultura y su práctica docente.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA EN TRES APARTADOS

Antes de comenzar con el desarrollo de la propuesta, nos detendremos muy sucintamente en un aspecto muy actual: las nuevas tecnologías (NNTT) y la autonomía. Hoy en día parece impensable no hablar del papel que juegan las NNTT en la enseñanza en general, en la enseñanza de lenguas en particular y, por supuesto, en el aprendizaje autónomo. No obstante, pensamos que hay que matizar.

Siguiendo a Van Ek (1986) y a Mora (1996), encontramos dos formas de llevar a cabo el aprendizaje autónomo. Por un lado, sería aprender solo, conocido habitualmente como auto-aprendizaje; por otro, el más utilizado en la actualidad, el profesor no ejerce de docente clásico, sólo es consejero y ayudante, y se trata de una enseñanza-dirigida, donde el aprendiz comanda su propio aprendizaje.

Si vinculamos estos conceptos a las NNTT y a la enseñanza de lenguas extranjeras llegaremos a algunas conclusiones:

- Existen cursos multimedia, principalmente en CD-rom, en donde los alumnos pueden seguir todo el proceso del curso de manera autónoma (cfr. Cantallops, 2000). Estaríamos hablando de auto-aprendizaje.
- Con la ayuda de un tutor en línea, si se trata de aprendizaje a través de Internet (cfr. <http://cvc.cervantes.es/aula/cursos/>), el alumno dirige su propio aprendizaje siempre apoyándose en el medio informático.
- El profesor intenta mejorar las estrategias de aprendizaje y la autonomía de los alumnos, al mismo tiempo se mejoran las habilidades lingüísticas y comunicativas, basándose en las

NNTT. Actualmente, las herramientas multimedia, la WWW y el correo electrónico, sin lugar a dudas, son las que presentan un mayor futuro y unas mayores posibilidades. Tanto el anterior modelo como este, estarían en la órbita del aprendizaje-dirigido.

Sin estar a favor o en contra de ninguno de los modelos expuestos (no es este el lugar de entablar un debate al respecto), para el proyecto de lectura que nos ocupa, nosotros nos inclinamos por la utilización del último. Además, pensamos en una utilización activa y práctica; pues, aun tratándose de un proyecto para fomentar la lectura y la adquisición del vocabulario, encontraremos en las NNTT lecturas, textos y medios muy motivadores y útiles para que en nuestros alumnos se promueva la autonomía y se fomente el hábito y la competencia lectora.

Es hora de comenzar con nuestras aportaciones para la mejora del proyecto. Principalmente, estas se basaran no en el planteamiento inicial, sino en la manera de llevar a cabo este proyecto; se tratará de explotar todas las posibilidades prácticas que este apropiado planteamiento teórico nos ofrece.

Dividiremos nuestra propuesta en tres apartados: textos y materiales, estrategias lectoras y actividades poslectura.

TEXTOS Y MATERIALES

No hay mejor manera para abrir el apetito del lector que darle a oler una orgía de lectura
(Pennac, 1992, p.126).

Decididamente aseguramos que el éxito de un proyecto de estas características depende principalmente de los textos con los que los alumnos se pueden encontrar al llegar al CAAL; es decir, qué leer. La variedad y la idoneidad de los materiales de lectura, teniendo en cuenta factores como la edad, sexo, conocimiento, intereses, etc., conseguirán formar y enganchar a lectores en español para toda la vida, o bien, lo contrario (Guerrero y Belmonte, 2001, p. 14-15).

Cuando hablamos de textos también hablamos de soportes. Hoy en día el libro no es la única vía por la cual un aprendiz de ELE puede recibir textos escritos: otra vez tenemos que llamar la atención sobre las NNTT. Cada vez las posibilidades son mayores en este campo; y, aunque el proyecto de la UCPEL prevé la utilización de algunos de estos medios, nosotros intentaremos implementar estos materiales. Parte de este implemento vendrá de la mano del hipertexto.

Literatura

Actualmente en el primer semestre los alumnos deben de leer un libro de bolsillo de narrativa literaria y dos poesías de autores hispanoamericanos; en el segundo semestre el incremento es de dos a tres poesías, dándose libertad de elección al alumno en el último semestre.

Con las innumerables posibilidades que nos brinda la literatura pensamos que a los alumnos se les debe de dar la oportunidad de trabajar y leer todos los géneros y formatos. Se trata de dotarlos de autonomía para enfrentarse a cualquier tipo de texto, incluyendo los literarios, en su futuro.

A lo largo de este estudio no nos detendremos a citar títulos de obras de autores en concreto, salvo cuando sean nombradas o nosotros mismos hayamos trabajado con ellas y comprobado su éxito con alumnos de ELE. En cambio al final dedicaremos un Anejo (Anejo I) a antologías, revistas y páginas en Internet; catálogo que servirá para fomentar también, la tan importante, la autonomía de profesores e investigadores (Nunan, 1996, p. 134-136), pues ellos tendrán que buscar y encontrar las obras adecuadas en función de las necesidades de sus alumnos.

Sitman y Lerner (1996, p. 230) y Ubach (1998, p. 826) han estudiado las grandes posibilidades del cuento para estudiantes de LE. Se trata de un género corto, por tanto breve y fácil de leer por segunda vez, en donde se mantiene siempre el interés del lector, encontrando, además, una gran variedad temática y estilística. De ahí que consideremos la posibilidad de que los alumnos deban de leer algunos cuentos en español, bien en antologías (Anejo I) o de un mismo autor. El cuento y el cuento tradicional y oral siempre han sido géneros muy cultivados en la literatura hispana.

Una opción muy a tener en cuenta para hacer llegar cuentos y microrrelatos (narraciones muy breves, a veces, con menos de cien palabras) a nuestros estudiantes del CAAL, puede ser a través de Internet. Existen cada vez más revistas virtuales y páginas dedicadas a la exposición de narraciones breves y muy actuales (Anejo I). Incluso, proponemos que el alumno imprima el que más le ha interesado y que lo deje en el fondo bibliográfico del CAAL. Con el teatro, y más si se trata de obras actuales, ocurre algo similar al cuento: El alumno se puede sentir motivado ante los diálogos, un lenguaje más coloquial, temáticas afines, etc. Autores como Sastre, Buero Vallejo, Jardiel Poncela, Mihura, Neville, Nieva, Romero Esteo, Pedrero, Miras y otros muchos, pueden llegar a ser muy interesantes; unos, por su cercanía a la realidad social; otros, por el tratamiento que del humor hacen.

Con respecto a la poesía, parece más lógico darle a los alumnos participantes la oportunidad de elegir entre no solo poemas de poetas hispanoamericanos, sino también de autores

peninsulares. Sirva como ejemplo de la prolija poesía española del siglo XX, autores del segundo lustro muy diáfanos en cuanto a su estilo, léxico y temática como Blas de Otero, Bousoño, Fuertes, Valente, Ángel González, Claudio Rodríguez, Gil de Biedma, Celaya, Hierro, etc. Sin duda estos no representan, aun estando siempre de moda, la última actualidad poética. Profesores e investigadores hallarán más información en el Anejo I.

Otra opción puede ser la utilización de lecturas graduadas específicas de ELE. Se trata de lecturas confeccionadas *ex profeso* para estudiantes de ELE, con estructura de diario o de novela, y que pertenecen al género de detectives, de suspense o se trata de adaptaciones de clásicos hispanos; cuyo lenguaje es sencillo y adecuado al nivel y grado especificado (Lerner, 2001). Cada vez son más las editoriales que están haciendo interesantes colecciones de lecturas graduadas en español. Algunas de estas se podrán encontrar en el Anejo I.

Dentro de la literatura también queremos nombrar a la desconocida literatura infantil y juvenil. El concepto autonomía educativa siempre se debe de articular en torno a algo, normalmente frente al profesor; pero al tratarse de estudiantes del Curso de Letras, posibles futuros docentes, esta autonomía se puede fomentar también en relación con imposiciones editoriales, gubernamentales y curriculares. Es aquí, con el fin de que los estudiantes tengan sus propias vías de elección, donde la literatura infantil y juvenil puede entrar dentro de este proyecto. Esta importante y cada vez más prolija literatura (clásica y actual) es soslayada y olvidada de los planes de estudio de nuestras universidades y de todos nuestros ámbitos docentes (Machado, 2001, p.57-66); apartando a los alumnos, tanto como lectores y como docentes, de las grandes posibilidades de relatos ilustrados, libros de conocimiento, álbumes ilustrados, relatos juveniles, etc.

Sobre la novela diremos que se trata del género más conocido y más leído en la actualidad (como ocurre en el cine con el largometraje, frente al corto, por ejemplo). La pléyade de autores en lengua española actuales o de vigente actualidad es inacabable; así, a modo de ejemplo, en España contamos con Delibes, Matute, Ayala, Martín Gaité, Benet, Cela, Torrente Ballester, Sampedro, Vázquez Montalbán, Mendoza, Puértolas, Javier Marías, Ferrero, Landero, Gándara, Muñoz Molina, Pérez Reverte, Echevarría, Espido Freire, Rivas, Lindo, etc; en Hispanoamérica, Cortázar, Roa Bastos, Onetti, Donoso, Vargas Llosa, García Márquez, Galiano, Bioy Casares, Sábato, Carpentier, Rulfo, Edwards, Asturias, Mutis, Cabrera Infante, Monterroso, Fuentes, Allende, Bryce Echenique, Esquivel, etc.

Un adecuado modo de acercar estos novelistas a un proyecto de las características que nos ocupa, dada la extensión habitual de una obra narrativa, es dándole a los participantes la opción de elegir un primer capítulo de algunas motivadoras novelas. De este modo los alumnos podrían continuar, fuera del CAAL y autónomamente, con el resto de la novela.

Encontraremos otras formas de expresión en la literatura oral y alternativa: cómic para adolescentes, adultos y toda la familia, adivinanzas y acertijos, burlas, canciones populares, nanas, dichos y refranes, historias rimadas, retahílas, romances, trabalenguas, etc. (Guerrero y Belmonte, 2001, p.76-78). Existen libros y antologías que versan y compilan esta poesía; también encontraremos mucho de este material en Internet (Anejo I). La literatura nos puede dar otras posibilidades textuales, aunque para ello tengamos que variar, y hacer más dúctil, el concepto clásico de literatura.¹

Prensa diaria

En la actualidad en el proyecto de lectura autónoma de la UCPEL los alumnos deben de leer periódicos en lengua española, con el gran aporte lingüístico y sociocultural que eso conlleva. El problema de este trabajo es que se trata de diarios en papel con las consiguientes dificultades que eso entraña, ya que para obtener periódicos y noticias diarias (y no tener cementerios de noticias), que puedan motivar verdaderamente al alumnado, se tendrían que recibir todos los días los diversos ejemplares; y eso es demasiado costoso. ¿Cómo solventar ese problema? Hoy en día es muy sencillo: con periódicos en línea (*on line*), por Internet.

Las ventajas son todas y las desventajas muy escasas. El estudiante accede inmediatamente a cualquier periódico en línea del mundo hispano (Anejo I) en su última edición y entrando en la noticia que ellos deseen. Los periódicos virtuales, a través del hipertexto, se han convertido en verdaderas enciclopedias de la información; siendo un campo mucho más real que la prensa gráfica para el desarrollo de la autonomía de un docente o hablante de lenguas extranjeras.

El hipertexto requiere de un protagonismo y habilidades diferentes del lector en comparación con el texto convencional; navegar implica tomar decisiones (lo que prima es el proceso intento / error para hallar lo relevante), pues la lectura no sigue las pautas jerárquicas del texto clásico. Del mismo modo que pensamos que hay que fomentar la práctica, las estrategias y la autonomía del texto gráfico, también creemos que hay que hacer lo mismo con el hipertexto.

Cruz y Sitman apuntan otro aspecto importante para la posible integración de la prensa en línea en un programa de enseñanza de español para extranjeros:

¹ En el aula el sentido literario es el sentido que guste al alumnado que tenemos en ese momento, por lo tanto, ya lo veremos detenidamente más adelante, debemos buscar y realizar textos motivadores, textos que gusten a los lectores que van a leer, no nuestros textos, sin sus textos (Guerrero y Belmonte, 2001, p.75).

Pero la situación es ligeramente diferente si se observa el fenómeno desde la perspectiva de la enseñanza del español como lengua extranjera, pues dado que la prensa en-línea ofrece al lector no nativo la posibilidad de acceder a cualquiera de las variedades del español, probablemente este lector no detectará las peculiaridades mencionadas como propias de una zona determinada, sino simplemente como una palabra que no conoce y cuyo significado, con un poco de suerte, encontrará en el diccionario. El extranjero que haya aprendido el español peninsular y se acerque a la prensa hispanoamericana en línea verá ampliado su vocabulario si consigue averiguar el significado de esas nuevas palabras, y si no es advertido de que se trata de rasgos dialectales, construirá un "panespañol" en su gramática interna (Cruz y Sitman, 2000).

Este aspecto cobra especial relevancia para brasileños (situación contraria a la expuesta por Cruz y Sitman, pero igual de válida), pues existe una gran mayoría de ellos que han aprendido el español de manos de profesores hispanoamericanos; de este modo tienen la oportunidad de acceder, conocer y utilizar (al menos como vocabulario pasivo) la variedad peninsular del español.

Exposiciones virtuales

Siguiendo con las NNTT, en concreto con Internet, hemos creído apropiado encontrar nuevas formas textuales, con el único fin de acercar al estudiante la realidad de la cultura hispana, mostrarle caminos para su posterior autoaprendizaje y, en gran manera, encontrar actividades que realmente puedan llegar a motivarlos y emocionarlos.

Una de las características más positivas de las NNTT es la de acercar lo inalcanzable, es decir, nos ofrecen la posibilidad de acceder desde nuestra casa a cualquier cosa que esté a miles de kilómetros (correo electrónico, vídeo, periódicos en línea, conversaciones en tiempo real, tutores virtuales, etc.). Siguiendo esta dinámica cada vez encontramos en Internet una mayor proliferación de exposiciones virtuales.

Una exposición virtual se trata de un espacio en la web puesto a disposición de los usuarios donde se expone todo tipo de materiales en línea, utilizando el hipertexto y todas las herramientas multimedia posibles (fotografías, audio, animaciones, vídeo, figuras en tres dimensiones, utilización de zoom, etc.). Cada vez aparecen más en lengua española y en el mundo hispano; encontrando en ellas, como en las exposiciones no virtuales, todo tipo de temas y de propuestas, algunas muy novedosas y otras más clásicas. Cabe reseñar que hay muchos museos que ya tienen visitas o exposiciones virtuales al servicio de los navegantes.

Las constantes referencias textuales e hipertextuales, apoyadas siempre en multitud de elementos multimedia, hacen de este medio una vía más, muy apropiada y sugerente, para un proyecto de lectura para extranjeros. Además, las temáticas tratadas, siempre afines a lo cultural y estético, ayudara a los estudiantes a conocer mucho más la realidad de la cultura hispana.

En cuanto a la autonomía, los alumnos estarán aprendiendo nuevas formas de interacción con la cultura meta, las cuales podrán seguir utilizando una vez acabe su participación en el proyecto o su relación con el mundo escolar. Incluso, esta abertura al mundo hispano les hará desarrollar estrategias y despertará intereses para, en situaciones venideras, asistir y disfrutar de exposiciones itinerantes o en algún país hispano.

Como se ve hemos tenido en cuenta el factor motivación, pues el alumno podrá elegir, entre todos las temáticas y exposiciones existentes, las que más se adecuen a sus intereses, gustos y facultades. De este modo, en un claro ejemplo de aprendizaje autónomo, es lector / aprendiz quien escoge al texto y no al revés. En el anejo I se encontrarán algunos ejemplos de exposiciones virtuales.

Correo electrónico

Si se utiliza en este proyecto, muy eficazmente, la publicidad real, los periódicos reales, la literatura y letras de canciones reales, ¿por qué no trabajar con correos electrónicos reales? Estamos hablando de uno de los medios de comunicación más utilizado en todo el mundo desarrollado: fácil de usar, pues suele ser muy breve y de sencilla comprensión; además, los aprendices pueden utilizar su conocimiento del mundo (Contreras y Natel, 2001, y Alonso, 1997) para acercarse a ellos, pues hay ciertas reglas y normas internacionales comunes a todos los países y lenguas.

El proceso de adquisición de textos puede ser el siguiente: los investigadores y colaboradores guardan todos los correos electrónicos que reciban en español, imprimen los más interesantes; así es fácil hacerse con un archivo de correos electrónicos en español para trabajar con los alumnos. Otra forma puede ser inscribirse en una lista de distribución en lengua española, por ejemplo Apuntes, foro de debate sobre el español y cualquier aspecto cotidiano (Gómez, 2000 y Coloma, 2001), o entrar directamente en su archivo (Anejo I) y escoger los mensajes más apropiados. En ambas opciones encontraremos mensajes formales e informales; sobre trabajo, lengua, amor, amistad, peticiones, etc. Como se ve elementos muy adecuados para fomentar la competencia comunicativa intercultural de nuestros alumnos.

Esta actividad puede reportar grandes beneficios a los participantes en el proyecto, ya que en el futuro, mejor dicho, desde que empiecen a desarrollar ciertas estrategias, podrán participar en intercambios de correos electrónicos con hablantes hispanos (Cfr. Casanova, 1999, p. 17-19 y Simon, 2001), siendo este camino un espacio muy utilizable para continuar con el aprendizaje autónomo del español (Anejo I).

Otros textos

Las formas de recibir *input* para desarrollar la habilidad lectora en lengua extranjera son innumerables; casi todo en una cultura tiene su parte o referencia escrita. Esa es la razón por la que las investigadoras de este proyecto han incluido propagandas publicitarias, tiras cómicas, rótulos de diferentes productos, letras de canciones y subtítulos de largometrajes. Sin embargo, esta nómina se puede implementar y actualizar volviendo de nuevo a las NNTT.

El DVD es un medio idóneo para la enseñanza de LE, pues nos permite ver películas y trabajar con diversas lenguas, tanto con el sonido como los subtítulos; podemos comenzar por la secuencia que nosotros queramos, parar y continuar en otro momento; incluso podemos ver entrevistas con los protagonistas e imágenes reales de la filmación de la película. Lo importante no es solamente el trabajo dentro del proyecto, sino que el DVD es un medio que el aprendiz de LE puede utilizar durante toda su vida, sirviéndole de nexo entre su conocimiento y su cultura meta.

El último aporte textual al que nos referiremos serán los anuncios publicitarios de televisión. Por medio de la televisión por satélite y por cable es muy sencillo acceder a canales de cualquier país y cultura: en concreto, desde Brasil, en lengua española, se puede ver la TVE Internacional y varios canales del ámbito hispanoamericano. Los investigadores pueden grabar un buen número de anuncios y dejarlos en el CAAL para que los alumnos los visionen (al mismo tiempo que los leen).

Se trata, como advierten Lamprea y Mora (2001), de un modo muy divertido y práctico para el aprendizaje de LE, pues actualmente los anuncios en televisión son de gran calidad, duración muy breve (en treinta segundos te cuentan una historia), tienen un lenguaje real y muy contextualizado y presentan acciones de la vida cotidiana, hábitos y cultura del país; además, utilizan códigos fácilmente reconocibles por cualquier persona habituada a ver televisión y resultan muy atractivos, pues siempre buscan entre la cohesión de formatos (canciones, voces, rótulos, imágenes, palabras, etc.) sorprender al espectador.

ESTRATEGIAS DE LECTURA

Una de las razones principales de este proyecto era incentivar a los alumnos a la lectura extraclase, pues las investigadoras no eran ajenas al problema que supone que cada vez los estudiantes y el resto de la población estén menos interesados en la lectura².

² Prueba de esa falta de interés por la lectura es un país supuestamente desarrollado como España. En este sentido las cifras son alarmantes: según el Gremio de Editores de España, en un estudio hecho en el año 2001, el 45% de los españoles mayores de 14 años no leen nunca. Encontraremos más información *en línea* sobre hábitos de lectura de los españoles en la bibliografía de García y Martín (2002).

Por eso es fácil deducir que la generalidad de nuestros alumnos no habrán desarrollado una buena competencia lectora en L1 y menos en L2. De ahí que nos planteemos algunas cuestiones: para mejorar esta competencia, ¿basta sólo con dejar a nuestros alumnos solos ante las lecturas propuestas? ¿Es razonable pensar que nuestros alumnos aprenderán estrategias lectoras por sí solos? ¿Es posible enseñar estrategias lectoras? ¿Qué sucede en el ámbito de las LE?

En principio parece obvio que si no se comprende al autor, no hay interacción, ni lectura; por lo tanto, en ese caso, el primer paso sería enseñar al alumno a leer dotándolo de las estrategias necesarias para que sus lecturas sean significativas *de tal forma que se haga responsable de su proceso de aprendizaje* (Martínez, 1997, p. 177). El lector debe de asumir el control de la lectura que está realizando, tener objetivos y saber generar hipótesis para así ir negociando el significado y la comprensión final (Solé, 1993, p. 27). Sobre este tema, conociéndose la precariedad de la situación, cada vez existen más programas de animación a la lectura para niños, jóvenes y adultos³.

Ya en el campo de las lenguas extranjeras, la problemática se agrava; a las carencias que los aprendices traen en su LM, hemos de añadir las dificultades propias del aprendizaje de una LE, a saber, dificultades lingüísticas, léxicas, socioculturales, etc. Incluso, alumnos con una buena competencia lectora en su lengua pueden llegar a tener problemas en lengua meta; así lo advierte Denyer (1997, p. 15) al referirse a la no transferencia automática de las habilidades lingüísticas de la L1 a la LE, pues *la angustia provocada por la conciencia de las lagunas meramente lingüísticas provocan regresión y el lector se olvida de acudir a estrategias dominadas en la L1*.

Entendemos por estrategias de aprendizaje como las técnicas o modos que consciente o inconscientemente, utilizan los aprendientes en el proceso de aprendizaje (Hernández, 1998, p. 439). Si este concepto lo aplicamos a la habilidad lectora, entenderemos por estrategias lectoras el modo en que los lectores descodifican un texto con el fin de extraer toda su carga significativa y emocional. Solé (1993, p. 74-75) en su magnífico libro sobre estrategias lectoras nos describe y se ocupa de tres tipos de estrategias lectoras:

- Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/durante ella).

³ Existe un cierto consenso a la hora de entender la animación lectora como un intento de motivar a las personas (especialmente a los jóvenes, pero no exclusivamente) para el disfrute de la lectura (Guerra y Hernández, 2002).

- Las que permitan establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura).
- Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura después de ella).

Como se puede deducir de lo expuesto con anterioridad, hay autores que están decididamente a favor de trabajar, tanto en L1 como en LE, las estrategias lectoras. Estas actividades se proponen cada vez más de un modo práctico; planteándose las actividades antes, durante y después de cualquier tipo de texto (Cfr. Young y Wolf, 1994; Solé, 1993; Huerta et al., 1998; Denyer, 1997). En no pocas ocasiones, los autores insisten en que las actividades están confeccionadas para su realización autónoma y, sin lugar a dudas, todos afirman que la adquisición de adecuadas estrategias de lectura incide positivamente en la capacidad de autonomía de los lectores.

Actividades poslectura: Animación a la producción e interacción oral

Nuestras aportaciones en los dos apartados anteriores han tenido como objetivo principal la mejora del proyecto de la UCPEL. En este último aporte, a diferencia de los anteriores, queremos plantear actividades o tareas, en fin, mejoras, a partir del proyecto; es decir, que los alumnos utilicen las experiencias y el trabajo acumulado a lo largo del proyecto de lectura autónoma, como medio ampliar saberes en su aprendizaje de español como lengua extranjera.

Tras nuestra estancia en Brasil hemos comprobado que la proximidad lingüística y geográfica del español y del portugués a veces genera dificultades en los alumnos a la hora de hablar y de intervenir en español. Problema, por otro lado, que todos los docentes de lenguas extranjeras se encuentran siempre en su práctica habitual.

Otro problema que viene motivada por la cercanía lingüística y cultural, y que sin duda perjudica en algún modo al normal proceso de aprendizaje, es que el lector brasileño tiende al leer en español a leer en portugués y solo traducir los términos que le son ajenos (Gonçalves, 1999, p. 185).

Estas dos cuestiones no llevan a pensar en la conveniencia de aprovechar el trabajo lector con los integrantes del proyecto para el fomento de las habilidades orales. Además, de este modo conseguiríamos la difícil alquimia que representa para el docente de lenguas extranjeras el conseguir encontrar actividades curriculares capaces de integrar las cuatro destrezas comunicativas clásicas (leer, escribir, escuchar y hablar), uno de los principios claves en los enfoques actuales de enseñanza de LE (Cfr. Instituto Cervantes).

Para canalizar lo aprendido a través de las lecturas y mejorar la oralidad de los alumnos, proponemos debates dialógicos intelectuales. En estos debates a partir de un texto (literario o no) se establece un dialogo adulto, igualitario, inteligente, tolerante, intercultural, etc., con el fin de que los alumnos tomen conciencia de su autentico potencial de aprendizaje (Valls, 2000), ayudándoles esto a que mejoren su capacidad y confianza a la hora de expresarse en lengua meta. En este tipo de tertulias es vital la labor del docente:

El procedimiento a seguir para lograr la colaboración del alumnado es una versión de la mayeútica socrática consistente en hacer preguntas clave sobre el texto de forma que el interpelado, al contestar, considere un hallazgo propio la conclusión a la que ha llegado. Ello supone no solo una simple participación, sino la integración en el proceso del comentario. Tanto es así que un comentario crítico simplemente expuesto por el profesor nunca tendrá el mismo resultado que si se realiza con la participación del alumno debidamente dirigida, aunque se trate de un trabajo idéntico en ambos casos. La razón es obvia, ya que la pasividad en la recepción, aun en el caso de ser acorde, se acepta como algo ajeno, mientras que la participación en el comentario hace que se considere como propio (Escudero, 1994, p. 64-65).

Si nos detenemos en la utilización del vocabulario, con este tipo de actividades habremos conseguido que el estudiante ponga en juego el vocabulario aprendido cuando leía y, posteriormente, escribía. Es decir, si como dice Lerner (2001, p. 2) con la lectura extensiva se consigue aumentar el vocabulario activo y pasivo del alumno, implementando el trabajo lector con trabajo oral, conseguiremos una total realización de ese vocabulario activo, pues el alumno será capaz de utilizarlo al escribir y al hablar.

Sopesando todo lo anterior, y solo a modo de ejemplo, proponemos una guía muy sencilla de trabajo para la explotación de las habilidades orales (producción, interacción y recepción) a partir de un trabajo previo de lectura. Para esto nos hemos basado de manera *sui géneris* en una actividad propuesta por Gonçalves (1999, p. 185-192).

- Al alumno (cada vez uno de los participantes en el proyecto) se le pide que elija la lectura con que más ha disfrutado y "ensaye" leyéndola varias veces en voz alta, tanto en el CAAL como en su casa; incluso frente al espejo, como si se tratara de un actor.

- Más tarde leerá / representará esta lectura ante sus compañeros y tratará de explicarla. Entonces será el momento de que se produzca un debate dialógico, animado por el profesor, entre todos los integrantes de la clase.

Puesto que el proyecto estudiado trata sobre autonomía, decididamente pensamos que, en la medida de lo posible, debe de fomentar la autonomía integral del individuo. Y parece ilógico, en materia de enseñanzas de lenguas, pensar en un desarrollo integral del docente sin tratar todas las destrezas y competencias. De ahí la importancia que nosotros conferimos a las actividades poslectura.

CONCLUSIÓN

En este íntimo viaje (lector-autor) que supone siempre el acto de leer, hemos intentando aglutinar algunas ideas prácticas en torno a la lectura en español. Lecturas para estar informado, para divertirse, para sentir, para educar, para la polémica, para embellecernos, para compartir. En fin, leer para no dejar de aprender español nunca y, al mismo tiempo, para hacernos más personas.

Nuestro camino no ha hecho más que comenzar, pues las formas reales de expresión escrita de cualquier lengua y cultura son infinitas; prueba de esto son las NNNT. Lo verdaderamente difícil será encontrar la manera de llevar a nuestros alumnos esas múltiples formas y hacer que aprendan y disfruten de ellas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ALONSO, I. "Cómo mejorar la comprensión lectora-auditiva en el aprendizaje de una L2: las teorías del conocimiento previo", en *Frecuencia L*, núm. 4, p. 13-16, 1997.

CANTALLOPS, E. "Aprender de lenguas extranjeras con ordenador e internet", en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional ASELE*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2000, v. 2, p. 807-818.

CASANOVA, L. *Internet para profesores de español*. Madrid: Edelsa, 1999.

COLOMA, J. "Una temática, ¿un foro? Listas de distribución para ELE", en *Glosas Didácticas*, núm. 6, 2001. Disponible en: <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n6/coloma.html>

CONSEJO DE EUROPA. *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

CONTRERAS, M. y NATEL, T. *A leitura autônoma como facilitadora para el uso variado e apropriado do vocabulário na produção escrita em espanhol como LE*. Pelotas: Inédito, 2001.

CRUZ, M. y SITMAN, R. *Los diarios hispanos en la red: herramienta para el acercamiento cultural y lingüístico*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2000. Disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/diariosf.html>

DENYER, M. *Tareas: L de leer*. Barcelona: Difusión, 1997.

DICKINSON, L. *Self-Instruction in learning*. Cambridge: CPU, 1987.

ESCUADERO, C. *Didáctica de la literatura*. Murcia: Universidad de Murcia, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Sao Paulo: Paz e Terra, 2000.

GARCÍA, S. y MARTÍN, P. *Animación cultural: actividades y experiencias (para adultos)*. Disponible en: <http://absysnet.com/tema.html>

GÓMEZ, F. "Apuntes, una lista amable sobre el uso del español", en *Espéculo*. Madrid. Monográfico: Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/apuntes.html>

GONÇALVES, A. "Español homeopático", en *Actas del VII Seminario de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: dificultades y estrategias*. Sao paulo: Embajada de España en Brasil, 1999, p.185-192.

- GUERRA, O. y HERNÁNDEZ, J.M. "La animación a la lectura de obras literarias", en *Glosas Didácticas*, núm. 8, 2002. Disponible en: <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n8/lecturaz.html>
- GUERRERO, P. y BELMONTE, J. *Lengua y literatura y su didáctica*. Murcia: Diego Marín, 2001.
- HERNÁNDEZ, R. "Autonomía: el texto como instrumento para enseñar a aprender", en *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VII Congreso Internacional ASELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1998, p. 437-443.
- HUERTA M. C., et al. *Jugar para comprender, comprender para jugar: Una guía recreativa para la lecto-comprensión*. Santiago de Chile: Lom, 1998.
- INSTITUTO CERVANTES *La enseñanza del español como lengua extranjera*. Plan curricular del Instituto Cervantes, 1993.
- LAMPREA, M. A. y MORA, J. P. "Los anuncios publicitarios en la clase de español", en *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2001, p. 843-849.
- LERNER, I. *El placer de leer – Lecturas graduadas en el curso de E/LE*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2001. Disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/lerner.html>
- MACHADO, A. M. "Entre gansos y vacas. Escuela, lectura y literatura", en *La educación lectora*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 2001, p. 57-66.
- MARTÍNEZ, A. "Importancia e incidencia del hábito de lectura en el rendimiento académico", en *Estudios de lingüística aplicada y literatura: homenaje póstumo al profesor Juan Conesa Sánchez*. Murcia: Universidad de Murcia, 1997.
- MIQUEL, L. "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", en *Carabela*, Madrid, núm. 45, p. 27-46, 1999.
- MORA, M. A. "El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera", en *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del V Congreso Internacional de ASELE*. Málaga: ASELE, 1996, p. 219-226.
- NATEL, T. "A autonomia na qualificação escrita do discurso". Comunicación presentada en el 2º Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras, Pelotas, agosto de 2002.
- NUNAN, D. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: CUP, 1996.
- NÚÑEZ, F. *El aprendizaje y el aprendizaje de lenguas extranjeras en adultos (contexto francófono)*. Mallorca: I Congreso Internacional Virtual de Educación (ponencia). Disponible en: <http://www.cibereduca.com/temames/ponencias/julio/p140/p140.htm>
- PENNAC, D. *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1993.
- SÁNCHEZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL, 1997.
- SIMON, I. M. *El uso de la Internet en la enseñanza de E/LE*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2001. Disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/InaSimon.html>
- SITMAN, R. y LERNER, I. "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera", en *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del V Congreso Internacional de ASELE*. Málaga: ASELE, 1996, p. 219-226.
- SITMAN, R. y LERNER, I. "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o de desencuentro?", en *Espéculo*, núm. 12, 1999. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>
- SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1993.
- UBACH, A. "La literatura contemporánea en la clase de español", en *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VII Congreso Internacional ASELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1998, p. 823-831.

VALLS, N. "La tertulia literaria, un aprendizaje de las personas adultas basado en el diálogo", en *Diálogos*, núm. 22, p. 66-71, 2000.

VAN EK, J. A. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Council of Europe, 1986.

YOUNG, D. J. y WOLF, D.F. *Esquemas. Estrategias para leer*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers, 1994.

ANEJO

Este anejo no pretende mostrar una pormenorizada bibliografía sobre autores, géneros y textos. Encontraremos algunas antologías, revistas y páginas web. Excepto cuando se trate de obras estudiadas por el autor del estudio, no aparecerán títulos de obras de autores en concreto. El objetivo de este breve anejo es acercar a docentes e investigadores brasileños la realidad textual española. En pos de este acercamiento, se ha optado, en la mayoría de los casos, por presentar textos e informaciones de Internet, pues este es un modo al cual se podrá acceder desde cualquier lugar del mundo y, por supuesto, desde Brasil. El principal criterio de elección ha sido la calidad de los textos; de ahí que hayamos hecho nuestro el dicho castellano: *si breve, dos veces bueno*.

CATÁLOGOS, BIBLIOTECAS Y PORTALES EN LÍNEA

<http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html> (catálogo de todos los libros publicados en España desde 1972)

<http://cervantesvirtual.com> (biblioteca virtual)

<http://www.ciberoteca.com> (acceso gratuito a más de 54.000 textos literarios, científicos y técnicos disponibles en Internet)

<http://www.biblioteca.clarin.com/pbda/index.html> (biblioteca digital argentina)

<http://cvc.cervantes.es/obref/clasicos> (clásicos hispánicos en ediciones muy rigurosas)

http://cvc.cervantes.es/actcult/obras/literatura_xx/lista_elegida.htm (listado, descripción y primeras palabras de las 25 obras más célebres en lengua española, según los lectores)

REVISTAS EN LÍNEA

<http://www.que-leer.wanadoo.es> (revista sobre literatura)

<http://www.oleajes.com> (revista literaria)

<http://parnaseo.uv.es/Stichomythia.htm> (revista de teatro español contemporáneo)

<http://www.eldigoras.com/eom/umbral.htm> (revista de arte y literatura)

POESÍA

CANO, J.L. (ed.) *Lírica española de hoy*. Madrid: Cátedra, 1992. (antología indispensable de los últimos 50 años de poesía española)

MORAL, C. G. Y PEREDA, R. M. (eds.) *Joven poesía española*. Madrid: Cátedra, 1991. (antología de la poesía española más innovadores de los últimos 25 años)

<http://luis.salas.net> (poesía en español desde el romancero hasta el siglo XX)

<http://www.poesia.com> (portal de poesía)

CUENTOS Y MICRORRELATOS

GILBERTO, O. (ed.) *Cuentistas hispano americanos en la Sorbona*. Barcelona: Mascarón, 1983.

GONZÁLEZ DÍAZ, J. L. (ed.) *Dos veces cuento: antología de microrrelatos*. Eunsa, 1998.

MARTÍNEZ, J. M. (ed.) *Antología del cuento español 1900-1936*. Madrid: Castalia, 1994.

OBLIGADO, C. (ed.) *Cuentos para leer en el metro: antología de nuevos narradores*. Madrid: Catriel, 1999.

RAMONEDA, A. *Antología del cuento español*. Madrid: Alianza Editorial, 1999. (siglos XIII-XX)

VALDANO, J. (selec.) *Cuentos de fútbol*. Madrid: Alfaguara, 1995.

<http://www.artnovela.com.ar> (relatos y cuentos colectivos)

<http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4> (cuentos)

<http://www.literaturas.com/libroshiperbreves.htm> (Información sobre microrrelatos)

<http://www.elmundolibro.com/elmundolibro/microrrelatos> (microrrelatos de escritores famosos)

<http://www.elmundo.es/especiales/2001/04/cultura/umbral/relatos.html> (microrrelatos)

<http://www.elpais.es/suplementos/eps/microrrelatos> (microrrelatos acerca de la Navidad)

http://www.satiria.com/libros/anus_2002/especiales/concurso_verano/verano_index.htm (concurso de microrrelatos)

TEATRO

MORALES Y MARÍN, A. (ed.) *Antología de teatro para gente con prisas*. Los Ogijares: Dauro Ediciones, 2001.

PEDRERO, P. *Noches de amor efímero*. Murcia: Universidad de Murcia, 1991.

PLAZA, J.M. (ed.) *Llamé al cielo y no me oyó: antología del teatro español*. Madrid: Espasa-Calpe, 2001.

<http://www.aat.es/catalogo.htm> (Asociación de Autores de Teatro)

<http://parnaseo.uv.es/Ars/Autores/indexmonograficos.htm> (autores y textos íntegros actuales)

<http://www.matices.de/21/21sautor.htm> (dramaturgas españolas de finales del siglo XX)

NOVELA

LINDO, E. *Manolito Gafotas*. Madrid: Alfaguara, 1999 (en este primer libro de la saga, nos cuenta la vida de un barrio obrero madrileño bajo la óptica de un peculiar niño)

MENDOZA, E. *Sin noticias de Gurb*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1991 (novela no muy extensa y en clave de humor, en donde nos relata las peripecias de un extraterrestre en la Barcelona preolímpica)

PÉREZ-REVERTE, A. *El Capitán Alatrastre*. Madrid: Alfaguara, 1996 (es la primera novela de una saga que nos cuenta la historia de un soldado veterano de los tercios de Flandes que malvive en el Madrid del siglo XVII)

LECTURAS GRADUADAS

AA.VV. *Mis primeros cuentos / Las lecturas ELI* (Colección). ELI (lecturas graduadas con actividades para niños estudiantes de español)

AA.VV. *Venga a leer* (Colección). Barcelona: Difusión (colección de 34 lecturas graduadas, distribuidas en ocho series, para estudiantes de español)

DE MIGUEL, L y SANTOS, A. *Para que leas* (Colección). Madrid: Edelsa (colección de novelas policiacas y de misterio para estudiantes de español)

GIL, C. *Cosas de la ciudad*. Madrid: SGEL, 2001 (lectura para estudiantes de nivel inicial-intermedio de español)

GONZÁLEZ, A. (Coord) *Lecturas clásicas graduadas* (Colección). Madrid :Edelsa (textos clásicos de la literatura hispánica adaptados didácticamente para estudiantes de español. En algunas existe versión en casete)

LUQUE, J.D. y LUQUE, L. *Nuevas narraciones españolas 1, 2, 3 y 4* (Colección). Madrid: SGEL, 2001 (lecturas para estudiantes de español en cuatro niveles)

MARTÍN, E. Y SANS, N. *Gente que lee*. Barcelona: Difusión, 2000 (novela- cómic para principiantes de español)

MURCIA, A.A. y OCASAR, J. L. (coords.) *Lecturas de Español* (Colección). Madrid: Edinumen (narraciones graduadas para estudiantes de español con vocabulario y actividades)

MORENO, C. (coord.) *Lee y disfruta* (Colección). Madrid: SGEL, 2000 (colección de lecturas graduadas adscritas al género policiaco, en cuatro niveles, para estudiantes de español)

MORENO, C., GARCÍA, F. Y HIERRO, A. (eds.) *Cuentos, cuentos, cuento I, II y III* (Colección). Madrid: SGEL, 2000, 2001 y 2001 (cuentos originales hispanos con niveles, vocabulario y actividades)

URIZ, F.J (coord.). *Leer es fiesta* (Colección). Madrid: Edelsa (textos literarios no adaptados con sugerencias de explotación didáctica)

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas> (fragmentos de lecturas graduadas y actividades)

LITERATURA INFANTIL

BANYAI, I. *Zoom*. Santafé de Bogotá: Fondo de cultura económica de México, 1995 (increíble historia gráfica para todos los públicos)

HARGREAVES, R. *Don y doña* (Colección). Madrid: Ediciones Gaviota. (colección ilustrada de pequeñas historias individuales para peques)

<http://www.mega-kids.com/Home/Buscador/literatura.htm> (autores, cuentos y personajes literarios)

<http://www.ika.com/cuentos/menu.html> (cuentos interactivos infantiles)

<http://www.bme.es/peques> (minicuentos para peques)

<http://personales.mundivia.es/llera/cuentos/cuentos.htm> (cuentos clásicos infantiles en español)

<http://www.internet.com.uy/rfernand/ranaviaj/encantad.html> (cuento interactivo)

<http://www.supercable.es/~ciber cuentos> (gran variedad de cibercuentos)

<http://roble.pntic.mec.es/~fblanc1/Cuentos/Vaca/vaca1.htm> (cuento interactivo)

<http://www.poesia-infantil.com> (poesía infantil)

OTROS GÉNEROS

<http://cvc.cervantes.es/aula/luna/presentacion.htm> (entrevistas a alumnos de español de distintas nacionalidades que están viviendo en España)

<http://www.mortadeloyfilemon.com> (cómic para toda la familia)

<http://www.eljueves.es> (cómic para adultos)

<http://www.uebersetzung.at/twister/es.htm> (trabalenguas en español)

<http://www.chistes.com> (chistes en español)

<http://www.terra.es/personal/maropabe/refranes.htm> (Cientos de refranes en español)

PRENSA EN LÍNEA

<http://www.unincca.edu.co/perio/periodico.htm> (periódicos del mundo)

<http://www.efe.es> (agencia de noticias EFE)

<http://www.abc.es> (diario español ABC)

<http://www.elmundo.es> (diario español *El Mundo*)

<http://www.lavanguardia.es> (diario catalán *La Vanguardia*)

<http://www.clarin.com> (diario argentino *Clarín*)

<http://www.elsalvador.com> (*El Diario de Hoy de San Salvador*)

<http://www.jornada.unam.mx/index.html> (diario mejicano *La Jornada*)

<http://www.nacion.co.cr/home.html> (diario de Costa Rica *La Nación*)

<http://www.laopinion.com> (diario de Los Ángeles *La Opinión*)

<http://marca.es> (diario deportivo español *Marca*)

EXPOSICIONES VIRTUALES

<http://cvc.cervantes.es/actcult/paisajes> (paisajes de España)

<http://www.cultura.mecd.es/archivos/jsp/plantillaAncho.jsp?id=7&origen=agi> (exposiciones virtuales del Ministerio de Cultura de España)

<http://cvc.cervantes.es/actcult/> (exposiciones virtuales del Centro Virtual Cervantes)

<http://museoprado.mcu.es> (Museo del Prado)

<http://museoreinasofia.mcu.es> (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía)

<http://www.museothyssen.org> (Museo Thyssen)

<http://www.bne.es/esp/exposicion-fra.htm> (exposiciones virtuales de la Biblioteca Nacional de España)

http://www.bne.es/Goya/home_goya.html (Goya)

<http://www.mav.cl> (Museo de Arte Virtual de Chile)

http://www.museolugo.org/solo_default.htm (Museo Provincial de Lugo)

Sobre la traducción como destreza de mediación y la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE

LEYLANIS GAMBOA BELISARIO
cronopiove@yahoo.com

Es licenciada en Letras por la Universidad Central de Venezuela y obtuvo el título de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid con la defensa del trabajo de investigación que a continuación se comenta. Fue Profesora Especialista del Instituto Venezolano para la Cultura y la Cooperación Saint Kitts-Nevis (Basseterre, Saint Kitts, W.I.), programa de cooperación con el Caribe, dirigido por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Venezuela. Es asimismo autora de materiales y traductora, con experiencia en doblaje y en subtítulo.

*On ne parle jamais sans but, sans intention de communiquer; de même on ne peut pas entendre ou lire sans comprendre quelque chose, c'est-à-dire sans interpréter. Le traducteur, tantôt lecteur pour comprendre, tantôt écrivain pour faire comprendre le vouloir dire initial, sait fort bien qu'il ne traduit pas une langue en une autre mais qu'il comprend une parole et qu'il la transmet à son tour en l'exprimant de manière qu'elle soit comprise. C'est la beauté, c'est l'intérêt de la traduction d'être toujours à ce point de jonction où le vouloir dire de l'écrivain rejoint le vouloir comprendre du lecteur.*¹

Seleskovitch y Lederer, 1984:19

RESUMEN: El presente artículo aborda algunos de los principales aspectos desarrollados en *La traducción como destreza de mediación: Hacia la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE*² (2004). Así, hace énfasis en la traducción en sus diferentes dimensiones y en su posible aplicación a la didáctica de ELE, siempre que se inscriba dentro de un enfoque textual y funcional, en el que el aprendizaje del español coopere progresivamente en el desarrollo de destrezas y aptitudes aplicables a toda experiencia de aprendizaje de un nuevo idioma, concediéndole especial importancia al legado lingüístico y cultural del alumno. De igual modo, se destaca el carácter central de la competencia discursiva en el conjunto de competencias que integran la competencia comunicativa y en la construcción o enriquecimiento de un bagaje textual y cultural en español y en lengua materna -a partir de una incorporación adecuada de actividades de traducción a la clase de español-, con el propósito de fomentar en el discente el desarrollo de competencias parciales que sirvan de base a la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural.

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES PRELIMINARES

En líneas generales, cada vez que se hace referencia a la traducción se alude necesariamente a una serie de complejos procesos cognitivos, a una actividad de comunicación asimismo compleja, en cuya realización intervienen más factores que los que actúan habitualmente en la comunicación, y ciertamente se insiste en la dinámica sociocultural, de la que la traducción es parte indisoluble. Como

1 Una propuesta de traducción para esta cita sería: "Nunca hablamos sin propósito, sin intención de comunicar. Del mismo modo, no podemos escuchar o leer sin comprender algo, es decir, sin interpretar. El traductor, en su carácter de lector que busca comprender o en su carácter de escritor que procura hacer comprender el querer decir inicial, bien sabe que él no traduce una lengua en otra sino que comprende un discurso y lo transmite a su vez, expresándolo de forma tal que sea comprendido. He aquí la belleza y el interés de la traducción: situarse siempre en el punto de encuentro en el que el querer decir del escritor se reúne con el querer comprender del lector." (Seleskovitch y Lederer, 1984:19)

2 Presentada en julio de 2004, esta Memoria de Máster ha sido dirigida por la profesora Marta Sanz Pastor y publicada en la Biblioteca virtual redELE, ISSN 1697-9346, número 2, segundo semestre de 2004.

develadora de los mecanismos del funcionamiento del lenguaje, en esta práctica concurren procesos y estrategias ligados a diferentes tipos de actividad de lengua, a saber, la comprensión, la expresión y en ocasiones la interacción (siempre y cuando la construcción del discurso y del significado se realice de forma conjunta, a partir de la intervención de dos o más usuarios en la actividad comunicativa).

En lo que concierne específicamente a la didáctica de lenguas extranjeras, es preciso destacar que la más reciente reconsideración del rol de la traducción y de la lengua materna del alumno en el proceso de adquisición de una LE apuntan, por un lado, a la necesidad de reconocer que estamos frente a una "tendencia natural" del individuo -tal y como afirma Saskia Bachmann (1994: 14), basándose en recientes estudios psicolingüísticos³ - y, por el otro, al imperativo de que no podemos pretender partir desde cero al enseñar una lengua extranjera, como si el alumno fuese un ente vacío, negando que es portador de un sistema lingüístico y cultural -al que van asociados esquemas interpretativos específicos sobre la realidad y una particular visión del mundo- que le sirve de referente necesario en toda experiencia de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje de un idioma extranjero.

2. DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

En aras de ofrecer una panorámica general de la actividad traslaticia, que se revela como una interdependencia de procesos y estrategias, en *La traducción como destreza de mediación: Hacia la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE* (2004) se aborda la traducción en sus diferentes dimensiones: como proceso cognitivo e interpretativo vinculado a un sujeto traductor; como actividad compleja de comunicación, gobernada por principios comunicativos, pragmáticos y semióticos; y como actividad discursiva que se realiza entre textos y no entre lenguas, y que descansa en la interacción existente entre las manifestaciones discursivas. Así pues, el reconocimiento de la complejidad de los procesos vinculados a la traducción incide en la necesidad de adoptar una perspectiva interdisciplinar, desde la cual se va construyendo un marco teórico que pretende ofrecer una amplia y justa descripción de la actividad traslaticia y aportar una base sólida a partir de la cual replantear el uso de la traducción en la didáctica de ELE, vista como un proceso de interpretación y de reconstrucción del sentido y del propósito retórico general de un texto original en español.

Con este propósito, ahondamos en determinados modelos, estudios, teorías y concepciones que tienen gran trascendencia en el ámbito de la traductología,

³ "Según las últimas investigaciones psicolingüísticas (véase Frank Königs), parece existir una relación natural entre «aprender un idioma» y «traducirlo». En vez de negar lo evidente, sería más práctico orientar la tendencia natural a la traducción en provecho del aprendizaje y de la posterior necesidad profesional." (Bachmann, 1994: 14).

repercutiendo asimismo en el debate sobre la traducción aplicada a la didáctica de lenguas extranjeras, y que se inscriben dentro de una orientación discursiva, pragmática, funcional o literaria de la traducción. Se trata del "modelo interpretativo" de la ESIT - École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs de l'Université de Paris III- o *teoría del sentido*, de Seleskovitch y Lederer; del modelo sociológico y psicolingüístico de Kiraly; del modelo holístico y del modelo dinámico de adquisición de la competencia traductora de PACTE; y de las teorías, postulados y reflexiones de autores como Hatim y Mason, Mona Baker, Wilss, Reiss y Vermeer, Octavio Paz, entre otros.

A medida que se desarrolla este marco conceptual, el texto se revela de forma recurrente como unidad articuladora de la actividad traslaticia -aquella que permite establecer la equivalencia en la lengua meta de una estructura discursiva dada-; como principio vertebrador de los procesos discursivos; y como portador de una "red de relaciones [...] válida y que tiene sentido en una sociedad"⁴ dada.

3. LA TRADUCCIÓN COMO ACTIVIDAD COMUNICATIVA DE MEDIACIÓN

Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002), las actividades de mediación, orales o escritas -de entre las que destacan la interpretación oral, la traducción escrita, la paráfrasis, el resumen y la toma de notas- hacen factible la comunicación entre individuos que no pueden establecer un contacto directo, a partir del reprocesamiento o reformulación de un texto original que se pone a la disposición de un tercer grupo de usuarios, al que no le es posible acceder de forma directa a dicho texto (Consejo de Europa, 2002: 60). Así, el usuario que ejerce la mediación actúa como un canal de comunicación, por lo general, aunque no necesariamente, en distintas lenguas.

En esta línea, el traductor participa de un proceso dinámico de comunicación y asume el rol de mediador entre interlocutores que no pueden establecer contacto directamente, actuando como un canal de comunicación entre el productor del texto original y sus receptores en la lengua meta.

Al analizar la mediación que lleva a cabo el traductor, Hatim y Mason distinguen dos clases fundamentales, que modelan respectivamente la figura del traductor según la visión de una perspectiva determinada: el traductor como mediador entre culturas -revelando su competencia una *perspectiva bicultural*- y el traductor como "lector privilegiado" del texto en lengua original; carácter en virtud del cual, el traductor

⁴ Esta idea está esencialmente vinculada a la noción de coherencia según la perspectiva de Mona Baker, quien la concibe como "la red de relaciones semánticas que organizan y crean un texto estableciendo una continuidad en el sentido". Así, la autora acota que la coherencia no constituye, *per se*, una característica del texto sino que deriva del análisis que el lector realiza sobre éste. De este modo, vendría dada por la interacción del conocimiento aportado por el mismo texto y el conocimiento y experiencia del mundo - *bagaje cultural e intelectual* - del lector; proceso en el que resultan asimismo determinantes sus expectativas [Baker, (1982) en Hurtado Albir, 2001: 443-444].

convertiría la información que generalmente representa el producto y, por ende, el final del proceso lector, en materia prima de la actividad traslaticia, poniendo de manifiesto que el traductor lee para producir, descodifica para volver a codificar (Hatim y Mason, 1995: 281-282).

Ahora bien, al discurrir sobre la traducción en su vertiente de actividad comunicativa de mediación, hemos insistido en ciertos aspectos que, en nuestra opinión, han sido obviados con demasiada frecuencia en un número significativo de análisis realizados sobre la traducción. Así, hemos comenzado por una consideración básica: es indudable que el traductor media entre culturas, entre personas (interlocutores) y entre textos (en tal sentido, entre el productor y sus receptores en una determinada lengua meta), asentado en su condición de "lector privilegiado", pero el área en la que se sitúa para ello constituye una zona bien definida, una dimensión impregnada de rasgos significativos particulares. No es, en absoluto, un espacio difuso ni mucho menos una tierra baldía. Como ser individual y agente social que es, el traductor es gobernado por esquemas interpretativos; por unos principios creativos específicos; por concepciones sobre la forma en la que se ordena o dispone una realidad dada; por una tradición, de la que recibe una impronta o un compendio determinado; por ideologías, creencias (sistemas de pensamiento) y, en definitiva, por patrones o modelos ligados a una dinámica sociocultural determinada. Si bien es cierto que el traductor está sujeto a una ética, según la cual ha de procurar captar y ser fiel al propósito retórico general y a los valores discursivos desplegados en el texto original, no lo puede hacer a costa de su propia negación sino a través de la búsqueda de un equilibrio entre las diferentes dimensiones (socioculturales, históricas, ideológicas, entre otras) o áreas implicadas en el proceso traslaticio. En este orden de ideas, una traducción siempre va a ofrecer la posibilidad de abstraer la lectura del traductor, sin que sea lícito hablar de contaminación alguna.

Por muy paradójico que pueda resultar a simple vista, toda actividad de mediación realizada por un sujeto traductor sólo será posible en la medida en que éste la aborde desde su propio mundo de significaciones, sin que ello implique necesariamente una traición, por un lado, al propósito retórico y a los valores discursivos implicados (como comentábamos anteriormente) y, por el otro, a los interlocutores a los que se pretende poner en comunicación.

Desde nuestro punto de vista, esta acotación resulta fundamental a la hora de reconsiderar el uso de la traducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE y guarda del mismo modo interrelación con uno de los principales objetivos asociados a la construcción de la competencia intercultural -cual es la promoción de la imagen del estudiante como intermediario cultural-, pues nos lleva a un reconocimiento básico: si estamos de acuerdo en concebir al traductor como un mediador y al estudiante de ELE

como un intermediario cultural, tenemos que asumirlos necesariamente como puentes y defensores de fronteras. En lo que se refiere concretamente a la didáctica de ELE, dicho reconocimiento supone la consideración, apoyo mutuo y diálogo progresivo de los diferentes sistemas lingüísticos y culturales que pueden confluir en el aula, con el objeto de incentivar en el alumno la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural⁵, a la luz de una comunicación intercultural.

4. SOBRE EL DISEÑO DIDÁCTICO

Integrado por cuatro secuencias que incluyen el guión del profesor y el del alumno, el diseño didáctico que presentamos en nuestro trabajo de investigación ha sido concebido según los principios de interconexión de tareas y vacío de información -de la ELMT-; postulados como la integración de las destrezas lingüísticas y la gradación de la dificultad; y el principio de la intertextualidad⁶, asociado a dos nociones provenientes de la traductología -la del *corpus bilingüe o multilingüe*⁷ y la del *texto paralelo*⁸ (así como a otros conceptos interrelacionados, tales como *pre-texto*, *señales intertextuales* y *espacio intertextual*⁹). Cabe destacar que las primeras tres secuencias van construyendo el camino hacia el trabajo con el corpus bilingüe que se realiza en la cuarta secuencia, que es donde pensamos mejor se puede apreciar la interconexión de los principios que guían el diseño didáctico, por constituir precisamente un corpus construido con tipologías textuales interrelacionadas.

5 En nuestra investigación hemos adoptado la definición del documento *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (1997), del Consejo de Europa, que describe esta competencia en los siguientes términos (Consejo de Europa, 1997: 12) (la traducción es nuestra): "Se designa como competencia plurilingüe y pluricultural la competencia que hace posible la comunicación lingüística y la interacción cultural, poseída por un agente que domina, en grados diferentes, varias lenguas y que, en mayor o menor medida, ha estado en contacto con varias culturas, siendo capaz de administrar el conjunto de tal patrimonio lingüístico y cultural. Lo fundamental es dejar sentado que no se trata de una superposición o yuxtaposición de competencias completamente diferentes sino de la existencia de una competencia plural, compleja, incluso compuesta y heterogénea, que incluye competencias singulares, inclusive parciales, pero que no obstante es una sola, en su carácter de repertorio disponible por el agente social implicado." De igual modo, se destaca el carácter complementario de las competencias del individuo plurilingüe, que no se completan absolutamente de una lengua a otra, y en cómo la utilización de una u otra parte, o su uso alternado, está sujeta a las manifestaciones estratégicas de la competencia comunicativa (*op.cit.*, 26).

Este postulado es de gran importancia en nuestro trabajo de investigación, tanto para la fundamentación teórica como para la aplicación didáctica, por el hecho de poner de manifiesto que el fomentar en el alumno la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural, a partir de un uso apropiado de la traducción en el aula de ELE, no está reñido en absoluto con el objetivo de propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa, sino que por el contrario descansa en ella.

6 En la línea conceptual de Hatim y Mason, la intertextualidad equivale al principio que permite establecer relaciones entre los acontecimientos textuales, asimilándolos a signos capaces de traer a la memoria áreas completas de la experiencia textual y como una "precondición para la inteligibilidad de los textos" [Hatim y Mason, 1995: 158, 305].

7 Según Elena Sánchez Trigo (2003: 115), los *corpus bilingües o multilingües* "aportan información sobre cómo se produce un texto en diferentes lenguas y sobre cómo expresar una misma realidad en varias lenguas".

8 "Desde un punto de vista traductológico, el texto paralelo es un texto equiparable al texto original que va a ser traducido, en lo que a temática se refiere", y que al adoptar la forma de una colección de textos (*textos paralelos*), incide en la idea del correlato" (Simposio Internacional "Traducción, texto e interferencia" 2003).

9 *Pre-texto*: corresponden a "las fuentes de donde las señales intertextuales son extraídas, a las que éstas se refieren o las que les sirven de inspiración". *Señales intertextuales*: "elementos del texto que ponen en marcha el proceso de búsqueda intertextual, motivando el acto de elaboración semiótica". *Espacio intertextual*: "área semiótica" existente entre una señal intertextual y su pre-texto" (Hatim y Mason, 1995: 174-175). Es preciso señalar que las nociones de *pre-texto*, *señales intertextuales* y *espacio intertextual* han sido asimismo abordadas en el capítulo VII de la parte teórica de nuestra memoria (específicamente, en el punto C ("Sobre la *relaciones dialógicas* de los enunciados. El concepto de intertextualidad").

En tales propuestas se intenta insertar el recurso a la traducción en la concepción de un enfoque centrado en el alumno, en el que el aprendizaje del español coopera progresivamente en el desarrollo de aptitudes inmanentes a la comunicación¹⁰, trasladables a toda experiencia de aprendizaje de un nuevo idioma. De este modo, se hace uso de la traducción en sus dos modalidades (directa e inversa¹¹), concebida como reexpresión del sentido y reconstrucción de un propósito retórico general de un texto original en español, y se la aborda en su vertiente de actividad comunicativa de mediación. En líneas generales, se busca fomentar el desarrollo de las competencias discursiva¹², plurilingüe y pluricultural en el alumno, así como la adquisición de destrezas de mediación, a partir del trabajo con tipologías textuales y de la realización de tareas que sitúen al estudiante en una experiencia intercultural, como forma de dar respuesta a las características, necesidades y expectativas del grupo meta al que va orientado el diseño didáctico¹³. En este sentido, se pretende propiciar en el alumno la construcción de un bagaje textual y cultural en español, en donde tengan cabida referentes pertenecientes a su legado lingüístico y cultural, así como a otras lenguas y culturas de las que tenga conocimiento.

4.1. SINOPSIS DE LAS SECUENCIAS

SECUENCIA DIDÁCTICA I: TRABAJO CON UN TIPO DE TEXTO DEL GÉNERO PERIODÍSTICO EN DOS IDIOMAS:

- En esta secuencia didáctica el alumno observará cómo se organiza la información o superestructura del texto en diferentes idiomas, a partir del trabajo con una tipología textual -la noticia- en español, francés e inglés y la forma que adquiere el contenido referencial de ésta en el artículo.

El análisis de la organización de la información en la noticia y la forma en que ésta se resalta - según se trate del español o del francés, las dos principales lenguas con las que se

10 Nos referimos a la "capacidad de análisis y de síntesis, la creatividad, las capacidades asociativas y deductivas." (Hurtado Albir, 1998a: 44).

11 - *Traducción directa*: de la lengua extranjera a la materna

- *Traducción inversa*: de la lengua materna a la extranjera

12 Siguiendo el enfoque de Celce-Murcia y Olshtain (2000: 16), la competencia discursiva ocupa un lugar central en el conjunto de competencias que integran la competencia comunicativa, puesto que el desarrollo de las otras tres competencias (*lingüística* o *gramatical*, *sociolingüística* y *estratégica*) no sólo tiene lugar en el discurso sino que se verifica a través de él. Así, sería en el discurso donde la manifestación de tales competencias podría ser mejor observada, investigada y evaluada. Las autoras parten del postulado de que hacer uso de la lengua supone simultáneamente la habilidad de interpretar y de producir discursos en contexto, en el curso de una interacción comunicativa oral o escrita.

13 Se trata de un grupo integrado por doce estudiantes provenientes de Francia, Bélgica y Madagascar, siete periodistas y cinco estudiantes del último año de antropología, cuyas edades están comprendidas entre los 25 y 35 años. Tales alumnos realizan un curso de Relaciones Internacionales en la Facultad de Derecho de una universidad de Barcelona. Asimismo, participan de un curso de español con fines específicos, destinado a potenciar las destrezas para la expresión oral y escrita en español y a desarrollar estrategias de mediación que les permitan apelar progresivamente a los idiomas que conocen, cuando así lo requiera la situación comunicativa. Cabe resaltar que su nivel de español corresponde al C2 ("Maestría"), mientras que su nivel de inglés equivale al B1 (Umbral), según la escala global de niveles comunes de referencia propuesta en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

trabaja - busca llevar al estudiante al reconocimiento de rasgos socioculturales en esta tipología textual.

- Una vez que el alumno capte el funcionamiento de este tipo de texto en español y en francés, se le plantea un ejercicio de traducción inversa "a la vista"¹⁴ de una noticia en francés, con el propósito de inducirlo a disociar las lenguas y a observar que de lo que se trata es de reconstruir el sentido del texto fuente en español y que el logro del equivalente no viene dado por una traducción literal sino que exige siempre transformaciones.

- El hecho de que se haya incluido un solo texto en un tercer idioma - el inglés - se debe a que, si bien se pretende el desarrollo de destrezas traductoras en los diferentes idiomas que el estudiante conoce, así como de competencias parciales, se postula que tal desarrollo debe insertarse en una progresión en la que primero se fortalezcan dichas destrezas y competencias en el idioma extranjero en el que el estudiante tiene mayor dominio y en lengua materna, con la idea de evitar conflictos cognitivos.

Es preciso destacar que hemos escogido como tipología textual la noticia a la hora de diseñar esta secuencia, ya que debido a su organización y extensión, permite captar, según nuestro punto de vista, el sentido que hay que reconstruir en una traducción y, simultáneamente, le va dando al estudiante seguridad para enfrentarse a un texto en diferentes idiomas aun cuando no tenga en todos ellos el mismo dominio lingüístico y comunicativo. De igual modo, se da al grupo la oportunidad de trabajar con textos de actualidad que intentan responder a sus necesidades y expectativas, y que pretenden ofrecerle recursos a los que pueda apelar posteriormente en sus intercambios comunicativos en español, en su idioma materno e incluso en un tercer idioma.

II. SECUENCIA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR LA REFLEXIÓN SOBRE CÓMO SE LOGRA EL EQUIVALENTE EN ESPAÑOL, EN LA TRADUCCIÓN DE UN CÓMIC FRANCÉS

- Centrada en el análisis de la traducción de un cómic francés en español, en esta secuencia los alumnos tendrán la oportunidad de observar, a partir de ejemplos específicos, cómo la equivalencia en la versión exige necesariamente la captación del propósito retórico general del texto de partida y su reexpresión y adaptación con los propios recursos lingüísticos del español. En este sentido, apreciarán la importancia de considerar a los destinatarios de la traducción, así como la necesidad de obedecer a los rasgos socioculturales implicados -los que están presentes en el texto original y aquellos por los que se rijan los receptores de la traducción-.

- Se pretende, pues, que el estudiante perciba más de cerca el dinamismo de la equivalencia traductora, la artificialidad de la traducción literal y la traducción como

14 "La «traducción a la vista» es la traducción oral de un texto escrito" (Hurtado Albir, 1994: 77)

resultado de una toma de decisiones. Esta secuencia pretende reflejar la trascendencia del proceso interpretativo en traducción.

- Por otro lado, pensamos que el cómic es un tipo de texto que ilustra de manera sencilla pero contundente el logro de la equivalencia en una traducción, a la par de constituir una forma divertida y lúdica de hacerle frente a los complejos procesos implicados en la traducción y a los objetivos que se persiguen al plantear este recurso en el aula de español.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA PARA PROPICIAR EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN, A PARTIR DEL TRABAJO CON UN CORTOMETRAJE ESPAÑOL

- Esta secuencia insiste en cómo reconstruir en lengua materna los aspectos esenciales de una historia que se ha escuchado originalmente en español, para ponerla a la disposición de usuarios de la misma lengua que no tengan conocimiento de ella, valiéndose para esto de estrategias de mediación y asumiendo el papel de intermediario.

- En su rol de intermediario, el alumno apelará a su capacidad de análisis y de síntesis y a su creatividad, para reelaborar una nueva oferta informativa, que tendrá la forma de una sinopsis en francés de la historia presentada en el cortometraje español "Un día perfecto", de Jacobo Rispa (actividad que constituye también una forma de ponerlo en contacto con una muestra cultural hispanoamericana).

- Las actividades que integran la secuencia pretenden poner en evidencia la gran relevancia que tienen en todo momento el rol del intermediario y el del receptor en la construcción de un intercambio comunicativo y en el acto de significar; de allí que la alternancia de roles que se plantea pretenda ilustrar el dinamismo del proceso interpretativo y de la mediación.

- El debate que se propone a los alumnos que harán de receptores pretende situarlos anticipadamente, y de forma indirecta, en el contexto de la historia que los intermediarios les relatarán posteriormente en francés¹⁵. El propósito de esto es darle herramientas (que serán el resultado de sus propios argumentos contrarios o a favor del asunto propuesto) para hacerles más fácil el proceso de captación del sentido de la historia que escucharán, en su rol de receptores.

15 El enunciado de este debate está vinculado, desde el punto de vista del contenido temático, a la historia presentada en el cortometraje de Jacobo Rispa. De allí que no resulte casual que se anime a los alumnos que harán luego de receptores a que reflexionen sobre un asunto como el que se recoge a continuación: "Los avances tecnológicos y los recursos virtuales hacen posible la realización de innumerables actividades en un tiempo récord y sin tener que desplazarse del lugar en el que se está, pero ¿crees que han mejorado todos los aspectos de la vida del hombre? ¿Realmente le han proporcionado una vida más satisfactoria? Argumenta tu respuesta" (Gamboa Belisario, 2004: 178, 183)

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DISCURSIVA, PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL EN EL ALUMNO, A PARTIR DEL TRABAJO CON TEXTOS PARALELOS

- La secuencia consiste en un corpus integrado por tipologías textuales interrelacionadas, que actúan como una suerte de textos paralelos del texto literario que se introducirá en la actividad 5. Tales textos van acompañados, en casos específicos, por su versión bilingüe.

- Ha sido articulada según el principio de la intertextualidad, asociado desde un punto de vista conceptual a dos nociones de la traductología: la del *corpus bilingüe* o *multilingüe* y la del *texto paralelo*, así como a otros conceptos vinculados (tales como los de *pre-texto*, *señales intertextuales* y *espacio intertextual*). De igual modo, hemos seguido los principios de interconexión de tareas y vacío de información -de la ELMT- y postulados como la integración de las destrezas lingüísticas y la gradación de la dificultad.

- En las actividades iniciales de la secuencia hemos abordado el concepto de *señales intertextuales* de manera inversa, partiendo no de la idea del reconocimiento de "voces previas" en el discurso sino de la construcción de "pistas" que irán situando al alumno en el universo simbólico del personaje principal del cuento que leerá posteriormente (lo que no niega la posibilidad de que puedan aflorar otros "ecos intertextuales"¹⁶ de textos o manifestaciones discursivas que el estudiante ya conozca, como parte de su bagaje cultural y textual). En este sentido, y de cara al relato que trabajaremos (actividad 5: "Lectura bilingüe"), pretendemos que la identificación propiamente dicha de las *señales intertextuales* tenga lugar en la fase de lectura, con la idea de que el alumno sea conducido de manera inductiva al reconocimiento y "apropiación" del personaje principal, mediante el reconocimiento de sus símbolos y concepciones; lo que a su vez repercutirá en que el contacto con el autor del cuento -uno de los principales exponentes de la cultura hispanoamericana- se produzca de forma dinámica, afianzando la idea del rol trascendental del lector en la experiencia textual.

- La experiencia textual se concibe, pues, como un entramado de signos relacionados; una vía para fomentar en el alumno la construcción de un bagaje textual y cultural en español y en su lengua materna (francés), situándose así en una perspectiva intercultural.

16 (Eco, 2002: 238).

ESQUEMA DE TIPOLOGÍAS TEXTUALES USADAS Y DE LAS ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA

–

ANUNCIO PUBLICITARIO

–

PIEZA DE JAZZ (“LOVER MAN”)

–

BIOGRAFÍA DE CHARLIE PARKER (EN ESPAÑOL Y EN FRANCÉS)

–

TEXTO LITERARIO: “EL PERSEGUIDOR”, DE JULIO CORTÁZAR
(VERSIÓN BILINGÜE, ESPAÑOL-FRANCÉS)

–

CUATRO PASAJES DE “EL PERSEGUIDOR”:

- Actividades de pre-traducción (definición, por parte de los alumnos, de algunos de los principales símbolos o concepciones del personaje principal del relato)

- Traducción directa, del español al francés, del pasaje correspondiente

- Actividades de post-traducción (ejercicio de co-corrección; comparación y contraste de la traducción efectuada con otra traducción -trabajo con pasajes en francés correspondientes- ; reflexión sobre el ejercicio de traducción; lectura de biografía de Cortázar; comentario sobre “El perseguidor”, la figura de Charlie Parker y la particular relación de Cortázar con las palabras)

–

ACTIVIDAD FINAL: CREACIÓN DE UN CORPUS BILINGÜE

A partir de tipologías textuales que establezcan un vínculo intertextual, “relaciones dialógicas” de sentido¹⁷ -tales como noticias, cómics, biografías, reseñas, ensayos, comentarios, que podrán ir acompañadas de imágenes, muestra musical o material audiovisual- sobre un área de interés común o acerca de uno o dos personajes. El corpus podrá adoptar la forma final de una publicación -un periódico o una revista en soporte papel o en formato electrónico, según las preferencias de cada grupo-.

17 (Bajtín, 1982: 310)

5. EPÍLOGO

El recurso a la traducción aplicado a la didáctica de ELE, a la luz de la intertextualidad como condición necesaria para la acción de significar¹⁸, no sólo abre el camino para la adquisición y desarrollo de las competencias discursiva, plurilingüe y pluricultural e intercultural, sino que afirma al estudiante en el rol de intermediario cultural, a la par de potenciar un sentido crítico hacia la experiencia lingüística y cultural de la que participa: una conciencia - que asimismo se suscita en el traductor y en el profesor de ELE -desde la cual se reconoce como puente y defensor de fronteras.

6. BIBLIOGRAFÍA

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

AARUP JENSEN, A. (1995): "Defining Intercultural Competence for the Adult Learner", en AARUP JENSEN, A. y otros: *Intercultural Competence. Vol. II*. Aalborg University

BAJTÍN, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. México. Siglo veintiuno editores

BAKER, M. (1982): *In other words*. Londres. Routledge

BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid. Cambridge University Press

BYRAM, M. Y ZARATE, G. (Eds.) (1997): *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg. Council of Europe Publishing

CANALE, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" en LLOBERA y otros (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa, págs. 63-81

CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós

CASSANY, D. (1999): *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós Comunicación

CELCE-MURCIA, M. y OLSHTAIN, E. (2000): *Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teaching*. United States of America. Cambridge University Press

CONSEJO DE EUROPA (1997): *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Strasbourg. Éditions du Conseil de l'Europe

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

CORTÁZAR, J. (1963): *L'homme à l'affût* (traduit de l'espagnol par Laure Guille-Bataillon). Paris. Folio (Éditions Gallimard)

CORTÁZAR, J. (1978): "El perseguidor" en *Las armas secretas*. Madrid. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya S.A.)

DELISLE, J. (1980): *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*. Cahiers de Traductologie 2. Éditions de l'Université d'Ottawa. Ottawa. University Press.

DELISLE, J. (1993): *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Canadá. Les Presses de l'Université d'Ottawa.

18 (Hatim y Mason, 1995: 158).

DELISLE, J. y BASTIN, G. (1997): *Iniciación a la traducción. Enfoque interpretativo. Teoría y práctica*. Caracas. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación

DENIS, M. y MATAS, M. (2002): *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruxelles. De Boeck & Larcier

ECO, U. (2002): *Sobre literatura*. Barcelona. RqueR editorial

GAMBOA BELISARIO, L. (2004): *La traducción como destreza de mediación: Hacia la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de E/LE*. Memoria de Máster. Biblioteca virtual RedELE (<http://formespa.rediris.es/biblioteca>), ISSN 1697-9346, número 2, Segundo semestre de 2004, y Biblioteca de la Universidad Antonio de Nebrija

HATIM, B. y MASON, I. (1995): *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. Londres. Editorial Ariel, S.A.

HURTADO ALBIR, A. (1998a): "La traducción en la enseñanza comunicativa" en *Cable*. Barcelona, núm. 1, págs. 42-45

HURTADO ALBIR, A. (1988b): "Hacia un enfoque comunicativo de la traducción" en *Actas II. Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Ministerio de Cultura, págs. 53-79

HURTADO ALBIR, A. (1994): "Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas" en *Actas III. Congreso Internacional Expolingua*. Madrid. Fundación Actilibre, págs. 67-89

HURTADO ALBIR, A. (2001): *Traducción y traductología*. Madrid. Ediciones Cátedra

HYMES, D. (1971): "Acerca de la competencia comunicativa" en LLOBERA y otros (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa, págs. 27-46

MEYER, M. (1991): "Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners" en BUTTJES, D. and BYRAM, M. (Eds.): *Mediating Language and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, págs. 136-158

PAZ, O. (1971): *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona. Tusquets Editores

REISS, K. y VERMEER, J. (1996): *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid. AKAL

SÁNCHEZ TRIGO, E. (2003): "Aproximación traductológica al análisis de corpus para el estudio de las convenciones textuales" en ORTEGA ARJONILLA, E. (2003): *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación. Volumen I*. Granada. Editorial Atrio, S.L. SGEL-Educación, págs. 113-127

SELESKOVITCH, D. y LEDERER, M. (1984): *Interpréter pour traduire*. Col. Traductologie 1. Paris. Didier Érudition

SMITH, F. (1983): "Reading like a Writer" in *Language Arts*, 60¹⁹, págs. 558-567

WILSS, W. (1982): *La ciencia de la traducción. Problemas y métodos*. Universidad Autónoma de México

WILSS, W. (1996): *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Amsterdam. John Benjamins

FUENTE MUSICAL

GRANZ, N. (1993): "Lover man" en *Charlie Parker - Velve Jazz Master 15*. New York. PolyGram Studios

19 Se desconoce la ciudad de publicación y la editorial de esta referencia bibliográfica

De la apropiación afectiva hacia una comprensión lectora efectiva del texto

SONIA INEZ GONÇALVES FERNANDEZ

Mestre en Lengua Española y Literatura Española y Hispanoamericana por la USP; Doctora en Teoría Literaria y Literatura Comparada por la USP; Profesora de Literaturas Española e Hispanoamericana, Teoría de la literatura, Metodología de la lectura y Metodología de la enseñanza de lengua española y literaturas en lengua española y portuguesa en instituciones públicas (UNESP - S.J. Rio Preto-SP) y privadas (Faculdades Osvaldo Cruz, Universidade Anhembi-Morumbi, Universidade Metodista de São Paulo) en Brasil. Ha publicado "El énfasis del pronombre tónico YO en la identidad del hablante brasileño-aprendiz de español", en *Glosas didácticas* (Revista Electrónica Internacional), núm. 10, 2003. Actualmente investiga la comprensión lectora de textos literarios por parte de brasileños aprendices de español.

RESUMEN: Considerándose que cada uno lleva una teoría del mundo en su mente y que, por lo tanto, hay una especificidad en el *modus operandi* del brasileño que no se puede ignorar, principalmente, en lo que respecta a su dinámica y, considerándose el texto como disponibilidad abierta a lo múltiple, nuestro propósito es justamente demostrar las posibilidades de una didáctica de la comprensión lectora que tenga en cuenta la multiculturalidad en las estrategias de aproximación, reflexión y re-elaboración de un texto. Es decir, el sujeto que lee, con toda su complejidad y humanidad, entra en un proceso de recibir y donar que, compartido por los participantes de un encuentro de lectura, sea en situación de sala de clase o a distancia, es capaz de alcanzar una efectiva comprensión del texto, en el marco de su tiempo. Este proceso puede llevar a consecuencias didácticas bastantes re-definidoras de la lectura, en la medida que tanto el mediador cuanto el lector-aprendiz de español aprende sobre sí mismo y sobre el lenguaje.

PALABRAS-CLAVE: comprensión lectora: estrategias, interacción texto-lector, mediación

INTRODUCCIÓN

Sabemos que la comprensión lectora constituye una de las actividades más difíciles de ser desarrollada en sala de clase, porque demanda mucha atención, disciplina, curiosidad y detenimiento de parte de los alumnos. Estos están invariablemente involucrados en distintas y variadas actividades que raramente les permiten la actitud adecuada para lograr una lectura satisfactoria; por otro lado, fuera de la situación de clase, en casa o en el trabajo, si se sienten motivados (lo que ya es algo, no alcanzan realizar la tarea con plenitud, porque se encuentran delante de cuestiones que, a lo mejor, dependen de un mediador para ayudarles y este no está disponible.

Pensando, pues, en estos problemas, relativos a la cuestión del aprendizaje de la lectura y que están exigiendo providencias urgentes (las investigaciones y estadísticas nos lo están demostrando repetidamente) y teniendo en cuenta la parte del problema que cabe a los profesores de lengua y literatura, me puse a construir algunas tareas que tienen por finalidad ayudar a los alumnos a leer, de modo eficiente y alcanzar un nivel de comprensión coherente con su época. Para tanto, tuve en cuenta principalmente los diferentes tipos de lectores y la

naturaleza permanente del texto escrito; permanente, en la medida que cada uno puede volver a él tantas veces cuantas necesite o le parezca provechoso. Estos dos aspectos conllevan, sin duda, una adhesión a los presupuestos teóricos de la interacción texto-lector y, consecuentemente, al concepto de lectura como una habilidad para extraer el significado explícito e implícito de un texto escrito.

Para ello, se hizo y se hace necesario, a mi modo de ver, conocer este brasileño que aprende español; pero, antes que nada, conocer este brasileño que lee y a partir de su modo sincrético de ver y expresar las cosas, y lograr extraer de algunas lecturas las bases para comprenderle y a su modo de conocer, en último análisis. Este modo sincrético conlleva, por supuesto, rasgos del indígena, del europeo y del africano, en estado de amalgama, del cual es ya imposible distinguir las fronteras, una vez que se constituyó en un *modus operandi* muy particular que abarca sus formas de aproximación a los objetos y a las gentes. Se puede inferir, entonces, que en su modo de aprender predomina la capacidad de síntesis sobre la de análisis, lo que se puede extraer tanto de la voz popular: "a gente é igual Garrincha e Aleijadinho, ninguém precisa consertar, se não der jeito a gente se vira sozinho, ninguém precisa consertar..." (canción *A cara do Brasil*, de Vicente Barreto y Celso Viáfara), como de la erudita: "Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava: - Ai! Que preguiça!..." (*Macunaíma*, de Mario de Andrade). *Macunaíma* puede ser el emblema más conocido de la economía de gestos y de síntesis de percepción del brasileño, como podemos observar en este párrafo del mismo Mario de Andrade: "Outra observação me foi sugerida por A. Couto de Barros. Ele verificava semana faz, que a gente tem muito o costume de quando não entende alguma coisa, explicá-la por uma palavra. E pronto: se fica satisfeito como se a explicação estivesse total. Quando de fato não houve explicação nenhuma, apenas substituição dum estado interrogativo pela abstração léxica dele." (*Táxi: A linguagem* – III). Además, la literatura y la vida están llenos de personajes que ilustran esta actitud superficial, inmediateista, o ingenua que lleva muchos a suponer, por ejemplo, que "español es fácil" o que "saben hablar español", por eso no hay que hacer esfuerzo o que se las arreglará de algún modo.

Así, otro aspecto que no se puede ignorar en cuanto a las características de este brasileño, como nosotros, que aprende a leer en lengua extranjera, es la fuerza de la oralidad en nuestra cultura, la cual contribuye para que el esfuerzo necesario a la comprensión lectora pueda ser siempre postergado. Pero, si se la tiene en cuenta, conforme nos muestran varios estudios, eso nos permite ofrecer a ese lector textos más significativos y actividades más adecuadas, puesto que estos existen y están a la disposición del público.

Delante de tales características que cuentan mucho en lo que se refiere al aprendizaje de los brasileños de un modo general, y en especial en lo que se refiere a su relación con el lenguaje escrito y más precisamente con la lectura, el objetivo que se impone, a continuación, es que

cada lector observe las representaciones que hace de los textos y que sea consciente de las relaciones que establece con el mundo, pues se está tratando de su construcción en cuanto sujeto y, en consecuencia, de su producción, es decir, de su comprensión lectora. De ahí la necesidad de imaginar también estrategias que contemplen dos condicionantes importantísimos y que se imponen en el caso del lector brasileño, o sea, la valoración del cuerpo como algo expresivo de la capacidad cognitiva y la rehusa al ver disminuida o reprimida la potencia de ese cuerpo (ver Oliveira, Kiusam, R.). Y, también, la fuerza de la espontaneidad y de la alegría en lo tocante a la nuestra producción cultural. ¿Por qué sería distinta la postura con relación al conocimiento? Es lo que nos preguntamos y la respuesta la encontramos, por ejemplo, en la pedagogía multicultural de Anchieta, o de los jesuitas de las Misiones y, más próximo, en las escuelas administradas por los grupos musicales de Salvador, o en las comunidades auto-sostenibles de Río de Janeiro o en los movimientos *hip-hop* paulistas.

Así, para llegar al diseño de la tarea, hemos estado registrando las impresiones que causó en los lectores la novela *Los ríos profundos* (1958), del escritor peruano José María Arguedas, a lo largo de dos años. Nuestro propósito fue el de contribuir a la construcción de una autonomía del lector, de forma a que él pudiera, por medio de una interacción texto-lector mediada, explotar oportunidades que nacieran de su cerebro, de sus experiencias de lectura, de su historia, puesto que tanto el camino totalmente dirigido como el totalmente libre se vienen revelando difícil para los alumnos e improductivo para los profesores.

LA TAREA

PROPUESTA PARA CONSTRUIR UNA LECTURA-PRODUCCIÓN DE *LOS RÍOS PROFUNDOS*

A. APROXIMACIÓN

1. Leer la novela *Los ríos profundos* del escritor peruano José María Arguedas.
2. Intentar traducir para sí mismo cuál es la primera impresión que le ha causado la lectura de ese libro.
3. Tomar nota de los hechos que le llamaron la atención, ya sea en cuanto a los procedimientos narrativos, a las emociones suscitadas por el personaje, a las cuestiones sociales o antropológicas.
4. Destacar el hecho que más le gustaría discutir, comentar o profundizar.

B. REFLEXIÓN

1. El mediador abre tres frentes que deberán responder a las demandas de las primeras impresiones del conjunto de los lectores: 1) *O prazer do texto*, de Roland Barthes; 2) *Folgedos populares em Macunaíma*, de Sonia I.G. Fernández y 3) *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*, de Aníbal Quijano.

2. Cada grupo debate entre sí las relaciones del texto principal con el texto de lectura complementaria.

3. Los tres grupos exponen una síntesis de las ideas que constituyeron cada debate para que la percepción del texto se amplíe y se promueva un intercambio de reflexiones.

C. RE-ELABORACIÓN

1. Para que los lectores puedan realizar su lectura-producción, el mediador les ofrece (ahora para todos a la vez) otros textos: 1) Maldonado, Ezequiel: "Desde la memoria al registro en los relatos zapatistas", en *Imaginário. USP*, núm. 7, pp. 163-172, 2000 y 2) García, Laura Beatriz R.: "Reconhecimento do papel da afetividade na ação zapatista", en *Imaginário. USP*, n. 7, pp. 173-194, 2001, que tratan de problemas semejantes a los que observaron en *Los ríos profundos* pero bajo otra visión, la de los zapatistas de México.

Según se puede observar por las tareas, las primeras impresiones que ha causado ese libro, en los lectores, pueden ser distribuidas en tres grupos:

a) aquellas que se refirieron al placer que el texto ha proporcionado a los lectores en cuestión,

b) aquellas que lo relacionaron con algunos procedimientos y hasta con la estructura narrativa de *Macunaíma* (1928) de Mario de Andrade y

c) aquellas que se relacionaron con la cuestión indígena, propiamente dicha y con el mestizaje.

Lo que nos permite concluir que la tarea recogió los comentarios a partir de la cuestión afectiva, el placer que les causó leer este texto; el disfrutar un discurso cercano, en la medida que pudieron destacar procedimientos conocidos (incorporación de cantigas y cantos), la problemática de los excluidos en la Modernidad Latinoamericana... El interés que suscitó la novela se filió, entonces, a esas tres vertientes que después pasamos a explotar, pues el objetivo es justamente recuperar y reforzar aquello que parta de los lectores para avanzar en las estrategias de lectura y en la profundización de la comprensión.

Con base en estos grupos de primeras impresiones, buscamos comprenderlas dentro del

marco de las estrategias *inconscientes / conscientes, autodirigidas / heterodirigidas* (interactivas y mediadas por la instrucción) y *genéricas* (controladas) / *específicas* (aplicadas a un solo campo) que, según Mayor (1993), son propias de la comprensión de los textos. Del primer eje dicotómico destacamos las llamadas estrategias *inconscientes* o *automáticas*, que los lectores suelen poner en marcha antes que otras. Estas consistieron (según mis observaciones), pues, en tomar de su propia situación y circunstancia de lector, por un lado, y del universo de lectura en que se encontraban, por otro, referencias que les permitieron atribuir cierto sentido al texto. Las referencias se tradujeron en analogías que aproximaban *Los ríos profundos* y *Macunaíma*, subrayando semejanzas, pero también diferencias, que caracterizamos como estrategias autodirigidas, o sea, las del segundo eje dicotómico.

De tal modo que la co-presencia de una lengua indígena y del español observada en *Los ríos profundos*, tal cual el tupí, el bantu y el portugués en *Macunaíma*, señalada por los lectores, resultó de la aplicación de las estrategias *genéricas* (globales) que caracterizan el tercer eje dicotómico. Estas estrategias son particularmente apreciadas por el lector brasileño, que tiende a aproximar o adaptar (más que otros) lo diferente a lo suyo – la antropofagia, a que se refirieron los modernistas, como *modus operandi*.

Los lectores destacaron, de esa forma, que la lengua indígena transcrita en *Los ríos profundos* servía para dar lugar a la voz indígena, despreciada por la sociedad; en contrapartida, en *Macunaíma* el contenido de la canción, juguete o frase hecha ya son productos que distinguen aspectos psicolingüísticos o dialectales del portugués. Es decir, la lengua indígena ya estaba de algún modo absorbida por la lengua portuguesa de Brasil. Observaron con bastante propiedad también, en este caso, que hay una interpenetración de ambas lenguas que dispensa traducción, como en este extracto:

“Taperá tapejara,
- Caboré;
Cuapaçu passoca,
- Caboré;
Manos, vamos-se embora
Pra beira do Uraricoera!
- Caboré!” (*Macunaíma*, p. 13)

Es el caso ejemplar de fenómeno cultural que los etnólogos llaman *integración y retraducción* (Escobar, 1984, p. 83). Quien entona este canto guerrero es el héroe, síntesis de las tres razas, como lo concibió el Modernismo brasileño. Ya en *Los ríos profundos* el fenómeno no significa lo mismo. En este caso, son los indios, que, en mayo, cantan un huayno guerrero, pero la traducción al español aparece al lado, una vez que sólo los indios lo

cantan y la mayoría de los criollos no la comprendería, tampoco el lector con fluidez en español que, de todos los modos, desconoce el quechua:

Killinchu yau, Wamancha yau, urpiykitam k'échosk'ayki yanaykitam k'échosk'ayki. K'échosk'aykim, k'échosk'aykim, apasak'mi apasak'mi ¡killincha! ¡wamancha!	Oye, cernícalo, oye, gavilán, voy a quitarte a tu paloma, a tu amada voy a quitarte. He de arrebatártela, he de arrebatártela, me la he de llevar, me la he de llevar ¡oh cernícalo! ¡oh gavilán!" (LRP, p. 181 y 182)
--	--

Sin saber adónde ir, qué sentido atribuir a estos dos fenómenos que acababan de recoger, los alumnos hicieron algunas conjeturas: en el Perú, el indio tiene un estatus poco más que cero en la sociedad, pero su lengua y su cultura tienen prestigio. Sin embargo, esa lengua entra en los relatos literarios de forma tan subyugada como el indio está en la sociedad peruana, o sea, las canciones, las expresiones filosóficas o las prácticas de lo cotidiano reflejan a la vez el contacto que todos, y en especial los niños, tienen con sus amas indígenas, sin que eso resulte en modos de ascensión social o de proyección de la cultura quechua en esta sociedad. Fue más o menos eso, con más o menos énfasis en los elementos de la reflexión lo que registramos de los comentarios en ese momento.

De esa manera, una vez favorecida la *aproximación* del texto y registradas las consideraciones hechas por los lectores, a las que llamamos estrategias *inconscientes*, *autodirigidas* y *genéricas*, y que permitieron, a continuación, construir una zona de interpretación, propusimos las estrategias contrarias: las llamadas *conscientes* (controladas), *heterodirigidas* (interactivas y mediadas por la instrucción) y *específicas* (aplicadas a un solo campo) que llevaron los lectores a realizar actividades de *reflexión*, asistidos por el mediador.

LA MEDIACIÓN

La mediación en este caso consistió en -considerando los tres grupos de impresiones- proponer a cada uno tres textos que les permitirían situarse y ampliar sus bases de comprensión del texto. Se trata de abrir la lectura, como si fuera un hipertexto, en el cual los estudiantes reciben sugerencias para seguir atribuyendo sentido al texto, de modo coherente con sus primeras impresiones. Así, en el espectro de los temas y cuestiones que han protagonizado las primeras conversaciones, sugerimos la lectura de *O prazer do texto*, de Roland Barthes para el primer grupo, *Folguedos populares em Macunaíma*, de Sonia I.G. Fernández para el segundo grupo y *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*, de

Aníbal Quijano. Esas sugerencias *controladas* funcionaron como *links*, con los cuales pudieron llevar adelante sus impresiones de lectura que, al final, se revelaron también caminos de interpretación.

Justamente el hecho de que estos alumnos tienen poquísimas referencias nos obliga a remitirlos a otras lecturas para que se sientan respetados en sus hipótesis y valorados en sus acciones, que son más sinceras y responsables si se les da lugar a su propia voz. De tal modo que la diversidad de temas suscitados por el libro vino a funcionar como vectores de reflexión de los tres grupos que resultaron, a su vez, en las siguientes conjeturas: nuestros indios no tenían estatus, ni tampoco lengua o cultura de prestigio que aportar a los conquistadores, por eso la prohibieron en varias ocasiones. Su contribución se redujo, pues, tan sólo al vocabulario sobre alimentación, a algunos topónimos legados a la lengua portuguesa de Brasil y poco más. Ya la presencia del negro fue más larga y duradera, y por eso su influencia en la lengua y en la cultura brasileña es bastante amplia, además de reconocida por el conjunto de la sociedad y por la intelectualidad. y en esto se incluye la participación en la literatura, por supuesto. Estas conjeturas, por un lado, relativizaron las semejanzas que vieron a principio entre las dos novelas y, por otro, trajeron una vez más la discusión sobre literatura oral, que se mostró un tema recurrente en las preocupaciones de los lectores de *Los ríos profundos*.

Por eso se les abrió de pronto otro *link* (textos de Maldonado y García), ahora destinado a todos, a los tres grupos, sin distinción. Estos ensayos les permitieron tener contacto con el hecho que se viene desarrollando a lo largo de la historia de México y que demuestra cómo la voz indígena llegó a los procesos de escritura por medio de los relatos de los zapatistas. Sin embargo, es justo en lo que se refiere a la competencia temática-cognoscitiva, donde la falta de información o de conciencia de los hechos narrativos e históricos más se destacan. La competencia lingüística, entonces, debe ser convocada para que la cuestión indígena, importantísima, por supuesto, no oblitere la aprehensión de la novela como un sistema de signos que demuestra una propuesta estética de difícil vinculación con la ideología dominante, sí, pero plagada de procedimientos destinados a ampliar el modo de percepción de los individuos, de la misma manera y con la misma intensidad que defiende la autonomía del yo.

Esto les posibilita comprender que hay procesos eruditos -como el caso *Macunaíma*- de asimilación de la voz indígena, y procesos populares -como el caso de los relatos- que, por extensión, pueden ser comparados con la *literatura de cordel*, pero que tienen su propia sintaxis.

Así, mientras estuvimos dedicados a la construcción de significados para el texto de Arguedas, sea por la *aproximación* o por la *reflexión*, adoptamos de Smith (1975) el sentido

que este atribuye a la comprensión. Es decir, comprender es descubrir que algo tiene sentido, o dotar de sentido a algo. Se trata, por tanto, de una actividad de un sujeto (lector brasileño) que comprende un texto (*Los ríos profundos*), manejando un sistema lingüístico (lengua española) dentro de un contexto (escolar). De tal modo que, "a (esta) actividad de comprensión cuyo *input* es un texto escrito se le llama lectura" (Mayor, p. 6). También se puede entender como producción de lectura en forma de *output* si se la desdobra en un texto, o sea, en una producción textual que tanto puede ser oral como escrita. Se tratará, en ese caso, de una actividad que llamamos *reelaboración*, en la cual el lector sistematiza su comprensión a través de un punto de vista, donde da a conocer su interpretación del texto, que puede ser tan original como su capacidad de escribir y su cultura, o tan significativa como su capacidad de organizar los elementos construidos en conjunto. Lo que cuenta es que todos son capaces de realizar una lectura-producción, una vez que participaron como sujetos del proceso de atribución de significado del texto, y tienen un punto de vista que defender, o dos que complementar, o alguno que contestar, u otros que agregar.

CONCLUSIÓN

Fue, por lo tanto, como consecuencia de las informaciones recogidas de las tres tareas: aproximación, reflexión y re-elaboración por parte de los lectores, que pudimos demostrar en el espacio de este trabajo, primeramente, cómo intentamos traducir el conocimiento previo del alumno en cuanto a su competencia social-afectiva, que es la que recogemos en las referencias extra-texto, o sea, el efecto de placer que les proporcionó el texto, el refuerzo positivo derivado del reconocimiento de la similitud entre los procedimientos de *Los ríos profundos* y *Macunaíma*, o con la cuestión de la falta de reconocimiento de la voz indígena en el contexto peruano. En segundo lugar, intentamos demostrar cómo los lectores reaccionaron a las sugerencias de lectura que llevaban en cuenta sus primeras impresiones y, por último, cómo reaccionaron ante los comentarios de los autores sugeridos sobre los relatos zapatistas. El resultado implicó, entonces, la discusión sobre el mestizaje, la construcción de las identidades peruana, mexicana y, claro, de la brasileña, y esas discusiones dieron origen a la discusión sobre los géneros: novela, relato. Pero, discutir por qué la sociedad peruana no se identifica como mestiza, aunque muchos motivos se impongan en esta dirección, y la posibilidad de comparación con los relatos zapatistas les proporcionó a los lectores un modelo de superación de las condiciones de dominación de los incas de Perú y, quizás, inspiración para la reflexión de nuestro propio proceso de mestizaje y de identidad mestiza. Tarea que se abre con la incursión del lector a través de otros géneros, con la comparación entre discurso histórico y de ficción, en una búsqueda sin fin de satisfacer su curiosidad y su placer de leer cosas que le interesan.

Como hemos podido observar, los tres caminos derivados de una primera lectura terminaron por encontrarse. Así pues, la *con-pasión* que mostraron estos lectores ante la cuestión

indígena reveló el placer que les proporcionó el tratamiento que Arguedas dispensa al tema, reveló también que fueron capaces de identificar situaciones semejantes en el contexto literario brasileño y que la cuestión de la identidad de los indios peruanos es un poco la cuestión de todos los subyugados e incluso la de ellos mismos. Como se puede ver, la lectura nunca termina, porque son inagotables los referentes de cada lector, como los caminos que se pueden elegir para erigir textos significativos. El afecto de los lectores por el texto, por los temas que el texto despierta, permite, sin sombra de duda, un margen infinito de abordajes, de construcción de lecturas-producción, una vez que están garantizadas las prerrogativas del sujeto que lee y, consecuentemente, lograr una lectura efectiva.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRADE, Mario. *Táxi e crônicas do Diário Nacional*. SP, Duas Cidades, SCCT, 1976, pp. 95-96.

ARGUEDAS, José María. *Los ríos profundos*. 2. ed., Madrid, Cátedra, 1998.

Aproximación a una bibliografía sobre la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera. *Carabela*, núm. 48, Madrid, SGEL, 2000, pp. 137-139.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa, Edições 70, 1988.

ESCOBAR, Alberto. *Arguedas o la utopía de la lengua*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos Edic.

FERNANDEZ, Sonia Inez G. *Folgedos populares em Macunaíma*, inédito.

FERNANDEZ, Sonia Inez G. "Canção popular brasileira: um dos modos de expressão de nossa identidade", en *Revista de estudos galegos*, Niterói, EDUFF (en prensa).

GARCÍA, Laura Beatriz R. "Reconhecimento do papel da afetividade na ação zapatista", en *Imaginário*. USP, núm. 7, 2001, pp. 173-194.

MALDONADO, Ezequiel. "Desde la memoria al registro en los relatos zapatistas", en *Imaginário*. USP, núm. 7, 2001, pp. 163-172.

MAYOR, Juan. "Estrategias de comprensión lectora" en *Carabela*, núm. 48, Madrid, SGEL, 2000, pp. 5-23.

QUIJANO, Aníbal. *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Ed. El Conejo. SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

Estudio de la percepción de estudiantes de Español como Lengua Extranjera en relación con el uso del correo electrónico en un curso a distancia

CARLOS N. GONZALEZ TUÑÓN
The Correspondence School of New Zealand

RESUMEN: Los cursos tradicionales de lengua en un entorno a distancia a menudo carecen de oportunidades para que los estudiantes practiquen la lengua que aprenden. Este hecho da lugar a una falta de comunicación auténtica, y además la información y retroalimentación proporcionadas a los estudiantes no siempre son oportunas. Sin embargo, el uso de tecnologías tiene el potencial de superar estas barreras. El uso de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede proporcionar a los estudiantes de lenguas en un entorno a distancia oportunidades para practicar la lengua de forma auténtica, así como, eliminar el factor distancia. Investigaciones previas han señalado que los estudiantes de lenguas extranjeras logran beneficios en su aprendizaje si tienen la oportunidad de practicar la lengua a través de comunicación auténtica (Lunde, 1990; Inglis and Ling, 1999; Chapelle, 1998). Además, resulta vital que se proporcione la retroalimentación en el momento en que el estudiante la precisa si se espera que la misma contribuya al desarrollo de la interlengua de los estudiantes.

Este artículo explora lo antes señalado a través del análisis de datos obtenidos de un cuestionario. El cuestionario tenía el propósito de evaluar el componente del e-aprendizaje (aprendizaje a través del uso de tecnologías) de un curso de español como lengua extranjera en un entorno a distancia. El cuestionario incluyó preguntas relacionadas con el uso del correo electrónico como uno de los componentes del e-aprendizaje. En este artículo se presentan, primero, datos relacionados a si los estudiantes les gustó o no el uso del correo electrónico. Segundo, proporciona información en cuanto al tipo de actividades usadas con el correo electrónico y si las mismas fueron del agrado de los estudiantes. Finalmente, incluye datos relacionados a si los estudiantes consideraron que el uso del correo electrónico contribuyó a su aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La comunicación entre un profesor y sus estudiantes en un entorno de aprendizaje a distancia no siempre es tan rápida o frecuente como se desearía. Esto es generalmente porque la comunicación en este tipo de entorno se fía principalmente del uso del correo postal. Sin embargo, el uso de computadoras como una herramienta de comunicación promete aliviar la falta de rapidez y frecuencia en la comunicación entre profesores y estudiantes. Además, el uso del correo electrónico puede proporcionar a los estudiantes de lenguas extranjeras inscritos en este tipo de cursos, oportunidades para practicar la lengua que aprenden. Estas oportunidades ocurren cuando los estudiantes leen y escriben mensajes en la lengua que aprenden, a fin de satisfacer las necesidades que requiere el que tengan que comunicarse auténticamente. Una situación en que se realiza comunicación auténtica, como Inglis and Ling (1999: 40)

indican, "...involves engaging in activities which bring one's tacit and explicit knowledge into alignment" (...*involucra participar en actividades, las cuales conllevan el uso del conocimiento tácito y explícito*). Es muy probable que estas oportunidades para usar los conocimientos lingüísticos formales contribuyan al aprendizaje.

El enfoque de este estudio es en el uso del correo electrónico para facilitar la comunicación entre un profesor de español como lengua extranjera y sus estudiantes en un entorno a distancia. El estudio trató de explorar la percepción de los estudiantes en cuanto al uso del correo electrónico en el curso. En particular, él mismo trató de dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuánto disfrutaban los estudiantes el uso del correo electrónico?
- ¿Qué tipo de actividades cuando se usa el correo electrónico son del agrado de los estudiantes? ¿Cuáles son los usos del correo electrónico que les gustan a los estudiantes?
- ¿Hasta qué punto creen los estudiantes que el uso del correo electrónico contribuye a su aprendizaje?

El estudio es presentado en cuatro secciones. La primera proporciona información relacionada con el contexto en el cual el curso de español fue ofrecido. La segunda sección describe la forma en la que el correo electrónico fue usado como uno de los componentes del e-aprendizaje en el curso. La tercera presenta los resultados, seguidos por una discusión de las implicaciones pedagógicas del estudio y las conclusiones.

CONTEXTO DEL CURSO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

La Escuela por Correspondencia de Nueva Zelanda, al igual que muchas otras instituciones de educación a distancia, ha adoptado el uso de tecnología. A finales del año 2000, fue creada una e-sección (sección de enseñanza a través del uso de tecnologías) en la escuela como un proyecto piloto de dos años de duración con el propósito de investigar e implementar metodologías apropiadas para el aprendizaje y enseñanza de planes de estudios en un entorno de e-aprendizaje. Una de las asignaturas enseñadas en la e-sección fue español como lengua extranjera, de la cual el autor de este artículo fue el profesor. Dieciséis estudiantes cuyas edades oscilaron entre los 16 y 60 años fueron inscritos en el curso a distancia, el cual incluyó un componente de e-aprendizaje. Estos estudiantes se ofrecieron como voluntarios para estudiar en la e-sección después de que el profesor hubo establecido que los mismos cumplían los requisitos de computadora y acceso a la internet. Estos estudiantes fueron clasificados (en relación con el tipo de inscripción al curso) como: estudiantes a tiempo completo, secundarios duales y adultos. Los estudiantes en la categoría a tiempo completo incluyeron aquellos estudiantes que estudiaban todo su plan de estudio con la Escuela por Correspondencia. Este grupo lo constituía un estudiante. En

el caso de estudiantes secundarios duales, estos estudiantes estudiaban todas sus asignaturas en otras escuelas de tipo convencional (enseñanza presencial), excepto español porque sus escuelas no ofrecían cursos de español como lengua extranjera al nivel de competencia lingüística de estos estudiantes. Este grupo estaba constituido por cinco estudiantes. Los estudiantes adultos estudiaban español para obtener satisfacción personal y el grupo estaba integrado por diez estudiantes. Ninguno de los estudiantes en las categorías antes mencionada había tenido experiencia estudiando en un entorno de e-aprendizaje.

El curso de español ofrecido es un curso intermedio equivalente al nivel o año 12 del ciclo secundario. El curso fue enseñado principalmente a través de material impreso con un componente de e-aprendizaje introducido para incrementar y fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. Durante el curso, se utilizó una variedad de medios para el componente del e-aprendizaje: computadora, cintas magnetofónicas, teléfono y discos compactos. Este artículo se enfoca en el uso de la computadora como medio de comunicación entre el profesor y los estudiantes a través del uso del correo electrónico. Se esperaba que el uso del correo electrónico facilitara una mayor interacción entre el profesor y los estudiantes, y que ésta se diera de una forma rápida. El autor considera que la interacción es un elemento clave del e-aprendizaje. Además, la interacción social entre estudiantes y profesores y ente estudiantes es beneficiosa en el proceso enseñanza-aprendizaje (Jones and O'Brien, 2001; Laferrière, 1999; Vygotsky, 1978; Bruner, 1966). Asimismo, la interacción entre el profesor y los estudiantes y entre los estudiantes a través del uso de tecnologías puede proporcionar a los estudiantes oportunidades para practicar la lengua que aprenden.

EL USO DEL CORREO ELECTRÓNICO EN EL COMPONENTE E-APRENDIZAJE DEL CURSO

En el curso de español de este estudio, el correo electrónico fue usado con cuatro fines. Primeramente, para crear una buena relación profesor-estudiante a través del envío de mensajes informales y personales cada quince días. El contenido de estos mensajes incluyó, por ejemplo, el relato de las cosas que hizo el profesor durante el fin de semana, comentarios acerca de películas que el profesor u otros estudiantes vio y comentarios acerca del tiempo (en Nueva Zelanda un tópico común de conversación es el tiempo). Además, algunos de los mensajes incluyeron comentarios del profesor, cuyo propósito era fomentar la participación de los estudiantes en las discusiones del foro de discusión (los estudiantes tenían la facilidad de comunicarse a través de la plataforma de aprendizaje 'Blackboard').

El segundo propósito de incorporar el correo electrónico en el curso fue para proporcionar retroalimentación inmediata relacionada con tópicos, en los cuales los estudiantes habían experimentado dificultad cuando completaron los ejercicios en el material impreso. Esta

retroalimentación fue proporcionada inmediatamente después de que los ejercicios del material impreso hubieron sido corregidos. El correo electrónico fue usado para llevar a cabo esta función, en un esfuerzo para evitar el retraso que conlleva el recibir retroalimentación a través del material impreso. Cuando los trabajos corregidos en el material impreso son devueltos a los estudiantes a través del servicio de correo postal: algunas veces pueden transcurrir entre tres y cinco días antes de que los estudiantes reciban dichos trabajos con la retroalimentación proporcionada por el profesor. Por consiguiente, se esperaba que si los estudiantes recibían retroalimentación más prontamente, tomarían en cuenta estos comentarios y explicaciones, incluso antes de completar los siguientes ejercicios en el curso. También, se entendió que los estudiantes podrían estar más predispuestos a tomar en cuenta la retroalimentación incluida en los mensajes de correo electrónico, en vez de tener que identificar retroalimentación en cada página de los trabajos corregidos. La literatura sugiere que los estudiantes tienden a no revisar la retroalimentación suministrada en sus composiciones (ver, por ejemplo, Cohen, 1987).

La retroalimentación enviada a través de los mensajes de correos electrónicos se concentró en errores globales (aquellos errores cometidos persistentemente, muchos de los cuales impiden que la comunicación se lleve a cabo). El hecho de que los estudiantes cometan estos errores de forma persistente tiende a reflejar la falta de dominio de ciertos aspectos formales de la lengua que se estudia. La retroalimentación enviada a través del correo electrónico se caracterizaba por ser concisa y por poner de relieve aquellos aspectos para los cuales se proveyó la retroalimentación. Para hacer más notorios estos aspectos, destacaron palabras o frases en el texto de los mensajes a los estudiantes a través del uso de tipos coloreados, negritas o cursiva. En algunos casos, la retroalimentación en relación con ciertos aspectos fue proporcionada como explicaciones contenidas en archivos electrónicos (los estudiantes recibían estos archivos en la forma de archivos adjuntos en los mensajes de correo electrónico). Los contenidos de estos archivos estaban relacionados con aspectos lingüísticos que, de acuerdo con la experiencia del autor, los nativos del inglés comúnmente tienen dificultad en aprender. Además, en algunos casos, se ofrecían direcciones de sitios de internet, que proporcionaban *input* y ejercicios para practicar. Estos sitios de la internet fueron cuidadosamente revisados previamente para establecer si eran apropiados al nivel de los estudiantes.

El correo electrónico también fue usado para dar respuestas a preguntas formuladas por los estudiantes en cuanto al curso o su aprendizaje. Estas preguntas variaron considerablemente e incluyeron, entre otros contenidos, cuestiones relacionadas con la evaluación del curso, fechas límite (por ejemplo, para completar las pruebas del curso), dificultades tecnológicas y estrategias para el desarrollo de competencias de ciertas destrezas.

El propósito final para el cual el correo electrónico fue usado durante el curso fue promover la motivación de los estudiantes. Los mensajes enviados a los estudiantes en este caso, incluyeron actividades tales como: adivinanzas, trabalenguas, busca del tesoro... Se animó a los estudiantes a enviar sus respuestas a través de mensajes de correo electrónico. Similarmente, los estudiantes podían hacer grabaciones de sus versiones de los trabalenguas usando el programa 'Pure Voice' (programa para hacer grabaciones) y enviarlas al profesor como archivos de audio adjuntos. En el caso de los trabalenguas, los mensajes de correo electrónico incluyeron textos escritos de los trabalenguas acompañados por un archivo de audio (Pure Voice) con una versión hablada. El archivo de audio tenía la finalidad de proporcionar un modelo de pronunciación y entonación, en el caso de que los estudiantes decidieran hacer sus propias grabaciones. Los mensajes de correo electrónico relacionados con las actividades de busca del tesoro incluyeron una serie de preguntas que los estudiantes tenían que contestar después de visitar sitios de la internet. Las direcciones de estos sitios fueron proporcionadas en los mensajes de correo electrónico con las preguntas.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

En esta sección se detallan los datos obtenidos en la evaluación del componente del e-aprendizaje del curso, que se llevó a cabo a cabo a final del año. Se diseñó un cuestionario que fue distribuido a los estudiantes un poco antes de finalizar el año escolar. El objetivo del mismo era obtener información relacionada con varios aspectos de la experiencia con el e-aprendizaje, e incluyó una pregunta acerca del uso del correo electrónico y dos preguntas más generales acerca de la experiencia del e-aprendizaje, de las cuales indirectamente se obtuvo información acerca de la percepción de los estudiantes en cuanto al uso del correo electrónico.

Todos los estudiantes reportaron en el cuestionario que tuvieron comunicación de forma regular con el profesor durante todo el curso a través del correo electrónico. El análisis de las repuestas de los estudiantes indicó que hubo ocho diferentes razones por las cuales los estudiantes disfrutaron esta forma de comunicación. La razón más común fue que encontraron que el correo electrónico era muy conveniente para hacer preguntas y recibir respuestas. Esto probablemente fue debido a la prontitud con la cual las preguntas fueron respondidas. Los comentarios proporcionados por dos de los estudiantes al respecto fueron:

...I asked questions - all answers promptly ...

(...Yo hago preguntas – todas son contestadas con prontitud)

When I have questions concerning Spanish grammar and the Spanish course my teacher is very helpful, plus emailing is fast and easy communication.

(Cuando tengo alguna pregunta en relación con la gramática española y el curso de español mi profesor me ayuda mucho, además el correo electrónico es rápido y la comunicación es muy fácil)

La segunda razón está relacionada con el suministro de retroalimentación en los mensajes de correo electrónico como resultado de la evaluación de los trabajos completados en el curso. Esto sugiere que es posible que los estudiantes encontraran que la retroalimentación fue oportuna o en el momento apropiado, en comparación con la retroalimentación suministrada en el material impreso enviada a través del correo convencional (ver Warschauer, 1997, citado en Warschauer y Healey, 1998). Así parece desprenderse del siguiente comentario hecho por uno de los estudiantes:

I receive emails regularly with regard to my work...

(Yo recibo mensajes de correo electrónico regularmente en relación a mi trabajo...)

La tercera razón por la cual los estudiantes reportaron que les gustó que el correo electrónico hubiera sido integrado en el curso fue porque creyeron que el correo electrónico les suministró la oportunidad de practicar su español. Esto ocurrió cuando los estudiantes usaron el correo electrónico para hacer preguntas y recibir respuestas del profesor, recibir retroalimentación en sus trabajos, leer mensajes personales del profesor y completar las actividades enviadas con el fin de promover su motivación (Swain, 1985; Chapelle, 1998). Es muy probable que estas diferentes oportunidades para usar la lengua contribuyeran al desarrollo de sus competencias lingüísticas (Lunde, 1990). El siguiente comentario de uno de los estudiantes lo atestigua:

I've been able to learn more Spanish by reading my teacher's messages...

(He sido capaz de aprender más español a través de las lecturas de los mensajes de mi profesor...)

Además, el autor notó que algunos estudiantes reprodujeron expresiones similares a aquellas usadas por él en mensajes previos, tales como:

¡Que pases un buen fin de semana!

Es posible que el hecho de que los temas discutidos en los mensajes de correo electrónico fueran variados haya contribuido a que los estudiantes practicaran una gran variedad de estructuras de la lengua. Además, la comunicación a través del correo electrónico entre el profesor y los estudiantes fue auténtica, y es por consiguiente muy probable que

fomentara el aprendizaje (English and Ling, 1999). El extracto (A) a continuación proporciona un ejemplo del tipo de mensaje rutinariamente intercambiado por los estudiantes y el profesor durante el curso:

Date 12 September 2001

To: Carlos Gonzalez/Correspondence School/NZ

cc:

Subject: registered standard 12169

Buenos dias Señor Gonzalez. Espero que usted haya tenido una buena vacacion recientemente.

Por favor podria usted contarme cuando el curso de español tiene que estar terminado, y cuando los assessments completados tienen que estar en Wellington? Tambien me gustaria hacer el registered standard 12169, la llamada al agente de viaje Guatemalteco. Seria el viernes, mañana a las cuatro de la tarde un buen tiempo para usted?

Por favor envieme su respuesta cuanto antes.

Gracias.

(student name)

Date 12 September 2001

To: *(student name)*

cc:

Subject: registered standard 12169

Querido *(student name)*

Gracias por tu mensaje. El curso, si puedes, lo debes terminar antes del quince de diciembre. En cuanto al número de pruebas para las 'unit standards', te quedan nueve (9) por hacer. También te recuerdo que te regresé la prueba SP210T1, la cual necesitabas completar puesto que cometiste algunos errores.

Me parece bien que hagas la grabación el viernes (12 de octubre), pero desafortunadamente no puedo a las cuatro. Puedes hacerla cualquier otra hora (excepto entre las 10 y las 11 de la mañana). Mándame a decir si puedes hacerla más temprano.

Saludos

Carlos

Extracto A: Muestra de correspondencia de correo electrónico entre un estudiante y el profesor

De esta forma, los estudiantes llegaron a acostumbrarse a comunicarse con el profesor en español acerca de una gran variedad de asuntos administrativos, personales y del aprendizaje en el transcurso de sus estudios.

Una cuarta razón del porqué a los estudiantes les gustó el uso del correo electrónico en el curso está relacionada a la rapidez de la comunicación. Claramente el hecho de que la tecnología permite una pronta comunicación entre el profesor y los estudiantes (lo cual no siempre es el caso con cursos tradicionales en un entorno a distancia) es una de las principales ventajas para algunos de los estudiantes. El siguiente comentario parece sugerirlo:

- speedy and personal feedback via email
(- rapidez y retroalimentación individualizada vía el correo electrónico)

Otro resultado positivo de incorporar el correo electrónico en un curso a distancia se relaciona con el fomento de la motivación. Algunos estudiantes en el estudio indicaron que mediante la recepción de actividades para fomentar la motivación, se sintieron estimulados y motivados. Dos estudiantes hicieron los siguientes comentarios:

...things like the 'trabalenguas' etc add variety and interest.
(...cosas como el 'trabalenguas etc. añadieron variedad e interés)

... love these riddles!
(...me gustaron mucho las adivinanzas!)

Uno de los estudiantes explicó que a ella le gustó poder enviar sus trabajos al profesor a través del correo electrónico. Es probable que a esta estudiante le gustara usar la computadora para completar sus trabajos en el curso. La siguiente pregunta y comentarios de la estudiante parecen apoyar esta conclusión:

Are you able to send the taped info via the computer, instead of tapes?
(¿Es posible enviar el contenido de las cintas vía la computadora, en vez de las cintas magnetofónicas?)

Assessment tasks could perhaps be sent by email also.
(Las actividades evaluadas quizás podrían ser enviadas a través de un mensaje de correo electrónico también)

It's a challenge – i.e. learning about the computer. Less paperwork.

(Es un reto – por ejemplo: aprender acerca del uso de la computadora. Menos trabajo que completar en papel)

Sin embargo, no todos los estudiantes en el estudio prefirieron completar y enviar sus trabajos electrónicamente. Algunos estudiantes adultos, cuya experiencia en el uso de las computadoras y cuyas habilidades para usar el teclado son limitadas, parecen preferir medios más convencionales para completar y enviar sus trabajos.

Otra razón dada por los estudiantes que explica su aprecio por el uso del correo electrónico fue la suministrada por un estudiante al indicar su complacencia por recibir comentarios de aliento del profesor. El siguiente comentario fue hecho por uno de los estudiantes:

The encouragement and positivism

(Los comentarios de aliento y el positivismo del profesor)

La respuesta de este estudiante es significativa porque la misma testifica la importancia, como Glisan et al. (1998) indican, de elogiar a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Farrell, 2001; McElwee, 2001, citado en Chambers and Davies, 2001).

Finalmente, uno de los estudiantes reportó que a él le gustó recibir información acerca de material educativo suplementario (tales como diccionarios en línea, material educativo en internet, etc.) en los mensajes de correo electrónico. Cuando se le pidió identificar los aspectos positivos del uso de correo electrónico durante el curso, comentó:

- lots of web resources eg. Dictionary, quizzes, info

(- muchos recursos de la Red, por ejemplo: diccionarios, ejercicios cortos, información)

La mayoría de los usos del correo electrónico que los estudiantes reportaron de forma favorable se correlacionan con los objetivos iniciales del autor para el uso del correo electrónico como uno de los componentes del e-aprendizaje. Esto sugiere que el profesor y los estudiantes tenían las mismas creencias acerca del uso de este elemento de la tecnología. Esta coincidencia por parte del profesor y los estudiantes es importante ya que se evita el conflicto entre las creencias de los estudiantes acerca de cómo desean que sus experiencias educativas sean llevadas a cabo y cómo estas experiencias tienen lugar, lo cual fomenta la motivación y contribuye al aprendizaje (Riley, 1996 citado en Cotterall, 1999). Finalmente, muchas de las razones que los estudiantes consideraron como ventajosas en cuanto al uso del correo electrónico se relacionan a la rapidez de este modo de comunicación. Por consiguiente, la rapidez es posiblemente el aspecto crucial de esta tecnología, y del mismo se debe sacar partido cuando se diseñan aplicaciones del correo electrónico en cursos de lenguas.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y CONCLUSIONES

El intercambio de mensajes de correo electrónico entre el profesor y los estudiantes fue posiblemente el aspecto más importante del componente del e-aprendizaje del curso. Esto es sustentado por el hecho de que el análisis de las respuestas en los cuestionarios mostró que el aspecto más altamente apreciado de la experiencia del e-aprendizaje fue la interacción con el profesor. Por consiguiente, es deseable incorporar esta tecnología en cursos a distancia. Aunque la muestra de la población de este estudio es pequeña y ello podría cuestionar esta conclusión, parece cierto, sin embargo, que esas parecen ser las tendencias del mismo; futuras investigaciones, con una muestra mayor, podrán corroborar la misma. Naturalmente, la puesta en práctica de esta sugerencia, requerirá que profesores e instructores dediquen una cantidad de tiempo considerable a responder los mensajes de correo electrónico de sus estudiantes (Warschauer and Healey, 1998). Por consiguiente, se necesita asignar un tiempo apropiado para este aspecto de la comunicación profesor-estudiante cuando se planea un curso en línea o con un componente de e-aprendizaje. Igualmente, se precisa que los mensajes de correo electrónico del profesor sean tan positivos y de aliento como sean posibles (McElwee, 2001, citado en Chambers and Davies, 2001). Además, el correo electrónico puede servir como un medio para crear una relación más estrecha entre los profesores y sus estudiantes.

Este estudio también ha mostrado que el correo electrónico es una tecnología capaz de proveer a los estudiantes de oportunidades para practicar la lengua que aprenden, y éstas, a su vez, es probable que contribuyan al desarrollo de su competencia lingüística.

El estudio ha indicado que el grupo de estudiantes inscritos en el curso de español a distancia disfrutaron el uso del correo electrónico para comunicarse con el profesor. El análisis ha revelado que les gustó el uso del correo electrónico por una variedad de razones (como se ha expuesto aquí). Además, también ha mostrado que algunos estudiantes percibieron que su comunicación con el profesor a través de esta tecnología contribuyó a su aprendizaje. Esta percepción vale la pena ser investigada en el futuro con un estudio cuyo objetivo sea recabar datos relacionados a cómo los estudiantes creen que el uso del correo electrónico propicia su aprendizaje. Los resultados de este tipo de investigación podrían proporcionar ideas en cuanto a las formas más efectivas del uso del correo electrónico para comunicarse con los estudiantes y para que desarrollen su competencia lingüística.

REFERENCIAS

Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Chapelle, C. (1998). 'Multimedia CALL: Lessons to be Learned from Research on Instructed SLA'. *Language Learning and Technology*, 2(1), 22-34.
(Disponible en: <http://llt.msu.edu/vol2num1/article1/index.html>)
- Cohen, A. D. (1987). 'Student Processing of Feedback on Their Compositions'. En Wenden, A., and J. Rubin (ed.). (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cotterall, S. (1999). 'Key Variables in Language Learning: What do Learners Believe About Them?' *System*, 27, 493-513.
- Farrell, B. 'Developing a Successful Online Class: What Works to Keep the Students Motivated?'. *ED at a Distance*, 15(5).
(Disponible en: http://www.usdla.org/html/journal/MAY01_Issue/article08.html)
- Glisan, G., K. Dudt and M. Howe. (1998). 'Teaching Spanish Through Distance Education: Implications of a Pilot Study'. *Foreign Language Annals*, 31(1), 48-66.
- Inglis, A., P. Ling, and V. Joosten. (1999). *Delivering Digitally: Managing the Transition to the Knowledge Media*. London: Kogan Page Limited.
- Jones, C., and T. O'Brien. (1997). 'The Long and Bumpy Road to Multimedia: Hi-Tech Experiments in Teaching a Professional Genre at Distance'. *System*, 25(2), 157-167.
- Laferrière. T. (1999). *Benefits of Using Information and Communication Technologies (ICT) for Teaching and Learning in K-12/13 Classrooms*. Canada: SchoolNet program.
(Disponible en: http://www.schoolnet.ca/snable/discussion_papers/pedagogical_benefits.pdf)
- Lunde, K. (1990). 'Using Electronic Mail as a Medium for Foreign Language Study and Instruction'. *CALICO Journal*, 7(3), 68-78.
- McIwee, J. (2001). 'ICT Makes it Click'. In Chambers, G. (ed.). (2001). *Reflections on Motivation*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Swain, M. (1985). 'Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development'. En Gass, S. M., and C. G. Madden (ed.). (1985). *Input in Second Language Acquisition*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warschauer, M., and D. Healey. (1998). 'Computers and Language Learning: An Overview'. *Language Teaching*, 31(2), 57-71.
(Disponible en: <http://www.gse.uci.edu/markw/overview.html>)

Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera.

Una propuesta didáctica¹

M^a PILAR MARCHANTE CHUECA
Universidad de Zaragoza

1. PRESUPUESTOS TEÓRICOS Y CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En esta comunicación voy a presentar parte de un grupo de unidades lingüísticas invariables que forman parte del sistema lingüístico que toda persona adquiere de forma innata en su lengua materna y que aparecen con frecuencia en cualquier proceso de comunicación. Tanto un emisor como un receptor que poseen y comparten un mismo sistema producen un intercambio comunicativo en el que aparece un contenido informativo que ambos comprenden e interpretan. Esto es posible, aparte de otros recursos lingüísticos, gracias a los marcadores discursivos, elementos marginales que poseen la propiedad de guiar las inferencias que se encuentran dentro de la comunicación verbal. Sin embargo, un estudiante de español que no posea una competencia comunicativa muy fluida no podrá compartir esos supuestos informativos que se establecen entre un emisor y uno o varios receptores de una misma lengua. Por este motivo, quiero dejar muy claro que la propuesta didáctica que propongo en esta comunicación para la enseñanza de un grupo concreto de marcadores se centra en unos contenidos y una serie de actividades adaptadas para estudiantes de español como lengua extranjera con un nivel, según el *Marco común europeo de referencia de las lenguas*, C1 (*dominio operativo y eficaz*) y C2 (*maestría*), puesto que si ya es de una extraordinaria complejidad para un extranjero tratar de conocer y utilizar diferentes grupos de marcadores discursivos, mucho más complicado les resulta a este tipo de estudiantes poder ver algunas diferencias funcionales entre marcadores de un mismo grupo y, precisamente, esto es lo que sucede con los marcadores contraargumentativos que vinculan semántica y pragmáticamente dos miembros de un mismo enunciado, siendo aquel miembro donde está situado el marcador el que elimina una posible conclusión que se pudiera inferir del miembro precedente (No me gusta el queso, *sin embargo* a Pepe le encanta) sería un claro ejemplo de las unidades que voy a tratar. Así pues, la mini unidad didáctica que voy a presentar tiene un objetivo fundamental: que el alumno sea capaz de percibir y comprender a través de las diferentes explicaciones que en español no solamente hay diferentes unidades léxicas que expresan la contraargumentación sino que

1 NOTA DEL CONSEJO EDITORIAL: Este artículo fue presentado en el XIX Encuentro de Jóvenes Lingüistas (Valencia, 10 y 11 de marzo de 2004). Las actas de ese congreso, inéditas en la momento de la aparición del presente número de redELE, serán publicadas en el número 15 de la revista *Interlingüística*, ISSN 1134-8941.

también comprenda que semánticamente no son iguales y que, además, no son compatibles entre sí, como explicaré a continuación. No obstante, éste no es solamente el único y más importante objetivo de la propuesta didáctica, pues he de presentar otros aspectos que tienen también especial importancia. Éstos son:

a) en primer lugar, como base teórica, esta propuesta parte de explicaciones gramaticales e incluso pragmáticas que sirven de fundamento para el diseño actividades aplicadas tanto al lenguaje oral como al escrito para poder ayudar al estudiante de ELE no solamente a la comprensión de las unidades de las que nos ocupamos sino también a su utilización y adquisición. Por otra parte, esta iniciativa didáctica propone una serie de tareas o actividades, a partir de las cuales se intenta extraer conclusiones gramático-pragmáticas sobre el uso de los marcadores contraargumentativos. Una vez obtenidas estas conclusiones, se propondrán una serie de ejercicios que las corroboren.

b) por otra parte, la metodología elegida para esta unidad didáctica es un enfoque comunicativo que se observa de forma constante, como un *continuum*, ya que los marcadores contraargumentativos se basan en cuestiones fundamentalmente pragmáticas y este campo de la lingüística tiene como base la teoría de la comunicación. De ahí que me haya inclinado por este enfoque para la unidad didáctica que se presentará en esta comunicación. Teniendo en cuenta este método, voy a proponer, en primer lugar, unas reglas que, en este caso concreto, pueden ser gramático-pragmáticas. En segundo lugar, voy a presentar unos ejercicios para ponerlas en práctica y comprobar si el estudiante las ha comprendido o no. Posteriormente, el docente debe facilitar una serie de actividades dirigidas tanto para la lengua oral como escrita a fin de que el estudiante ponga en práctica, en este caso, los marcadores contraargumentativos. En dichas actividades propongo una serie de debates que inciten al estudiante de español a argumentar de forma oral y de forma escrita.

c) en tercer y último lugar, me ha parecido interesante incluir un segundo enfoque metodológico, del cual no soy ni mucho menos defensora, que es el denominado enfoque por tareas. Dicho método lo he preferido respecto de otros, en primer lugar, porque parte de unos principios completamente opuestos al enfoque nocio-funcional o comunicativo. En un enfoque por tareas lo que impera son precisamente las tareas o actividades como las que se han propuesto anteriormente para llegar, posteriormente, a inducir esas reglas gramático-pragmáticas que en ciertos métodos nocio-funcionales suelen presentarse como explicaciones imprescindibles antes de que el alumno empiece a practicar los marcadores en la lengua que está aprendiendo. Estas reglas serán establecidas por los estudiantes de ELE y supervisadas por el profesor quien, posteriormente, les proporcionará una serie de ejercicios con la intención de comprobar si dichas reglas son útiles o si, por el contrario, se detecta algún error en ellas.

1.1. LOS MARCADORES CONTRAARGUMENTATIVOS

En general, los marcadores son unidades léxicas que no poseen ninguna función sintáctica, pero que poseen la función de vincular semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior proporcionando instrucciones que guían las inferencias. Ahora bien, tal y como afirman numerosos estudiosos de estas unidades, entre ellos J. Portolés, C. Fuentes, M^a A. Martín Zorraquino y otros, los marcadores contraargumentativos vinculan dos miembros del discurso siendo el segundo miembro supresor o atenuador de alguna conclusión que se pudiera obtener del primero. Así pues, son muchos los marcadores que en español cumplen esta función pragmática: *ahora* (bien), *al contrario*, *antes al contrario*, *antes bien*, *antes por el contrario*, *así y todo*, *aún así*, *aún con todo*, *aunque*, *con todo* (y con eso), *contrariamente*, de cualquiera de las formas, *de todos modos*, *de otro modo*, *empero*, *en caso contrario*, *en cualquier caso*, *en contraste*, *en todo caso*, *eso sí*, *muy al contrario*, *muy por el contrario*, *no obstante*, *opuestamente*, *en cambio*, *pero*, *por el contrario*, *por el contrario*, *por lo demás*, *pues bien*, *sea como sea*, *si bien*, *sin embargo* y marcadores conversacionales como *bueno* y *hombre*.

Evidentemente, no es posible incluirlos todos en este trabajo fundamentalmente por dos motivos. En primer lugar, por la parca extensión que una comunicación conlleva y, en segundo lugar, porque no todos los marcadores que se han citado vinculan dos miembros del discurso o bien se trata de conjunciones que, pocas veces, funcionan como verdaderos marcadores contraargumentativos. Cabe mencionar también que algunos marcadores como *empero*, *antes al contrario*, *antes bien*, etc. son adverbios arcaizantes que están cayendo en desuso, si no lo están ya.

Con todo ello, los marcadores elegidos para la propuesta didáctica forman parte de aquellos que resultan más comunes en el español actual y que además un extranjero podrá utilizar con mayor facilidad. Los contraargumentativos seleccionados son *no obstante*, *sin embargo*, *por el contrario*, *por contra*, *en cambio*, *eso sí*, *ahora bien*, *con todo*, ya que juegan en español con numerosas diferencias que hacen que en un mismo contexto no puedan ser conmutables y es aquí donde un estudiante de español encontrará numerosas dificultades cuando necesite utilizarlos en español. Esto es debido a dos diferencias fundamentales que permiten agrupar estos marcadores en dos subgrupos. Por un lado, aquéllos que presentan diferencias existentes entre contraste y contrariedad como *en cambio*, *por el contrario*, *por contra*, y por otra parte aquellos marcadores que están incluidos en el segundo miembro de un enunciado y que son capaces de eliminar una conclusión que pudiera inferirse del primer miembro tal y como

he comentado en líneas precedentes. Este grupo lo formarían las unidades *no obstante*, *sin embargo*, *ahora bien*, *con todo*, *eso sí*.

Por este motivo y bajo mi punto de vista, creo necesarias algunas consideraciones teóricas previas a la unidad didáctica que, por cierto, todo profesor de español debería conocer para poder explicarle a un extranjero el funcionamiento de estos marcadores contraargumentativos. Es más, los presupuestos teóricos que voy a dar a continuación pueden resultar muy interesantes y productivos como explicaciones semántico-pragmáticas dentro de la propuesta didáctica que propongo. No obstante, y aun considerando que podrían formar parte de una regla didáctica, no la he incluido directamente en la unidad debido a su extraordinaria complejidad, por lo que dejo abierta esta elección a los profesores más osados.

1.1.1. *En cambio, por el contrario, por contra*

Estos tres marcadores nacen de un sintagma preposicional pero que se han recategorizado como adverbios. El marcador *en cambio* presenta un significado de contraste frente a *por el contrario*, que presenta como contrarios los dos miembros que une², esto es, una contrariedad. Así pues, los significados de contraste y contrariedad indican que el marcador *en cambio* representa una oposición menos fuerte frente al marcador *por el contrario* que indica una oposición contraria a otra y, por lo tanto, la oposición representada es mucho más fuerte. Por este motivo *en cambio* y *por el contrario* no pueden ser conmutables en un mismo contexto:

(1) *No me gustan los restaurantes. Por el contrario, me desagradan.*

(2) **No me gustan los restaurantes. En cambio, me desagradan.*

(3) *Juan tiene dos hermanas y, en cambio, Alicia dos hermanas.*

(4) **Juan tiene dos hermanas, y por el contrario, Alicia dos hermanos.*

He de mencionar también el marcador *por contra* establece al igual que el marcador *por el contrario* una relación de contrariedad, de ahí que ambos sean conmutables en todos los contextos.

(5) *A Enrique le gusta la televisión. Por contra, a su mujer le desagrada.*

(6) *A Enrique le gusta la televisión. Por el contrario, a su mujer le desagrada.*

Ahora bien, no siempre es cierto todo lo dicho hasta ahora, pues en español existen casos en los que el marcador *en cambio* resulta ser equivalente los otros dos marcadores mencionados en los ejemplos anteriores. Obsérvese el siguiente ejemplo:

² Véase el capítulo 63, volumen 3 de la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* de I. Bosque y V. Delmonte.

(7) *A Enrique le gusta la televisión. En cambio, a su mujer le desagrada.*

Tras este ejemplo cabe hacerse la siguiente pregunta ¿por qué el marcador *por contra* es conmutable con los marcadores *por el contrario* y *en cambio*? Pues bien, esto es posible, probablemente, porque el primer marcador mencionado representa un tipo de contrariedad situada a mitad de camino entre el contraste expresado por *en cambio* y la fuerte contrariedad representada *por el contrario*.

1.1.2. *No obstante, sin embargo, ahora bien, eso sí, con todo*

Este subgrupo de marcadores son completamente diferentes de los tres mencionados en el apartado anterior porque, como vengo diciendo hasta el momento, vinculan dos miembros de un mismo enunciado. Sin embargo, existen ciertas diferencias entre ellos que los hacen distintos e incluso no conmutables.

En primer lugar, los marcadores *no obstante* y *sin embargo* pueden intercambiarse siempre que en ambos se encuentre un sentido refutativo³:

(8) *Me gusta la falda que me he probado. Sin embargo, no me la compro pues es cara.*

(9) *Me gusta la falda que me he probado. No obstante, no me la compro pues es cara.*

Ahora bien, el marcador *no obstante* indica un sentido de refutación mucho más fuerte y contundente que la refutación expresada por el marcador *sin embargo*. En este caso, ambos marcadores no suelen ser conmutables.

A diferencia de éstos, los marcadores *con todo, ahora bien, eso sí* no demuestran ningún sentido de refutación. Tal y como afirman M^a A. Martín Zorraquino y J. Portolés, el marcador *con todo* presenta un primer discurso como un fuerte argumento para llegar a una conclusión contraria en el miembro en el que dicho marcador aparece. Por otra parte, *con todo* posee un significado muy próximo al de los marcadores *no obstante* y *sin embargo* ya que suele utilizar un miembro del discurso sin refutarlo⁴.

Por otro lado, el marcador *ahora bien* presenta un miembro del discurso que lo antecede y, por lo general, suele estar formado por una secuencia de enunciados, pero además este marcador es capaz de introducir un nuevo miembro que elimina alguna conclusión que pudiera inferirse del mismo⁵. Mientras que el marcador *eso sí* suele introducir un miembro discursivo que normalmente atenúa o bien invierte ciertas conclusiones que se podrían inferir del primer miembro⁶.

3 Véase el punto 63.3.4.7 de la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, pp. 4415.

4 Véase el capítulo 63, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, pp. 4116 y 4117.

5 Véase el capítulo 63, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, pp. 4118.

6 Véase el capítulo 63, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, pp. 4120.

Ahora bien, si se observan los siguientes ejemplos se percibe claramente en todos los casos un sentido refutativo que se obtiene del segundo miembro del enunciado, por lo que bajo mi punto de vista este significado no marca una diferencia que pueda explicar la diversidad de estos marcadores contraargumentativos:

(10) *Me gusta la falda que me he probado. Con todo, no me la compro pues es cara.*

(11) *Me gusta la falda que me he probado. Ahora bien, no me la compro pues es cara.*

(12) *Me gusta la falda que me he probado. Eso sí, no me la compro pues es cara.*

Sin embargo, podemos encontrar otras vías para demostrar que estos marcadores no son conmutables en un mismo contexto, como por ejemplo las diferentes posiciones sintácticas, pues no todos los contraargumentativos presentan la misma movilidad. *No obstante* y *sin embargo* pueden situarse en cualquiera de las tres posiciones sintácticas del español: inicial, intermedia y final, pero los marcadores *ahora bien*, *eso sí* y *con todo* solamente pueden aparecer situados al principio del segundo miembro de un enunciado tras un punto y seguido y después de una coma y no como los dos anteriores que pueden utilizarse con todos los signos de puntuación pues su movilidad sintáctica es mayor. Los ejemplos referidos a esta movilidad los presentaré en la correspondiente regla que aparece en la unidad didáctica con el objetivo de que en dicha propuesta un estudiante de español pueda ver con claridad el funcionamiento de estos marcadores contraargumentativos según su movilidad sintáctica, pues considero que esta sería una buena solución para explicarle a un extranjero las posibles diferencias de este grupo de unidades. Sin embargo, parece que esto solamente es posible cuando se trate de la comprensión y expresión escrita, pero no siempre es así porque los rasgos suprasegmentales de nuestra lengua contienen tal cantidad de información que incluso afectan a la funcionalidad de todos los marcadores y no solamente de los que aquí estoy tratando.

2. UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE MARCADORES CONTRAARGUMENTATIVOS EN ELE

En este apartado voy a presentar una unidad didáctica para que un estudiante de ELE adquiera el uso de los marcadores contraargumentativos mediante una serie de reglas gramaticales que después deberá aplicar a unos ejercicios que aparentemente funcionan como gramaticales, pero que se basan en explicaciones de tipo semántico-pragmático. Una vez realizados estos ejercicios propongo una serie de actividades que tendrán como objetivo el uso de estas unidades tanto en el plano oral como en el escrito. Dichas actividades consisten en una serie de textos, elegidos por el profesor, con temas actuales que permitan a los alumnos discutir sobre un tema de forma que pongan en funcionamiento dichas unidades. Tras poner en práctica dichos elementos en un debate

moderado por el profesor en un registro coloquial, se obligará al estudiante de ELE a hacer una composición escrita en la que sea capaz de introducir estos marcadores para argumentar. Con estas actividades, el alumno podrá comprobar si es capaz de utilizar correctamente las unidades estudiadas o si, por el contrario, observa ciertas dificultades que deberá consultar al profesor para que este reitere de nuevo en el aula las correspondientes explicaciones.

En primer lugar, antes de comenzar por cada una de las reglas que expliquen el funcionamiento de cada uno de los marcadores, el profesor debe dejar muy claro al estudiante de ELE que estos elementos vinculan dos miembros de un mismo enunciado, es decir, los estudiantes tienen que tener muy claro que unen dos argumentos y que uno es opuesto al otro. Una vez aclarado este concepto básico y fundamental se puede comenzar con las reglas. La primera que se podrá proponer está basada en los signos de puntuación, que son una guía muy importante para el estudiante:

REGLA 1 (SIGNOS DE PUNTUACIÓN)

NO OBSTANTE

Va entre comas:

Me gusta la falda que me he probado, no obstante, no me la compro porque es cara.

Va tras un punto y seguido y antes de una coma:

Me gusta la falda que me he probado. No obstante, no me la compro porque es cara.

Va tras una coma y delante de un punto y seguido o un punto y final:

Me gusta la falda que me he probado. No me la compro (porque es cara), no obstante.

SIN EMBARGO

Va entre comas:

Me gusta la falda que me he probado, sin embargo, no me la compro porque es cara.

Va tras un punto y seguido y antes de una coma:

Me gusta la falda que me he probado. Sin embargo, no me la compro porque es cara.

Va tras una coma y delante de un punto y seguido o un punto y final:

Me gusta la falda que me he probado. No me la compro (porque es cara), sin embargo.

CON TODO

Va tras un punto y seguido y antes de una coma:

Me gusta la falda que me he probado. Con todo, no me la compro porque es cara.

AHORA BIEN

Va tras un punto y seguido y antes de una coma:

Me gusta la falda que me he probado. Ahora bien, no me la compro porque es cara.

ESO SÍ

Va después de un punto y antes de una coma:

Me gusta la falda que me he probado. Eso sí, no me la compro porque es cara.

Va entre comas:

Me gusta la falda que me he probado, eso sí, no me la compro pues es cara.

EN CAMBIO

Va entre comas:

Juan tiene dos hermanos y, en cambio, Alicia tiene dos hermanas.

Va tras un punto y seguido y antes de una coma:

Juan tiene dos hermanos. En cambio, Alicia tiene dos hermanas.

POR EL CONTRARIO / POR CONTRA

Va entre comas:

No me gustan los restaurantes, por el contrario/ por contra, me desagradan.

Va tras un punto y seguido y antes de una coma:

No me gustan los restaurantes. Por el contrario/ Por contra, me desagradan.

Una segunda regla que estaría vinculada con la primera consiste en explicar el tipo de movilidad sintáctica de estas unidades junto con los correspondientes signos de puntuación:

REGLA 2 (MOVILIDAD SINTÁCTICA)

NO OBSTANTE

- Posición inicial
- Posición intermedia
- Posición final

SIN EMBARGO

- Posición inicial
- Posición intermedia

- Posición final

CON TODO

- Posición inicial

AHORA BIEN

-Posición inicial

ESO SÍ

- Posición inicial

- Posición intermedia

EN CAMBIO

- Posición inicial

- Posición intermedia

POR EL CONTRARIO / POR EL CONTRARIO

- Posición inicial

- Posición intermedia

ACTIVIDAD 1: Una vez presentadas estas dos primeras reglas, los objetivos de esta primera tarea que propongo son dos. En primer lugar, poner en práctica el enfoque por tareas y, en segundo lugar, que los estudiantes de español pongan en práctica ambas reglas. Muchos os preguntaréis ¿cómo? pues bien, el profesor de español llevará al aula una ardua tarea. Los alumnos deberán trabajar con las dos reglas, asociar las posiciones sintácticas con los signos de puntuación. Después leerán detenidamente los ejemplos de la primera regla y posteriormente crearán otros ejemplos con cada uno de los marcadores. Es conveniente que el profesor agrupe a los alumnos para esta tarea. Si el docente considera que los alumnos están capacitados para crear otra serie de ejemplos en los que el uso de los marcadores no es correcto según su posición sintáctica, deberá proponer dicha tarea, pero si considera que no lo están, el profesor escribirá en la pizarra los ejemplos que propongo a continuación:

(1) *Me gusta la falda que me he probado, *con todo*, no me la compro porque es cara.

(2) *Me gusta la falda que me he probado. No me la compro, *con todo*, porque es cara.

(3) *Me gusta la falda que me he probado. No me la compro, *con todo*.

(4) *Me gusta la falda que me he probado, *ahora bien*, no me la compro porque es cara.

(5) *Me gusta la falda que me he probado. No me la compro, *ahora bien*, porque es cara.

(6) *Me gusta la falda que me he probado. No me la compro, *ahora bien*.

(7) *Me gusta la falda que me he probado. No me la compro, *eso sí*.

A partir de estas dos reglas, los estudiantes de ELE, además de darse cuenta de las diferencias entre unos y otros marcadores, se preguntarán cuáles pueden ser las diferencias entre dos contraargumentadores que comparten las mismas posiciones sintácticas y los mismos signos de puntuación, como por ejemplo *sin embargo* y *no obstante* o *por el contrario* / *por contra* y *en cambio*. Aquí es donde el profesor deberá introducir una tercera regla que explique las diferencias recurriendo al contexto, que juega un papel muy importante en las explicaciones:

REGLA 3 (SIGNIFICADO SEMÁNTICO-PRAGMÁTICO):

NO OBSTANTE/ SIN EMBARGO (refutación):

a) *Sin embargo* y *no obstante* apenas han de ser explicados ya que son dos marcadores que están tan próximos en su significado que pueden ser sustituidos el uno por el otro:

(8) *Me gusta la falda que me he probado, sin embargo, no me la compro porque es muy cara.*

(9) *Me gusta la falda que me he probado, no obstante, no me la compro porque es muy cara.*

b) Difieren en que *sin embargo* puede aparecer con la conjunción *y* o con la adversativa *pero* mientras que el marcador *no obstante* no es capaz de combinarse con ninguna de ellas:

(10) *No tiene dinero y, sin embargo, se ha comprado una casa.*

(11) **No tiene dinero y, no obstante, se ha comprado una casa.*

POR EL CONTRARIO / POR EL CONTRARIO / EN CAMBIO (contraste/contrariedad):

En un principio estos marcadores pueden parecer idénticos, como sucede en el caso presentado anteriormente, *sin embargo*, entre ellos existe una diferencia fundamental. *En cambio* presenta dos enunciados, que vincula, contrastados entre sí, mientras que *por el contrario* y *por contra* presentan dos miembros contrarios. Recordemos que el valor de *contrariedad* supone una oposición más fuerte que el *contraste*.

(12) *Juan tiene dos hijos y en cambio, Pepe tiene cinco.*

(13) **Juan tiene dos hijos y por el contrario, Pepe tiene cinco.*

ACTIVIDAD 2: El segundo ejercicio que propongo consiste en enunciar una serie de marcadores contraargumentativos que el estudiante debe situar correctamente en un contexto determinado. Las opciones serían *por el contrario* y *en cambio*. Para completar la labor a la que el estudiante se enfrenta con esta actividad, se le darán varios

marcadores de los cuales sólo uno es el adecuado. Con este ejercicio pretendemos un solo objetivo: el alumno debe demostrar que ha aprendido a diferenciar contraste y contrariedad.

1. María ha comprado un pantalón negro y Juan, _____, uno azul.

(en cambio, con todo, ahora bien)

2. No me gustan los restaurantes. _____, me desagradan.

(por el contrario, en cambio, con todo)

3. Juan tiene dos hermanas y _____, Alicia tiene dos.

(por el contrario, con todo, en cambio)

4. El jersey de Pepe es blanco y _____, el de Pepa es rojo.

(por el contrario, ahora bien, en cambio)

5. Juan, o me mandas un mensaje o, _____, tú y yo terminaremos definitivamente.

(en cambio, por el contrario, con todo)

ACTIVIDAD 3: Un tercer ejercicio se enfocaría del mismo modo que el anterior, pero con la finalidad de que el estudiante ponga en práctica las diferencias entre los marcadores *no obstante, sin embargo, ahora bien, con todo, eso sí*, diferencias basadas fundamentalmente en la posición sintáctica que marca el ejemplo, así como en los signos de puntuación:

1. Me gusta la falda que me he probado, _____, no me la voy a comprar porque es muy cara.

(sin embargo, con todo, ahora bien)

2. Estoy cansada, _____, me voy a nadar.

(con todo, no obstante, eso sí)

3. Te prestaré el coche mañana. _____ siempre y cuando me lo devuelvas intacto.

(con todo, ahora bien, sin embargo)

A este tipo de ejercicio se le podrían incluir aquellos casos en los que los marcadores pueden cambiar de posición. Eso sí, hay que estar muy atento a la hora de proponer tres

marcadores de los cuales uno sea el correcto, ya que en numerosos contextos algunos de estos elementos pueden resultar intercambiables⁷.

Hasta el momento se han propuesto ejercicios que no suponen ningún problema para las explicaciones del profesor, pero seguramente surgirán casos en los que en un mismo contexto más de un marcador contraargumentativo pueda funcionar. Por ello, el profesor de español deberá estar preparado y deberá conocer en profundidad este tipo de unidades.

ACTIVIDAD 4: Para esta actividad se proponen textos periodísticos, literarios, etc. Así pues, tanto el profesor como los alumnos deben tratar de buscar y seleccionar aquellos textos en los que aparezcan varios marcadores contraargumentativos para utilizarlos en el aula como una posible actividad de comprensión. Pero también pueden tener como objeto de estudio los diferentes usos de marcadores que en ellos se utilizan. Un pequeño comentario que me parece interesante apuntar es que he tratado hasta el momento de buscar en los periódicos textos en los que aparecieran, en un único escrito, varios de los marcadores que estoy tratando. Sin embargo, me llevé la sorpresa de que la mayoría de los periodistas utilizan con frecuencia el marcador o también conjunción adversativa *pero* y en contadas ocasiones los marcadores *no obstante* y *sin embargo*, y prácticamente nunca los marcadores *ahora bien*, *eso sí* y *con todo*. Por este motivo, considero que los textos periodísticos son útiles para el tipo de actividad que propongo, pero, eso sí, mucho más sustanciosos pueden resultar para esta actividad los textos literarios. Por ello, quiero dejar claro, que la labor de crear dentro de este apartado un texto con huecos donde los estudiantes se vean obligados a colocar correctamente cada uno de los marcadores contraargumentativos que propongo para esta unidad didáctica no resulta tarea fácil sino más bien casi imposible tanto para este tipo de alumnos como para que el más osado de los profesores trate de crear un texto de estas extraordinarias características. Así pues, es muy importante que el docente proponga gran variedad de tipología textual.

ACTIVIDAD 5: Cuando los textos llevados al aula tanto por parte de los alumnos como por parte del profesor se hallan analizado y extraído las correspondientes conclusiones del funcionamiento de aquellos marcadores que aparezcan en los tipos de textos seleccionados, la siguiente fase que se aplicará a la enseñanza de este tipo de marcadores

⁷ Un caso de este tipo sería el que menciona J. Portolés en el artículo "Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de ELE", donde un ejemplo como *María es inteligente, _____, su hermano no lo es* se podrían introducir *pero*, *en cambio*, *por el contrario*, *sin embargo*, *no obstante* y *ahora bien*. Por otra parte, en la página siguiente de este artículo, J. Portolés propone un ejercicio en el que el estudiante debe relacionar dos enunciados mediante el marcador *en cambio*. En esta unidad didáctica no se van a proponer este tipo de ejercicios ya que se consideran no adecuados para un estudiante de nivel superior aunque podrían ser utilizados para introducir este tipo de elementos a un estudiante de un nivel intermedio. Otro de los ejercicios que propone Portolés es uno muy parecido a los que he expuesto en las líneas precedentes. De nuevo se trata del ejercicio 11, en el que el estudiante debe elegir entre los marcadores propuestos:

a) *No es un buen profesor, (en cambio / por el contrario) es un profesor bastante malo.*

b) *Tiene una buena formación humanística, aunque (ahora bien / sin embargo) su formación científica es deficiente.*

consistirá en proponer diferentes temas para realizar en el aula y mucho mejor sería que dichos temas estuvieran relacionados con los textos seleccionados en la actividad anterior. Este tipo de debates sirven para poner en práctica la competencia comunicativa de los estudiantes y la intención de esta actividad es muy clara: que el estudiante ponga en práctica lo aprendido sobre las unidades que ha estudiado a lo largo de la unidad didáctica. Así pues, los temas que se podrían proponer deben provocar siempre una argumentación clara y opuesta, es decir, que haya estudiantes a favor del tema propuesto y estudiantes en contra de dicho tema como por ejemplo: energía solar ¿sí o no?, fumar ¿sí o no?, drogas ¿sí o no?, trasvase ¿sí o no?, exámenes ¿sí o no?, etc. Como se puede apreciar son numerosísimos los temas que provocan una verdadera contraargumentación. Una vez concluido el debate elegido para poner en práctica la expresión oral, el profesor propone al alumno una actividad que deberá realizar por escrito en relación con el tema debatido. Las dos actividades que propongo en este apartado tienen un objetivo muy importante: que el estudiante de ELE ponga en práctica las reglas que ha aprendido y las aplique de forma correcta utilizando cada uno de los marcadores estudiados tanto en la comprensión y expresión oral como en la comprensión y expresión escrita.

Otro de los objetivos que poseen estas actividades es que los estudiantes pueden dar cuenta de que los marcadores contraargumentativos que utilicen oralmente no sean correctos. Si dichos marcadores resultan diferentes en el lenguaje oral y en el lenguaje escrito, el profesor se verá obligado a dar una serie de reglas respecto del lenguaje oral. Así, se considerarán las variaciones en relación con la entonación. El profesor mediante sus palabras o mediante una cinta mostrará, que en un mismo contexto, hay diferentes entonaciones para que el estudiante vea que las variaciones tonales que se producen pueden significar sorpresa, rechazo, refutación, etc.

ACTIVIDAD 6: esta actividad tiene como objeto la práctica de estos marcadores en la destreza de la expresión escrita. Ahora bien, el resto de las destrezas están también muy presentes en dicha actividad. Por otra parte, quiero dejar muy claro que la idea de este ejercicio fue creada por Maximiano Cortés⁸, y cuando la leí me pareció interesante incluirla en esta unidad, pues de esta forma los marcadores se pueden trabajar de una forma casi diferente a la que yo he propuesto. Así pues, esta actividad consiste en que cada alumno debe escribir un ensayo. Para esta actividad los alumnos se organizan en grupos de cuatro y cada uno entrega una fotocopia de su propio ensayo a los otros tres compañeros, por lo que cada uno de los alumnos debe tener tres ensayos diferentes que posteriormente deberán leer y reflexionar durante varios días, el tiempo que profesor y alumnos crean que es necesario. Pasado este tiempo, los alumnos deben devolver al autor del ensayo la correspondiente fotocopia con sus correspondientes comentarios. Éstos deben tratar del uso de los marcadores, concretamente de los contraargumentativos,

⁸ *Guía para el profesor de idiomas*, Barcelona, Octaedro, pp.141-149

aunque Maximiano Cortés hace referencia a la coherencia, cohesión, claridad de exposición, etc. Terminada esta fase de la actividad, el profesor vuelve a reagrupar a los alumnos y se tratan los ensayos uno por uno comentando o consultando en grupos al profesor en aquellos casos en los que haya un grado alto de dificultad. Para finalizar, cada uno de los alumnos volverá a escribir por segunda vez su ensayo, pero entregándoselo al profesor para que lo corrija y posteriormente haga a cada uno de los alumnos y de forma individual los comentarios pertinentes. Además, el docente podrá comprobar si los alumnos han entendido de forma general el funcionamiento de los marcadores o si por el contrario debe volver a insistir en dicho tema. Si cabe la posibilidad de que surja este problema dada la complejidad de estas unidades, propongo como una posible solución alternativa la aplicación del enfoque por tareas que consistiría en enseñar estos marcadores de forma completamente opuesta a como se ha realizado en dicha unidad, es decir, intentando que el estudiante cree sus propias reglas con el objetivo de que comprenda mejor el funcionamiento de los marcadores contraargumentativos.

3. CONCLUSIÓN

Para terminar, quiero decir que la intención de esta comunicación es presentar una serie de marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español, ya que a tenor de mis años de experiencia como profesora de español, trabajando con la mayoría de los manuales de español para extranjeros que se han publicado, puedo decir que algunos de ellos tratan de explicar los marcadores discursivos, pero de forma muy general y además ocupando una parte muy pequeña dentro de una unidad. Con todo, tanto los ejercicios como las explicaciones son muy generales, tanto que no se detienen en tratar estas unidades por tantas unidades como grupos de marcadores tenemos recogidos en español. Probablemente, sea debido a la compleja explicación y utilización de estos elementos. Ahora bien, en mi opinión, ninguno de los manuales que yo he consultado hasta hoy día contienen los suficientes ejercicios como para que un estudiante de español pueda llegar a comprender el funcionamiento de los marcadores, no obstante, es posible que con ellos llegue a utilizarlos, pero dudo mucho de que lo haga bien. Por todo esto, está más que justificado que un docente de español tenga especial dificultad en explicar en el aula los marcadores en general, por no hablar de los contraargumentativos. Así pues, desde aquí, hago un llamamiento para que las personas que se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera sepan que no es tarea fácil la enseñanza-aprendizaje de los marcadores, porque todavía carecemos de manuales en que se expliquen de manera pormenorizada y apropiada para la enseñanza de ELE tan importantes unidades de la lengua española.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, A.R., *Materia prima*, nivel medio y superior, Madrid, SGEL, 1996 , pp. 106-111.
- BARRENECHEA, ANA M^a, "Operadores pragmáticos de actitud oracional: los adverbios en -mente y otros signos", en Barrenechea, A. M^a y otros, *Estudios lingüísticos y dialectológicos*, Buenos Aires, Hachette, 1979, pp. 39-59.
- BROWN, G. y YULE, G., *Análisis del discurso*, Madrid, Visor, 1993.
- CORTÉS, MAXIMIANO, *Guía para el profesor de idiomas*, Barcelona, Octaedro, 2000, pp.141-149
- ESCANDELL VIDAL, M^a V., *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística, 1996, pp.77-133.
- FIGUERAS, C., "La semántica procedimental de la puntuación", *Actas del I Congreso Internacional de Semántica*, Universidad de La Laguna, 1997.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C., "Conclusivos y reformulativos", en *Verba*, 20, 1993, pp.171-198.
- GARCÍA GONZÁLEZ, J.; CORONADO GONZÁLEZ, M^a LUISA; ZARZALEJOS ALONSO, A. R., *A fondo. Curso superior de español para extranjeros Lengua y civilización*, Madrid, SGEL, 1994 , pp. 174-242.
- GÓMEZ TORREGO, L., *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM, 2000.
- KOVACCI, O., "Sobre los adverbios oracionales", en *Estudios de gramática española*, Buenos Aires, Hachette, 1986 , pp. 163-178.
- MARTÍ SANCHÉZ, M., "Intentando comprender los marcadores discursivos", en *Revista didáctica de español como lengua extranjera, Frecuencia L* , 12, 1999, pp. 3-7.
- MARTÍ SÁNCHEZ, M., "Los operadores pragmáticos", *Frecuencia L*, 19, 2002, pp. 6-10.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M^a A. y PORTOLÉS J., "Los marcadores del discurso", en Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, 1999, capítulo 63, volumen 3.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M^a A. y MONTOLÍO. E., *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco / Libros, 1998.
- MATTE BON, FRANCISCO., *Gramática comunicativa del español. De la idea a la lengua*, vol.2, Madrid, Difusión, 1992.
- MONTOLÍO, E., "Los conectores discursivos: acerca de *al fin* y *al cabo*", en *Actas del VIII Congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales*, VIII, 1992, pp. 453-460.
- MONTOLÍO, E., *Conectores de la lengua escrita* , Barcelona, Ariel Practicum, 2001.
- PORTOLÉS, J., "La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español", en *Verba*, 20, 1993, pp. 141-170.
- PORTOLÉS, J., "Diferencias gramaticales y pragmáticas entre los conectores discursivos *pero*, *sin embargo* y *no obstante*", *Boletín de la Real Academia Española*, LXXV, 1995, pp. 231-269.
- PORTOLÉS, J., *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel, 1998.
- PORTOLÉS, J., "Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de ELE", en *Carabela*, 46, 1999, pp. 63-74.

Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español *

LOURDES MIQUEL

Profesora de español para extranjeros y autora de materiales didácticos

* Este artículo fue publicado en la revista *Frecuencia-L*, núm. 5 (1997). En la actualidad se halla descatalogado e inédito en la internet. Por su interés y vigencia se reproduce aquí con la correspondiente autorización –y revisión– de la autora y de la editorial Edinumen.

En una clase de E/LE para principiantes, un estudiante chino escribió una pequeña carta para reservar una habitación en un hotel:

Muy Señor mío,

Escribo para reservar una habitación en su hotel: y una cama y un armario y una mesilla de noche..."¹

¿Tenía este estudiante problemas con su competencia lingüística? Sin duda, ninguno. Supo elegir las estructuras gramaticales correctas y el léxico necesario para realizar su propósito. Tampoco tuvo problemas con su competencia discursiva puesto que dio cohesión a todo su mensaje. Y utilizó bien su competencia estratégica porque necesitó aclarar un concepto y encontró el modo de hacerlo. ¿Dónde estaba, pues, el problema? En la competencia sociolingüística o, mejor, sociocultural. El estudiante carecía del concepto español "reservar una habitación", que, para él sólo evocaba una habitación vacía y quiso asegurarse de que iba a dormir cómodamente en una habitación con todo lo necesario.

LA ARBITRARIEDAD DEL SIGNO CULTURAL

Si ninguno de nosotros (lingüistas, profesores o, incluso, estudiantes de lenguas extranjeras, aunque estos últimos no tengan por qué conocer la existencia de Saussure) cuestionamos la arbitrariedad del signo lingüístico, quizás, sin embargo, no hemos reflexionado lo suficiente sobre la arbitrariedad del signo cultural.

Todos estamos predispuestos a aceptar que una mesa se llama también *table*, *tisch* o *tabola*, y, como mucho, tendemos a sonreírnos, cuando los gallos que claramente hacen *cockadoodledo* resulta que en español hacen *kikirikí* o cuando para expresar dolor hay lenguas que dicen: *Auch!*, o *Aia!*, o *iAy!* o, incluso, algunas no tienen previsto decir nada.

¹ Esta anécdota la publiqué en 1992 en la revista *Cable*, núm. 9, abril, en la sección "El encanto es mío", donde se analizaban errores de los estudiantes.

Tampoco tenemos problemas al enterarnos de que en tal país la cerveza se toma caliente, de que en tal otro la artesanía es de tal manera e, incluso, aceptamos rodearnos en nuestro entorno cotidiano de diversos objetos comprados en zocos, aeropuertos y tiendas de "souvenirs" de muy distintos lugares. Nos encanta comer comida china con palillos, sentarnos en el suelo en un restaurante japonés y beber sangría. El ciudadano medianamente culto accede a la música inglesa, al cine polaco, a la literatura escocesa, a los metafísicos ingleses y al expresionismo alemán, sin grandes problemas.

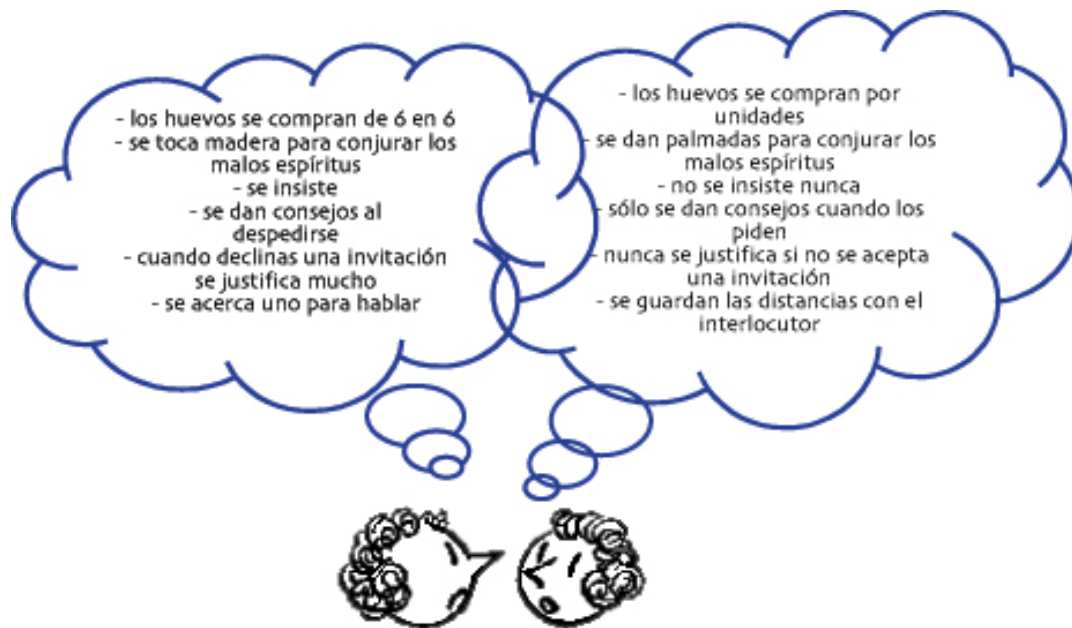
Pero las cosas se complican cuando nos adentramos en el mundo de los comportamientos. Una familia bereber nos invita, gentilmente, a un *cous-cous*, que, nosotros, en un intento de adaptación y de cortesía, tratamos de comer tal como vemos que lo comen ellos. Nos sentimos bien sentados en el suelo, cogiendo el *cous-cous* de una bandeja colectiva y haciendo bolitas con nuestros dedos... Pero no entendemos nada y nos sentimos desconcertados, torpes e, incluso, dolidos cuando, al coger un pequeño trozo de cordero, la madre bereber nos da una palmada en la mano que nos obliga a tirarlo de nuevo sobre la bandeja².

La cultura -cualquier cultura- es una convención, resultado de la suma de otras convenciones (lingüísticas, rituales, simbólicas, de comportamiento) y cada hecho cultural es, por tanto, convencional y arbitrario, es un signo *que pertenece al conjunto del sistema cultural, que tiene un significado y una función que le son propios, que se opone, dentro del mismo sistema, a otras unidades de forma sistemática, que se combina con otras unidades del sistema y que es susceptible tanto de descripción funcional como por oposición* a otros elementos.

HABLAR UNA LENGUA Y PENSAR EN OTRA

Cuando dos personas de distintas culturas se encuentran y utilizan una lengua que para uno de ellos es la nativa y para el otro, extranjera, corren el riesgo de estar hablando los dos en una lengua y pensando cada uno en la suya. Imaginemos por un momento a dos individuos que, por imperativo de su lengua y de su cultura, tienen estas dos visiones del mundo:

² En el ritual de comer el *cous-cous* hay una regla que consiste en que, después de que los comensales han comido prácticamente todo el *cous-cous* de la parte de la bandeja que les corresponde, la madre o la mujer que ha cocinado distribuye el cordero, empezando siempre por el cabeza de familia.



A primera vista la interacción entre estas dos personas es una especie de “bomba de relojería”, que puede producir efectos tremendos. Podrán, sin duda, entender el contenido de sus respectivos mensajes y podrán realizar actos comunicativos tales como *comprar, despedirse, aceptar o no una invitación*, etc. El problema reside en que, si bien ambos dominan el mismo código lingüístico, *no comparten los mismos presupuestos, los mismos sobreentendidos*. Sin embargo, por el hecho de estarse entendiendo lingüísticamente, cada uno de los interlocutores *tiene expectativas* de que el otro actúe como él cree que se debe actuar. Pero *cuando la actuación rompa esas expectativas*, inmediatamente, cada interlocutor *realizará un juicio* sobre el otro: el que compre los huevos por unidades en donde se suelen comprar por docenas será tachado, por ejemplo, de tacaño; el que empiece a dar palmadas ante algo que ha sucedido o que ha oído aparecerá como un loco; el que insiste en determinados actos de habla, le parecerá un pesado al que tiene interiorizado que no se insiste, y, seguramente, uno de los dos vivirá como una amenaza la proximidad física del otro quien, a su vez, se sentirá humillado por la frialdad con que el otro lo trata. Se mire por donde se mire, la actuación del otro aparecerá como un caos, como un desorden, se percibirá en términos negativos (“no toca madera” vs. “no da palmadas”; “no insiste” vs. “no para de insistir”), y previsiblemente se generalizará el juicio sobre el comportamiento del otro a todos los que pertenecen a su cultura (“Están locos estos romanos”).

LA LENGUA COMO INSTRUMENTO DE INTERACCIÓN SOCIAL

En las últimas décadas tanto la investigación lingüística como la didáctica de lenguas extranjeras no dudan en aceptar la dimensión social del lenguaje.

Entre las disciplinas que, actualmente, configuran el panorama de la Lingüística, es la Pragmática³ una de las que más decididamente se plantea como objeto de estudio el uso real y efectivo de la lengua. Para ello, estudia los principios y máximas que rigen la comunicación (cooperación, pertinencia, etc.), tiene en cuenta las presuposiciones y/o implicaturas que se dan en toda situación de comunicación, analiza las intenciones comunicativas de los hablantes, considera los contextos en los que se insertan los enunciados, se preocupa de los significados y de la adecuación comunicativa de las producciones de los hablantes⁴, sin olvidar que, “detrás de cada uso efectivo de la lengua hay un conocimiento que lo guía”⁵, y que ese conocimiento no tiene que ver sólo con las capacidades que los hablantes tienen para interactuar lingüísticamente, ni con los principios y máximas de orden general por las que se rigen para comunicar, sino también con los “modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar”⁶ que cada cultura impone a sus miembros. Por tanto, el análisis pragmático de la lengua no se inscribe simplemente en el mundo de la actuación lingüística, sino también en el de la competencia comunicativa.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA: OBJETIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Desde Hymes (1972)⁷ a Backman (1990)⁸ son muchos los distintos matices que se han ido introduciendo a la definición de competencia comunicativa. Sin embargo, es ya un objetivo indiscutido en la enseñanza de lenguas extranjeras: se trata de que los estudiantes no sólo dominen el código lingüístico de la lengua meta, sino también que sean capaces de actuar de forma comunicativamente adecuada. Es decir, para convertir al estudiante en un hablante eficiente en la lengua extranjera no basta con centrar la atención en la competencia lingüística sino que hay que ponerlo en contacto con “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes poseen para crear y mantener la cooperación conversacional” (Gumperz, 1982)⁹, con “el conocimiento social y cultural que se les supone a los hablantes y que les permite usar e interpretar las formas lingüísticas” (Saville-Troike, 1982)¹⁰. Por tanto, al describir la lengua, tenemos que ser capaces de describir esos conocimientos culturales que guían a sus hablantes.

3 Sin olvidar la sociolingüística ni la etnografía, que tiene el hecho lingüístico como unidad de análisis.

4 Ver ESCANDELL, M^a V. (1993) *Introducción a la pragmática*, Madrid: Anthropos; GRICE, H.P. (1975), en COLE, P. y J. L. MORGAN (eds.) (1975) *Syntax and Semantics*, Vol. 3.: *Speech Acts*, New York: Academic Press, pp.41-58.; LEVINSON, S. C. (1989) *Pragmática*, Barcelona: Teide; REYES, G. (1990) *La pragmática lingüística*, Barcelona: Montesinos; SPERBER, D. y D. WILSON (1989) *La pertinence*, Paris: Éditions de Minuit.

5 ESCANDELL, M^a V. (1993), op. cit., pp. 257.

6 HARRIS, M. (1990) *Antropología cultural*, Madrid: Alianza editorial, pp. 20.

7 HYMES, D.H. (1972) "On communicative competence", en J. B. PRIDE y J.HOLMES (eds.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin.

8 BACKMAN, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.

9 GUMPERZ, J. J. (1982) *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.209 [la traducción es mía].

10 SAVILLE-TROIKE, M. (1982) *The ethnography of Communication. An Introduction*, London: Basil Blackwell, pp. 198 [la traducción es mía].

Siguiendo la definición de Canale y Swain (1980), la competencia comunicativa se compone de cuatro subcompetencias: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica¹¹.

LA CONEXIÓN ENTRE LENGUA Y CULTURA

A la hora de plantearnos las conexiones entre lengua y cultura, el aspecto que centra nuestro interés es el de la "competencia sociolingüística" -que también podría llamarse "sociocultural"-, que ha venido siendo definida como el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y culturales que hacen que las contribuciones sean apropiadas a los contextos.

Las reglas culturales que intervienen en la competencia sociolingüística / cultural no se refieren, se entiende, a la cultura "legitimada", a la gran "Cultura", sino a la cultura con "ce minúscula"¹²: *a todo el substrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo "culturalmente" similar*. Es esa cultura que observamos en los demás y que nos permite decir: "Lo ha dicho de una manera muy inglesa", "Eso sólo lo puede entender un francés", "Ese gesto es el que hacen los americanos al despedirse". En otras palabras, la cultura que está ligada indisolublemente a la lengua *es una zona de intersección común a todos los hablantes* de esa lengua, la zona en que las variables individuales carecen de importancia, *la zona de lo compartido, de lo contextualizado*.

Lo importante de la consideración de esta subcompetencia es que:

- *es la zona de conexión entre lengua y cultura*, entendida ésta, según definición de Abastado (1982)¹³, como "la ficha de identidad de una sociedad, sus signos particulares, los conocimientos científicos de los que dispone, las opiniones -filosóficas, morales, estéticas, políticas...- fundadas más en convicciones que en un saber".

- *es la zona de las presuposiciones y de los presupuestos*: los nativos de una lengua no sólo hablan con su propia voz sino a través del conocimiento compartido por su comunidad, de sus metáforas, de sus categorías (Kramsch, 93)¹⁴. De hecho, los hablantes de una comunidad participan de un conjunto de presuposiciones, de sobreentendidos, de pautas de conducta que, para ellos, son naturales, normales y evidentes. Como la comunicación

11 CANALE, M. y M. SWAIN (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, núm. 1, pp.1-47.

12 Este término fue usado por BROOKS, N. (1964) *Language and Language Learning*, citado en STERN, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, pp.206. Ha sido acuñado por numerosos autores, entre ellos GALISSON, R. (1987) "Acceder a la culture partagée par l'Entremise des mots a C.C.P.", en *Études de Linguistique Appliquée* núm. 67, pp.118-140; MIQUEL, L. y N. SANS (1992) "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", en *Cable*, núm. 9, abril, pp.15-21.

13 ABASTADO, C. (1982) "Culture et médias", en *Le Français dans le monde*, núm. 173, p.6 [la traducción es mía].

14 KRAMSCH, C. (1993) *Context and culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, pp. 43.

es una tensión permanente entre lo compartido y lo nuevo, ese terreno compartido, a modo de estándar cultural¹⁵, facilita el desarrollo de la comunicación, acelera su progreso.

Con todas las posibles disparidades individuales, las opiniones y creencias morales y filosóficas, los supuestos y pautas de comportamiento de cada cultura afectan, por tanto, decididamente a la interacción comunicativa, ya sea dando por supuesto ciertas realidades:

(1) *¿ Pero dónde está la mezquita en esta ciudad?*

[en donde el hablante, por su conocimiento previo del mundo español, supone la existencia de una única mezquita en ciudades islámicas]

ignorando su existencia:

(2) *Póngame tres huevos, por favor.*

[el hablante ignora o no considera que, en España, los huevos no se compran por unidades, sino por docenas: media docena, docena y media, etc.]

o esperando que se digan y pasen determinadas cosas en determinados contextos. En español, por ejemplo, cuando alguien nos enseña la foto de un bebé recién nacido o cuando lo vemos por primera vez es esperable una producción del siguiente tipo:

(3) *¡Oh, qué preciosidad! Se parece mucho a ti, ¿no? ¿Cuánto tiempo tiene?*¹⁶

dado que, en contextos como éste, se presupone que se va a hablar de la belleza del niño, que se va a preguntar por el tiempo que tiene para poder hablar de su buen desarrollo físico (*Está muy mayor para el tiempo que tiene / ¡Qué gordito está!*) y, sobre todo, que se hará mención al parecido con algún miembro de la familia o que, si no se puede aventurar ninguna hipótesis a ese respecto, como mínimo, se pregunte: *¿A quién se parece?*

La competencia sociolingüística es, por tanto, también, *la zona de la actuación*: "en esta situación comunicativa en la que estoy tengo que saludar, ello significa decir determinadas cosas y también hacerlas y, por las expectativas que tengo espero, a su vez, que mis interlocutores las digan y las hagan". Por ejemplo, una española que piensa saludar a una

15 Ver MIQUEL, L. y N. SANS (1992), op. cit., pp. 16.

16 Todos los ejemplos de este artículo se refieren al español peninsular. En el trabajo de campo realizado se han excluido hablantes hispanoamericanos por considerar que cada país posee una competencia sociocultural propia. Una de las cuestiones que habría que plantearse es hasta qué punto esas diferentes culturas entre los hablantes de español crean incomprensiones frecuentes.

amiga espera dar y recibir dos besos y se queda tan estupefacta cuando una parisina le da cuatro besos, como cuando una americana levanta ligeramente la mano y le dice "Hi".

Y, si es la zona de los presupuestos y de las expectativas y de la actuación, *es también la zona de la interpretación, del juicio*: si esos presupuestos y expectativas no se cumplen, si no hay cooperación sociocultural por parte del interlocutor, se rompen los esquemas y se entra en un mundo de incertidumbres dónde el hablante trata de hacer inferencias, pero, como no sabe en qué basarse para hacerlas ("¿qué pretende decirme x no saludándome?", "¿por qué no me ha dado un beso al despedirse?"), juzga ("¿qué se ha creído?, icómo son estos franceses/ españoles / ingleses...!").

Si, por el contrario, lo que sucede responde a lo esperado, el hablante casi no percibe lo que ha sucedido: la enunciación se convierte en transparente. El hablante sabe que, simplemente, ha sucedido lo que tenía que suceder. Los padres del bebé cuya vecina les ha dicho (3) no dirán, luego, que tienen una vecina especialmente encantadora, porque el mensaje que han recibido es, simplemente, el esperable, mientras que si la vecina dijera:

(4) *Ah, ¿es vuestro hijo? ¿Cómo se llama?*

las relaciones de vecindad iban a empeorar bastante a partir de ese momento.

Siempre se trata de la misma paradoja: "el hablante es innovador, pero no original, es libre, pero lo gobiernan reglas y convenciones; el lenguaje está hecho y, sin embargo, hay que rehacerlo en cada enunciación"¹⁷.

LOS ACTOS DE HABLA Y EL ANÁLISIS FUNCIONAL DE LA LENGUA

Los enfoques comunicativos han supuesto una auténtica revolución en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Al introducir el concepto de competencia comunicativa frente al de competencia gramatical se rompió con las aferradas tradiciones del enfoque estructural y se integraron en clase aspectos tales como la descripción funcional de la lengua, la interacción, el diseño de ejercicios considerando el vacío de información, los roles de los participantes, el contexto...; la rehabilitación de las destrezas y su integración y, entre otros muchos e importantes aspectos, el concepto de la autonomía del estudiante, la valoración de su capacidad como hablante y la reivindicación de su protagonismo en el proceso de enseñanza / aprendizaje.

17 REYES, G., op. cit., pp. 92. En este sentido ver, también, LADO, R. (1957) "How to compare two cultures", en VALDÉS, J. (Ed.) (1986) *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.53.

No obstante, lo que nació como una gran revolución de la visión de la lengua *ha ido, paradójicamente, desarrollando mucho más los aspectos que afectan a la didáctica, que los que afectan a la descripción de la lengua misma*. Desde mi punto de vista, hay dos problemas importantes:

1) el análisis funcional, es decir, el análisis centrado en las intenciones de los hablantes, que realizan los distintos niveles "umbral" y muchos de los manuales que se presentan como comunicativos, no deja de ser, en muchos aspectos, un análisis ingenuo, poco habituado aún a describir la lengua desde perspectivas comunicativas:

- muchas veces se sigue analizando a nivel de frase. Por ejemplo:

Elogiar: ¡Qué + nombre + tan+ adjetivo!

- no se tiene en cuenta que muchos actos de habla son rituales y que se desarrollan en varias fases. Una conceptualización como ésta:

Invitar: ¿Quiere/s tomar algo?

Sí, gracias. / No gracias.

no representa la manera en que, en español, se aceptan y se rechazan invitaciones porque no se describen los presupuestos culturales ni las reglas de actuación que implícitamente rigen a los hablantes al actuar lingüísticamente. [Como veremos más adelante, en español, cuando la invitación no está pactada previamente y se produce en una casa particular, no se puede aceptar la invitación a la primera].

2) al no contemplar esos aspectos, no se posibilita que los estudiantes puedan desarrollar la competencia sociolingüística y cultural puesto que la descripción se reduce a presentar, de forma más o menos encubierta, las estructuras más frecuentes para realizar un determinado acto de habla, estructuras que los estudiantes utilizarán pero actuando, presumiblemente, de acuerdo con las expectativas y reglas de su lengua materna.

En otras palabras, en los análisis de lengua a los estamos habituados no se tiene en cuenta lo siguiente:

- los actos de habla -o "funciones"- son unidades amplias que suelen afectar a varias intervenciones de los hablantes,

- muchos de ellos -sobre todo los que cumplen una función social: *saludar, invitar, elogiar*¹⁸, etc., pero también otros- son el resultado de una serie de pasos preestablecidos, que los hablantes deben cumplir porque son actos que tienen un fuerte carácter ritual,

18 Son aquellos actos de habla en donde menos se presupone la máxima de veracidad descrita por GRICE (1975), op. cit.

- los hablantes, como hemos ido viendo, tienen unas determinadas expectativas que intervienen tanto en lo que dicen como en lo que interpretan.

A mi modo de ver, uno de los muchos caminos, pero, quizá, uno de los más importantes, que pueden permitir paliar el choque cultural que sufren los estudiantes de lenguas extranjeras cuando se desplazan al país de la lengua meta, es justamente el de la correcta descripción lingüística desde una perspectiva pragmática, comunicativa. A este respecto, *los actos de habla, que, como realizaciones concretas de las intenciones comunicativas de los hablantes, son, en cierta medida, actos de cultura*, resultado de la conjunción de una serie de reglas propias de la comunidad lingüística, tienen que poder ser analizados desde todos los aspectos que en ellos inciden, no limitándose a la descripción de estructuras, sino incluyendo, también, posibles explicaciones sobre los presupuestos, expectativas, actitudes, comportamientos y lo que Gumperz (1979)¹⁹ llama "convenciones contextuales".

Cuando nos planteamos *poner en relación dos lenguas y dos culturas* observamos que "speech acts differ cross-culturally not only in the way they are realized but also in their distribution, their frequency, and in the functions they serve" (Wolfson, 1981)²⁰, así como en las informaciones previas necesarias y en los presupuestos socioculturales que los rigen.

Para nuestro trabajo, se han realizado encuestas²¹ a hablantes españoles y a hablantes americanos²², tanto para que cada grupo detectara aquellas muestras de lengua que le parecían más normales en su lengua materna para realizar determinados actos de habla, como para opinar sobre qué les parecían los recursos más frecuentes de la lengua extranjera para esos mismos actos de habla, traducidos a su lengua materna (que es exactamente lo que pasa cuando un extranjero moviliza las expectativas y los mecanismos de su lengua y los traspasa a la extranjera). De nuestras investigaciones previas y del resultado de las encuestas se han podido constatar los siguientes aspectos, que pueden servir de guía para ulteriores descripciones gramaticales:

19 GUMPERZ, J..J. (1979) "The sociolinguistic basis of speech act theory", en BOYD, J. y S. FERRARA (eds.), *Speech acts ten years later*, Milán: Versus, pp. 6.

20 WOLFSON, N. (1981), "Compliments in cross-cultural perspective", en VALDÉS, J. (Ed.), op. cit. pp. 119.

21 Agradezco enormemente la colaboración de todos cuantos me han ayudado en esta tarea: los profesores/as Marta Aymerich, Gloria Feliu, Berta Gibert, Matilde Cerrolaza y Óscar Cerrolaza. Y en especial, cómo no, a las profesoras Lourdes Díaz, M^a José Hernández y Belén Moreno de los Ríos. También mi agradecimiento a todos los que aceptaron contestar a las diversas encuestas que confeccioné.

22 En concreto, se pasó una encuesta a 23 hablantes americanos (con muy poco tiempo de permanencia en España) para que informaran en inglés de cómo realizaban ellos, en su lengua, determinados actos de habla. Además se han manejado más de 40 redacciones de estudiantes americanos hablando sobre sus primeras impresiones en España. Más de 100 han sido los españoles entrevistados sobre los actos de habla tratados aquí y 23 los que valoraron qué sentían frente a intercambios que, sin ellos saberlo, eran la traducción de los recursos más frecuentes del inglés de EE.UU. para los mismos actos de habla.

1) hay actos de habla que existen en unas lenguas y no existen en otras: En toda programación de español para extranjeros tendrá que incluirse *brindar*, dado que es un acto de habla muy frecuente en la relación social que establecen los españoles entre sí, sin embargo, y a modo de ejemplo, en hindi no hay ningún recurso lingüístico que sirva para brindar porque tampoco existe ninguna relación social con el alcohol ni ningún comportamiento que asocie bebida y buenos deseos.

2) Y también hay actos de habla que, por estar ligados a una actuación cultural de los hablantes, no existen en las lenguas que no tienen prevista esa actuación. Por ejemplo, tanto en inglés como en español existen recursos lingüísticos para entregar un regalo, para recibirlo y para reaccionar cuando se ve el contenido del mismo. Sin embargo, el hecho de que el regalo se abra o no, o se abra en cuanto se recibe y delante del interlocutor o se pueda abrir más tarde, determina la existencia o la ausencia de determinados recursos. En español es socialmente adecuado abrir el regalo inmediatamente después de recibirlo y delante de la persona que lo ha entregado. Los españoles entrevistados decían que se sentirían “menospreciados”, “despreciados”, “decepcionados”, “enfadados” si llevaran un regalo a una fiesta y el que lo ha recibido no lo abriera y que pensarían que es una persona muy “mal educadas”. De hecho, el español tiene previsto todo un ritual para el momento en que se abre el regalo. La secuencia general desde que se entrega el regalo hasta que se agradece sería semejante a ésta (E= el que entrega el regalo / R= el que lo recibe):

AL ENTREGARLO

E: Toma, esto es para ti / usted (+ Felicitar si procede)

AL RECIBIRLO

R: Agradecer (No tenías que haberte molestado /...)

AL EMPEZAR A DESENVOLVERLO

R: Preguntar por la identidad (¿Qué es? ¿Qué es?)

R: Insistir en que no tenía que haberlo hecho

MIENTRAS LO ESTÁ DESENVOLVIENDO

E: No decir nunca qué es y animar a que siga el proceso.

R: Seguir especulando sobre el contenido del paquete

SI RESULTA LARGO EL PROCESO DE DESENVOLVER

R: Comentarios sobre la tarea (aludir a la cantidad de papel, a lo bien envuelto que está, etc.)

AL VER EL CONTENIDO DEL PAQUETE

R: Valorarlo positivamente y agradecerlo

E: Quitar importancia (¿De verdad? / Si no te gusta, puedes cambiarlo)

R: Insistir en el agradecimiento

Los estadounidenses entrevistados dijeron que, en Estados Unidos, los regalos se pueden abrir delante de la persona que lo ha entregado y en el mismo momento de la entrega, pero que también puede no abrirse inmediatamente y hacerlo en algún momento posterior. Según los informantes encuestados, esta segunda posibilidad se produce, sobre todo en contextos donde es esperable que haya más de un regalo: fiesta de cumpleaños, inauguración de una casa, etc. Al ser preguntados sobre si dicen algo mientras se abre el regalo, las respuestas obtenidas eran de este tipo: *No, smile / Nothing / There are no standard phrases*. Resulta plausible interpretar que cuando socialmente no está prescrito un determinado comportamiento, tampoco existen unas fórmulas lingüísticas preestablecidas. O, analizado desde el otro punto de vista, la existencia de un comportamiento socialmente pautado suele llevar asociadas a él unas formas lingüísticas determinadas.

Si pensamos en una interacción entre un estadounidense que ha recibido un regalo de un español, podemos prever que el español vivirá con cierta tensión que el americano abra de modo que el español valorará como "silencioso" o "frío". A su vez, si es el español el que abre el regalo, desconcertará al americano con tantas preguntas que lo único que hacen es "perder el tiempo", ignorando ambos que están dentro de un acto ritual. Como lo ignoraba, también, un alemán que acababa de llegar a España y que le había hecho un regalo a una amiga suya y que, cuando su amiga le preguntó: *¿Qué es? ¿Qué es?*, pensó que la intención de su amiga era saber el contenido y se lo dijo: *Es una jarra de cerveza bávara*, información que rompió todo el encanto del rito.

3) Hay actos de **habla que existen en las dos lenguas pero se asocian de modos distintos**. *Despedirse* y *aconsejar* son dos intenciones comunicativas que, sin duda, existen en todas las lenguas europeas, sin embargo no en todas ellas se utilizan juntos. En español hay muchos contextos -contextos que, con toda probabilidad, diferirán de los de otras lenguas- en los que es adecuado *aconsejar algo a alguien*, pero uno de los contextos en los que es muy frecuente dar consejos en español es asociados a las despedidas entre personas que mantienen relaciones familiares o de amistad. Por ejemplo:

- *Adiós. Hasta pronto. Divertiros mucho y cuidaros*²³. *Y no corráis*.

23 En lengua oral es cada vez más frecuente usar la forma del Infinitivo para dar consejos en 2ª persona del plural con verbos reflexivos, en lugar de las formas propias del Imperativo: *Divertíos y cuidaos*. En otro orden de cosas, sería muy interesante analizar el tiempo que transcurre desde que un hablante español anuncia que tiene la intención de irse hasta

4) Hay otros actos de habla que existen en las dos lenguas, pero se utilizan en contextos distintos y con finalidades también distintas: según Nessa Wolfson (1981)²⁴, los estadounidenses hacen cumplidos en muchos y variados contextos, en un intento de reforzar la solidaridad entre los hablantes. Esos contextos son:

- para agradecer algo (una cena, una invitación, etc.)
- para elogiar propiamente dicho
- para empezar una conversación, incluso entre personas que se acaban de conocer.

Hacer un cumplido en este tercer contexto es altamente improbable en español puesto que, en primer lugar, el elogio se reserva para personas que ya se conocen, tanto si mantienen una relación formal como informal y tanto si esa relación es duradera como reciente, y, en segundo lugar, puede ser que dos españoles se encuentren y, en una breve conversación, se hagan un cumplido, pero el contacto difícilmente empezará con el elogio salvo en situaciones en las que los hablantes están permanentemente en contacto como, por ejemplo, las personas que trabajan en el mismo lugar o las que viven en la misma casa. Entre dos compañeros de trabajo que se encuentran por el pasillo puede darse como primer contacto de ese día un intercambio del tipo:

- *Hola, Carmela, ¡qué guapa estás hoy!*

o entre miembros de la familia:

- *Hola, buenos días a todos.*
- Δ *Anda, qué guapo te has puesto... ¿A qué se debe?*

pero si una persona que apenas conocemos, nos dice:

- *Lleva un traje muy bonito. ¿Dónde se lo ha comprado?*

probablemente nos sentiremos intimidados, tendremos dificultades en adivinar la intención de nuestro interlocutor y estableceremos, si lo hacemos, una relación cargada de suspicacias. De hecho, la mayoría los españoles entrevistados que habían permanecido

que se va realmente. Muchos estudiantes extranjeros, tanto europeos como norteamericanos, comentan que las despedidas son muy largas en español.

24 WOLFSON, N. (1981), "Compliments in cross-cultural perspective", en VALDÉS, J. (ed.), op. cit. pp. 114-119. Éste es un excelente trabajo, basado en 686 casos, pero que, lamentablemente, no estudia la interacción que se produce al hacer cumplidos, sino, sólo, la intervención de la persona que hace el cumplido.

bastante tiempo en Estados Unidos comentaban que les había “chocado” mucho que personas que no conocían les hicieran cumplidos sobre el atuendo que llevaban²⁵.

5) Hay otros actos de habla que existen en las dos lenguas pero se realizan de modos distintos: En español peninsular, para *presentar a otras personas*, los recursos más frecuentes son:

Mira/e,	éste/a es +	información
nombre nombre y apellido tratamiento (el/la señor/a, doctor/a)	nombre nombre y apellido tratamiento (el/la señor/a, doctor/a)	
[P2]	[P3]	

Se observa que:

a) se dirige la atención de la persona a la que se le va a presentar a otra [P2] con recursos como: *Mira/e* o bien se usa su nombre propio (*Juan*) o una fórmula de tratamiento y el apellido (*Doctora Gómez*),

b) se introducen los datos de la persona presentada P3 con *éste/a es* (o en plural si se presenta a más de una persona) y después, según de quién se trate, se proporciona el nombre, o el nombre y apellido (en este caso sólo se suele utilizar uno) o bien se utiliza una serie -no muy amplia²⁶- de fórmulas de tratamiento, tales como: *el señor... / la doctora... / el profesor...*,

c) se da algún tipo de información sobre la persona presentada. Esto, en español es absolutamente imprescindible. La información más habitual -la que con más frecuencia se da- es explicar la relación que une a la persona que presenta con la persona presentada P3 (*un amigo mío / una compañera de trabajo / mi hermano / ...*). Otra información esperada, en español, es que la persona que presenta aluda, con algún tipo de recurso, a que ya ha hablado otras veces de P3 a P2 (*te he hablado muchas veces de él / la amiga mía que trabaja con tu hermano / ...*). Y también cabe cualquier información que se refiera a

25 La autora comprobó en varios ascensores estadounidenses que, entre desconocidos, uno de los temas posibles en el interior de un ascensor era elogiar algo de lo que llevaba puesto. En España eso es impensable ya que se percibe como un exceso de confianza. Nosotros, como tema característico de ese contexto, hablamos del tiempo.

26 En presentaciones no relacionadas con el mundo laboral, las fórmulas de tratamiento se limitan a *el/la señor/a* y, en el caso de los médicos, a *el/la doctor/a*. Cuando las presentaciones se realizan en ambientes de trabajo o en relación a temas relacionados con él, se puede utilizar el cargo que la persona ocupa en la empresa: *el/la director/a* comercial, *el/la responsable de ventas*, etc. Sin embargo, a diferencia de otras lenguas, no se suelen utilizar los títulos universitarios como fórmula de tratamiento en las presentaciones (*el arquitecto López* o *la abogada Roca*) salvo que esa información sea absolutamente relevante para los interlocutores que intervienen en la presentación.

algo que compartan o puedan compartir las personas presentadas (*también se dedica a la pintura / es amigo de Roberto Iglesias s/ ...*)²⁷. Estas informaciones pueden combinarse.

Después de eso se producirá la presentación de la segunda persona y las reacciones de los presentados que, a nivel informal, serán:

P₂: *Hola, ¿qué tal?*

P₃: *Hola, ¿qué tal?*

y a nivel formal:

P₂: *Encantado/a. / Mucho gusto.*

P₃: *Encantado/a. / El gusto es mío.*

Todo ello acompañado de gestos tales como darse la mano entre hombres, darse la mano entre un hombre y una mujer en relaciones formales y/o, en relaciones informales, darse dos besos entre hombres y mujeres y darse dos besos entre mujeres²⁸.

Después de eso se seguirán produciendo interacciones en las que lo habitual es que P₂ y P₃ hablen del interés que tenían en conocerse (*tenía ganas de conocerte / María me ha hablado mucho de usted / ...*) o bien que retomem algún elemento de los que se han introducido en la presentación (*Así que tú te dedicas a la pintura... / Pues yo también soy muy amigo de Rafael / ...*).

Hasta aquí una descripción que, sin ser exhaustiva en el tipo de recursos lingüísticos que pueden utilizarse, trata de recoger todos los elementos (presuposiciones, exponentes lingüísticos, actuación e interacción) que intervienen en el acto de presentar a alguien en español.

Analicemos con detalle uno de los datos: *la necesidad de dar información sobre la persona presentada*. Ello implica que los hablantes de español, cuando están en situaciones en que van a ser presentados o les van a presentar a alguien, esperan y necesitan recibir información para poder actuar y, por consiguiente, si no la reciben, no saben cómo comportarse frente a la persona que acaban de conocer.

27 Sería interesante observar -y comparar culturalmente- cuál es la gestualidad de la persona que presenta. En español suele tocar el brazo o acercarse mucho a la persona a la que dirige la presentación y las personas presentadas se acercan más entre sí de lo que se acercan, por ejemplo, en la cultura estadounidense.

28 Entre jóvenes -una zona muy poco estándar para valorar los datos- cabe la posibilidad de que sólo se saluden oralmente, sin acompañar la presentación sin ningún gesto específico de saludo.

Sin embargo, uno de los modos más frecuentes de presentar a alguien en Estados Unidos²⁹ es decir el nombre o el nombre y el apellido, con o sin tratamiento, de las dos personas presentadas:

- *Terry Taylor, Larry Jakson.*
- *Mr. Taylor, I'd like you to meet Mr. Jakson.*

Obviamente, en inglés, también se puede dar información sobre las personas presentadas. Pero lo importante es que puede no darse.

En español peninsular este tipo de presentación sólo sería posible si “se hace el gesto de presentar” pero no hay auténtica voluntad de dar a las diferentes personas la oportunidad de que se conozcan (esto pasaría cuando hay prisa, cuando las personas presentadas no van a tener la oportunidad de hablar porque no van a permanecer en el mismo sitio, etc.) o cuando hay que presentar a muchas personas (alguien se incorpora a un grupo de trabajo, por ejemplo). Imaginemos, ahora, que un estudiante americano hablando español, presenta a alguien con las pautas de conducta estadounidense. Es obvio que el choque cultural está garantizado porque el español, cuando no reciba la información que supone va a recibir, además de vivir la presentación como una descortesía, tendrá dificultades sobre qué decirle a esa persona si inmediatamente tiene que establecer una comunicación con ella. A todo ello habrá que añadir el desconcierto gestual que se producirá si unos actúan como españoles y otros como americanos.

6) Hay otros [actos de habla que existen en las dos culturas pero se dan con frecuencias distintas](#). Mi hipótesis sobre la razón por la cual los estadounidenses suelen presentar a otra persona sólo con el nombre, sin necesidad de aportar más información, es que, en Estados Unidos, la gente se *autopresenta*, en espacios cerrados, con mucha frecuencia. No es difícil imaginarse una fiesta en la que una persona se acerca a otra y le dice quién es (*Hi, I'm Steve Anderson, Matt's brother*) y lo que hace, y a nadie le parece extraño que eso ocurra así. Se puede inferir, en consecuencia, que el hablante estadounidense posee una serie de recursos que le permiten iniciar una conversación con personas que no conoce y que está interesado en conocer, sin necesidad de que nadie le proporcione ningún tipo de información sobre esa persona.

En español peninsular existe, también, la posibilidad de autopresentarse, pero, sin embargo, este acto de habla se da en contextos mucho más limitados que en Estados Unidos. La autopresentación es, en realidad, un recurso que, fundamentalmente, se

²⁹ Así lo han dicho las 23 personas encuestadas y puede observarse que es una de las fórmulas que primero se enseña en los manuales de inglés para extranjeros producidos en EE.UU., p.e. *Spectrum* (1983)

utiliza cuando dos desconocidos han tenido que hablar -hablar un rato, no sólo intercambiar unas palabras- por alguna causa ajena a ellos y, una vez superado el problema, se presentan (imaginemos que les han perdido sus maletas en el aeropuerto, por ejemplo, y que juntos han tenido que ir a reclamar, se han topado con la hostilidad de un empleado, etc.)³⁰. Digamos que el hablante español tiende a hacer el siguiente razonamiento "dado que a este/a desconocido/a y a mí nos ha pasado esto y hemos tenido -o estamos teniendo- que hablar todo este rato, a pesar de no conocernos, será mejor que me presente" mientras que el hablante estadounidense hace el siguiente "me apetece / quiero / tengo ganas de conocer a esa persona y voy a presentarme".

El hablante español necesita compartir algo previamente para poder presentarse a una persona desconocida y lo que puede compartir es tanto un problema como la información que la persona que los ha presentado les ha proporcionado. Por eso a los españoles les resulta tan incómodo que una persona se les acerque y se presente. Se vive como una intromisión en la intimidad. Todos los encuestados que han pasado un tiempo en Estados Unidos hablaban de la "incomodidad" que les producía que un/a desconocido/a "les empezara a hacer preguntas sin que nadie les hubiera presentado".

7) Hay otros [actos de habla que requieren que el hablante disponga de una información sociocultural previa](#): para *saludar*, en español, disponemos de estas tres formas:

Buenos días / Buenas tardes / Buenas noches.

que no son tan simples como parecen. Si obviamos los problemas de concordancia, un hablante competente sabe que:

a) este saludo, sin ir acompañado de ningún otro recurso para interesarse por la otra persona, se utiliza preferentemente en espacios cerrados y en relaciones de servicio (con camareros, dependientes, empleados de correos, etc.):

- (*entrando en un bar*): *Hola, buenos días. Un café por favor.*

b) cuando saluda a un conocido, puede utilizar estas formas, si el saludo se produce en un lugar cerrado (oficina, universidad, ascensor, etc.)³¹ y se combina con otras formas de saludo que muestren interés por la otra persona:

30 También se utiliza cuando dos personas que no se conocen han establecido una cita, pero, en este último caso, existe una voluntad de conocerse previa al encuentro.

31 Por la calle se puede decir: *Hola, ¿qué tal? Buenos días*, pero, según mis observaciones de los hablantes, es muy poco frecuente y más producto del estilo personal del hablante o de un fallo de su competencia, que de las posibilidades del aparición contextual de los exponentes de saludo que aquí analizamos. Sí se utiliza, cuando dos conocidos se encuentran y, en lugar de saludarse, se despiden: *Adiós, señor Muñoz. Buenas tardes*, pero, incluso en este caso, es pertinente usar el vocativo, que no deja de ser un modo de manifestar interés o deferencia por la otra persona, por lo que la regla se

- (saluda a un compañero de trabajo en un ascensor): *Hola, buenos días. ¿Qué tal?*

c) el cambio de *buenos días* a *buenas tardes* y de *buenas tardes* a *buenas noches* se realiza de acuerdo con la proximidad de la hora de la comida y de la cena y, por tanto, debe conocer previamente las horas en que habitualmente los españoles comen y cenan.

Éste es un buen ejemplo de la banalidad con la que, hasta hace muy poco tiempo, se ha tratado la descripción de la lengua en los manuales para extranjeros. Se presentaban las tres formas de saludo, se asociaba, erróneamente, el cambio de saludo al ciclo solar y no se hacía ninguna mención ni a los requisitos contextuales del saludo ni a los factores extralingüísticos que lo determinan.

8) hay otros actos de habla que [existen en las dos culturas pero en los que actúan presuposiciones distintas](#).

Si tuviéramos que conceptualizar cómo se *hace un cumplido* o cómo se *elogia* en español, tendríamos que ilustrarlo en estas dos direcciones:

P1: *¡Qué bien te sientan estos pantalones!*

P2: *¿Sí? ¿Te gustan? Pues son baratísimos.*

P1: *Me encantan. De verdad.*

P2: *Ah, pues gracias. Ya sabes, cuando quieras.*

P1: *¡Qué bien te sientan estos pantalones!*

P2: *Gracias.*

En español, cuando una persona hace un cumplido P1 tiene dos expectativas:

a) Que P2 no acepte entrar en el ritual del cumplido. Esto sucede en contextos en los que, por la relación que tienen las personas que hablan, por el momento en el que se dice o por las distintas circunstancias que confluyen³², P1, más que hacer un cumplido, hace un comentario como de pasada -o, al menos, así lo interpreta P2-. En ese caso, la reacción esperable al cumplido es simplemente *Gracias*, para cambiar de tema inmediatamente. Este *Gracias* no se interpreta nunca por parte de P1 como una aceptación del elogio, sino que, por el contexto en el que está, hace una inferencia e interpreta que P2, en realidad, no ha aceptado hablar de ese elogio.

cumple. En MIQUEL, L. y N. SANS (1992) op. cit., pp. 20 se analiza que es tan poco pertinente saludar a un funcionario desconocido diciéndole: *Hola, ¿qué tal?* como llegar a casa y saludar a la familia diciendo sólo: *Hola. Buenas tardes*

También cabe este tipo de intercambios cuando P2 está en una posición que le permite aceptar los cumplidos (el pintor que inaugura, el artista entrevistado en televisión, etc.). En estos casos P2 infiere que P1 está contextualmente obligado a hacerle un cumplido y opta por abreviar.

b) Que, por el contexto en el que P1 hace el elogio, P2 acepte jugar al “rito del cumplido”. Si eso pasa, P1 *presupone que su interlocutor no va a aceptarlo*. Para manifestar esa no aceptación P2 se encuentra frente a un paradigma de posibilidades limitadas socioculturalmente entre las que *la estrategia más frecuente es quitar importancia al cumplido*. Si, por ejemplo, se habla de la indumentaria, las posibilidades más esperadas son aludir a que lo que se ha elogiado es barato o viejo. Éstas serían posibles réplicas representativas :

P2: *Pues son baratísimos.*

Pero si son viejísimos.

Los compré en Zara. [cadena de tiendas de ropa muy económica]

Sin embargo, P2 espera, a su vez, que, después, su interlocutor insista en el elogio y señale, con algún recurso, que habla verazmente:

P1: *Ah, pues me encantan.*

Pues me gustan mucho, de verdad.

En serio, son preciosos.

Serán viejos, pero son muy bonitos.

En su próximo turno, P2 ya puede agradecer el cumplido y, si quiere y de acuerdo con su estilo personal, puede permitirse alguna broma o algún comentario del estilo:

P2: *Gracias.*

Ah, pues gracias. Y ya sabes, cuando quieras, te los presto.

Es en esta cuarta intervención donde termina, en español peninsular, el acto ritual de *hacer cumplidos / elogiar*.

En Estados Unidos, éste es un acto de habla mucho menos ritual, puede tener sólo dos intervenciones (una de cada interlocutor) y los hablantes no manejan ni las expectativas de reducción del elogio, ni las de insistencia.

32 Queda pendiente de estudio ver cómo el sexo determina la reacción ante el elogio. Mi hipótesis a este respecto es que los hombres tienden a no entrar en el ritual cuando ellos son los que reciben el cumplido.

En relación con el tipo de reacciones frente al cumplido, según nuestra encuesta, los hablantes estadounidenses cuando el elogio se refiere a su indumentaria suelen reaccionar hablando de su procedencia: *Thank you! I bought them at "Nordstroms"*, como segunda posibilidad aparece la novedad: *Oh, thanks. I just bought them*, o la idea de comodidad: *Thanks. They are really comfortable*. Nos encontramos, por tanto, con una segunda diferencia: el paradigma de las cosas que se suelen decir para reaccionar es distinto en inglés y en español. No *sustancialmente* distinto, pero lo suficiente como para que la casi totalidad de los españoles perciban como "chocante", "pedante", "chulo", "distante", "seco" al P2 del siguiente intercambio:

P1: *¡Qué pantalones tan bonitos llevas! Me encantan.*

P2: *Gracias. Son nuevos.*³³

Los hablantes españoles encuestados aceptan como "bastante normal" la reacción: P2: *Gracias. Me los he comprado en el Corte Inglés*. Sin embargo, manifestaron alguna reserva porque a los encuestadores les hicieron comentarios del tipo: "A mí me da lo mismo dónde los ha comprado", "Es difícil encontrar algo bonito en el Corte Inglés", "Pues el Corte Inglés es un poco horterilla". A mi modo de ver los hablantes españoles no identificaron directamente "El Corte Inglés" con la idea de "barato" y, por tanto, no notaron que se cumpliera la expectativa de reducción del elogio por lo que, automáticamente, tendían a juzgar a P2 o, en el mejor de los casos, no acababan de decodificar la intención con la que había hablado.

Otra diferencia que rompe las expectativas de los españoles es que los estadounidenses dicen *Gracias* en primer término. Como hemos visto, en español se responde *Gracias / Muchas gracias* cuando no se entra en el acto ritual e inmediatamente después se cambia de intención comunicativa, cuando se pasa a otro acto de habla³⁴ o bien cuando finaliza el acto de habla ritual y, también en este caso, se cambia de tema. Cuando los estadounidenses dan las gracias en primer lugar, y luego hacen algún comentario (incluso cuando ese comentario es: *Do you really think so?*³⁵), los españoles entienden que esa anticipación del agradecimiento significa que P2 no va a aceptar el elogio e, inmediatamente va a cambiar de tema. Sin embargo, cuando oyen el comentario

33 En español si quisiéramos aludir a la novedad de la prenda no lo trataríamos como una información que le damos al interlocutor, sino como casi un comentario elogioso de su observación: *¿Sí? ¿Te gustan? Pues los estreno hoy / Pues precisamente me los acabo de comprar*. En la traducción literal del inglés, los hablantes españoles lo perciben como una información que ellos no han pedido, que, por tanto, no les concierne. Es, también, interesante notar como se necesita un conocimiento previo del mundo para poder reaccionar adecuadamente: los españoles no asocian "El Corte Inglés" a barato, pero "Zara", sí. Por esa razón, a los hablantes españoles no les chocó la reacción: *¿Te gustan? Me los compré en Zara*.

34 Aún así, P1 puede querer dejar claro que su intención no era comentar de pasada eso, sino elogiar verdaderamente, por lo que cabe que insista con algún recurso que implique que habla de acuerdo con la máxima de veracidad: P1: *En serio, de verdad, son preciosos*.

35 Reacción que sólo se dio en una de las veintitrés personas encuestadas.

posterior, deducen que sí ha entrado en el ritual, pero, como ya ha dicho *Gracias*, sienten que P2 *no* sólo no le quita importancia sino que cree que está en una posición en la que puede aceptar los cumplidos y, rotos todos sus presupuestos, opinan que P2: "Es un poco chulo", "Es un pedante", "Es cortante".

Cuando el cumplido se refiere al físico de la persona: "*¡Qué guapa/a estás!*", los españoles suelen entrar en el ritual, es como si no entrar implicara una cierta aceptación del elogio. En este caso actúan las mismas presuposiciones: quitar importancia, insistir, aceptar y, eventualmente, hacer alguna broma o algún comentario gracioso. Lo que ocurre es que, en este caso, las estrategias para quitar importancia al cumplido son más variadas: reducirlo: *¿Guapo/a? Pues hoy me siento fatal/Pero si estoy como siempre / Pues últimamente no me gusto nada / Si estoy gordísimo/a / ...*; devolverlo: *Tú sí que estás guapo/a. / Tú que me miras con buenos ojos / Usted sí que está cada día mejor / ...* o bien bromear o ironizar ya en la primera intervención de P2: *Sí, cada día me parezco más a la Schiffer / Sí, guapísimo, una preciosidad. / Es que soy como los vinos. Mejoro con la edad. / ...*

En contrapartida, los hablantes estadounidenses suelen reaccionar ante este tipo de cumplidos diciendo sólo: *Oh, thank you. / Thank you. / Thanks* o devolviéndolo: *Thanks. You look nice today also / Thanks, so do you* e, incluso, algunos de los hombres entrevistados comentaban que, después de dar las gracias, se irían corriendo o que conseguirían hablar sólo si lograban reponerse del susto de haber recibido un elogio así. La mayoría de los españoles encuestados experimentaron un rechazo frente a las personas que reaccionaban diciendo *Gracias* o *Muchas gracias* porque opinaban que la persona que reacciona así es "muy creída" y, también comentaban que sentían que el interlocutor no les había hecho caso, como si su elogio "le hubiera molestado" porque, inconscientemente, notaban que el interlocutor no había cooperado con ellos. Por el contexto en el que elogiaron y por tratarse de un elogio referido al físico, los hablantes supusieron que su interlocutor entraría en el juego, pero la respuesta que obtuvieron les impidió inferir y aceptar que P2 no quería entrar en el tema del elogio y lo consideraron como una aceptación, un gesto de pedantería de su interlocutor. De nuevo, el juicio de valor.

En consecuencia, a la hora de conceptualizar los recursos que se utilizan en español peninsular para *hacer cumplidos / elogiar*, además de los recursos gramaticales y léxicos deberíamos describir las expectativas socioculturales de los hablantes:

P1: *Elogia pero presupone que P2 va a quitar importancia al elogio.*

P2: *Quita importancia al elogio pero presupone que P1 insistirá. [maneras esperadas de quitar importancia. No se suele agradecer en primer término]*

P1: *Insiste y deja claro que lo dice en serio.*

P2: *Agradece. Hace algún comentario o cambia de tema. [No suele agradecer simplemente]*

Otro acto de habla que debe ser analizado porque también tiene aspectos rituales y también en él actúan presuposiciones distintas es el de *invitar/ofrecer tomar algo* cuando **no** se ha pactado previamente la invitación. Imaginemos el siguiente contexto: *Una persona (P) ha ido a casa de otra (A) porque han quedado que pasaría un momento a recoger un libro. No se conocen mucho.*

Desde el punto de vista de los comportamientos, en España, el conocido ✓entraría en la sala y, después de los saludos de rigor y de algún comentario de contacto, inmediatamente el anfitrión A le ofrecería algo, con un recurso de este tipo:

A: *¿Quiere tomar algo?*

Lo que *presupone* el anfitrión al hacer esta pregunta es la *negativa de P*:

P: *No, nada, muchas gracias.*

A su vez, P presupone que A va a insistir.

Inmediatamente después de haber oído / constatado la negativa, A insiste, reformulando su ofrecimiento:

A: *¿Seguro que no quiere tomar nada: un café o un té...?*³⁶

En general -salvo en relaciones aún más formales que, después de dos ofrecimientos y de dos negativas A abandona el tema para volver a insistir más tarde-, en este momento A ya confía en que P contestará de acuerdo con sus verdaderas apetencias, ya sea no aceptando el ofrecimiento:

P: *No, de verdad, muchísimas gracias.*

No, no, de verdad, gracias. Me voy enseguida.

No, por favor, no te molestes. Otro día.

[P tiene que señalar que habla siguiendo la máxima de la veracidad con recursos del tipo: *en serio/de veras/de verdad* o insistiendo en su negativa]

³⁶ Es interesante notar que, en este segundo ofrecimiento, el anfitrión enumera lo que puede ofrecer ya que es a partir de este momento cuando la aceptación es posible. En el primer ofrecimiento se puede ofrecer "algo", sin limitarlo a las existencias que haya en la casa, porque se presupone que habrá una segunda oportunidad para ofrecer.

o aceptándolo. En este caso, *P* tiene que utilizar una serie de recursos para reducir la importancia de la petición (se suele usar mucho el diminutivo en estos casos o expresiones del tipo: *cualquier cosa / lo que vaya a tomar usted...*) y expresar, así, que no quiere causar ninguna molestia³⁷:

P: Bueno, pues sí. Un cafecito, pero si lo tiene hecho, ¿eh?

Tres son, pues, los elementos más destacados que hay que tener en cuenta para conceptualizar este acto de habla en español:

1. que, cuando no está pactada previamente, *se presupone que se no va a aceptar la invitación al primer ofrecimiento,*
2. que, tras la negativa, *el segundo ofrecimiento llega inmediatamente después pero reformulado, y*
3. que, cuando por fin el visitante acepta la invitación, tiene que *reducir y quitar importancia a su petición* dentro de un paradigma de posibilidades (diminutivo, apelar a si ya está hecho, aceptar si el otro toma lo mismo, etc.). En el caso de una negativa deberá ir acompañada de una justificación.

Éstas no son las presuposiciones que, según las muestras analizadas, actúan en los estadounidenses. La mayor parte de los encuestados comentó que, en Estados Unidos, normalmente se acepta³⁸ tomar algo tras el primer ofrecimiento, pero que *depends on if he / she is thirsty*. Esto significa que, siempre según los resultados de la encuesta, el anfitrión estadounidense presupone que su visitante va a contestar diciendo la verdad³⁹, de acuerdo con sus necesidades de ese momento, y, en consecuencia, si el visitante no acepta el primer ofrecimiento, el anfitrión no insiste más. Sólo si el visitante se queda un cierto tiempo, el anfitrión podría preguntarle de nuevo si quiere tomar algo, aunque no necesariamente.

Otra diferencia reside en los recursos más frecuentes para aceptar el ofrecimiento en un contexto como el propuesto. Según los encuestados los más usuales son los siguientes:

P: Please, thank you! I am very thirsty.

37 Este acto de habla está analizado por MIQUEL, L. y N. SANS (1992), en op. cit. pp. 19.

38 Aparte de que la mayoría dijo que normalmente tenderían a aceptar, varios de los encuestados comentaron *It's not impolite to refuse*, lo que confirma la opinión mayoritaria.

39 Todos los encuestados dijeron que, en el caso de que el visitante no acepte el ofrecimiento, no insistirían nunca.

Oh, thanks. I would like something.

Yes, I'd love a cup of tea.

De entrada, la mayoría de los españoles encuestados vivía como un "exceso de confianza" aceptar la invitación al primer ofrecimiento, no hicieron ninguna valoración de las dos primeras reacciones, pero en la tercera:

A: *¿Quiere tomar algo?*

P: *Me gustaría tomar una taza de té.*

opinaban que la persona era un poco "fresca", "abusona", "gorriona" o "exigente". Simplemente, sus expectativas respecto a cuándo y cómo se acepta un ofrecimiento se habían quebrado de nuevo (entre ellas la de que sea el invitado el que proponga lo que quiere tomar).

WHEN IN ROME, DO WHAT THE ROMANS DO

Cuando estamos sumidos en el "caos" de una cultura que no es la propia, percibimos sólo una parte de lo que ocurre y esa percepción es, además, selectiva⁴⁰. Miramos a nuestro alrededor influenciados por nuestra concepción del mundo, captamos más las diferencias que las similitudes, podemos tratar de aprehender lo evidente, lo explícito, pero no parece fácil que descubramos las reglas implícitas que actúan sistemáticamente en la lengua y en la cultura extranjeras.

Como profesores de lengua, no podemos conformarnos con que nuestros estudiantes se encuentren con los problemas cuando se desplacen al país de la lengua meta. Por esa razón, es conveniente que, además de realizar, en clase, numerosos trabajos interculturales que ayuden a los estudiantes a orientarse en la nueva cultura sin juzgarla⁴¹, realicemos buenas descripciones gramaticales que den buena cuenta de lo que los "romanos hacen", para que, realmente, sea posible que *el proceso de enseñanza/aprendizaje permita al estudiante el conocimiento de todo lo necesario para poder actuar de modo socio-culturalmente adecuado en la lengua meta* y, también, como objetivo secundario, pero no menor, *luchar contra el etnocentrismo, contra los juicios hacia las culturas distintas y hacer, así, más viable la comunicación entre los pueblos.*

40 El concepto de "percepción selectiva" fue usado por Gerd WESSLING en su ponencia sobre "Aprendizaje intercultural" en su ponencia en las Jornadas de Expolingua en Madrid. Ver MIQUEL, L. y N. SANS (Eds.) (1994) *Didáctica del Español como lengua extranjera*, Madrid: Expolingua, vol. 3 (en prensa).

41 Ver las excelentes propuestas de KRAMSCH (1993), op. cit., WEISSLING (1994) op. cit. y CERROLAZA, O. (1994) "La influencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase", en MIQUEL, L. y N. SANS (Eds) (1994) op. cit.

BIBLIOGRAFÍA

- ABASTADO, C. (1982) "Culture et médias", en *Le Français dans le monde*, núm. 173
- BACKMAN, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- BOYD, J. y FERRARA, S. (eds.) (1979), *Speech Acts ten years later*, Milán: Versus.
- BROOKS, N. (1964) *Language and Language Learning*, citado en STERN, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, núm. 1.
- COLE, P. y J.L. MORGAN (eds.) (1975) *Syntax and Semantics*, Vol. 3.: *Speech Acts*, New York: Academic Press.
- CERROLAZA, O. (1994) "La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase", en MIQUEL, L. y SANS, N. (Eds.) (1994) *Didáctica del Español como lengua extranjera*, Madrid: Expolingua, vol. 3.
- ESCANDELL, M^a V. (1993) *Introducción a la pragmática*, Madrid: Anthropos.
- GALISSON, R. (1987) "Accéder a la culture partagée par l'entremise des mots a C.C.P.", en *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 67.
- GRICE, H.P. (1975) en COLE, P. y J.L. MORGAN (Eds.) (1975) *Syntax and Semantics*, Vol. 3.: *Speech Acts*, New York: Academic Press.
- GUMPERZ, J.J. (1979) "The sociolinguistic basis of speech act theory", en BOYD, J. y FERRARA, S. (eds.) (1979), *Speech acts ten years later*, Milán: Versus.
- GUMPERZ, J.J. (1982) *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HARRIS, M. (1990) *Antropología cultural*, Madrid: Alianza editorial.
- HYMES, D.H. (1972) "On communicative competence", en PRIDE, J.B. y HOLMES, J. (eds.) (1972) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- KRAMSCH, C. (1993) *Context and culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- LADO, R. (1957) "How to compare two cultures", en VALDÉS, J. (ed.) (1986) *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LEVINSON, S.C. (1989) *Pragmática*, Barcelona: Teide.
- MIQUEL, L. y N. SANS (1992), "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", en *Cable*, núm. 9, abril.
- MIQUEL, L. y N. SANS (eds.) (1994) *Didáctica del Español como lengua extranjera*, Madrid: Expolingua, vol. 3.
- PRIDE, J.B. y HOLMES, J. (eds.) (1972) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin.

REYES, G. (1990) *La pragmática lingüística*, Barcelona: Montesinos.

SAVILLE-TROIKE, M. (1982) *The ethnography of Communication. An Introduction*, London: Basil Blackwell.

SPERBER, D. y WILSON, D. (1989) *La pertinence*, Paris: Éditions de Minuit.

STERN, H. H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

VALDÉS, J. (ed.) (1986) *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

WESSLING, G. (1994) "Aprendizaje intercultural", en MIQUEL, L. y SANS, N. (eds.) (1994) *Didáctica del Español como lengua extranjera*, Madrid: Expolingua, vol. 3.

WOLFSON, N. (1981), "Compliments in cross-cultural perspective" en VALDÉS, J. (ed.) (1986) *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

VOCABLE: una plataforma para el aprendizaje de vocabulario asistido por ordenador

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 presenta el proyecto de la plataforma de aprendizaje de vocabulario asistido por ordenador, VOCABLE. El objetivo de la plataforma es facilitar al aprendiz el desarrollo de un sistema léxico, proporcionándole acceso a información léxica y a actividades didácticas. La plataforma se concibe como un recurso accesible por internet.

1. INTRODUCCIÓN

En el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas las nuevas tecnologías proporcionan una manera diferente de almacenar, presentar y manipular la información. El aprendizaje a través de internet y los recursos de autoaprendizaje se han convertido en un aspecto protagonista de los servicios educativos y el ordenador se ha establecido como una nueva herramienta.

El uso de estas tecnologías y medios de comunicación para enseñar lenguas se ha convertido en una disciplina, la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO) (Chapelle 2001). La ELAO se define como la búsqueda y el estudio de las aplicaciones del ordenador en la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Levy 1997: 1). Se trata de un campo de investigación multidisciplinar que explora el uso de métodos y técnicas computacionales, así como nuevos medios para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (Gamper y Knapp 2002).

Desde el surgimiento de la ELAO el aprendizaje del vocabulario ha sido un foco de atención. A partir de revisiones de teorías de adquisición del vocabulario se han sugerido pautas para el desarrollo de programas ELAO para el aprendizaje del vocabulario (Son 2001). Así surge la Enseñanza de Vocabulario Asistida por Ordenador (EVAO).

El diseño de una plataforma para el aprendizaje de vocabulario por ordenador puede resultar útil en el campo del ELE. VOCABLE integra diversos recursos de ingeniería lingüística. Fundamentalmente la ingeniería lingüística ofrece dos tipos de recursos: recursos que contienen información sobre la lengua en formato electrónico y recursos que pueden analizar o procesar de manera automática la información contenida en los recursos que contienen información sobre la lengua.

Un campo de aplicación de este tipo de herramientas es la didáctica de lenguas, pues se pueden desarrollar programas que permiten acceder a información electrónica con fines didácticos, crear cursos de aprendizaje o plataformas integradas de práctica y consulta lingüística para aprendices. El aspecto más importante de estos recursos es que disponen de conocimiento lingüístico formalizado y tratable computacionalmente. Esto permite realizar diversas acciones que no son factibles en materiales en formato de papel, como por ejemplo:

- acceder a gran cantidad de datos lingüísticos de diferente tipo
- realizar búsquedas variadas
- acceder a los datos a distancia mediante internet
- representar la información de manera gráfica e interactiva
- almacenar la información para un tratamiento posterior

En VOCABLE se aprovechan los recursos de ingeniería lingüística para ofrecer un material de aprendizaje de vocabulario que permita realizar estas acciones. En la sección 2 se introduce VOCABLE, en la sección 3 se describen sus funcionalidades y en la sección 4, el diseño. Finalmente en la sección 5 se apuntan las líneas futuras en el desarrollo de la plataforma.

2. VOCABLE

El diseño de la plataforma se basa en una concepción del proceso de desarrollo léxico en términos de establecimiento de conexiones. Según este modelo el proceso de desarrollo léxico comienza con el establecimiento de conexiones entre formas y significados. Paralelamente a estos procesos el lexicón se reordena a medida que se establecen relaciones entre las piezas léxicas. De esta manera se construye una red de conocimiento léxico.

El proceso de creación de redes, como parte del proceso de desarrollo léxico, es un proceso dinámico, es decir, las redes cambian a lo largo del proceso de adquisición. Las conexiones pueden estar basadas en la forma o en el significado. Las conexiones basadas en el significado se definen sobre un conjunto heterogéneo de tipos de atributos, como

por ejemplo la categoría semántica a la que pertenece la palabra, la categoría sintáctica, las asociaciones semánticas y las palabras que están relacionadas por el hecho de que aparecen juntas frecuentemente (Schreuder y Weltens 1993).

Para definir el modelo de conocimiento se toma la unidad léxica como unidad de aprendizaje (Bogaards 2001) y como unidad en torno a la cual se articula el conocimiento lingüístico. La plataforma integra diversos recursos de ingeniería lingüística para generar actividades didácticas de apoyo al procesamiento en profundidad (Craik y Lockhart 1972) del conocimiento léxico.

Previamente al diseño de la VOCABLE se han revisado otros programas existentes para la EVAO: ALEXIA (Selva y Chanier 2000), CAVOCA (Groot 2000), ELDIT (Gamper y Knapp 2001), LEXICA (Goodfellow 1994). Los elementos distintivos de VOCABLE respecto de estos programas son dos: la información y el planteamiento didáctico se articulan en torno a la unidad léxica y en la aproximación didáctica se da un tratamiento destacado a las unidades multipalabra, como por ejemplo las colocaciones.

En la Tabla 1 se sintetizan las características de VOCABLE.

LENGUA	Español, adaptable a otras lenguas (p.e. catalán)
ESTADO	Proyecto
OBJETIVOS	Favorecer el desarrollo cualitativo del lexicón de la L2 Favorecer el procesamiento en profundidad Destacar los fenómenos multipalabra
HIPÓTESIS	La unidad léxica es la unidad de aprendizaje La presentación explícita de las conexiones entre unidades léxicas facilita el proceso de aprendizaje El procesamiento en profundidad permite consolidar el lexicón La información semántica es esencial para desarrollar el lexicón
HABILIDADES	Comprensión, producción
RECURSOS	Corpus, diccionario bilingüe, diccionario monolingüe, base de datos léxica, analizador y generador morfológico
SELECCIÓN VOCABULARIO	Vocabulario general, con posibilidad de definir áreas temáticas
MODULOS APRENDIZAJE	Focalización de la atención y recuperación
ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	Semicontextualizadas y contextualizadas
CONCEPTOS CLAVE	Unidad léxica. Enfoque léxico Establecimiento de asociaciones entre información léxica Establecimiento de relaciones forma-significado Colocaciones

Tabla 1. Características de VOCABLE

3. FUNCIONALIDADES DE VOCABLE

Las funcionalidades de VOCABLE se pueden observar desde la perspectiva del usuario (alumno-profesor) y desde la perspectiva del uso que cada usuario puede hacer de ella (recurso de consulta-recurso didáctico). Como recurso de consulta la plataforma permite acceder a diversos tipos de información y permite acceder a la información de diversas maneras, según las necesidades del usuario. Como recurso didáctico puede usarse para ampliar el conocimiento léxico. Con este fin las actividades didácticas se organizan en módulos diferentes que contienen diversos tipos de actividades, cada una destinada a desarrollar diferentes aspectos del conocimiento léxico.

3.1. PERSPECTIVA DEL PROFESOR

El profesor puede usar la plataforma de diversas maneras:

- Como fuente de datos para obtener material para elaborar ejercicios. Puede consultar cualquiera de los recursos integrados y extraer información de ellos. Esto se puede realizar mediante una interfaz que ofrece diversas opciones.
- Como fuente de actividades para aplicar en clase. El profesor puede imprimir las actividades de la plataforma para usarlas en clase.
- Como herramienta para usar en clase. El profesor puede integrar la plataforma en la clase.
- Como material de complemento a las clases.
- Como fuente de información sobre la evolución del aprendizaje de vocabulario de los alumnos. La aplicación dispone de un modelo de usuario donde quedan grabados todos los ejercicios que desarrolla el alumno. El profesor puede revisar estos datos para hacer el seguimiento del alumno.

3.2. PERSPECTIVA DEL ALUMNO

Desde la perspectiva del alumno, éste puede usarla de diversas maneras:

- Como fuente de consulta. El alumno puede realizar diversas consultas:

¿Cómo se escribe la unidad léxica ...?

¿Qué significa la unidad léxica ...?

¿Con qué palabras se relaciona la unidad léxica ...?

¿Con qué palabras se combina la unidad léxica ...?

¿Cómo se usa en una frase la unidad léxica ...?

¿En qué palabras aparece la forma ...?

- Como curso de aprendizaje de vocabulario. El alumno puede acceder a un recorrido de aprendizaje o directamente a actividades específicas.

- Como recurso para crear su propio material de aprendizaje. Una de las funcionalidades de la plataforma consiste en que el alumno cree su propia base de datos con la información que busca o que consulta.

- Como recurso para revisar el conocimiento que aprende. La actividad del alumno queda grabada en archivos que el alumno puede manipular.

4. DISEÑO DE VOCABLE

En el diagrama de la figura 1 se presenta la arquitectura de VOCABLE. Fundamentalmente consiste en una interfaz, un modelo de usuario, un gestor, un módulo de actividades y un módulo de conocimiento lingüístico.

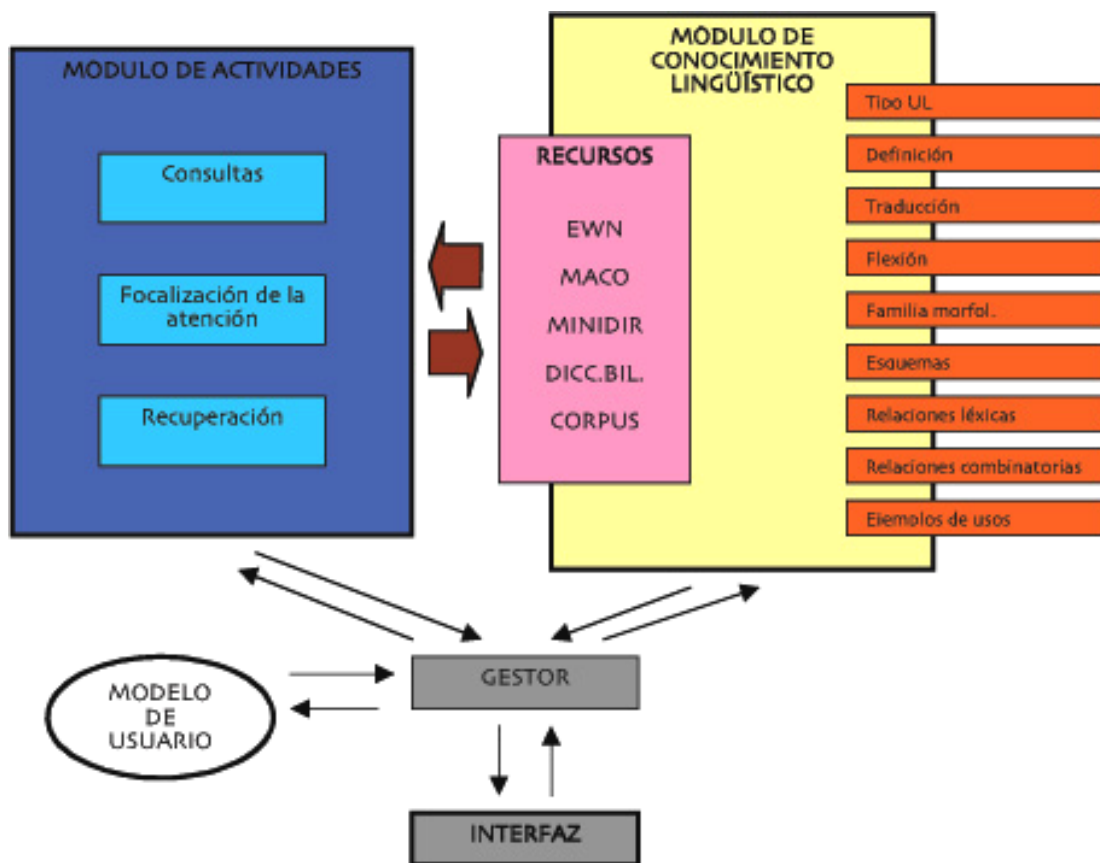


Figura 1. Arquitectura de VOCABLE

4.1. INTERFAZ

La interfaz es el componente que da acceso al usuario a la plataforma. El diseño de la plataforma está pensado para que el usuario pueda usarla como herramienta de consulta o como entorno para realizar actividades de aprendizaje de vocabulario. El usuario puede acceder al modo de consulta y al modo de actividades en paralelo, pues el modo de consulta también está pensado para dar soporte al modo de actividades. En algunas actividades se requerirá explícitamente al usuario que realice consultas porque la consulta formará parte de la actividad. En la figura 2 se muestra una simulación de la interfaz de VOCABLE.

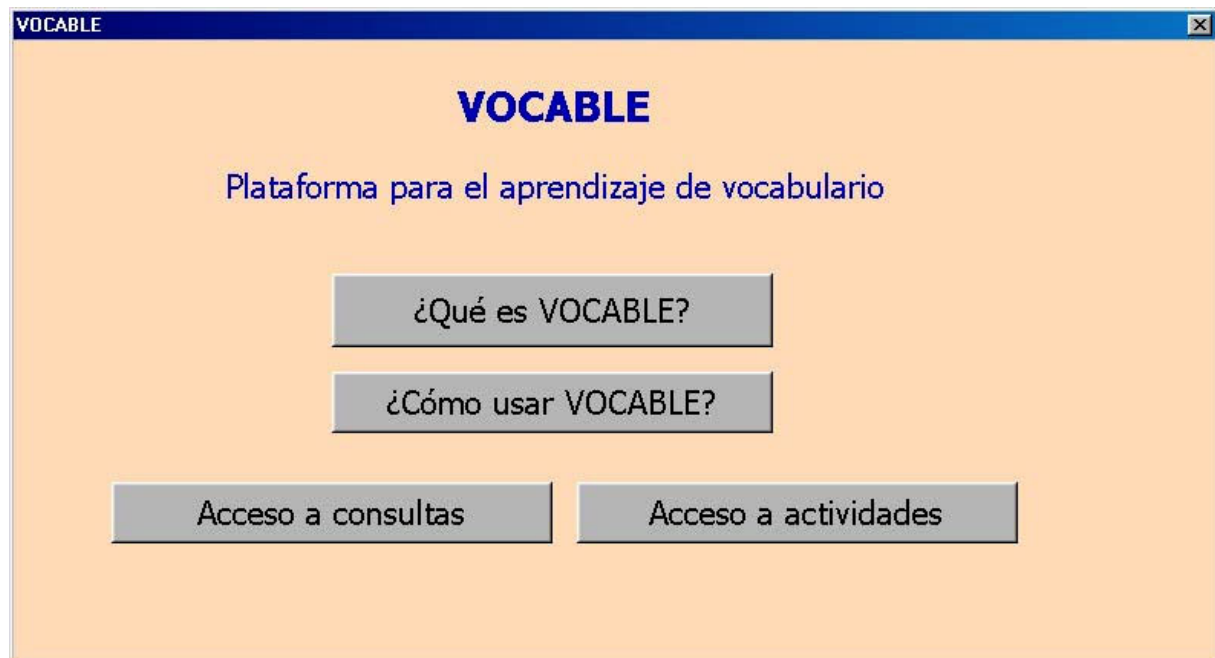


Figura 2. Interfaz de VOCABLE

El usuario puede decidir realizar actividades o consultas. En ambos casos puede escoger entre diversas opciones. En la figura 3 se muestran las opciones de consulta:

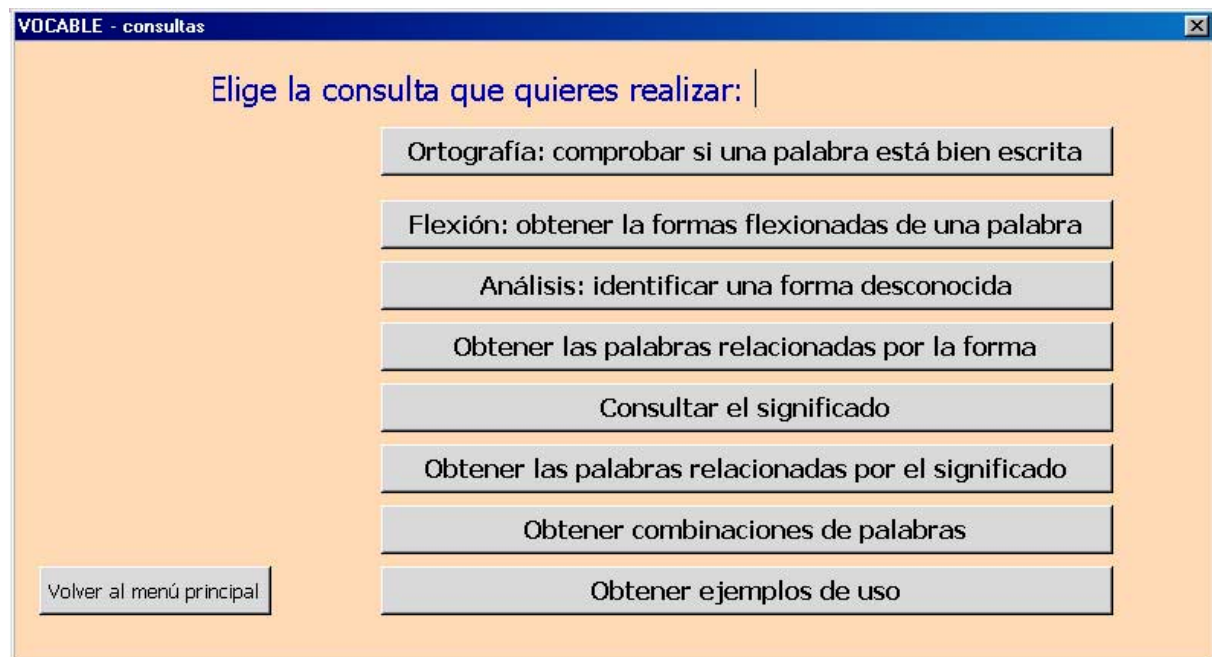


Figura 3. Opciones de consulta en VOCABLE

Para realizar actividades el usuario también dispone de diversas opciones, como se observa en la figura 4:

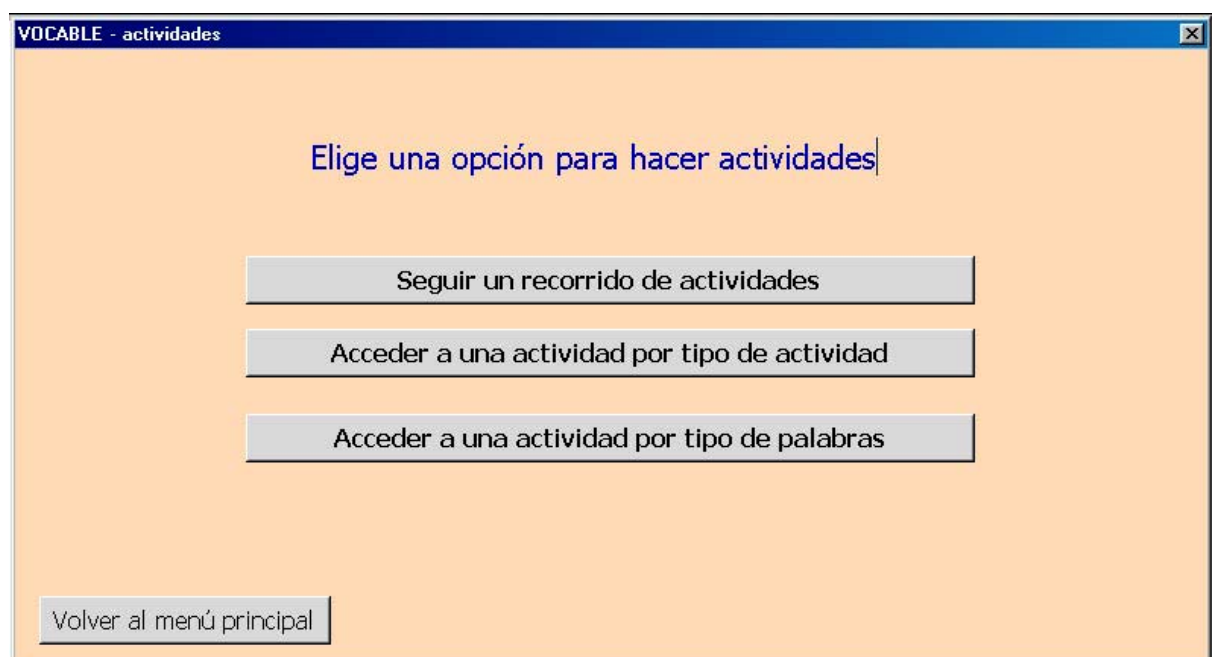


Figura 4. Opciones para realizar actividades en VOCABLE

- Seguir un recorrido de actividades: en esta opción el programa ofrece una secuencia de actividades seleccionadas a partir de la información en el modelo de usuario.
- Acceder a una actividad por tipo de actividad: el usuario escoge el tipo de actividades que desea realizar y el programa selecciona las unidades léxicas.
- Acceder a una actividad por tipo de unidades léxicas: el usuario selecciona las unidades léxicas que desea practicar o un tipo de unidades léxicas.

4.2. MÓDULO DE CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO

La información sobre cada unidad léxica que se recoge comprende información relativa a la forma, al significado, al uso y a las relaciones léxicas. Un requisito fundamental de la plataforma en cuanto al conocimiento lingüístico es que pueda expresar información que permita diseñar diversos tipos de actividades didácticas encaminadas a facilitar el proceso de desarrollo léxico.

El módulo de conocimiento lingüístico comprende todos los datos lingüísticos contenidos en los recursos que se integran en la plataforma. La información léxica que ofrecerán los recursos que integran la plataforma y la manera de acceder a ella están pensados para dar apoyo a actividades didácticas y a actos de consulta destinados facilitar el proceso de desarrollo del lexicón.

El conocimiento lingüístico está contenido en los siguientes recursos:

- La base de datos léxica EWN (<http://www.ilc.uva.nl/EuroWordNet>)(Vossen 1998).
- El diccionario monolingüe MiniDir (Castelló *et al.* 2003), desarrollado en CLIC (<http://clic.fil.ub.es>).
- Un diccionario bilingüe generado a partir de EWN, desarrollado en CLIC.
- Los corpus LEXESP (Sebastián *et al.* 2000) y CLIC-TALP.
- El generador y analizador morfológico MACO (Carmona *et al.* 1998).

Éstos han sido desarrollados en el marco de diversos proyectos de investigación no relacionados con la didáctica de lenguas. Por esta razón, previamente a la integración en la plataforma es preciso realizar diversas adaptaciones (Morante y Martí 2004). El recurso principal es EWN (Morante y Martí 2002).

En conjunto, la información lingüística que ofrecen es la siguiente:

Información léxica	Recurso
Flexión	MACO
Tipo de unidad léxica	EWN
Palabra(s) forma de la unidad léxica	MACO
Definición	MiniDir
Traducciones	Diccionario bilingüe
Esquema(s) sintácticos	EWN
Ejemplos simplificados	EWN
Ejemplos de uso real	Corpus
Familia morfológica	MiniDir
Relaciones léxicas	EWN
Registro	Diccionario monolingüe MiniDir
Unidades léxicas que comparten la forma	MiniDir

Tabla 2. La información lingüística en los recursos

La función del módulo de conocimiento lingüístico es proporcionar información para desarrollar las actividades didácticas y proporcionar información para las consultas del usuario. El acceso a la información del módulo de conocimiento lingüístico se realiza mediante la interfaz de usuario.

El conocimiento representado en este módulo determina lo que el aprendiz puede aprender, mientras que la manera como está representado el conocimiento determina el tipo de actividades didácticas que se pueden realizar y la manera de acceder al conocimiento. El conocimiento lingüístico se manipulará de manera automática para generar las actividades didácticas.

4.3. MÓDULO DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Las actividades didácticas determinan cómo aprende el usuario y reflejan una manera de presentar el conocimiento lingüístico. Se basan en el conocimiento lingüístico disponible en los recursos de la plataforma.

Los objetivos de las actividades son:

- Desarrollar las habilidades de comprensión y producción escrita.
- Centrarse en los aspectos del significado, concretamente en el desarrollo de las relaciones entre unidades léxicas.

- Trabajar con los diferentes tipos de unidades léxicas, prestando especial atención en las colocaciones.
- Trabajar con todos los sentidos de una unidad léxica.
- Trabajar con el vocabulario en contexto.
- Destacar las particularidades de uso de cada unidad léxica.

En la figura 5 se muestra un ejemplo de actividad didáctica en VOCABLE.

Figura 5. Ejemplo de actividad didáctica en VOCABLE

La selección de unidades léxicas para las actividades la puede realizar el usuario de manera manual o la puede realizar el sistema de manera automática. Con este fin el sistema registra en el modelo de usuario las unidades léxicas que se han practicado y las que no.

Este módulo está formado por grupos de actividades didácticas que se centran en desarrollar diversos aspectos del conocimiento léxico. Para definir las actividades es esencial planificar cómo van a contribuir éstas al proceso de retención del vocabulario. Por esta razón las actividades se distribuyen en dos grupos: focalización de la atención y recuperación (Nation 2001). Las primeras tiene la función de llamar la atención del aprendiz sobre la unidad léxica, presentándola semidescontextualizada. Las segundas

tienen la función de promover el procesamiento de información proporcionando actos de repetición.

El planteamiento didáctico de VOCABLE integra la instrucción directa y enriquecida y un enfoque relacional. Según Oxford y Scarcella (1994: 240) el apoyo de la instrucción directa es útil para retener las palabras a largo plazo. Los autores proponen un tipo de instrucción que tiene las siguientes características:

- Proporciona a los aprendices exposiciones múltiples en contextos significativos
- Da información léxica variada y rica sobre las palabras que se enseñan (no sólo la definición)
- Establece relaciones entre las palabras que se enseñan y la experiencia y el conocimiento previo de los aprendices
- Requiere que el aprendiz se implique activamente

La instrucción enriquecida (Nation 2001) implica prestar atención elaborada a una unidad léxica, más allá de las demandas inmediatas de un contexto de ocurrencia particular. En general es apropiada para unidades léxicas de alta frecuencia y unidades léxicas para las cuales el aprendiz tiene necesidades especiales. El enfoque relacional (Morgan y Rinvulcri 1986) se basa en la elaboración de conocimiento léxico y en la manipulación de la información en forma de asociaciones. La manipulación implica reflexión sobre la lengua y elaboración activa y continua del lexicon.

4.4. MODELO DE USUARIO

Diseñar un modelo de usuario es una tarea compleja. En este apartado describimos de manera muy general la función del modelo de usuario en VOCABLE, que está en proceso de desarrollo. Diseñar este módulo requiere las siguientes tareas previas:

- Decidir cómo se seleccionan las unidades léxicas para cada sesión
- Decidir cómo se suceden las actividades
- Decidir cómo se valora cuando una actividad está superada
- Decidir cuándo se proponen actividades de repaso

Este módulo se encarga de gestionar la información sobre el usuario. Las acciones que lleva a cabo son las siguientes:

- Almacenar información sobre:

las actividades que el usuario ha realizado
las unidades léxicas que el usuario ha practicado
las respuestas del usuario a las actividades
el material que el usuario ha elaborado

- Gestionar la selección de las unidades léxicas para cada usuario y cada sesión.

- Gestionar las respuestas que el usuario ha dado para valorar si el usuario puede pasar a la siguiente etapa de aprendizaje.

4.5. GESTOR

El gestor tiene la función de gestionar el flujo de información entre los módulos. Interviene entre el modelo de usuario, el módulo de actividades didácticas, el módulo de conocimiento lingüístico y la interfaz. En función del *input* que recibe la interfaz, el gestor activa el módulo de actividades (si el usuario decide realizar actividades), el módulo de recursos (si el usuario decide realizar una consulta) o ambos a la vez (si el usuario decide realizar actividades y consultar recursos al mismo tiempo).

El gestor incluye también un sistema de búsqueda de la información. Cuando se realiza una consulta a uno de los recursos el gestor se encarga de interpretar el *input* del usuario, acceder al recurso en cuestión y recuperar la información para mostrarla en pantalla. El gestor envía información al modelo de usuario sobre las consultas que realiza el usuario para que la consulta quede grabada.

En la realización de actividades didácticas, el gestor interpreta el *input* del usuario (qué actividad quiere realizar), activa la actividad en concreto y la presenta en la interfaz. Procesa el *input* del usuario y gestiona el *feedback*. Además envía información al modelo de usuario para grabar la actividad.

5. LÍNEAS FUTURAS

En esta comunicación se ha presentado el proyecto de la plataforma VOCABLE, diseñada para el aprendizaje de vocabulario asistido por ordenador en ELE. El objetivo del proyecto es hacer accesible la plataforma por internet. De esta manera se aprovechan recursos ya existentes de ingeniería lingüística y se ponen a disposición de la comunidad de

estudiantes y profesores de ELE. En principio se desarrollará un prototipo con una selección de actividades didácticas de manera experimental, ya que para conseguir una plataforma eficiente será esencial tener en consideración los comentarios y aportaciones de los usuarios, en este caso profesores y estudiantes. Para el prototipo se ha seleccionado un dominio de aplicación, el de las unidades léxicas relacionadas con verbos de uso básico del tipo *dar*, pues son esenciales en el uso de la lengua, son polisémicos y presentan un alto grado de idiomatidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bogaards, P. 2001. "Lexical units and the learning of foreign language vocabulary". *Studies in Second Language Acquisition*, 23: 321-343.

Carmona, J.; Cervell. S.; Márquez, L.; Martí, M.A.; Padró, L.; Placer, R.; Rodríguez, H.; Taulé, M. y Turmo, J. 1998. "An environment for morphosyntactic processing of Spanish unrestricted text", en *Proceedings of the First Conference on Language Resources and Evaluation*, LREC'98, páginas 915-922, Granada.

Castelló, G., N. Artigas, M. A. Martí y M. Taulé, 2003. *Guía Diccionario CLIC-Thera*. Xtract2--WP--03/01. Barcelona: CLiC-Thera.

Chapelle, C. A. 2001. *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press, Cambridge.

Craik, F. y R. Lockhart. 1972. "Levels of processing: a framework for memory research". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11: 671-684.

Gamper, J. y Knapp, J. 2001. "Adaptation in a language learning system", en *Proceedings of ABIS-Workshop held in conjunction with LLWA'01*.

Gamper, J. y Knapp, J. 2002. "A review of intelligent CALL systems". *Computer Assisted Language Learning*, 4.

Goodfellow, R. 1994. "Design principles for computer-aided vocabulary learning". *Computers and Education*, (1-2).

Groot, P. 2000. "Computer assisted second language vocabulary acquisition". *Language Learning and Technology*, (4).

M. Levy 1997. *Computer-assisted Language Learning*. Clarendon Press, Oxford.

Morante, R. y Martí, M.A. 2002. "EuroWordNet as a resource for learning Spanish verbs", *Proceedings of the First International Conference on WordNet*, Mysore, India: Central Institute of Indian Languages. 231-238.

Morante, R. y Martí, M.A. 2004. "Recursos computacionales para el aprendizaje de vocabulario asistido por ordenador". XXII Congreso de AESLA, Valencia.

Morgan, J. y M. Rinvolucri. 1986. *Vocabulary*. Oxford University Press, Oxford.

Nation, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. CUP, Cambridge.

Oxford, R.L. y Scarcella, R.C. 1994. "Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction". *System*, 22(2).

Schreuder, R. y Weltens, B. 1993. *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: Benjamins.

Sebastián, N.; Martí, M.A.; Carreiras, M.F. y Cuetos, F. 2000. *LEXESP: Léxico Informatizado del Español*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Selva, T. y Chanier, T. 2000. "Génération automatique d'activités lexicales dans le système ALEXIA". *Sciences et Techniques Educatives (STE)*, 7 (2): 385-412.

Son, J.B. 2001. "CALL and vocabulary learning. A review". *Journal of the English Linguistic Science Association of Korea*, 7:27-35.

Vossen, P. (Ed.). 1998. *EuroWordNet: A Multilingual Database with Lexical Semantic Networks*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

¿Son supersticiosos los españoles? ¿Son supersticiosos los alemanes? Creencias comunes y creencias autóctonas

PILAR PÉREZ CAÑIZARES
Universidad de Pécs (Hungría)

Pilar Pérez Cañizares es doctora en Filología y en la actualidad está realizando la memoria del máster en enseñanza de ELE de la Universidad Antonio de Nebrija. Ha impartido clases de español en diversas instituciones en Italia, España y Alemania y compaginado la enseñanza con la investigación. Colabora como autora de materiales con el Centro Virtual Cervantes y en la actualidad trabaja como lectora de español de la Agencia Española de Cooperación Internacional en la Universidad de Pécs (Hungría).

RESUMEN: Esta experiencia didáctica es el resultado de llevar al aula diversos materiales destinados a trabajar el tema de las supersticiones con estudiantes de español en una universidad alemana. El presente trabajo obtuvo el pasado mes de mayo de 2004 el primer premio en el Concurso de experiencias didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera 2004-2005, organizado por los Institutos Cervantes de Alemania y ELE Asesores Lingüísticos.

Me permito presentarles a continuación una propuesta, plasmada en una unidad didáctica, que ofrece la posibilidad de dedicar unas horas de clase a dar a conocer ciertas creencias y supersticiones españolas y a compararlas con otras alemanas que se presentan en contextos similares. Se trata en definitiva de que los estudiantes interioricen la idea de que hay en la cultura occidental un sustrato antiguo de supersticiones que parece ser independiente de las lenguas y otro, probablemente también antiguo, pero de carácter más local o más ligado a la cultura y lengua de la zona.

La idea de introducir en mis clases algún material relacionado con las supersticiones en España vino de la mano del calendario. Con motivo del día 13 de mayo de 2003, que fue martes, preparé dos sesiones de clase a lo largo de las cuales se presentaban distintos aspectos socioculturales relacionados con este tema. La versión de la unidad didáctica que presento aquí es el resultado de revisar la introducción de estos materiales en el aula y su uso con dos grupos distintos.

Los materiales fueron recopilados, preparados y organizados para ser utilizados con dos grupos del Instituto de Idiomas de la Universidad Técnica de Braunschweig. En este centro los cursos están destinados a la obtención de los diplomas UNICert¹, que certifican

1 Creado en 1992, el sistema universitario de certificados de idiomas UNICert® se basa en un acuerdo marco convenido entre más de 40 universidades alemanas con la finalidad de unificar los sistemas de certificados sobre conocimientos de idiomas en el ámbito universitario. Para más detalles pueden consultarse las páginas siguientes: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/aks/unicert.html> y <http://www.sz.tu-bs.de/deutsch/Allgemeines/UNICERT/>

el conocimiento de idiomas, y que otorgan las universidades alemanas tras haberse cursado un número determinado de horas lectivas y tras haber superado ciertas pruebas. Los grupos meta con los que he trabajado son cursos de nivel B1 o umbral y están formados por estudiantes universitarios de lengua materna alemana -aunque de vez en cuando hay también algún estudiante de intercambio, ruso, por ejemplo, y también hijos de emigrantes turcos o italianos que pueden ser bilingües-, de edades comprendidas entre los 20 y 30 años y esencialmente monolingües. Se trata además de estudiantes que han realizado el bachillerato y la selectividad (*Abitur*) y para quienes el español es al menos la segunda lengua extranjera. El aprendizaje de idiomas es un estudio totalmente voluntario que se ofrece a los estudiantes de todas las especialidades como complemento. Debo además mencionar que el Instituto de Idiomas pertenece a una universidad técnica, de modo que la inmensa mayoría de los estudiantes cursan estudios técnicos, sobre todo de ingeniería. Son estudiantes cuyo perfil muestra en la gran mayoría de los casos poco interés por la gramática, aunque a veces sorprenden con su conocimiento de metalenguaje.

Respecto al tipo de curso, su frecuencia es de una vez por semana y su duración de 90 minutos (dos horas lectivas). Para esta unidad didáctica se necesitan 2 sesiones de 90 minutos cada una. Es conveniente realizarla a partir de la cuarta semana del curso, cuando los estudiantes ya se conocen un poco.

Objetivos

Los objetivos de carácter sociocultural que pretendemos transmitir y que hemos mencionado en el apartado anterior proporcionan además la temática de la unidad didáctica. Sin embargo éstos van ligados a otros de tipo comunicativo, de modo que los objetivos a alcanzar serían los siguientes:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Aprender a reconocer rasgos culturales así como creencias comunes en la cultura española
- Confrontarlos con los alemanes
- Aprender a expresar opinión utilizando determinadas estructuras
- Práctica global y consolidación de distintas estructuras morfosintácticas y tiempos y modos verbales

OBJETIVOS DE COMUNICACIÓN

Los alumnos desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde con su nivel, los conocimientos necesarios para ser capaces de:

- Distinguir entre hechos y opiniones y expresarlos

- Expresar acuerdo y desacuerdo
- Explicar las supersticiones de su país a un español
- Relatar experiencias pasadas

METODOLOGÍA

Esta experiencia didáctica se inscribe en el llamado Enfoque por Tareas². Así se denomina la perspectiva metodológica que nace dentro del marco del Enfoque Comunicativo y que centra sus objetivos en que los alumnos desarrollen una competencia comunicativa en L2 de un modo más efectivo que con los métodos hasta entonces existentes. Este desarrollo de la competencia comunicativa se consigue haciendo que los alumnos lleven a cabo un trabajo en el aula. Para la realización de esta tarea es necesario que los alumnos se conviertan en protagonistas de distintos procesos de comunicación en L2.

En un principio el Enfoque por Tareas prestaba atención principalmente al significado, aunque posteriormente se reivindicó que se focalizara también en la forma. Como se puede observar más adelante, yo me serví de la ayuda de ejercicios de tipo estructural, a modo de minitareas capacitadoras, para que los alumnos fueran capaces de establecer una discusión entre ellos sobre las supersticiones en Alemania y su fiabilidad.

CONCRECIÓN Y DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

TAREA FINAL: Escribir un texto que contenga una lista de supersticiones frecuentes en Alemania destinada a informar a un grupo de estudiantes españoles *Erasmus* que van a vivir un año en este país.

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y SECUENCIA

PRIMERA SESIÓN

PRECALENTAMIENTO

El profesor pregunta a unos cuantos alumnos si han tenido un buen día, si a alguien le ha ocurrido algo malo, etc. Después de que el profesor insista un poco con sus preguntas y mientras va repartiendo las copias de comprensión lectora, se crea cierto clima de expectación. Entonces el profesor revela: "es que hoy es martes y trece" y pide a los alumnos que lean el título del texto. La anticipación del tema y el relacionar nuestro "martes y trece" con el más difundido en otros países "viernes trece" puede no ser automática para todo el mundo, pero el profesor la puede presentar explícitamente.

² La bibliografía sobre el tema es muy abundante. Véanse, entre otros muchos, S. Estaire y J. Zanón, *Planning classwork: a task-based approach*, Oxford, 1994; D. Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, 1989. (Trad. esp. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, 1998.); J. Zanón, (ed.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, 1999.

Normalmente, ésta es la contextualización ideal, aunque se puede tomar como referencia cualquier martes o cualquier día trece.

ACTIVIDAD NÚM. 1. COMPRENSIÓN LECTORA: MARTES Y 13... YA SABES, "NI TE CASES NI TE EMBARQUES"

El profesor reparte el texto y los alumnos deben realizar una primera lectura rápida (*skimming*), para obtener una idea general del texto e inmediatamente leer las preguntas que sobre él se formulan. A continuación, se realiza una segunda lectura en la que se pretende que los estudiantes subrayen en el texto las informaciones a que se refieren las preguntas. Se trata también de una lectura rápida en la que tienen que buscar informaciones precisas (*scanning*). En esta fase no permito el uso del diccionario y recuerdo que ésta es una buena preparación para el examen, en el que el ejercicio de comprensión lectora suele ser de este tipo.

SUPERSTICIONES

Martes y 13... ya sabes, "ni te cases ni te embarques"...

Tocamos madera cada vez que decimos algo que no nos gustaría que nos pasara, evitamos a los gatos negros, no pasamos debajo de una escalera, cruzamos los dedos... ¿Pero por qué? ¿Dónde está la raíz de todos estos pequeños rituales?

Puede que tú no seas de esos que se asusta al romper un espejo o al tirar la sal, pero lo cierto es que según diferentes encuestas los españoles somos cada vez más proclives a creer en esos detalles irracionales llamados supersticiones.

En realidad todos sabemos que estas creencias populares no tienen una explicación lógica, pero sí es cierto que han perdurado en el tiempo.

Hoy es día 13, encima martes, y resulta que hay un montón de malos augurios sobre esta fecha. Los estudiosos del tema afirman que en la Última Cena había 13 comensales; la cábala daba cuenta de 13 espíritus del mal; la venida del Anticristo y la Bestia se recoge en el capítulo 13 del Apocalipsis; en el tarot este dígito hace referencia a la muerte.

Las encuestas demuestran que, entre todas las supersticiones referentes a la mala suerte, la inquietud relacionada con el número trece es la que hoy en día afecta a más gente: los franceses, por ejemplo, nunca dan a las señas de una casa el número trece. En Italia, la lotería nacional lo omite. Las líneas aéreas internacionales saltan ese número en las filas de asientos de los aviones. En los Estados Unidos, los modernos rascacielos, comunidades de propietarios y edificios de apartamentos dan al piso que sigue al 12 el número 14.

Un experimento psicológico puso hace poco a prueba la potencia de esta superstición. Un nuevo edificio de apartamentos de lujo, a una de cuyas plantas se le dio temporalmente el número trece, alquiló unidades en todas las demás plantas, y sólo muy pocas en la planta decimotercera. Cuando se cambió el número de esta planta por el de 12-B, los apartamentos sin alquilar en seguida encontraron inquilinos.

Y tú, ¿eres de los que huye de los gatos negros? Desde tiempos inmemoriales se le atribuyen siete vidas a este animal. Allá por el año 3.000 a. C., tenía carácter sagrado y estaba prohibido matarlo. La idea de que no podemos cruzarnos con ellos viene de la Edad Media. Entonces las calles se llenaron de felinos, sobre todo negros. Las vagabundas iban con ellos a todos sitios, y durante la Inquisición se las acusó de brujería junto con sus mascotas.

Si se te ha roto un espejo, debes saber que el temor a los siete años de mala suerte también tiene su historia: los romanos mantenían que nuestra salud cambia cada siete años, y que su reflejo, o sea el espejo, traería un ciclo de mala suerte si se rompía.

No abrir el paraguas bajo techo, no arrojar el pan, cruzar los dedos... Hay miles de supersticiones que seguimos, la mayoría nacidas en civilizaciones antiguas, parte de nuestra cultura. Y cada vez tienen más audiencia. ¿Tú también las sigues?

(adaptado de *El Mundo*)

1. Según el texto:

- a) Los españoles creen más en las supersticiones que antes
- b) Los españoles no creen actualmente en las supersticiones
- c) Hay pocos españoles que creen en las supersticiones, porque no tienen una explicación lógica

2. Según el texto, la superstición contra el número trece:

- a) Existe sobre todo en Italia y Francia
- b) Apenas existe hoy en día
- c) Es una de las más difundidas

3. De un experimento resultó que:

- a) La gente prefería no vivir en el piso 13
- b) No se encontró ningún inquilino para los apartamentos del piso 13
- c) Los inquilinos obligaron a los propietarios a llamar al piso 12B

4.- Los gatos negros...

- a) siempre han traído mala suerte
- b) están relacionados con la brujería
- c) estaban prohibidos por la Inquisición

A continuación se comparan las respuestas a la comprensión lectora y se vuelve de nuevo al texto durante algunos minutos, para realizar una *lectura atenta*, de modo que éste se pueda entender en su totalidad y para aclarar por ejemplo la expresión "cruzar los dedos", inexistente en alemán, que dará pie a compararla con su paralela "apretar los pulgares" (*Die Daumen drücken*).

ACTIVIDAD NÚM. 2. EXPRESIÓN ESCRITA E INTERACCIÓN ORAL

Plácido nació en martes y trece, nunca consiguió tomarse las uvas a tiempo y como no bebe alcohol, brinda siempre con agua. A pesar de que le han barrido los pies varias veces, Plácido se casó hace un tiempo... ¿Por qué crees que Plácido tiene tan mala suerte?

En grupos de tres o cuatro personas, escribid una historia tomando como modelo las viñetas siguientes: (VV.AA., *Abanico. Curso avanzado de Español Lengua Extranjera*. Cuaderno de Ejercicios, Barcelona, 1995, p. 104, ejercicio 4, sólo las seis primeras viñetas y sin el texto que se propone como comienzo).

Es muy importante limitar el tiempo para esta actividad. Se comienza comentando las supersticiones típicas españolas del enunciado del ejercicio y si el grupo da pie para ello, se comentan algunas más que puedan resultar ajenas a un alemán. El profesor concede quince minutos de tiempo, puesto que se pretende que sea un texto corto en el que se introduzcan supersticiones que han aparecido hasta ahora o que los alumnos aporten algunas nuevas. En esta fase el profesor tiene que ir pasando por los grupos para revisar los textos y comentar con ellos los posibles errores. Una vez estén listas las historias, se pide a cada grupo que elija un portavoz que leerá la historia al resto de la clase.

ACTIVIDAD NÚM. 3 (ACTIVIDAD DE APOYO LINGÜÍSTICO O FACILITADORA)

Presentación gramatical de la alternancia indicativo / subjuntivo en oraciones subordinadas dependientes de verbos de opinión. Se realiza una explicación gramatical explícita y se repasan las formas del presente de subjuntivo, regulares e irregulares, puesto que éste es el segundo de los usos del subjuntivo que se introduce en el curso. Los estudiantes hasta ahora sólo conocen el uso del subjuntivo tras construcciones impersonales (*es importante que / es necesario que*, etc.). Se aprovecha para presentar las construcciones *es cierto que*, *es verdad que*, *es evidente que* y *está demostrado que* como verbos de opinión y que por tanto se usan igual que *creo* y *pienso*.

A continuación se realizan algunos ejercicios estructurales destinados a que los alumnos se familiaricen con el uso de las estructuras anteriores. Por ejemplo se pueden utilizar los ejercicios de F. Castro, *Uso de la gramática. Intermedio*, Madrid, Edelsa, 1996, p.130-133, o cualquier material propio de que se disponga.

CIERRE DE LA CLASE Y TRABAJO EN CASA

El profesor comenta que las actividades que se han realizado durante esta sesión servirán para que la semana que viene el grupo elabore un texto que explique algunas supersticiones existentes en Alemania que no se conocen en España. Este texto se hará llegar a los estudiantes *Erasmus* españoles que estudian en la universidad. Se pide a los estudiantes que piensen en algunas supersticiones para la clase siguiente y que hagan como deberes al menos un ejercicio estructural de *Uso de la gramática* (todos los que no haya dado tiempo).

SEGUNDA SESIÓN

APERTURA

El profesor retoma el tema de las supersticiones, pregunta a algún alumno si ha pensado en alguna y recuerda que hay que elaborar al final de la clase una lista, para facilitársela a los alumnos *Erasmus* que vienen de España, sobre todo de Zaragoza y de Burgos. Se corrigen los deberes y se ponen en común las soluciones a los ejercicios estructurales.

ACTIVIDAD NÚM. 1

Se forman grupos de 4 o 5 personas, que deben escribir una lista de supersticiones en Alemania lo más completa posible y discutir sobre ellas.

Una vez están terminadas las listas, se hacen circular entre los grupos, para que los estudiantes trabajen con ideas de los compañeros y no con las propias aportaciones. En algunos casos serán diferentes. Se trata de confrontar dentro de los grupos a los supersticiosos con los escépticos, utilizando ciertos exponentes lingüísticos y pidiendo el uso de indicativo o subjuntivo con verbos de opinión.

<p>EN GRUPOS ESCRIBID UNA LISTA DE SUPERSTICIONES POSITIVAS O NEGATIVAS, DE ACCIONES U OBJETOS QUE TRAEN BUENA O MALA SUERTE. DESPUÉS RECIBIRÉIS LAS LISTAS DE VUESTROS COMPAÑEROS Y PODÉIS DISCUTIR SOBRE SI SON CIERTAS O NO, DANDO EJEMPLOS SEGÚN VUESTRA EXPERIENCIA Y PONIENDO EJEMPLOS:</p>	
<p>CREO / PIENSO/ ESTÁ CLARO ESTOY SEGURO DE / ES CIERTO ES VERDAD / ES EVIDENTE / ESTÁ DEMOSTRADO</p>	<p>QUE LOS GATOS NEGROS TRAEN MALA SUERTE</p>
<p>NO CREO / NO PIENSO /NO ESTÁ CLARO NO ESTOY SEGURO DE / NO ES CIERTO NO ES VERDAD / NO ES EVIDENTE / NO ESTÁ DEMOSTRADO</p>	<p>QUE LOS GATOS NEGROS TRAIGAN MALA SUERTE</p>
<p>"YO UNA VEZ VI UN GATO NEGRO ANTES DE UN EXAMEN Y..."</p>	

Se trata también de que los alumnos justifiquen su creencia o no empleando para ello ejemplos de su propia experiencia o la de otros.

A continuación se realiza la puesta en común de las supersticiones y el profesor escribe en la pizarra todas las que han aparecido en los distintos grupos. Se utiliza un formato de listado, que es el que se proporcionará a los *Erasmus* españoles. El profesor aprovecha para preguntar a alumnos si creen en ellas o no. En la realización concreta de esta actividad, esta fase se alargó mucho más de lo esperado y fue muy sorprendente también para mí. A modo de ejemplo, véanse algunos puntos que surgieron:

Dan suerte: los cerdos, las mariquitas, los deshollinadores, los tréboles, la flor edelweiss, los jorobados, las herraduras, pisar mierda (¡!), encontrar una araña por la mañana, apretar los pulgares, gritar *toi, toi, toi*; cuando alguien se casa, la noche antes se rompen platos para tener suerte...

Dan mala suerte: los gatos negros, romper un espejo, tirar sal, abrir el paraguas dentro de casa, pero también no mirar a los ojos cuando se brinda (¡7 años de mal sexo!), encender un cigarrillo con una vela, ver el traje de la novia antes de la boda, si no te acabas la comida mañana hace mal tiempo, acostarse con los pies cerca de la puerta significa que vas a morir pronto, etc., por citar sólo una pequeña parte de los que surgieron en mis grupos.

El profesor pide a los estudiantes que tomen un folio y que escriban el siguiente encabezado:

EN ALEMANIA HAY GENTE QUE CREE COSAS COMO LAS SIGUIENTES:

Al final del folio hay que escribir:

AHORA TÚ PUEDES CREER LO QUE QUIERAS, PERO NO DIGAS QUE NO LO SABÍAS

En la pizarra se realiza la puesta en común de todo y se pide que el grupo decida qué supersticiones se van a incluir en el listado. En las dos ocasiones decidimos incluirlas todas "por si acaso". Después el profesor elige uno de los folios de los estudiantes que considere legible, comprueba que esté correcto y lo fotocopia para que cada estudiante disponga de un ejemplar y para que la copia se pueda hacer circular posteriormente.

Al terminar la actividad se conceden unos minutos para comentarla y para que los alumnos realicen una pequeña evaluación de la misma³; asimismo, el profesor podrá rellenar otra ficha de autoevaluación con el fin de evitar posibles errores y mejorar el desarrollo de la unidad didáctica en futuras ocasiones.

3 Suelo utilizar una adaptación de la ficha que se propone en S. Estaire y J. Zanón, *Op. Cit.*, 1994.

Hay varios modos de dar cierta continuidad a esta tarea. Quizá la más fácil es pedir que los alumnos que realicen un “intercambio” con algún estudiante español (práctica muy frecuente en nuestra universidad) entreguen el listado a los españoles y les expliquen las supersticiones en la medida de lo posible. Esta fue la dinámica que yo propuse y que funcionó en muchos casos. Otra posibilidad sería esperar a una de las reuniones informativas (o fiestas) de los intercambios académicos, en la que se intenta que los estudiantes de ambas nacionalidades establezcan contacto, y hacer circular la copia entre los españoles, esperando que éstos pidan explicaciones a los estudiantes alemanes. Esta fue la estrategia que seguimos con el segundo grupo.

UNIDAD		SUPERSTICIONES			
OBJETIVOS		CONTENIDOS			
APRENDIZAJE	COMUNICACIÓN	FUNCIONALES	GRAMATICALES	LÉXICOS	SOCIOCULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a reconocer rasgos culturales y creencias comunes en la cultura española - Confrontarlas con las alemanas - Aprender a expresar opinión utilizando determinadas estructuras - Práctica global y consolidación de distintas estructuras morfosintácticas y tiempos y modos verbales 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de distinguir entre hechos y opiniones, y expresarlos, justificándolos - Ser capaz de expresar acuerdo y desacuerdo. - Ser capaz de explicar las supersticiones de su país a un español - Ser capaz de entender información tanto oral como escrita sobre supersticiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar y justificar opiniones - Expresar acuerdo y desacuerdo - Escribir un informe / listado de supersticiones - Relatar experiencias pasadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Alternancia indicativo / subjuntivo tras los verbos y expresiones de opinión: <ul style="list-style-type: none"> • es cierto que • es verdad que • es evidente que + INDICATIVO • está demostrado que • creo que • pienso que • es cierto que • es verdad que • NO es evidente que + SUBJUNTIVO • está demostrado que • creo que • pienso que - Formas del presente de subjuntivo - Formas del presente de indicativo - Uso y formas de los tiempos de pasado de indicativo - Recursos para expresar acuerdo y desacuerdo: <ul style="list-style-type: none"> • Pues (no) estoy totalmente de acuerdo contigo • Pues yo no lo veo como tú / Pepe • Sí, es verdad • Sí, tienes razón • Yo creo que X tiene (todavía) razón 	<ul style="list-style-type: none"> - Léxico relativo a la suerte y la mala suerte, a las supersticiones (en general, muy amplio) 	<ul style="list-style-type: none"> - Supersticiones propias de la cultura occidental - Supersticiones en España y en Alemania

CONCLUSIONES

Una vez centrada nuestra atención en la experiencia didáctica en sí y en el marco académico en que se llevó a cabo, pasaré a presentar brevemente los resultados en mi opinión más importantes.

La realización de esta tarea aportó a los estudiantes una nueva perspectiva de su propia cultura y de la de la lengua que estudian. El planteamiento metodológico fue muy adecuado porque me presentaba la posibilidad, a través de la tarea, de hacer que los estudiantes de ELE de la Universidad de Braunschweig entraran en contacto con los estudiantes españoles del programa *Erasmus*, para dar pie a sí a futuras colaboraciones en las que probablemente el profesor no intervenga. Al tratarse de un tema que suele encontrar aceptación, fue fácil que

los estudiantes rompieran el hielo y se lanzaran (en la segunda ocasión, en la fiesta) a explicar las supersticiones de alguno de ellos. Además, los estudiantes se involucraron en procesos de comunicación, entre ellos y con nativos, sin olvidar las actividades facilitadoras que en el ámbito académico universitario resultan imprescindibles (los estudiantes a veces tienen la sensación de que no hacen nada si no tiene práctica gramatical de tipo estructural). El grado de implicación y motivación fue muy elevado, como se mostró al final, en las actividades no lectivas: en sesiones posteriores hubo alumnos que me preguntaban si eran ciertas o yo conocía supersticiones del tipo: "si pelas una manzana de una vez, te casas" o "dejar las tijeras abiertas, da mala suerte".

Debo admitir que unos de los factores que más influyeron en el éxito de la actividad, sobre todo al principio, fueron su contextualización y el componente sorpresa, puesto que en Alemania el martes y trece es un día totalmente inofensivo. Posteriormente influyó muy positivamente el hecho de que éste sea un tema que no suele tratarse demasiado en los manuales de uso más frecuente.

La selección de muestras de lengua reales (el artículo procede del periódico *El Mundo* y mi única intervención consistió en acortarlo) y el tipo de actividad de comprensión lectora, que coincide con el que se suele incluir en los exámenes (comprensión global del texto y la comprensión de puntos concretos), ayudaron a despertar otro tipo de motivación: los estudiantes piensan que se preparan para hacer bien el examen, lo cual suele ser un factor muy importante.

El fuerte componente cultural de la unidad didáctica, que me hizo a mí misma descubrir muchas cosas, llevó a los alumnos a discutir bastante entre ellos: puesto que se trata de creencias populares que no están escritas en ningún sitio, existen muchas variaciones y en ocasiones no se ponían de acuerdo. Por ejemplo, un alumno dijo que: "hilar por la mañana (da suerte)", porque ésa era su interpretación de la frase "Spinnen morgens", pero es que "Spinnen" puede ser tanto el verbo "hilar" como "arañas". El resto de alumnos dijo que eran las arañas lo que traían buena suerte. Él seguía insistiendo en que las arañas no podían traer suerte. No se trata de un caso de mal uso del diccionario, sino de distintas interpretaciones.

El uso de internet en el aula de ELE

JOSÉ RAMÓN RODRÍGUEZ MARTÍN
Profesor de ELE

Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Málaga, con los Cursos de Doctorado realizados en el programa "Métodos para el estudio de la Literatura Hispánica", es profesor de Español como Lengua Extranjera en la Escuela de Español Málaga ¡Sí! desde el año 2000, donde además del aspecto docente también ha realizado trabajos de creación de material. Actualmente, trabaja en un amplio proyecto para la explotación de películas en el aula de ELE. También es corrector profesional de textos (ortotipografía, estilo, maquetación y redacción).

RESUMEN: Este artículo responde a la necesidad de integrar las nuevas tecnologías en el aula y es fruto de un taller presentado en las II Jornadas de Didáctica de Profesores de Español organizadas por la ACEM (Asociación de Centros de Español de Málaga), celebradas durante el pasado mes de junio de 2004. Partiendo de una reflexión teórica muy sencilla, analizamos las ventajas e inconvenientes del uso de la red en la clase de español y tratamos de dar a conocer desde un punto de vista práctico la gran gama de actividades que podemos llevar a cabo en el aula de ELE usando internet como recurso.

1. INTRODUCCIÓN

El crecimiento de las nuevas tecnologías, y especialmente de internet, ha afectado a todos los ámbitos de la vida (las comunicaciones, el comercio, el turismo, la información, el trabajo, el ocio, etc.) Lógicamente, la aparición y el desarrollo de internet ha llegado, inevitablemente, a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La aplicación y adaptación de la red a la educación ha aportado numerosas novedades —que iremos desarrollando en adelante— y ha repercutido en los alumnos, en los estudiantes y en los centros.

Las "nuevas tecnologías" y los "avances tecnológicos" ya no nos han de sonar a futuro, son un presente incuestionable. Internet es parte de nuestra cultura, tal vez, el símbolo más representativo del tiempo que nos ha tocado vivir.

Concretamente, en la enseñanza de una segunda lengua (L2), internet nos ofrece una serie de recursos ante los que no sólo no podemos escapar, sino que tenemos que abordar por todo lo positivo que nos va a aportar, como son:

1. El hipertexto.
2. La multimedia (texto, imagen, vídeo, audio).
3. Recursos comunicativos (correo electrónico, charlas, foros, *pen-pals*, *MOOs*, programas de comunicación en directo).
4. Materiales de información (páginas web, descargas).

Además de ser una fuente prácticamente inagotable de información, comparte con el

aprendizaje de una L2 un objetivo común: la comunicación.

Como consecuencia de lo expuesto más arriba se desprende que estamos ante una oportunidad única que es, al mismo tiempo, un gran reto que hemos de afrontar ya que, probablemente, nos exigirá y nos invitará (de hecho, ya lo está haciendo) cambios en nuestro proceso educativo.

2. VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL USO DE INTERNET EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

De modo general y, de un modo específico, centrándonos en la enseñanza de una L2, presentamos los aspectos positivos y negativos que acarrea el uso de este nuevo medio en el proceso de enseñanza / aprendizaje de un idioma:

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<p>01 Exige que el profesor no sólo sea experto en contenidos, también ha de ser experto en aprendizaje y educación.</p> <p>02 Hace al alumno parte más activa aún de la clase y de su proceso de aprendizaje, por medio de la interacción.</p> <p>03 Trabaja con recursos reales y en situaciones reales, usando la lengua meta.</p> <p>04 El acceso a la información disponible es ilimitado.</p> <p>05 Se amplía el entorno de aprendizaje más allá del aula.</p> <p>06 Es un elemento motivador.</p> <p>07 Ayuda a introducir el elemento lúdico.</p> <p>08 El alumno ya no es el mero receptor de la información, sino usuario de la misma.</p> <p>09 Facilita el acceso y, en muchos casos, el almacenamiento de la información, así como su recuperación.</p> <p>10 Facilidad y universalidad del uso. Familiaridad del medio para el alumno.</p> <p>11 Permite el uso y la distribución del material en multiplataforma: texto, vídeo, audio, imagen.</p> <p>12 Permite el trabajo individual, en parejas o pequeños grupos y sirve de pretexto para la puesta en común, la exposición, el debate, los juegos de rol, los juicios, el contraste de informaciones, etc. en el gran grupo.</p> <p>13 Es una herramienta que potencialmente la podemos usar para la clase de gramática, para trabajar las destrezas (expresión oral y escrita; comprensión oral y escrita) y los aspectos culturales.</p> <p>14 Puede ser usada con todos los niveles: A, B, C.</p>	<p>01 Necesidad de contar con aulas tecnológicamente equipadas (un mínimo de un ordenador para cada dos estudiantes).</p> <p>02 Hay que saber evaluar la información. Todo es posible en la red: la verdad y la mentira, los errores intencionados y las erratas, las faltas de ortografía, etc.</p> <p>03 Se precisan unos conocimientos básicos mínimos de informática e Internet.</p> <p>04 Duda, riesgo, peligro: el aislamiento e individualismo.</p> <p>05 Duda, riesgo, peligro: deshumanización del aprendizaje.</p> <p>06 Todavía en muchos casos se sufren problemas de bloqueo, lentitud, virus, etc. Como medio electrónico que es, dependemos de que no ocurran imprevistos, fallos técnicos, etc.</p> <p>07 Hay estudiantes (un porcentaje mínimo, eso sí) cuyo perfil dificulta o impide el uso de esta herramienta en el aula.</p> <p>08 El "desfase injusto" (Kramsch) entre el nivel de lengua del estudiante y el nivel de lengua que se ha de usar.</p> <p>09 La posibilidad de que el estudiante, en su trabajo individual, utilice su propio idioma.</p>

Podemos extraer una segunda conclusión a lo dicho que es, asimismo, nuestro punto de partida: internet es un recurso más, un medio, en ningún caso un fin en sí misma. Como apunta la profesora Cruz Piñol:

Es importante insistir en que la World Wide Web debe ser considerada un complemento y no un sustituto de la clase preparada por el profesor. Del mismo modo que no es suficiente que los estudiantes vean durante una hora un vídeo en la lengua que estudian, no será suficiente que naveguen durante una hora a través de páginas web en esa lengua.¹

Entender internet como recurso, decíamos, ha de ser nuestro punto de partida. Los centros han de convencerse de que es una necesidad tan urgente como los manuales, los diccionarios, las pizarras, los reproductores de DVD... e invertir en ellos; por otro lado, los profesores tienen que perder ese infundado miedo a verse sustituidos por la red. De la misma forma que no hemos sido sustituidos por libros ni por el CD, tampoco vamos a desaparecer en beneficio de internet.

3. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES CON INTERNET PARA EL AULA DE ELE

Ya desde un punto de vista práctico, como profesores de ELE, a la hora de programar actividades con el recurso de internet para nuestra clase, hemos de diferenciar dos apartados:

3.1. ASPECTOS COMUNES CON OTRAS ACTIVIDADES

Igual que cuando preparamos cualquier actividad para el aula.

- Tener en cuenta el nivel de los alumnos
- Fijar unos objetivos bien definidos
- Saber qué destrezas deseamos poner en práctica
- Concretar las tareas: tareas previas o de calentamiento, tareas encaminadas a alcanzar objetivos parciales, desarrollo de la tarea principal.
- Definir cómo voy a estructurar la clase (trabajo individual, por parejas, en grupo)
- Organizar y estructurar el tiempo de la clase
- Tener preparado y conocer el material que vamos a usar

1 Mar Cruz Piñol (Universitat de Barcelona), "La WWW en la clase de E/LE", en *Frecuencia-L*, núm. 4, Madrid, Edinumen, 1997, pp. 47-52. Posteriormente, en *Espéculo*, número 5. Universidad Complutense de Madrid: http://www.ucm.es/info/especulo/numero5/m_cruz.htm

3.2. ASPECTOS ESPECÍFICOS DE LAS ACTIVIDADES CON INTERNET

Además de lo anterior, cuando programemos una actividad con internet, tenemos que añadir el trabajo específico que vamos a realizar con esta herramienta. Por ejemplo:

- Comprobación técnica previa

- Qué uso le voy a dar

para buscar información

como medio de comunicación

- Cuándo la voy a necesitar

como pretexto o introducción

como elemento activo durante toda la clase

sólo para una parte de la clase

- Para cubrir qué tipo de objetivos

objetivos individuales

como trabajo previo a la puesta en común

- Qué medios voy a poner en práctica (para desarrollar las destrezas)

texto o hipertexto

imágenes

vídeos

audios

la combinación de varios

- Quién la va a usar

los alumnos

el profesor

los alumnos y el profesor

otras personas (*chats*, correo electrónico)

4. QUÉ RECURSOS NOS OFRECE INTERNET Y QUÉ APLICACIÓN PUEDEN TENER EN EL AULA DE ELE

Entre las múltiples definiciones de internet que podemos encontrar en libros, artículos, ensayos, páginas web, etc. hemos elegido la de la profesora de la Universidad de Tel-Aviv Rosalie Sitman, quien afirma lo siguiente:

Básicamente, la Internet es un entorno en el que convergen imagen, sonido y texto con medios de entablar contacto a distancia con otros usuarios. Es decir, desempeña una

función doble: por un lado, actúa como un canal de información y, por otro, como un canal de comunicación.²

Partiendo de esta definición, podemos dividir los recursos que nos ofrece la red en dos grandes apartados:



4.1. CANALES DE COMUNICACIÓN

4.1.1. El correo electrónico

Aporta al alumno el destinatario y el entorno reales a la práctica de la comunicación en la lengua meta, especialmente en el caso de la expresión escrita y de la comprensión lectora. Trabaja, así, con un modelo de lengua vivo, real y actual, abierto a sus múltiples variedades. Es, por todo esto y por muchas más razones, un elemento motivador de gran efectividad.

Comparte con el aprendizaje de una L2 el mismo objetivo: la comunicación. De este modo, ya no es la corrección el objetivo de los ejercicios de expresión escrita creados irrealmente en el aula (pensemos en el caso de las redacciones), sino la comunicación misma. No obstante, fomenta —casi de un modo inconsciente para el alumno— el orden en el discurso (el uso de los nexos, tratar de no repetir palabras...), la necesidad del vocabulario (general y específico), la competencia sociolingüística (el tratamiento formal o informal), la corrección gramatical (los tiempos verbales, las preposiciones, los conectores, la expresión de la opinión, los sentimientos, etc.). Le ayuda, en definitiva, a desarrollar la competencia gramatical, discursiva y comunicativa y, algo muy importante, a exigirse el máximo y autocorregirse, ya que dispone de todo el tiempo necesario para expresarse.

El principal inconveniente que podemos encontrar en el uso del correo electrónico en el

² Rosalie Sitman (Universidad de Tel Aviv), "Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE", en *Espéculo*, número 10. Universidad Complutense de Madrid: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html>

aula de ELE es que el profesor no tiene control sobre las respuestas de los interlocutores. Sin embargo, no podemos olvidar que el objetivo esencial en las actividades que vamos a planificar con la herramienta del correo electrónico en el aula es la comunicación. En cualquier caso, todavía tenemos recursos muy simples que podemos usar para la corrección de los textos, como son la activación de la opción de “Guardar elementos enviados” o “Guardar borrador” o enviando copia oculta del correo electrónico que escribe el alumno y reenviando las respuestas que recibe al profesor.

4.1.2. Variantes del correo electrónico

a) Las charlas (*chats*)

Los *chats* acercan al alumno el lenguaje más joven y más vivo, el cual aporta nuevos elementos que son en algunos casos positivos y motivadores (los “emoticonos”, los efectos sonoros, las abreviaciones) que, en niveles altos, podemos usar como pretexto para la puesta en común y el debate en clase de temas actuales y culturales. Además, los diferentes canales (deportes, cine, música, viajes...) ayudan a centrar los temas que queremos, como docentes, explotar en el aula. Sin embargo, en otros casos —en niveles iniciales— pueden ser muy negativos (principalmente las mismas abreviaciones y las faltas de ortografía motivadas por la urgencia de la comunicación necesaria en esos espacios).

Lo más positivo que hay que destacar es, como venimos repitiendo, el entorno real y directo que ofrecemos a los estudiantes.

b) Los MOOs

Están mucho más cerca de nuestros intereses como profesores de cualquier L2, ya que son comunidades virtuales creadas expresamente para el aprendizaje de un idioma, donde profesores y alumnos están en contacto y comunicación.

c) Los Pen-Pals

Son bases de datos con y para gente interesada en entablar relación epistolar electrónica, con índices y referencias que permiten al usuario encontrar al interlocutor que mejor se adapte a él por el idioma, la edad, los gustos, los intereses, etc.

Estos *Pen-Pals* vienen a complementar, que no sustituir, a los anuncios de la gente que se ofrece para encuentros con estudiantes y, así, poder practicar ambos la lengua que estudian. En este caso, el medio es la red y la destreza que se desarrolla es la escritura.

d) Los programas de comunicación en directo

Con estos programas —como el ICQ o el Messenger— podemos jugar con los aspectos positivos del *chat* y del correo electrónico, creando nuestro propio espacio virtual en el

aula, lo que ayuda a programar nuestras actividades:

- a) de intercambio de información
- b) para descubrir al personaje secreto o al personaje famoso
- c) de intercambio y descripción de imágenes

En este, a diferencia de los anteriores, el profesor tiene un control total de las respuestas, ya que él mismo es parte de la actividad, siendo parte activa de la comunidad virtual creada.

4.2. FUENTE DE INFORMACIÓN

A la hora de abordar internet como fuente de información no podemos dejar de coincidir con la profesora Simon cuando acierta a centrar el verdadero valor que tiene:

No es tan espectacular lo que ofrece [Internet], pues hay materiales que se pueden encontrar a través de otras fuentes de información [...] libros, periódicos, folletos informativos, etc. Más impresionante es la abundancia de informaciones comprimidas en un pequeño espacio y la facilidad de alcanzarlas. [...] Además, estas informaciones son gratuitas.³

Nos estamos refiriendo, lógicamente, a las páginas web, que son el entorno multiplataforma e hipertextual que, potencialmente, es fuente inagotable de recursos para la formación, para el trabajo *on-line* y *off-line* en el aula.

Las actividades que podemos hacer con páginas web en el aula son prácticamente infinitas.

a) Actividades de búsqueda de información. Si queremos trabajar los pasados, podemos dar un listado de fechas para que el alumno busque en páginas de historia y diga qué pasó y cómo ocurrió en esa fecha (12 octubre 1492, 1 enero 1959, 9 noviembre 1989, 20 noviembre 1975...) o podemos pedirle que elabore la biografía de un personaje famoso de la Historia de España o de la Historia de su propio país, buscando la información en la red.

b) Pretexto para la práctica o la explicación de contenidos gramaticales. Antes de explicar los usos de Pretérito Perfecto o del Pretérito Indefinido, haremos una actividad previa que nos llevará apenas 10 minutos: buscarán en un periódico alguna noticia que haya ocurrido "esta semana" o "ayer" (en función de nuestros objetivos gramaticales) para introducir la clase, captar su atención y trabajar con ejemplos reales durante la explicación gramatical.

c) Uso de las imágenes. No sólo con niveles altos podemos usar internet. Ya para los

³ Ina Maria Simon (Universität-Gesamthochschule Siegen / Universitat de Barcelona), "El uso de Internet en la enseñanza del E/LE", en *Culturele*, Universitat de Barcelona: <http://www.ub.es/filhis/culturele/InaSimon.html>

niveles iniciales tenemos el recurso de las imágenes: para la explicación y la práctica de los colores iremos a las páginas donde están las banderas de todos los países del mundo. Esta actividad la podemos completar con preguntas y respuestas simples (¿de dónde es?, ¿dónde está?, ¿cómo se llaman las personas de allí?, ¿cuál es la capital?). También podemos describir personas, paisajes, explicar las direcciones sobre los planos de las ciudades, etc.

d) Uso del soporte multimedia. Actividades de doblaje de cortometrajes (bien *on-line*, bien *off-line*) o de anuncios de publicidad.

e) Actividades para la enseñanza o práctica de vocabulario. Desde la página web de un periódico podemos explicar el vocabulario de la prensa; desde la página del Instituto Nacional de Meteorología y con los mapas meteorológicos explicaremos el léxico del clima; con el sitio web de la Casa Real trabajaremos el vocabulario de la familia... las opciones son interminables.

f) Actividades "reales" tales como rellenar formularios, registrarse en páginas web, abrirse una cuenta de correo electrónico, enviar un currículum a una empresa, escribir una carta formal (o un e-mail) a un organismo oficial, hacer gestiones en Correos, en el banco, hacer una compra en un supermercado, preparar un viaje completo (vuelos —precios, horarios, fechas—, hoteles —cómo llegar, características, precio, reserva—, lugares de interés —visitas a museos y monumentos, precios, horarios).

g) Actividades de contenidos culturales. La Historia, la Literatura, el Arte, el Cine, la Música. Todo está el internet. Pero también las fiestas populares, las tradiciones, las oficinas de turismo, las visitas virtuales a los museos, etc.

CÓMO EVALUAR UNA PÁGINA WEB

En el momento de trabajar con páginas web en el aula, tenemos que seguir unas normas muy estrictas, a saber:

01 En la medida de lo posible, hay que recomendar a los alumnos una serie de direcciones concretas, en vez de dejarles que ellos utilicen los buscadores.

02 Previamente, nosotros hemos de haber navegado por dichos sitios haciendo un análisis para evaluarlos en función a los siguientes parámetros:

- a) La "autoritas", es decir, quién es el autor de la página, cuándo fue creada y cuál es la fecha de la última actualización.
- b) El idioma y sus variantes.
- c) La adaptación de los contenidos que ofrece a los objetivos de la actividad.
- d) La facilidad de navegación.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Durante años, los profesores de ELE nos hemos dedicado a recortar fotografías, anuncios, textos y titulares de revistas y periódicos o hemos fotocopiado ese cuento, este artículo o aquel poema para crear actividades para nuestras clases.

O bien hemos grabado cintas y cintas con entrevistas, reportajes, películas, anuncios de publicidad y cortos para proyectarlos en el aula y trabajar las diferentes destrezas.

E, incluso, hemos estado en los bares, en las discotecas o en casa escuchando música y, en seguida, hemos caído en la cuenta de que utiliza los imperativos o los presentes o los pronombres y la hemos usado en la clase con esos fines.

Pues bien, ahora ha llegado el momento de economizar los recursos porque muchos de ellos los tenemos en la red, al alcance de un clic y de algunos minutos de navegación, otros tantos de preparación y, claro, la lógica e inseparable creatividad e imaginación puestas al servicio de las necesidades de los alumnos.

Internet, como medio de comunicación real y como fuente de información inagotable se ha convertido en un nuevo (multi)medio que está por explotar para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. Internet no es el futuro, es un presente inmediato al que no podemos dar la espalda en cuanto a la riqueza y a la variedad de recursos que nos está aportando en la clase y que hemos tratado de desarrollar en las páginas anteriores.

Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El *casus belli* de la "concordancia temporal"¹

JOSÉ PLÁCIDO RUIZ CAMPILLO
Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada
Placeta del Hospicio Viejo s/n, 18009, Granada
Tel.: 958 215660, Fax: 958 220844
jplacido@ugr.es

José Plácido Ruiz Campillo es Doctor en Filología Hispánica y Máster en ELE por la Universidad de Granada. Es Profesor Titular del Centro de Lenguas Modernas de dicha Universidad desde 1991. Su área de trabajo principal es la instrucción y la administración de contenidos gramaticales en ELE. Ha desarrollado la fundamentación teórica y la aplicación práctica de una "gramática operativa" del español que conjuga el carácter operacional de las reglas con una valoración estrictamente cognitiva de la forma. Ha impartido más de 60 talleres, seminarios y conferencias sobre metodología de la enseñanza del español en numerosas instituciones, tanto españolas como extranjeras. Es, asimismo, coautor de *Abanico* (Curso Avanzado de Español, Difusión, 1995), *El Ventilador* (Curso Superior de Español, Difusión, 2005) y *Gramática del español* (Difusión, 2005).

RESUMEN: Con diversos ejemplos, destacadamente el caso de las correlaciones temporales, se pone de manifiesto la inoperatividad de planteamientos normativistas no solo en la aproximación científica a la lengua, sino muy especialmente en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera. Como alternativa, se propone un enfoque operacional del hecho lingüístico que ponga el acento en las propiedades de comunicación y significado de los propios aspectos formales, así como en la lógica de su articulación sintáctica.

ÍNDICE

1. NATURALEZA DEL OBJETO DE ESTUDIO: ¿EN QUÉ CONSISTE UNA "GRAMÁTICA"?
 - 1.1. Corrección y comunicación
 - 1.2. Valor de operación y significado

2. CONDICIONES DE OPERATIVIDAD Y SIGNIFICATIVIDAD: CUANDO LA NATURALEZA DE LA LENGUA SE DISTORSIONA
 - 2.1. ¿Una gramática significativa?
 - 2.2. ¿Una gramática operativa?
 - 2.3. El "principio de reversibilidad"

3. LA NORMATIVIDAD A EXAMEN OPERATIVO: LOS PELIGROS DE LA TAXIDERMIA ACADEMICISTA

4. Conclusiones: "normativismo" vs. "operativismo" en la enseñanza

¹ Este artículo fue originalmente publicado en Carcedo, A. (ed.): *Documentos de Español Actual*, Turku: Universidad de Turku, 1999, págs. 193-217.

1. NATURALEZA DEL OBJETO DE ESTUDIO: ¿EN QUÉ CONSISTE UNA “GRAMÁTICA”?

Uno de los principales problemas (si no el principal) que surge cuando más de un profesor de español discuten acerca de gramática es precisamente la dificultad para poner de acuerdo sus conocimientos entre sí, por una parte, y la dificultad para poner de acuerdo lo aprendido por cada uno de ellos con su propia conciencia de hablantes, es decir, de usuarios del sistema, por otra. Y es que, si bien cabe suponer con garantías que “la” gramática de una lengua existe, realmente nadie parece haberla conseguido encerrar en un libro. O de otra forma: no disponemos de “la” gramática del español, sino de aproximaciones múltiples y de muy variada índole. Esta circunstancia puede no ser particularmente grave en el marco de la discusión académica, donde cada cual puede entretenerse en el estudio o instauración de modelos descriptivos de sesuda apariencia sin preocuparse por la utilidad real de los mismos. Pero en el aula de español como lengua extranjera estamos en un marco serio: el alumno al que se administra una “regla” espera que esa regla pueda servir de manera efectiva a sus necesidades de comunicación en español. Aquí, pues, no disponer de una gramática cuyos postulados predigan razonablemente el uso efectivo del lenguaje es algo muy serio y de molestas consecuencias.

Nuestra primera observación, por tanto, va dirigida a despertar una conciencia claramente crítica en todo profesor que se enfrente a la enseñanza de la gramática: “la” gramática del español no es ese libro que tienes entre las manos. ¿Dónde buscarla, entonces?

1.1. “CORRECCIÓN” Y COMUNICACIÓN

En la historia reciente de la enseñanza de lenguas hemos pasado del formalismo estructuralista y los ejercicios formales de huecos al comunicativismo más vanguardista sin que medie una reflexión eficaz sobre el papel y, sobre todo, la naturaleza de la gramática en el aula de lengua extranjera. Vulgarizando los términos para ser más claros: hemos comprendido la auténtica naturaleza comunicativa de la lengua y hemos puesto a los alumnos “a comunicar”, con la feliz consecuencia de ciertos sorprendentes resultados inmediatos. Hasta que hemos descubierto (o nos han hecho descubrir los propios alumnos) que la atención a los aspectos formales era absolutamente necesaria. Así pues, hemos dedicado un tiempo a la comunicación y otro poco a la “corrección”. ¿Era la solución para un profesional convencido de la naturaleza comunicativa de la lengua? Fijémonos en lo siguiente: para el manejo de la parte comunicativa de nuestra clase hemos dispuesto y disponemos de un abundante aparatage teórico y práctico que hace el enfoque consistente consigo mismo. Sin embargo, al abordar los aspectos formales, al poner el “foco en la forma”, con bastante verosimilitud habremos tenido que acudir a presentaciones y ejercicios basados en viejas formas de entender la gramática de una lengua que, en modo alguno, han considerado hasta sus últimas consecuencias su naturaleza comunicativa. Con esto, nuestra moderna clase comunicativista, aupada al más moderno todavía “foco en la forma”, presenta sin embargo una fractura insalvable: estimulamos al alumno para que “comunique”, pero al menor problema proporcionamos “reglas” que nada tienen que ver con la comunicación,

sino más bien con supuestos imperativos formales indiscutibles e incomprensibles. De otra forma, mantenemos activado durante una parte de nuestra clase el *modo de comunicación* (de naturaleza "posibilitadora"), bajo el cual el lenguaje es usado "seriamente", pero aquí y allí surge sin esperarse el terrible *modo de corrección* (de naturaleza prescriptiva y censora), bajo el cual las formas son consideradas como entes muertos y fijados en estructuras ante las cuales no cabe considerar el éxito o el fracaso comunicativo, sino puramente una mera e inexplicable corrección o incorrección gramatical. ¿Estamos así, realmente, haciendo una clase comunicativa? ¿Estamos haciendo honor a nuestra concepción de en qué consiste una lengua, y más concretamente, hablar y entender una lengua? ¿Estamos haciendo esto evidente a unos alumnos que persiguen esta finalidad?

Desde mi punto de vista, no cabe ninguna duda de lo siguiente: si la lengua es comunicación, y la gramática es instrumento de la lengua, la gramática es instrumento de comunicación. Esto quiere decir, ni más ni menos, que nuestra concepción de los aspectos formales implicados en la enseñanza-aprendizaje de nuestra lengua debe ser, netamente, una concepción comunicativa: entenderemos que las "prescripciones" de nuestra gramática no obedecen a fijaciones caprichosas tendentes a separar con una espada a los que "hablan bien" de los que "hablan mal", sino previsiones y garantías de efectos comunicativos. Tendremos, en definitiva, que acostumbrarnos y acostumbrar a nuestros alumnos a buscar sin tregua el significado detrás de la forma, a relacionar de uno a uno cada opción formal con cada efecto de comunicación. Solo así haremos honor a la auténtica naturaleza de una lengua. Solo así nuestra clase será, homogéneamente, "comunicativa".

1.2. VALOR DE OPERACIÓN Y SIGNIFICADO

Con esta intención en mente, la primera hipótesis que debemos establecer es que las formas que maneja cada sistema deben estar dotadas de un valor básico y unívoco, y que con este equipaje viajan a la oración y el discurso. La interpretación de secuencias de formas, así, podrá ejecutarse sobre la base de una conciencia clara acerca del valor de cada una de ellas y del producto lógico de su unión en esa secuencia. En otras palabras: entenderemos que cada forma está necesariamente dotada de un valor de operación, que este valor es un valor de significado, y el significado global de una secuencia de formas equivale al producto lógico de la relación de esos significados básicos o valores de operación. De este modo estamos enfocando el asunto de la formación "correcta" de secuencias en términos de decisiones operativas, es decir, en términos de manipulación significativa del sistema. En relación a la enseñanza, estamos proponiendo una actitud constructivista: dado un significado para cada forma, intentemos la canalización de significados complejos a través de la articulación sintáctica de las formas necesarias, o deconstruyamos interpretativamente los enunciados sobre la base de nuestra conciencia del valor de operación de las formas implicadas y las relaciones lógicas establecidas por la secuencia en cuestión.

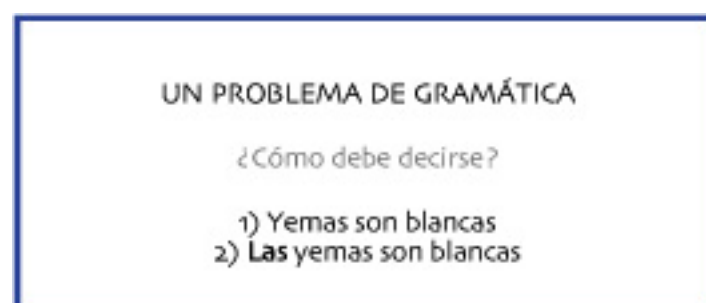
Todo esto nos lleva a una fijación en las formas en sí mismas, alejándonos de puntos de vista más holísticos y taxonómicos como el funcionalismo tradicional o algunas más recientes tendencias discursivistas en la explicación gramatical (gramáticas "comunicativas"), que fijan su atención exclusivamente en el nivel oracional o en el mucho más volátil del discurso y las propiedades pragmáticas. Estos enfoques muestran una irresistible y lógica tendencia a la taxonomía, en forma de listas de funciones de las formas² o bien listas de funciones en que las formas pueden verse involucradas³. Por contra, un punto de vista operativo persigue una valoración significativa de las formas aisladas y la construcción de los múltiples significados finales a partir de estos valores y sus relaciones lógicas. En suma, pretende dotar al alumno de las herramientas necesarias para usar las formas allí donde su valor sea requerido, o lo que es lo mismo, hacer que su conocimiento declarativo le permita la extensión de lo aprendido a nuevos contextos y propósitos de comunicación de un modo consciente e intencional, no mecánico, asignificativo y memorístico.⁴

2. CONDICIONES DE OPERATIVIDAD Y SIGNIFICATIVIDAD: CUANDO LA NATURALEZA DE LA LENGUA SE DISTORSIONA

Hemos llegado a considerar, pues, la necesidad de que la presentación, administración y evaluación de los aspectos formales en clase sea de naturaleza operativa (esto es, que permita la extensión fiable de los conocimientos declarativos asimilados) y significativa (esto es, que opere en todo caso con significados y efectos de comunicación). Veamos en qué sentido algunos de los materiales, principios y reglas al uso pueden responder a esta recomendación.

2.1. ¿UNA GRAMÁTICA SIGNIFICATIVA?

Vamos a examinarnos previamente. Traten, para ello, de responder *de una manera rápida* a este sencillísimo problema:



2 Considérense las habituales taxonomías dispuestas a dar cuenta meramente observacional de ciertas formas, como el "futuro de probabilidad", el "futuro de mandato", el "futuro retórico", el futuro de incertidumbre", el "futuro concesivo", etc., etc., etc., o los valores de "duda", "sentimiento", "voluntad", "valoración", etc., etc., etc., del subjuntivo.

3 Es el caso de las típicas relaciones discursivistas de funciones comunicativas: "Expresión de la duda", "Fórmulas de consejo", etc., en que las más variadas y desconectadas piezas formales concurren, sorprendente e inexplicablemente, a producir el "mismo" efecto significativo.

4 Una aproximación a los fundamentos y términos en que esta perspectiva se puede desarrollar se encuentran en Ruiz Campillo (1998).

Si su respuesta es 1, lo más probable es que sea usted un extranjero que necesita algo más de atención a la gramática del español. Si la respuesta es 2, no se preocupe: usted es una persona normal que no ha podido evitar caer en una trampa muy bien preparada. Si su respuesta es, por el contrario, que no debe decirse ni 1 ni 2, sino "Las yemas son amarillas", enhorabuena: tiene usted buenos reflejos. Intente hacer esto con otras personas. Descubrirá que la inmensa mayoría se decide inmediatamente por la opción 2. ¿Qué ha pasado? En el engaño juega un papel fundamental la clara fijación inicial de que se trata de un problema de *gramática*. El avieso autor de tal problema sabe que cuando se nos menciona esta palabra nos situamos en ese *modo de corrección* que hemos mencionado más arriba. Consideramos que estamos en el modo de la *forma*, y por tanto desechamos instintivamente la atención al *significado*. Este aparentemente inocente entretenimiento puede arrojar, pues, algún chorrito de luz sobre la naturaleza del problema que discutimos: como mínimo delata nuestra tendencia a considerar como instancias perfectamente separadas forma y significado, o lo que es lo mismo, una capacidad bastante asentada de considerar que la gramática puede ser manejada sin la intervención de una clara conciencia de "lo que se dice".

Hagamos una prueba más. Fíjese en la siguiente conversación entre un paciente de psiquiatría y su terapeuta⁵:

Terapeuta: En qué puedo ayudarle.
Paciente: No lo sé.
Terapeuta: Trate de contarme algo.
Paciente: No.
Terapeuta: Puede explicarse.
Paciente: Hoy me encuentro enfermo y cansado.
Terapeuta: Tiene alguna idea de por qué.
Paciente: Sí, soy viejo.
Terapeuta: Por favor, continúe.
Paciente: Creo que he perdido el interés en todo.
Terapeuta: Dígame algo más sobre esos sentimientos.
Paciente: Tengo una idea de por qué me siento así.
Terapeuta: La tiene.
Paciente: Creo que echo en falta una familia.
Terapeuta: Qué le hace echar en falta una familia.
Paciente: Hay un estímulo en ello.
Terapeuta: Por qué eso es importante para usted.

¿Parece una conversación "normal"? ¿Da la impresión de haber comunicación entre paciente y terapeuta? ¿Hay alguien que pregunta sabiendo lo que busca y alguien que responde a lo preguntado? Salvada la clara falta de puntuación de los enunciados, creo que todos sentiremos estar asistiendo a un "diálogo" en español o, lo que es lo mismo, a una manifestación concreta de uso de nuestra lengua. Hay, sin embargo, una circunstancia que nos puede producir cierta

5 Apud R. Penrose (1991: 35)

perplejidad: el terapeuta del diálogo no es humano, sino un viejo programa de ordenador de los años 60.⁶ Así pues, aunque en algún momento podamos recibir la impresión de que el ordenador está entendiendo algo, la verdad es que no entiende absolutamente nada: simplemente está siguiendo unas sencillas *reglas mecánicas*, previamente almacenadas y automatizadas. ¿Qué tiene que ver esto con nuestra preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos formales de una lengua? Cuando hicimos la prueba de las “yemas” tuvimos constancia de lo fácil que nos resulta desligar la gramática del significado. Ahora, la “máquina de Colby” nos hace conscientes de lo fácil que resulta, además, impostar manifestaciones de la lengua que nada tienen que ver con su propia naturaleza comunicativa. Si hemos creído mínimamente en la naturaleza humana del terapeuta en un análisis descontextualizado del diálogo, ¿cuánto más no creeremos estar manejando auténtico lenguaje en el contexto y bajo la presión del “foco en la forma” de una clase de español? ¿Quién descubrirá en las respuestas de los estudiantes las máquinas de Colby que puede haber detrás de ellas? Si alguien está pensando que exageramos, considere sencillamente qué tipo de respuesta exige del alumno y qué concepción del lenguaje se oculta tras el siguiente ejercicio, extraído de un “método comunicativo” de español⁷:

IV. La tierra prometida

1 Lee y completa con *que*.

LA TIERRA PROMETIDA QUEDA LEJOS

Los 3.125 km. _____ separan a México de Estados Unidos son una triple frontera: la referida a dos países, la referida a dos culturas (la latina y la anglosajona) y la referida al desarrollo (países desarrollados y subdesarrollados). Atraídos por la posibilidad de ganar unos salarios _____ nunca podrían conseguir en sus países, miles de mexicanos y centroamericanos se lanzan una y otra vez a la aventura de ingresar ilegalmente en «la tierra prometida». Pero la nueva normativa _____ ha entrado en vigor en EE.UU. ha desencadenado una ola de temor e inquietud. Temor en América Central y México ante el temor de un retorno masivo de indocumentados _____, además, remitían una buena cantidad de dólares a sus casas. Miedo, en los EE.UU., a _____ florezcan las falsificaciones de documentos y a _____ aumenten los estafadores. El paso clandestino de la frontera es toda una aventura. El deseo de llegar a los Estados Unidos les hace desafiar las penalidades del viaje. Ni siquiera tienen miedo de caer en manos de policías sin escrúpulos o aduaneros que aceptan y exigen sobornos. También a los *polleros* (guías especializados en pasar ilegalmente la frontera), _____ pueden ser estafadores y _____ cobran hasta 300 dólares por sus servicios. En lo _____ tampoco piensan todavía es en los nuevos patronos _____ encontrarán en la «tierra prometida». Hasta ahora los gringos estaban interesados en la mano de obra barata. Y en ocasiones hasta llegaban a pagar de su bolsillo los 300 dólares _____ cobraban los polleros por el pase ilegal. Pero la nueva ley _____ ha entrado en vigor es dura. Los patronos _____ empleen a trabajadores indocumentados serán sancionados. Se trata de algo de lo _____ los «ilegales» no pueden ya burlarse. Algunos piensan _____ la nueva ley dará origen a una industria flore-

6 Existe también el experimento inverso: un programa en el que el ordenador simula a un paciente esquizofrénico que presenta todos los síntomas y respuestas de un libro de texto, y que consigue engañar a muchos estudiantes de medicina. Conversando con él a través de un teletipo, llegan a creer que se trata de un paciente humano.

7 *Antena 3*, VV.AA. (1989)

Pregúntese: ¿seríamos capaces nosotros mismos de resolver un ejercicio de este tipo en una lengua absolutamente desconocida para nosotros? La respuesta, inevitablemente afirmativa, evita mayores abundancias. ¿Qué se está haciendo, entonces?

Al margen de desvaríos indiscutiblemente exagerados y antológicos como este, lo cierto es que la inmensa mayoría de materiales y explicaciones al uso están “contaminados” por esta artificial separación entre forma y significado (la misma en que se cae con el problema de las “yemas”), por esta observación mecánica y asignificativa de la gramática (la misma en que se cae cuando la máquina de Colby nos engaña). No vayamos muy lejos:

"REGLA"	→ Usamos el pretérito perfecto con <i>Esta mañana, Esta semana, Este año, Alguna vez, Siempre, Nunca...</i>
	→ Usamos el indefinido con <i>Ayer, El otro día, la semana pasada, el mes pasado, Aquel día, El 17 de agosto...</i>

EJERCICIO: Completa con Perfecto o Indefinido en la forma correcta:

1. El día 15 (ESTAR, yo) _____ en una fiesta en su casa.
2. Ana siempre (TENER) _____ mala suerte en la vida.
3. ¿(ESTAR, tú) _____ alguna vez en Frankfurt?

...

¿Qué tipo de aprendizaje estamos pidiendo al alumno? ¿Qué idea de la lengua pretendemos que adopte? Está claro: el estudiante debe relacionar, de manera mecánica, ciertos marcadores temporales alternativamente con los morfemas de Perfecto o Indefinido. Así pues, en la ejercitación del contraste, deberá “buscar” esos marcadores “recordar” qué forma verbal debe asociarse a cada uno de ellos. Todo ello sin intervención alguna de significado alguno asociado al contraste de las formas verbales en cuestión. ¿No nos recuerda esto a una pequeña máquina de Colby? ¿Cuánto tiempo logrará el estudiante engañar al observador? La respuesta: a través del ejercicio *ad hoc* que hemos propuesto, el observador (profesor) podrá ser engañado. En el uso real de la lengua, no obstante, el estudiante tendrá dificultades para comprender el sentido diferencial (y desde luego, será incapaz de producirlo) de manifestaciones como estas:

- | | |
|--|---|
| <p>1a. El día 15 <i>estuve</i> [ese día de cualquier mes] en una fiesta en su casa.</p> <p>2a. Es que la pobre Ana siempre <i>ha tenido</i> [hablamos de un sujeto que comparte nuestro espacio actual] mala suerte en la vida.</p> <p>3a. - A mí Frankfurt me encanta
- ¿Es que tú <i>has estado</i> alguna vez ['hasta ahora'] en Frankfurt?</p> | <p>1b. El día 15 <i>he estado</i> [marcadamente, ese día del mes en curso] en una fiesta en su casa.</p> <p>2b. Es que la pobre Ana siempre <i>tuvo</i> [estamos hablando de una difunta] mala suerte en la vida.</p> <p>3b. - Yo pasé mi infancia en Alemania
- ¿Y <i>estuviste</i> ['dentro de aquella época'] alguna vez en Frankfurt?</p> |
|--|---|

Como vemos, la opción implícitamente negada por la "regla" no solo es simplemente "posible", sino que está destinada a elevar al discurso un espacio de interpretación netamente diferente al de la supuesta forma "correcta". Y es más: el seguimiento de la "regla" podría dar lugar incluso a enunciados agramaticales en ciertas condiciones contextuales⁸. Así pues, el resultado pedagógico bien puede ser en muchas ocasiones una maquinilla que interactúa de manera verosímil con formas (Indefinido y Perfecto) cuyo valor y efectos desconoce, y cuya capacidad de interpretar y producir significados, en consecuencia, se halla realmente limitada. Considérese, en definitiva, con qué facilidad una confianza ciega en este tipo de descripciones y la naturaleza de las prácticas de aprendizaje que conlleva nos puede conducir a:

a) el falseamiento de las propiedades de la lengua: las opciones "correctas" no solo no son las únicas posibles, sino que a veces no son ni siquiera las adecuadas;

b) censuras ilegítimas: el alumno que yerre en la elección de la forma "correcta" habrá producido, sin embargo, una manifestación legítima de la lengua objeto;

c) incompreensión de las manifestaciones auténticas: forzado a asociar asignificativamente ciertos marcadores temporales con ciertas formas verbales, quedará desarmado para comprender el sentido diferencial de las manifestaciones "desviadas" con las que se encuentre.

¿Qué solución nos queda? ¿Reconocer que "todo es posible" sin alcanzar a explicarnos por qué? De hecho: ¿es realmente todo posible? Ciertamente, no: muy al contrario, la voluntad de significar del hablante se halla estrechamente limitada por las convenciones y previsiones sistemáticas de su lengua. El problema es que la mayoría de las "reglas" de las que disponemos son de naturaleza puramente descriptiva, observacional y asignificativa, y así muy difícilmente pueden alcanzar a dar cuenta *operativa* y extensible de las formas objeto de aprendizaje. Porque la lengua no es en modo alguna esa colección de estructuras correctas o prohibidas,

⁸ Es el caso palmario de 2b y 3b: "El emperador Julio César siempre **ha tenido* mala suerte", "Napoleón **ha estado* alguna vez en España".

ligadas por imperativos formales, que estas reglas presuponen. La lengua es un sistema que maneja significados simples para obtener significados complejos, y sus límites están tanto en nuestra capacidad de aprehensión cognitiva de la realidad y nuestros hábitos de representación, como en las posibilidades de articulación lógica de esos valores de código⁹.

2.2. ¿UNA GRAMÁTICA OPERATIVA?

Un alumno pide una tapa en un bar de Sevilla con la fórmula "Póngame una tapa". La comunicación fluye sin problemas. Este mismo alumno utiliza la misma imperativa inquisición en un bar de Granada: más le vale tener un claro acento extranjero, porque si no corre el riesgo de ser considerado altamente descortés. ¿La razón? En Granada, las tapas se sirven gratuitamente y sin pedir las con cada consumición. De este problema comunicativo no cabe responsabilizar al profesor de este chico, ni siquiera a los materiales que ha podido utilizar, porque no es fácil que en la enseñanza se prevea el infinito número de eventualidades posibles relacionadas con la diatopía, los usos culturales y la realidad social en que se mueve la lengua. Este mismo alumno puede llegar a confundir con facilidad (como tantas veces sucede) las expresiones "estar hecho polvo" y "echar un polvo" en una conversación. De los previsiblemente hilarantes efectos de esta mezcla tampoco cabrá responsabilizar a su proceso de aprendizaje (ningún profesor habrá dado confundidos los datos): ha sido una simple mezcla involuntaria.

¿Pero qué pensar de manifestaciones como las siguientes, habituales hasta la saciedad en nuestras clases?

1. Pienso que tenga algún problema
2. Yo estudiaba ayer todo el día
3. Aquel hombre no era muerto

Sin descartar la responsabilidad del propio alumno, reconozcamos que detrás de errores como estos se suelen esconder "reglas" tan bien conocidas como lamentablemente estimuladas: el proferidor de 1 puede estar simplemente poniendo en práctica la regla de que "el subjuntivo se usa para la duda"; el de 2 seguramente estará pensando el carácter "durativo" de 'todo el día'; el de 3, como es evidente, hace honor con el verbo "ser" a la idea de que la muerte es "permanente".

9 En el caso concreto que acabamos de discutir, el problema del contraste Perfecto / Indefinido podría establecerse, como principio que aún debe ser pedagógicamente procesado, en los términos de una oposición de espacios de actualidad: el Perfecto "trae" una propiedad pasada (*comido*, v.gr.) al espacio de un sujeto actual (él *hd*), mientras que el Indefinido coloca la propia relación sujeto-predicado fuera del alcance del espacio de actualidad en curso. En términos gráficos, la diferencia es de colocación: intérpretese 'aquí' / intérpretese 'allí', un valor de operación que es capaz de desambiguar, como hemos visto, el propio sentido referencial de los marcadores temporales que habitualmente ofrecemos como guías de selección a los alumnos, como si fueran capaces por sí mismos de "colocar" en una determinada dimensión de actualidad: en "Alguna vez ha tenido problemas", "alguna vez" significa 'en algún momento hasta ahora'; en "Alguna vez tuvo problemas", "alguna vez" significa 'en algún momento de *aquel* período'.

El problema con estas reglas es, simplemente, que no son *operativas*, o lo que es lo mismo, que si bien pueden responder *descriptivamente* a algunos tipos de manifestaciones, no soportan sin embargo una *extensión* eficaz a al resto de manifestaciones en que la forma se puede ver involucrada.

Un enfoque descriptivo y taxonómico de los aspectos formales de una lengua conduce invariablemente a la inoperatividad. El contenido de la presentación gramatical no debería ser, por tanto, de naturaleza exclusivamente descriptiva (“*qué se hace normalmente*”), sino sobre todo operacional (“*cómo hacer*”). La extraordinaria importancia de este cambio de perspectiva es especialmente evidente en el campo de la enseñanza, sobre todo si consideramos la constante tendencia del aprendiz a la *reversión operativa* de las reglas que se le proporcionan.

2.3. EL “PRINCIPIO DE REVERSIBILIDAD”

En una de mis clases me sucedió una vez que, haciendo un ejercicio sobre el contraste Imperfecto / Indefinido, un alumno se empeñó en sostener la legitimidad significativa de una opción que era del todo inviable: “*Acariciaba* al perrito un poco y luego nos fuimos”. Preguntado por la razón que lo movía a encontrarle sentido a aquel Imperfecto, el estudiante adujo: “Es que ella lo acariciaba *lentamente*”. Inmediatamente después supe la historia completa. Uno de sus profesores había tenido la mala fortuna de ilustrar un punto de contraste de estas dos formas verbales abriendo y cerrando una ventana de la clase: “Abrió la ventana” (y el profesor la abría con determinación), “Abrííííaaaaa la ventana” (y seguía con su Imperfecto el curso lento de la apertura). Lo que a todas luces constituye una legítima materialización de la intuición lingüística de un nativo (todos encontramos cierto sentido, aunque no el de lentitud, a este ejemplo gráfico) fue, sin embargo, la razón exacta que condujo al alumno al error sistemático. ¿Qué pasó ahí? Simplemente: el aprendiz agradece descripciones, ejemplos, relaciones de uso, pero no puede *operar* con ellas. Su necesidad imperiosa de obtener información en términos, no de “*dónde se puede encontrar*” o “*dónde puede aparecer*” una determinada pieza del sistema, sino de *qué hacer* con esa pieza del sistema (esto es, su necesidad de información operacional) lo lleva a convertir toda información sobre el sistema en “regla” de operación, siquiera sea procedimentalmente en su camino de ensayo y error. Así, este estudiante en cuestión extrajo inmediatamente de aquella ejemplificación gráfica de la ventana una *regla operativa*:

“Si quieres referirte a acciones que se producen lentamente, usa el Imperfecto; si son acciones rápidas, el Indefinido”.

Este ejemplo puede sumarizar lo que constituye, con mucho, la principal dificultad que la presentación de los aspectos formales debe estar en condiciones de superar: el suministro de “reglas” de naturaleza operativa que autoricen la extensión del conocimiento adquirido a las necesidades de expresión del alumno. La irresistible tendencia de las “gramáticas” que

conocemos a la presentación puramente descriptiva de las piezas del sistema y sus relaciones se explica, lógicamente, por su inmediatez: cuando no se sabe cómo funciona algo, lo mejor es decir lo que "se observa". Pero esta actitud no solo no ayuda esencialmente al destinatario a comprender el fenómeno, sino que, lo que es mucho peor, llega a equivocarle nítidamente el camino. Piénsese, sin ir más lejos, en el antológico disparate más arriba mencionado, y tan extraordinariamente extendido, de la asociación del subjuntivo con la 'duda'. El origen de la falacia es, como en tantos otros casos, la naturaleza puramente descriptiva de la presentación gramatical:

"El subjuntivo se utiliza en la expresión de la duda y la inseguridad":

- *Dudo mucho que venga*
- *Es posible que venga*
- *No estoy seguro de que venga*
- *No creo que venga*

¿Alguien dirá que el descriptor miente? Desde luego, los ejemplos demuestran que lo asegurado en el encabezamiento es estrictamente cierto. Lo malo del asunto es:

a) Que lo contrario también es verdad: el subjuntivo se utiliza también "con verbos" cuyo contenido no solo no se pone en duda, sino que se asume como cierto (*Es fantástico que estés aquí, No me importa que seas tan tonto, Es lógico que el cielo sea azul...*)

b) Que en otras estructuras, para la expresión de una actitud de duda o inseguridad no solo no es necesario el subjuntivo, sino que está totalmente contraindicado: *Yo creo que vendrá, Serán las 4 más o menos, ¿Estaría en su casa?, No sé si habrá llegado...*

c) Que esta descripción parcial corre el riesgo de ser tomada por los alumnos como regla operativa (si no, ¿para qué serviría? –pensará el estudiante) y promover, como es fácilmente observable en cualquier clase de español, desviaciones sistemáticas del tipo:

- *Yo creo que venga*
- *Pienso que haya estudiado otras lenguas*
- *Me parece que ya lo sepa*
- *Ella tenga 4 hermanos ('no estoy seguro')*
- *No sé si tuviera dinero suficiente*

Con un último y nítido ejemplo: ¿es errónea la siguiente declaración?

"Los artículos determinados se usan con los días de la semana y las horas:

Los martes, a las ocho, voy a clase de aerobio

Evidentemente, no: los artículos determinados, efectivamente, se usan con los días de la semana. El problema es que en este "contexto" también se usa el artículo indeterminado (*Llegaron un lunes*) e incluso el "artículo cero" (*Ayer fue lunes*). Y lo peor, otra vez: el alumno, en su incontestable necesidad de saber "cómo hacer", "traducirá" la "regla" descriptiva en términos operativos: "Cuando hables de días de la semana, utiliza el artículo determinado", con los previsibles efectos de considerar acertadas manifestaciones del tipo

- Hoy es *el* lunes (?)
- Esto fue en marzo, exactamente *el* lunes (?)

La habitual e inmediata solución, consistente en ampliar la descripción a todos los casos para hacer ver que las tres opciones son posibles, no resolverá mucho más¹⁰: el *quid* del asunto no está en una relación mecánica entre la "aparición" de un día de la semana y un artículo, sino en el *significado* contrastivo de las tres opciones de actualización nominal¹¹. Con este tipo de "reglas" puramente descriptivas y observacionales estamos moviendo al estudiante a actuar de un modo sangrantemente ajeno al significado que se puede o se quiere transmitir mediante las formas objeto de aprendizaje¹². El estudiante se ve instado a contemplar la lengua como una serie de estructuras muertas e inarticulables que es necesario *copiar*, no, como sería lógico, *reproducir*. Se le mueve a actuar y autocorregirse porque lo que ha dicho "está bien" o "está mal", no, como sería lógico, porque se esté manejando significados de manera afortunada ni desafortunada.

En conclusión, el "principio de reversibilidad" pone de relieve la absoluta necesidad (bajo pena de ineficacia didáctica) de que los contenidos declarativos suministrados en la presentación de aspectos formales constituyan declaraciones de naturaleza operativa (extensible), o bien que las descripciones de las piezas formales sean operativamente reversibles.

3. LA NORMATIVIDAD A EXAMEN OPERATIVO: LOS PELIGROS DE LA TAXIDERMIA ACADEMICISTA

Podríamos relacionar cientos de ejemplos de este callejón sin salida a que nos conduce, en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera, esta consideración ingenuamente

10 En una gramática para extranjeros de reciente publicación -Castro (1997)- se puede encontrar la afirmación de que los artículos indeterminados "se usan con nombres de profesión" (*Me atendió una enfermera muy amable*), y solo siete líneas más abajo exactamente la contraria: "no se usan con nombres de profesiones" (*Ella es periodista*). Lo que podría parecer asombroso (a pesar de no serlo en absoluto) es que las dos afirmaciones, siendo descriptivamente exactas, no sirvan absolutamente para nada al estudiante.

11 Esto es lo que permite los significados diferenciales de las tres opciones en este contexto: *El lunes* salió (un lunes positivamente identificable en el espacio activado), Esto fue *un lunes* (cualquier día de entre todos los posibles que responden a este nombre en el espacio activado), Mañana es *lunes* (puro nombramiento del día).

12 ¿En cuántas gramáticas hemos leído que el artículo "no tiene significado por sí mismo"?

formalista y asignificativa de la lengua. ¿De dónde procede, en qué se sustenta este tremendo y constante equívoco? El problema, me temo, es de muy alto nivel: reside, en gran parte, en nuestra propia concepción del hecho lingüístico, y en particular de lo que podemos entender muchas veces por "gramática" de una lengua cualquiera. El punto de vista operacional trata de superar, como ha sido indicado, las dificultades de extensión que plantean aproximaciones inteligentes y bien fundamentadas en muchos aspectos como el funcionalismo o lo que hemos llamado "discursivismo", tendencias cuyos mejores hallazgos, no obstante, tardan en calar entre los profesionales de la lengua¹³. Y esto no es casual: como una especie de superestructura de planteamientos facilones y un cierto atractivo social, lo que llamaremos "normativismo" reduce la aproximación al fenómeno lingüístico a un ritual folclórico, vacío, inoperante y carente de toda verosimilitud psicológica. Será este, pues, nuestro foco de discusión, sobre todo porque difícilmente podremos discutir sobre cosas serias mientras nos encontremos en este nivel tan sumamente superficial de comprensión del fenómeno lingüístico.

Muy básicamente, vamos a diferenciar dos puntos de vista radicalmente encontrados acerca del lenguaje: digamos, por simplificar mucho, un punto de vista "operativista" y otro "normativista". El primero cree que una lengua es una serie de formas asociadas a un contenido simbólico a través de cuya combinación significativa los seres humanos intercambian sus respectivas conciencias del mundo con mayor o menor éxito. También cree que este mayor o menor éxito es el mejor candidato a determinar las líneas de evolución de esa lengua. El segundo supone que la lengua se puede objetivizar bajo la forma de una relación de posibilidades combinatorias y prescripciones sobre el uso "correcto" del sistema, prescripciones que, convenientemente seguidas, guiarán de modo "adecuado" la evolución de la lengua y evitarán su "corrupción". En definitiva: el "operativismo" analiza la lengua como sistema de comunicación y está interesado en la *eficacia*; el "normativismo" fija, limpia y da esplendor a una estatuilla que pretende representar a "la lengua", y determina como objetivo de sus prescripciones la *corrección*. En definitiva, el operativismo trata de explicarse y reconstruir un sistema destinado a la comunicación humana; el normativismo parece estar interesado más bien en alimentar máquinas de Colby con una cada vez más fijada, limpia y esplendorosa base de datos (de puros datos)¹⁴.

Si el español es nuestra lengua nativa y nos inquietara saber cuál de estos dos enfoques del objeto "gramática" es, consciente o inconscientemente, más cercano al nuestro, bastará con hacernos la siguiente pregunta:

¿Considera usted que tiene problemas con la gramática del español? ¿Considera usted que algunos de sus conciudadanos "maltratan" la gramática del español?

13 Recordaremos tan solo dos destacadas obras como muestra de estas tendencias: Alarcos (1980) y Matte-Bon (1992).

14 Sin duda, los planteamientos aquí adjudicados al "operativismo" son plenamente compartidos con el enfoque "discursivista" del citado F. Matte Bon, cuya gramática supuso, de hecho, una fértil materialización de esta filosofía para la comprensión comunicativa del español.

La respuesta afirmativa nos sitúa de algún modo en el normativismo.¹⁵ La negativa, en una concepción operativa del hecho lingüístico. Enfrentaremos estos dos puntos de vista a propósito del problema de las "correlaciones temporales".

3.1. EL PROBLEMA DE LAS SECUENCIAS "CONDICIONALES"

Sea este utilísimo ejemplar de visión normativista de nuestra lengua¹⁶:

"Lo peor es que el organismo que vela por la calidad de los productos en España, Aenor (Asociación Española de Normalización), certifica en un documento adjunto que el electrodoméstico adquirido tiene una "calidad comprobada". Pero mal podrá evaluar Aenor la calidad de los manuales de instrucciones -de los que de todas formas no se ocupa- cuando su propio documento explica al comprador: **"Si encontrara algún defecto o anomalía, Aenor establece que el fabricante disponga de un procedimiento de reclamaciones"**.

Para empezar, vemos ya una falta de concordancia: si encontrara, establece. Había dos posibilidades correctas: **"si encontrara, establecería"**; o **"si encuentra, establece"**. Se opta por la errónea que consiste en mezclar ambas".

Como se ve, la "regla" de uso adecuado se plantea en términos netamente formalistas y ajenos a cualquier manifestación de significado alguno. El objetivo no es comunicar nada, sino ser "correctos". Y solo podemos elegir, al parecer, para ser "correctos", entre dos estructuras formales:

SI + [presente de indicativo], [presente de indicativo]
SI + [imperfecto de subjuntivo], [condicional]

¿Realmente es posible declarar que solo estas dos posibilidades son "correctas"? ¿No es posible que la mezcla de ambas resulte significativa? ¿Tendremos el valor de dar idénticas manifestaciones, incluso tan habituales como las siguientes, por "incorrectas"?

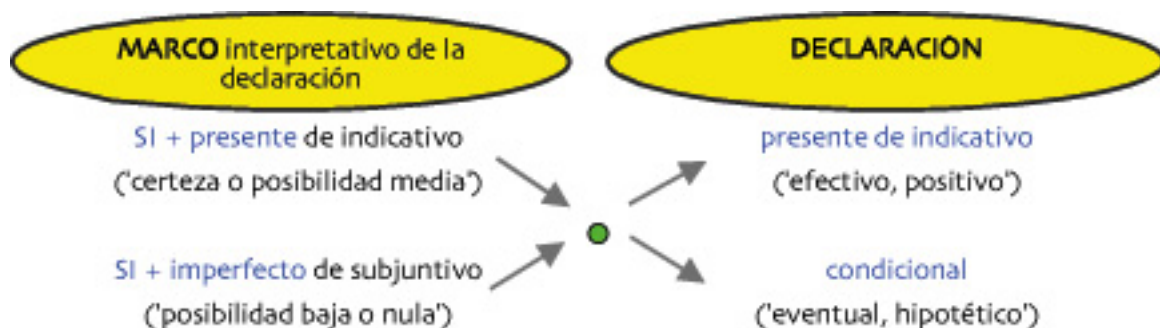
1. Si **pasaras** por Madrid, aquí **estoy**.
2. Si no **supieras** cómo hacer las migas, las instrucciones **vienen** en el mismo paquete.
3. Si te **hiciera** falta alguna herramienta, yo **tengo** una caja que tiene de todo.

¹⁵ Pinker (1995) dedica un interesantísimo capítulo a poner de relieve las falacias en que incurre la actitud normativista, particularmente la de creer que un nativo de una lengua cualquiera puede incurrir en "errores" gramaticales.

¹⁶ Álex Grijelmo (1998).

4. Inténtalo, pero si te **dice** que no, yo no **insistiría**.
5. hombre, si **consigo** ese trabajo **tendría** más posibilidades, claro.

En primer lugar, se hace urgente admitir que son intachables. En segundo, lo que es más importante aún, debemos reconocer que el hablante que ha preferido tales enunciados no ha actuado aleatoriamente en modo alguno, sino de una manera perfectamente consciente e intencional, de acuerdo con las posibilidades de operación que le ofrece su sistema. Intentemos sustituir la anterior regla formal por una presentación operativa del problema de las secuencias hipotéticas con "si":



Una vez tomada conciencia de un valor de operación semejante para cada una de las opciones que afectan a la forma verbal, intentemos su "mezcla" (o mejor, su articulación):

- a) Si **pasas** ('es posible que pases') por Madrid, aquí **estoy** (esto es incontrovertible: vivo aquí)
- b) Si **pasaras** ('yo sé que no vas a pasar, pero por si acaso') por Madrid, allí **estoy** (esto sigue siendo incontrovertible').

Ahora está claro que el hablante que instrumenta una estructura como la censurada está actuando de manera consciente e intencional, y que es precisamente esa decisión la única garante de que lo dicho es adecuadamente interpretado. En este punto se hace imprescindible hacer notar que una eventual opción por la estructura "correcta" conduciría precisamente a un significado netamente diferente, y no deseado por el hablante:

- c) Si **pasaras** por Madrid, aquí **estaría** (?)

Pues bien, esto es exactamente lo que sucede con el texto de Aenor en cuestión. La "mezcla errónea" de ambas estructuras no solo no es errónea, sino que, a mayor gravedad, contiene una plena intencionalidad significativa. Imagine que es usted un fabricante y tiene que incluir en su producto esta advertencia. Se le ofrecen dos posibilidades:

1a) Si **encuentra** algún problema,...

1b) Si **encontrara** algún problema,...

¿Cuál de ellas prefiere? No sé usted, pero yo en este caso no tendría duda: elegiría la posibilidad 1b), que es la que hace más favor a mi producto. Ahora póngase en el lugar del presidente de Aenor y elija:

2a) ..., Aenor **establece** que el fabricante disponga de...

2b) ..., Aenor **establecería** que el fabricante disponga de...

Y aquí la clara opción por 2a) ni siquiera es una cuestión de voluntad significativa: poco durará en su cargo el presidente que admita que aquello que la institución, efectiva y positivamente, **establece**, está condicionado en modo alguno a marcos de interpretación hipotéticos. De esta voluntad de expresión, intencionada, inteligente y estrictamente atenta y respetuosa con el funcionamiento de nuestro sistema, surge la manifestación lingüística anatemizada en nombre de la "corrección":

"Si **encontrara** algún defecto o anomalía ('se supone que el producto es bueno, y por tanto difícilmente encontrará defectos'), Aenor *establece* ('de una manera positiva y efectiva, independientemente de cualquier circunstancia') que el fabricante disponga de un procedimiento de reclamaciones"

Lo que hemos discutido hasta ahora hace evidente de nuevo un primer problema serio en una concepción normativista del objeto lingüístico: formular "reglas" gramaticales sobre la base de una lista de supuestas opciones correctas sin dotar del significado adecuado a las formas que están involucradas puede conducirnos con total facilidad a censurar usos de la lengua perfectamente legítimos. Pero, lo que es mucho más grave, la fe ciega en este criterio de "corrección" y la "norma" que lo sustenta tenderá a cegarnos ante el significado y, en consecuencia, a mermar nuestra propia capacidad de interpretación. Piénsese en los ejemplos de "violaciones" de la norma vistos más arriba (1 a 5). En un marco de comunicación real y efectiva (*modo de comunicación*) nadie repararía en la posibilidad de error alguno. Sin embargo, es muy posible que en una discusión "gramatical" (bien activado el *modo de corrección*) muchos de los participantes empiecen a encontrar problemas a las manifestaciones objeto de discusión, sin reparar siquiera en qué se quiere o qué se puede estar diciendo. Es lo que, paradigmáticamente, sucede en la censura comentada: al igual que antes podíamos dar por buena la frase "Las yemas son blancas" ("correcta", aunque errada en el significado), el autor, llevado de excesiva fe en las virtudes operativas de las prescripciones de su norma, considera como posibilidades correctas "Si encuentra, establece" y "Si encontrara, establecería" ("correctas", aunque ajenas a la voluntad significativa del original). Y ahora (solo ahora, sobre una formulación que no era la pretendida), parece caer en la cuenta del significado:

“Pero de todas formas el significado carece también de sentido, al decir en rigor: si encontramos algún defecto, Aenor establece que el fabricante disponga de un sistema de reclamaciones. Así que si no encontramos un defecto Aenor lógicamente no establece nada, y el fabricante no está obligado a contar con ese procedimiento. Con lo cual le haremos una faena al otro que sí encuentre problemas, porque al no haberlos tenido nosotros el fabricante queda exento de atender la reclamación de nadie más”.

El disparate que supone esta digresión en relación con la frase comentada consiste en tomar como punto de partida un análisis de la lengua totalmente *ciego al significado* y creer que ese análisis puede ser, a pesar de todo, un instrumento válido de *creación de significado*. Llevando a la práctica esta actitud, el autor nos demuestra casi didácticamente cómo podemos llegar a malinterpretar de manera sistemática muestras de lengua absolutamente impecables. El origen del problema aquí sigue residiendo en la misma descripción taxonómica que sustenta el normativismo y es hijo de sus errores, y consiste en la concepción mecánica de “Si” como introductor de “oraciones subordinadas condicionales”. Esto lleva a creer al censor que la frase original está planteando una secuencia condicional de tipo lógico (Si X, entonces Y; Si no X, entonces no Y), cuando la verdad es que no se trata de una condición lógica, sino del simple planteamiento de una hipótesis (“Si encontrara...”) en cuyo *marco* (no bajo cuya *condición*) ha de interpretarse la declaración del hablante (“Aenor establece...”). Como se ve, las prescripciones de una cierta “norma” nos hacen despreciar, como autómatas, el *significado*, y asociar la manifestación original con otras cuyo parecido no pasa de ser estrechamente *formal*. De ello se da cuenta rápidamente el propio autor; en vista de que sus claves formales no le ofrecen una solución plausible, opta por aconsejar finalmente una formulación diferente de la idea:

“La redacción correcta habría sido ésta: *Aenor establece que el fabricante disponga de un procedimiento de reclamaciones, por si encuentra usted algún defecto o anomalía*”

Y ya estamos al cabo de toda buena censura: ya que lo hacemos tan mal, vamos a ver cómo hacerlo “bien”. Solo que provocando un último problema, resultado del producto lógico de los anteriores: la reestructuración que la información ha sufrido en el intento de *encajar* la idea en alguna “estructura correcta disponible” en el inventario normativo¹⁷ da como resultado, cómo no, una frase correcta, pero bastante alejada de la legítima voluntad de representación lingüística y las intenciones de quien la escribió. En definitiva, la solución no es, en modo alguno, solución. Veamos por qué.

Cuando leemos un folleto de instrucciones no seguimos las mismas estrategias que cuando se trata de una novela: con respetables excepciones, nadie se lee las instrucciones del equipo de

17 ¿No suena también esto demasiado al proceder automático de una máquina de Colby?

música de cabo a rabo, empezando por el principio y acabando por el final, sin dejar de leer nada entre medias. Por esta razón, todos los libros de instrucciones juegan con tipos de letra, tamaños, títulos, recursos gráficos como flechas, cuadros, etc.: pretenden guiar al lector hacia el lugar que le interesa. En una frase como "La casa es mía" solemos distinguir discursivamente entre un *tema* (La casa), cuya misión es señalar de qué se habla, y un *comentario* (es mía), destinado a aportar la información nueva objeto del intercambio. Todos los recursos citados están precisamente destinados a destacar los *temas* que pueden ser objeto de interés del usuario del producto, de modo que no tenga que perder el tiempo en una lectura completa desechando, después de haber tenido que leer una parte, todo aquello que no le interesa. Con estas premisas, es fácil pensar en cómo se plantearía el redactor del texto que nos ocupa el problema del orden de la información. Si, hojeando un folleto de instrucciones, empezamos a leer "Aenor establece que el fabricante disponga de un procedimiento de reclamaciones, por si encuentra usted algún defecto o anomalía", es enormemente probable que abandonemos la lectura mucho antes de llegar a la palabra "defecto", incluso si estuviéramos interesados precisamente en este *tema*. En inteligente previsión de estos inconvenientes, el redactor decidió situar en primer lugar el *tema*, de modo que, una vez fácilmente encontrado, el lector pudiera acceder a la información (*comentario*) relativa a este tema si este era de su interés, o abandonarlo en caso contrario. Así pues, la "solución correcta" propuesta solo es correcta, pero no solución. Antes bien, traiciona la intención comunicativa del original: precisamente la alternativa consiste en desplazar nada menos que el tema hasta la posición final, y nada menos que en un texto de las características y fines informativos del que nos ocupa.

Después del análisis detallado de esta censura -explicación del error- ofrecimiento de soluciones, parece que la pregunta viene sola: si para hablar "correctamente" tenemos que renunciar a perfectamente legítimas y necesarias voluntades de expresión y a las únicas decisiones formales que son capaces de vehicularlas; si para hablar correctamente tenemos que decir, en definitiva, lo que no queremos decir y como no queremos decirlo, ¿quién querrá ser "correcto"? Si esto es "defender" una lengua, ¿qué lengua necesitará enemigos? Manifestaciones como estas son tan normales, efectivas, y absolutamente imprescindibles que hasta el propio autor de la censura, sin la menor duda, las usa diariamente con la conciencia tranquila, sabiendo que dice eso porque es eso lo que quiere decir. Y esto debe hacernos pensar muy seriamente en las consecuencias de un punto de vista centrado en la "corrección" y fundamentado en la biblia de una supuesta "norma": podemos fácilmente llegar a promover una imagen falsa de la propia lengua que venga a censurar usos del sistema perfectamente hábiles y, es más, específicamente diseñados para cubrir determinadas necesidades de transmisión de significados. Podemos fácilmente llegar a presentar, en definitiva, una imagen pervertida y falaz de la misma lengua que estamos usando para declarar qué es "correcto".

Afortunadamente, estas censuras y prescripciones no tienen gran efecto en los usuarios de la lengua; en caso contrario los libros de instrucciones, los carteles, los índices de los manuales de

física o los mensajes de error de los ordenadores entrarían de lleno y en tropel en la categoría artística de obras literarias de segunda división, perdiendo desde luego toda su utilidad y razón de ser. Y afortunadamente también los hablantes de a pie hacen caso omiso de estas recomendaciones: su vida diaria les obliga a ser eficaces, esto es, a *usar bien* su lengua, no a ser “correctos” sometidos a un corsé formalista e irreflexivo que ignora con suficiencia la auténtica naturaleza comunicativa de la lengua. En el fondo de todo ello, por tanto, el peligro de estar manejando una simple cuestión de identificación social: los que hablan bien y el resto, los de arriba y el vulgo. Una cuestión que deja enmarcado el estudio de la lengua en el marco de la Sociología y de las Bellas Artes, a años luz de la aproximación científica que la enseñanza de una lengua exige.

4. CONCLUSIONES: “NORMATIVISMO” VS. “OPERATIVISMO” EN LA ENSEÑANZA

Está claro, desde luego, que no valdría la pena referirse a todas estas actitudes falaces ante el objeto lingüístico, que podríamos tranquilamente dejarlas flotando en su autocomplacencia, si no fuera por un hecho enormemente grave: los mismos profesionales de la enseñanza, consciente o inconscientemente, solemos acabar encerrados en sus estrechas miras con preocupante facilidad. Atrapados por el sofisma de las blancas yemas del huevo, gente aparentemente preocupada por el fenómeno de la lengua y por su enseñanza confunde, de idéntico modo a como lo hacía el autor de la censura comentada, el organismo vivo de la lengua con un bichito disecado: lo importante es su aspecto, no su funcionamiento; lo importante es que quede elegante (según ciertos extraños gustos), no que sea capaz de acometer las tareas propias de su naturaleza. De esta actitud taxidérmica y ciega al significado que venimos ejemplificando no solo dan fe, por tanto, textos y libros completos en “defensa” de nuestra lengua, sino, como decimos, la propia actitud que la mayoría de los interesados en la lengua e incluso profesionales de ella muestran sin complejos, tanto en sus clases como en cualquier foro de discusión. Insistiendo en el tema de las “concordancias temporales”, considérese la aceptabilidad (y el sentido marcadamente diferencial, en su caso) de las siguientes supuestas “violaciones” de los niveles de actualidad entre “oración principal” y “subordinada” en el marco del “estilo indirecto”:

-Me dijo que **estabas** casado (posiblemente ahora no lo está)

vs.

Me dijo que **estás** casado (marcada actualidad de lo dicho: ahora sigue casado)

- A mí me dijo que **tenías** que ir (el contenido de lo dicho se sitúa en el pasado; no hay compromiso con la actualidad de tal obligación)

vs.

- A mí me dijo que **tienes** que ir (marcado compromiso con la actualidad de lo dicho: sin duda la obligación todavía es vigente)

- El médico me dijo que **bebiera** mucho (nada se sabe sobre si a estas alturas ese consejo debe ser seguido)

vs.

- El médico me dijo que **beba** mucho (marcada actualidad del consejo: sin duda, el hablante se halla todavía en la obligación de seguirlo)

Como es palmario, toda prescripción taxidérmica de supuestas “concordancias” estructurales so pena de incorrección no vendrá sino a ignorar de nuevo el significado y anatemizar torpemente opciones no solo legítimas, sino imprescindibles en cada ocasión en que el sentido que canalizan sea precisado. Todos solemos “violar” estas “reglas”, y vamos a seguir haciéndolo, porque cuando lo hacemos pretendemos y transmitimos un significado diferencial basado en el propio valor contrastivo de las formas. Y esto no nos conduce más que a una conclusión: esas reglas no son *las reglas* que realmente rigen las opciones de nuestro sistema, de modo que seguirlas nos conduciría a un manejo defectuoso de nuestro propio idioma. No obstante esta evidencia, la presión del academicismo, la normatividad y el vacío concepto de “corrección” que llevan aparejado es tan grande como puede demostrar la siguiente discusión entre dos hablantes, inexplicablemente nativos (y preocupantemente profesionales de la enseñanza) de nuestra lengua:¹⁸

4744. ¿Le dije que venga esta tarde?

Si me pongo a oír la radio, si veo la tele, si leo el periódico todo es uno y lo mismo: o yo ya no sé hablar castellano o los medios de comunicación están deformando nuestra lengua. ¿Vosotros pensáis que esta frase es correcta? Para mí lo correcto sería:

Le dije que viniera esta tarde

Cada vez es más frecuente en las oraciones de discurso indirecto la pérdida del imperfecto de subjuntivo. ¿Debemos rendirnos ante la evidencia?

Gracias por dejar que, al menos, me desahogue.

4753. Re: ¿Le dije que venga esta tarde?

El problema es que se fosiliza en la lengua oral este uso, resultado de combinar los dos estilos. En el directo se usa el presente (le dije: ven esta tarde). En el indirecto se transfiere el presente y el resultado es un híbrido horrendo. Pero qué le vamos a hacer. Oh, tiempos, oh costumbres :-)

18 Del Foro del Español del Instituto Cervantes, 24 de noviembre de 1998 (<http://cvc.cervantes.es>)

Desahogos, rasgamiento de vestiduras, suficiencia, ceguera explicativa e interpretativa, y nostalgia de supuestos tiempos mejores. Si esto es lo que tenemos como humanistas, más nos valdría pensar que nuestra materia no es humanística (en el sentido más estrecho del término), sino experimental; que no es “de letras”, sino “de ciencias” (como lo son justificadamente otras disciplinas relacionadas con la naturaleza y la actividad humana, como la medicina o la psicología). Deberíamos estar interesados, como nos piden nuestros alumnos, en la verdad, no en representaciones artísticas y sociológicas de la verdad que no funcionan fuera del marco de una sociología o unas bellas artes burdamente entendidas. Deberíamos estar interesados en la lengua viva, no en la lengua disecada. Deberíamos ser biólogos, no embalsamadores. Así que seamos prácticos: los profesores de lengua tenemos un trabajo duro por delante. Solo disponemos de un pequeño margen para estas delicadezas autocomplacientes y vacías que, en nombre de una extraña estética, acaban negando a la lengua su auténtica naturaleza como instrumento de comunicación humana. Desde el aislado ambiente de las cátedras bien se puede tomar a este animalito que es la lengua y embalsamarlo (fijarlo, limpiarlo y darle esplendor) para mayor gloria de su aspecto y su exhibición en museos. Sin embargo, reitero mi convencimiento, avalado por la experiencia, de que en la clase de ELE hay que ser *serios*, porque tenemos que administrar la comprensión de un animalito que debe moverse y ejecutar todas las acciones propias de su naturaleza (incluidas las de “mal gusto”, como hacer pipí, por ejemplo), es decir, de un ser vivo que obedece a leyes naturales. Y si queremos fijarlo o limpiarlo o darle esplendor tendremos que contar con su consentimiento (asegurarnos de que no lo violentamos) o arriesgarnos a que nos muerda con toda la razón del mundo. Y como ejemplo canónico de esta *seriedad* que exige una clase de lengua (y de los bocados que puede darnos el bichito a la primera que huela el formol), consideremos la siguiente petición de ayuda de otra profesora de español, un texto donde todos los profesionales de la enseñanza nos podemos fácilmente ver reflejados¹⁹:

9628. Uso de subjuntivos

Estimados compañeros:

Unos alumnos me han hecho hace poco preguntas sobre el uso del subjuntivo en frases como “Me gusta que aprendas” o “Me gusta que hayas aprendido”, así como “Me ha fastidiado que lo diga” o “Me ha fastidiado que lo dijera”. Ellos *quieren una explicación muy científica* sobre los motivos por los cuales se puede utilizar tanto un subjuntivo presente como un subjuntivo imperfecto, *porque muchas veces se les ha dicho en clases anteriores que solo se puede utilizar subjuntivo imperfecto cuando el verbo de la principal estaba en pasado o subjuntivo presente cuando el verbo de la principal estaba en presente*. También se planteó un debate sobre la posibilidad o no de tener la frase “Están de acuerdo con que se lo organicen”, mientras que otra alumna decía que ella había pensado que se podía tener un indicativo en esta frase como “Están de acuerdo con lo que ha dicho”. Por otra parte, hubo otra frase que levantó preguntas como “Te he dicho mil veces que soy tu madre”, mientras que otros alumnos pusieron “Te he

19 Del Foro Didáctico, 18 de septiembre de 1999, *ibid.* Las cursivas son nuestras.

dicho mil veces que fue un error”, o “Te he dicho mil veces que estaría ahí” o “que estaba ahí”. *No entendían por qué se podían utilizar tantos modos y tiempos para un mismo verbo y un mismo tiempo en la principal.* Y así os podría dar muchos ejemplos más. Yo les di explicaciones a ello (*sic*), pero me gustaría compartir con vosotros este punto para ver si podemos todos profundizar en estos aspectos y tratar de mejorar siempre nuestra reflexión sobre el idioma.

Pues bien, eso es exactamente lo yo propondría: reflexionar y profundizar. Y como demuestran a las claras los problemas con los que se encuentra cada día esta chica (o cualquier profesor de español), el primer paso, notable, debería ser liberarse de las cadenas de una concepción taxidérmica del hecho lingüístico que es ajena a su propia naturaleza. El segundo, propongo, adoptar un punto de vista operativista y centrado en el significado con respecto al objeto. Es esta, creo, la única actitud que permitirá avanzar en la comprensión del fenómeno lingüístico como tal, esto es, en la *reconstrucción* explicativa de ese organismo que vive y se desarrolla en las mentes de ciertas comunidades llamadas hispanohablantes, sirviendo y adaptándose a sus propósitos y necesidades de comunicación (no al contrario). Solo desde aquí será factible aproximar la calidad operativa de la presentación y administración de los aspectos formales en el aula a la auténtica naturaleza del objeto de estudio. Solo desde aquí, es más, nuestra lengua como sistema empezará a ser comprendida. Y en este apasionante camino, los profesores de español como lengua extranjera nos encontramos en el laboratorio más privilegiado para una re-creación operativa del sistema: el aula. De modo que sería mucho mejor evitar la tentación de “subir” al limbo de las cátedras desde donde se fotografía la lengua inútilmente en sus poses más “elegantes”; invitemos más bien a los fotógrafos a “bajar” con nosotros a pie de campo, a observar, a tratar de explicarse cómo y por qué vías bulle el arduo trabajo de representar el mundo con nuestra querida lengua desde una lengua diferente. A ver si entre todos hacemos verdadera Lingüística y desde ahí conseguimos uno de los objetivos más encallados de nuestra profesión: mejorar paso a paso el procesamiento pedagógico del sistema, acercar cada vez más la gramática a la comunicación.

REFERENCIAS

- Alarcos Llorach, E. (1980), *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos
- Castro, F. (1998), *Uso de la gramática española. Nivel intermedio*, Madrid, Edelsa
- Grijelmo, A. (1998), *Defensa apasionada del idioma español*, Madrid, Taurus
- Matte-Bon, F. (1992), *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Difusión
- Penrose, R. (1991), *La nueva mente del emperador*, Barcelona, Grijalbo Mondadori
- Pinker, S. (1995): *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*, Madrid: Alianza Editorial
- Ruiz Campillo, J.P. (1998), *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*, Tesis Doctoral.
- VV.AA. (1989), *Antena 3. Curso de español para extranjeros*, Madrid, SGEL

Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos

ALICE VELÁZQUEZ-BELLOT
University of Applied Sciences
Darmstadt-Alemania

Doctora en Literatura Francesa, Licenciada en Filología Hispánica y en Lingüística Aplicada, por la Universidad de Clermont-Ferrand (Francia) y profesora de Lengua y Literatura Francesa por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Ha ejercido asimismo como profesora de español/LE y de francés /LE en distintos centros y Universidades de Argentina y Francia.

Durante 21 años ha sido directora pedagógica de la enseñanza del francés y del español con fines específicos en la sección de formación permanente de la empresa Siemens AG en Alemania. Para desarrollar el material didáctico de enseñanza (de aproximadamente 600 horas) ha concebido un Diseño Curricular como herramienta de trabajo.

Es creadora, junto con la Universidad de Tübingen, de un CD ROM experimental para la enseñanza de francés como LE.

Ha dirigido secciones de Lenguas de Especialidad e impartido seminarios, talleres y cursos de formación de profesores sobre la enseñanza del español con fines específicos en diversas universidades y centros de formaciones de Alemania, España y Argentina. Ha participado como ponente en Congresos internacionales de lingüística general y aplicada.

En la actualidad ejerce como profesora de francés (FOS) en la University of Applied Sciences de Darmstadt, Alemania.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es mostrar cómo hemos procedido para confeccionar un diseño curricular con fines específicos en el marco de la formación permanente de una empresa alemana en electrotecnia y electrónica.

Hemos desarrollado una cadena de procesos sistemáticos incluidos en tres fases metodológicas: teórica, de elaboración y de aplicación. En cada fase proponemos herramientas de trabajo para detectar las necesidades, fijar las categorías lingüísticas del contenido del programa general, elaborar un plan didáctico por unidad y controlar permanentemente la calidad del material diseñado.

Como la presentación en detalle de la totalidad del DC es muy extensa, trataremos aquí solamente la metodología teórica y sus aplicaciones prácticas. Estos aspectos fundamentales tienen que tenerse en cuenta, si se quiere enseñar un contenido adecuado a las necesidades de los "clientes".

Este artículo ha sido publicado en Helman de Urtubey, S. y Cohen de Chervonagura, E. [2004] (compiladoras): *La Didáctica de las Lenguas, reflexiones y propuestas. Maestría en Didáctica de las Lenguas: francés, inglés o español*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina.

1. INTRODUCCIÓN

La formación permanente de los adultos se caracteriza por la ausencia de instrucciones oficiales y de definiciones institucionales de los objetivos generales que dependen de un proyecto de sociedad, de una educación permanente¹, ya que cada entidad o empresa posee una cultura diferente, por lo tanto cada una tiene necesidades y objetivos distintos.

1 SPINGER, Claude (avril-juin 1995): "Curriculum en langues et formation continue des adulte", en *ELA*, núm. 98, Revue de didactologie des langues-cultures. Paris, Didier-Erudition.

Hoy en día, la enseñanza de las lenguas, en el ámbito profesional y en particular en las empresas, responde principalmente a una razón estratégico-económica y no a una necesidad educativa o de formación general para el empleado como se entendía hace unos años. Las empresas preparaban a su personal para ejercer no solamente tareas actuales sino también tareas previstas a mediano y largo plazo. No debemos ignorar, ciertamente, la rapidez con que se realizan los intercambios comerciales internacionales, la cooperación económica y científica acentuada entre los países y la globalización que exige: concentraciones, fusiones, deslocalizaciones, ventas y compras de empresas, cierres de divisiones o servicios y constantes reorganizaciones, que marcan el mercado de hoy y que dificultan la planificación a largo plazo.

Los efectos de este contexto mundial, en cuanto a la demanda de la enseñanza de las lenguas extranjeras, son cuantitativos, pero no siempre cualitativos. Aunque sí, crean una mayor exigencia en la eficacia de la enseñanza. El empleado tiene que prepararse para responder en el menor tiempo posible a la demanda del cliente extranjero. Se espera de él, que alcance rápidamente y con costes reducidos, competencias comunicativas suficientes en una o varias lenguas y capacidad de adecuarse a diferentes culturas para pasar de una a otra sin dificultades.

Para poder responder a las premisas de las empresas: reducción de costes y de tiempo y mejorar la competitividad de los empleados, la ingeniería de la formación permanente en la enseñanza de las lenguas extranjeras ha debido buscar soluciones. Por esta razón y por la enorme demanda del aprendizaje de las lenguas en la empresa, gracias a una fusión, hemos desarrollado un método riguroso de elaboración de programas de cursos. La aplicación del conjunto de los principios apunta a optimizar la rentabilidad del sistema de enseñanza / aprendizaje permitiendo así al participante² ejercer sus responsabilidades laborales en las mejores condiciones posibles.

2. METODOLOGÍA TEÓRICA

Para llevar a cabo el plan de formación en lengua extranjera (LE)³ del personal de la empresa, hemos creado una secuencia de procesos incluidos en dos marcos fundamentales: teórico y práctico. (Véase "Diagrama de los procesos de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de las lenguas con FE")

La primera categoría comprende tres niveles: una metodología teórica, una de elaboración y otra de aplicación y la segunda, la práctica, indica los instrumentos a emplear y los pasos a seguir hasta llegar al control de calidad del material didáctico diseñado.

² Empleamos el término "participante" porque insiste en la intervención del empleado en el proceso del aprendizaje; él determina los contenidos, pero, nosotros "conductistas" en cuanto a los pasos metodológicos a seguir, definimos el enfoque.

³ Utilizamos indistintamente los términos lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). La lengua objeto (LO) es la que se está tratando de adquirir.

La metodología teórica refleja el concepto general que tenemos sobre la lengua así como sobre la enseñanza y el aprendizaje⁴. Es además, como se puede ver en el diagrama del DC, un conjunto coherente de principios secuenciales necesarios para alcanzar un objetivo. La metodología de la elaboración es la suma de principios lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos, psicológicos y didácticos que permiten el diseño del material de clase. La de la aplicación es el momento de la enseñanza y del aprendizaje, de la puesta en práctica del material creado en el componente anterior. Estas tres fases están en estrecha relación y las decisiones tomadas en una de ellas repercuten en la siguiente por ser un sistema cerrado.

Todos los teóricos del funcionalismo así como J.A. van Ek y L.G. Alexander repiten que es evidente que no podemos determinar un contenido de enseñanza y realizar nuestra tarea de docentes si no tenemos idea de lo que son las necesidades comunicativas de los aprendientes. Estas necesidades, en nuestro caso, no existen por sí mismas, sino que están en directa relación con las situaciones concretas del ámbito profesional del grupo meta. A partir de la identificación de las necesidades lingüísticas de éste, podemos fijar los objetivos del aprendizaje y los contenidos de la enseñanza.

El procedimiento de recopilar sistemáticamente datos no se justifica solamente para reducir costos en la enseñanza sino porque implica la idea de negociación y consulta con el interesado, puesto que él es el centro, obteniendo así, satisfacción y refuerzo de su motivación. Además, es un punto de partida eficaz que nos ayuda a evitar errores de enfoque, que pueden hacer fracasar un curso y a minimizar los riesgos de frustraciones personales y profesionales.

2.1. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES

El análisis de las necesidades se caracteriza por ser simple y por aportarnos informaciones claras y transparentes. En consecuencia, debe ser:

- *selectivo*: determina el área que contiene las informaciones necesarias: un departamento o un servicio, un proyecto, un ramo o una especialidad, etc.,
- *situacional*: identifica las situaciones cotidianas, laborales y culturales por las que los participantes van a pasar,
- *cualitativo*: los datos recabados por área deben ser representativos de esa área,

⁴ Dentro de las teorías lingüísticas que sostienen la enseñanza de las lenguas seguimos la lingüística textual y la pragmática por un lado y el enfoque comunicativo, por otro. Dentro de las teorías del aprendizaje, adherimos al enfoque holístico.

- *cuantitativo*: los datos recabados por área deben ser suficientes para ser representativos y "didactizables",

- "*didactizable*": el corpus lingüístico de la lengua objeto (LO) debe poderse transponer en descripciones detalladas de objetivos y de contenidos y facilitar el diseño del material didáctico de enseñanza.

Esta operación prospectiva se realiza a través de cuatro instrumentos que aportan datos suplementarios o complementarios según las necesidades de las personas: **cuestionario**, **entrevista**, **análisis de documentos auténticos** y **análisis del discurso**.

Cuestionario

El cuestionario es rellenado individualmente por el empleado y sin apremio, pero dentro de un marco de tiempo estipulado. Este instrumento tiene la ventaja de ser objetivo ya que no hay interferencias externas. (Véase "[Análisis de las necesidades: Cuestionario](#)")

Con este procedimiento recabamos dos tipos de datos: sobre el perfil del interesado y sobre el de sus necesidades. El primer punto incluye, además de los datos personales y profesionales, una breve descripción de las responsabilidades, identificando así el ámbito de actuación. Es interesante saber, además, con qué tipo de interlocutores tendrá que tratar: clientes, suministradores, técnicos, comerciales, administraciones locales, etc. y en qué país o con qué países trabajará para prepararlo a las diversidades lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas y a las características socioculturales.

Mediante una gradación simple (Muy bien, Bien, Regular) presentada en una parrilla, el participante autoevaluará el nivel de competencia lingüística de la LO y de las otras LE que él mismo incluyó en la lista. Estos resultados nos permiten apreciar la maleabilidad y flexibilidad cognitiva del participante y su disponibilidad para alejarse del etnocentrismo.

El segundo punto del cuestionario comprende un cuadro con las cuatro destrezas y una selección de contenidos que ilustran actividades comunicativas de los hablantes nativos según situaciones profesionales abordadas. Con esta ayuda, los usuarios o los futuros usuarios, identificarán las necesidades lingüísticas apropiadas a su caso.

Entrevista

Este instrumento suplementario es importante porque permite un contacto personal con el participante ayudando así a ampliar y a caracterizar más profundamente las necesidades. Además, da al profesor la oportunidad de corregir conceptos erróneos sobre las dificultades del aprendizaje de tal lengua y de disminuir al máximo el factor ansiedad y de motivar. Sabemos que la ansiedad presente en el momento de la enseñanza reduce las posibilidades

del aprendizaje y si se hace presente durante la comunicación lingüística, afecta a la actualización (*performance*).

Las preocupaciones detectadas en el momento de la entrevista son: **la organización de los cursos**: duración, lugar, horarios y desplazamientos; **la constitución de los grupos**: cantidad de personas, agrupación por niveles de conocimientos o no, presencia de colegas de otros departamentos o servicios, de jefes o de secretarías; **los objetivos a alcanzar**: responden a los del entrevistado o a los determinados por la jerarquía, tiempo que se necesita; **las clases**: metodología seguida y medios empleados, porcentaje de presencia que se requiere para aprobar; **las tareas a realizar en casa**: obligatorias o no, valoración; **las evaluaciones**: tipos, procedimientos, valoraciones, consecuencias y notificación o no de los resultados a los superiores; **el cuerpo de profesores**: monolingües, bilingües, alternancias en un curso, etc., que pueden ser decisivas para la adquisición de nuevos conocimientos en el momento de la enseñanza / aprendizaje, si no se tratan a tiempo. (Véase "Análisis de las necesidades: Entrevista")

Este medio consta solamente de dos partes: el perfil del estudiante y la descripción de las actividades. Como hemos descrito anteriormente, a través del intercambio de informaciones, el participante precisa sus actividades y dudas y al mismo tiempo el profesor detecta si tiene que recurrir a documentaciones auténticas, escritas o audiovisuales, para completar el análisis de las necesidades.

Análisis de documentos auténticos

Gracias al instrumento anterior, el profesor recoge informes detallados sobre los documentos que tendría que consultar: tipo, lugar dónde se encuentran y persona con la que tiene que entrar en contacto. (Véase "Análisis de las necesidades: Documentos Auténticos")

El grado de profundidad con el cual se va a realizar la taxonomía de los documentos depende de los objetivos de los participantes, por esta razón en la ficha se indicará el tipo de destreza y los actos de comunicación a desarrollar, pero no se especifican las categorías lingüísticas a analizar de los textos, puesto que se desconocen hasta el momento de la entrevista. Si los participantes tienen que comprender y redactar cartas⁵, por ejemplo, se analizará el contenido de la documentación existente clasificándolo en: funciones con sus respectivos exponentes y en morfosintaxis. Si el objetivo es aprender a describir el edificio de la sala de control de una central eléctrica convencional o nuclear, se agregará a las categorías anteriores: vocabulario⁶.

5 Hasta el momento de la formación en LE con FE, los participantes de la sección mandaban la correspondencia recibida y las respuestas al departamento de traducciones.

6 Optamos por el término "vocabulario" ya que se trata de un corpus especializado como lo define DUBOIS, J. y otros (1979) en el *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Alianza. Para seleccionar el vocabulario pertinente seguimos el concepto de

Análisis del discurso

Otros de los aportes importantes de la entrevista es reconocer la necesidad de efectuar un análisis del discurso⁷ para completar el corpus lingüístico.

En nuestro caso, lo realizamos asistiendo a reuniones de negociaciones entre el suministrador que posee un buen nivel de L2 o está asistido de un intérprete, y el cliente, hablante nativo. A medida que los enunciados son emitidos, los descomponemos y los distribuimos en la parrilla propuesta en tres categorías: funciones con sus respectivos exponentes y particularidades idiomáticas. (Véase "Análisis de las necesidades: Análisis del discurso")

En cualquier acto comunicativo oral con uno o más interlocutores existe una interrelación entre los componentes verbales y los no verbales. La conducta no verbal condiciona y modifica el contenido del mensaje y puede darnos más informaciones de lo que se está enunciando, de ahí la necesidad para nosotros de integrar en la ficha del análisis del discurso el análisis de algunos aspectos paralingüísticos, kinésicos y extralingüísticos. Hay que dejar claro que así como no nos proponemos hacer un análisis profundo del discurso como lo presentan los métodos descritos por lingüistas, no pretendemos, tampoco, hacer un análisis exhaustivo de lo no verbal. Retenemos lo más relevante de la cultura extranjera para que los participantes comprendan mejor a sus clientes, socios o colegas de otros países y lleven a cabo exitosamente los proyectos.

A medida que hemos ido señalando los diferentes tipos de análisis, se ha visto cómo cada uno de ellos ensancha la perspectiva y aporta su particular contribución. Ningún análisis reemplaza al anterior. Es más apropiado decir que se van sumando para llegar finalmente a componer el corpus lingüístico necesario.

2.2. FORMACIÓN DEL CORPUS

Como ya hemos indicado anteriormente, el corpus de lengua de especialidad no puede comprender la totalidad de los usos lingüísticos de una situación particular del ámbito laboral, porque sería imposible "didactizarlo". Reúne un repertorio limitado de datos lingüísticos, componente: **cuantitativo**.

Las lenguas son sistemas estructurados de comunicación siempre abiertos ya que cambian y evolucionan, incorporando nuevos elementos, pero nuestro corpus, que suministra

"disponibilidad". "Las palabras disponibles son palabras usuales, importantes y necesarias desde el punto de vista temático, real y situacional..." LEWANDOWSKI, Th. (1995): *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Cátedra.

⁷ En el cuadro de las teorías de la enunciación o de la pragmática se llama "discurso" a la unidad comunicativa considerada en su dimensión interactiva, con sus fuerzas ilocutivas, inscrita en una situación de enunciación, en un momento preciso y una situación dada.

informaciones sobre las necesidades actuales, limitadas en el tiempo y en el espacio, es cerrado. Su vigencia está sujeta a la validez de los propósitos perseguidos. En la medida en que las necesidades cambian, la lengua se modifica. En este caso, se puede decir, que el corpus existente no es más fiable ni representativo. Es evidente que si los parámetros se modifican, las nuevas muestras lingüísticas deben ser analizadas como las anteriores.

El inventario recopilado es sistematizado adecuadamente y ordenado según determinados criterios que permiten fijar los objetivos generales y específicos y los contenidos de un programa por nivel.

2.3. DISEÑO DE UN PROGRAMA POR NIVELES

En este apartado presentamos el ejemplo de los objetivos generales por niveles descritos para un grupo meta que debía aprender el francés con el fin de integrarse en una nueva empresa franco-alemana, creada por la fusión de divisiones compatibles.

Estos puntos sencillos y globales de referencia, elaborados a partir del análisis de las necesidades, se concentran principalmente, sobre tres actividades comunicativas: comprensión auditiva y expresión e interacción orales.

Para aliviar la administración y dar flexibilidad al responsable pedagógico y a los profesores se decidió formular los objetivos específicos en un apartado del syllabus⁸ junto con los contenidos del aprendizaje. Estos contenidos se han seleccionado, sistematizado y ordenado progresivamente en seis categorías: **situación, función, exponentes, morfosintaxis, vocabulario y aspectos socioculturales.**

La idea de organizar nuestro programa de enseñanza a partir del análisis de las funciones lingüísticas nos ha permitido, teniendo en cuenta los factores cognitivos implicados en el proceso del aprendizaje, resolver dinámicamente las exigencias de las necesidades y de los grupos, la gradación de los contenidos y su distribución en los cursos y en el tiempo. Este enfoque no nos impidió tratar el vocabulario por un lado o la morfosintaxis por otro, en el momento adecuado o diseñar simulaciones simples y complejas con actividades interactivas variadas, desarrollando así el saber-hacer y el saber-ser.

3. CONCLUSIÓN

Numerosos estudios han mostrado que un cierto porcentaje de las empresas pierden una cuota de mercado importante porque literalmente no hablan el idioma de su cliente, especialmente cuando se trata de alguna de las lenguas menos difundidas. Por esta razón, creemos que la enseñanza de las lenguas extranjeras es fundamental en las empresas si

⁸ Llamamos syllabus a la especificación del contenido lingüístico de un programa de aprendizaje de las lenguas.

quieren ser competitivas y que el análisis de las necesidades es indispensable para racionalizar la enseñanza.

La metodología de trabajo planteada está apoyada en las investigaciones actuales sobre la lingüística aplicada y la pedagogía y sobre nuestras propias experiencias. Por este motivo, el DC es actual, coherente, simple, fácil de usar, rápido y eficiente. Es el esfuerzo de varios años de trabajo con un valioso equipo de colaboradores que, a medida que ponían en práctica los diferentes pasos, aportaban en nuestras reuniones periódicas, sus comentarios, sugerencias, modificaciones o mejoras, obteniendo así mejores resultados.

Somos plenamente conscientes de que nuestros instrumentos de trabajo no solucionan todos los problemas del diseño de un programa de enseñanza / aprendizaje con fines específicos, no obstante, son una ayuda de gran utilidad para los formadores que deben preparar a usuarios a ser capaces de actuar dentro de un ámbito definido.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (2000), *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, elaborado por el Consejo de Europa. Versión española disponible (2002), en <http://www.cervantes.es>

AARTS, J., MEIJS, W. (1984), *Corpus Linguistics*. Amsterdam, Rodopi.

ALVAREZ, G. (1995), "Culture et Intertexte", en *Langues et Cultures*. Centro de Estudios Interculturales. Departamento de Francés, Facultad de F. y L. Univ. Nac. de Tucumán, Año 2, núm. 2 págs. 3-8, Depart. de Public. S. M. de Tucumán.

BARALO, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco Libro.

BESSE, H., GALISSON, R. (1980), *Polémique en didactique: Du renouveau en question*. Paris. CLE International. Coll. Didactique des langues étrangères.

BICKES, G. (1995), "Überlegungen zu einem lebendigen, Teilnehmerorientierten, interaktiven Fremdsprachen-Unterricht für erwachsenen", en SCHULZ, F., *Interaktive Lernformen in Fremdsprachenunterricht für Erwachsene*. Núm. 45, pp. 9-20, Univ. Mainz.

COSERIU, E. (1992), *Competencia Lingüística - Elementos de la teoría del hablar*. Biblioteca Románica Hispánica, Madrid, Gredos.

DUBOIS, J. y otros (1979), *Diccionario de Lingüística*. Madrid, Alianza.

EGGERS, D. (1994), "Einige Thesen zu didaktischen Aspekten interkulturellen Lernens", en PETERS, J. *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene*. núm. 34, pp. 91-93, Univ. Mainz.

GAIRNS, R., REDMAN, St. (1995), *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge University Press.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1994), *El currículo de español como lengua extranjera - Fundamentación metodológica - Propuestas de actuación*. C.I.D. Colección de investigación didáctica, Línea metodológica, Madrid, Edelsa.

GAUTHERON-BOUTCHATSKY, Ch., KOK ESCALLE, M.Ch., ANDROULAKIS, G., RIEDER, K. (2003), "Retrouver le sens perdu ou les fausses identités du document authentiquement"

publicitaire”, en *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, janvier, pp. 44-57, Paris, CLE International.

HAGÈGE, C. (1996), *L'enfant aux deux langues*. Paris, Odile Jacob.

HARDING-ESCH, E. (1990), “Construction et usage des Syllabus communicatifs”, en *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, août - septembre, pp. 88-95, Paris, Edicef.

HUTCHINSON, T. and WATERS, A. (1993), *English for Specific Purposes. A Learning-centered Approach*. Cambridge, University Press.

LEWANDOWSKI, Th. (1995), *Diccionario de Lingüística*. Madrid, Cátedra.

LE BOTERF, G. (1990), *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris, Les Editions d'Organisation.

LEWIS, M. (1994), *The lexical approach. The State of ELT and a way Forward*. London, Language Teaching Publications.

MADER, J. (1996), “Some reflections on the usefulness of analysing teaching material”, en SCHLIEPHAKE, G. (Hrsg.): *Lehrmaterialien im Spannungsfeld von Lernerorientierung und Lehrzielen*, núm. 46, S. 69 – 75, Mainz, Univ. Mainz.

MATTE BON, F. (1994), *Gramática Comunicativa del español. De la lengua a la idea*, Tomo 1. Madrid, Edelsa.

MAINGUENEAU, D. (1991) *L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. HU. Linguistique, Paris, Hachette.

MORFELD, P. (1996), “Von den Schwierigkeiten einer Lehrwerkanalyse. Grammatik und Hörverstehen in Anfängerlehrwerken für den Englischunterricht”, en SCHLIEPHAKE, G. *Lehrmaterialien im Spannungsfeld von Lernerorientierung und Lehrzielen*, núm. 46, S. 55-67, Univ. Mainz.

RAASCH, A. (1994), “Wenn man doch nur wüsste, was denn das ist...”, en PETERS, J. *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene*. Erwachsenengemäßes Lehren und Lernen einer Fremdsprache -Sprachdidagogik, núm. 34, S. 9-10. Univ. Mainz.

ROHRE, J. (1985), *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Fremdsprachenlernen*. Bochum, Kamp.

SALINS DE G., D. (1996), “Méthodologie, éclectisme et bricolage pédagogique”, en *Le Français dans le Monde*, núm. 280 pp. 39-43, Vanves, Edicef.

SÁNCHEZ, A. (1995) *Corpus lingüístico del español contemporáneo – Fundamentos, metodología y aplicaciones*. Madrid, SGEL.

SCHLIEPHAKE, G. (1996), *Lehrmaterialien im Spannungsfeld von Lernerorientierung und Lehrzielen*. Mainz, Univ. Mainz.

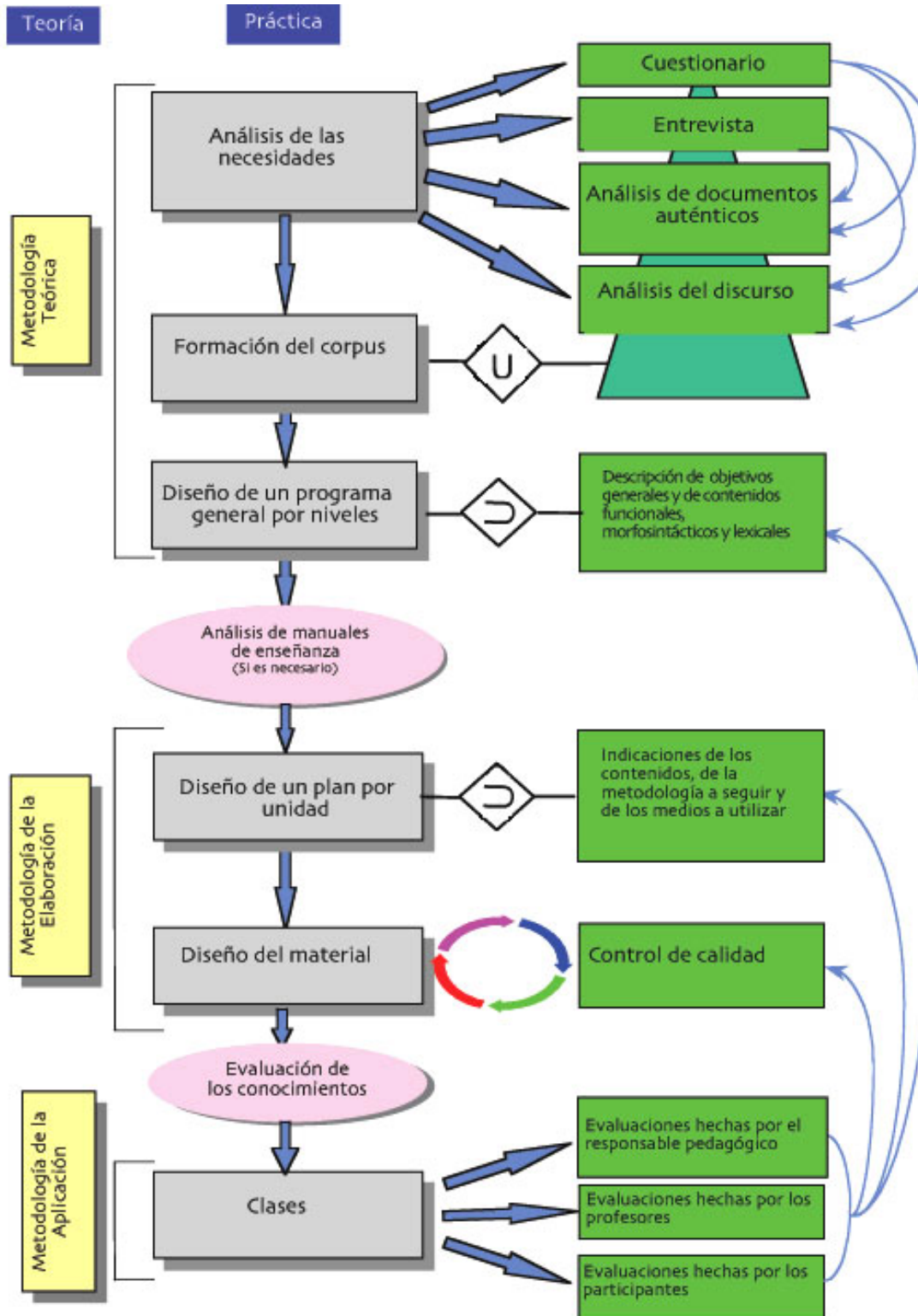
SEGOVIANO, C. (1996), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid. Iberoamericana.

SPRINGER, C. (1995), “Curriculum en Langues et formation continue des adultes”, en *ELA, Revue de Didactologie des langues – cultures*, 98, pp 119-127. Paris, Didier Erudition.

WIERZBICKA, A. (1991), *Cross-cultural Pragmatics, The semantics of Human Interaction*, Berlin. New York, Mouton de Gruyter.

YAICHE, F. (1996), *Les simulations globales. Mode d'emploi*. Paris, Hachette F.L.E.

PROCESOS DE ELABORACIÓN DE UN DC PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS CON FE



ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES

CUESTIONARIO

Fecha:

1. Perfil del participante

Nombre:

Edad: 18-25 45-55

División:

26-45 55 +

Ciudad:

Nº de teléfono:

Nacionalidad:

Lengua materna:

<i>Profesión</i>	<i>Función</i>
Descripción especialidad	División

<i>Desplazamientos</i>	
Países	Duración

<i>Interlocutores</i>			
Clientes:	ingenieros <input type="checkbox"/>	técnicos <input type="checkbox"/>	comerciales <input type="checkbox"/> administrativos <input type="checkbox"/>
Suministradores:	ingenieros <input type="checkbox"/>	técnicos <input type="checkbox"/>	comerciales <input type="checkbox"/> administrativos <input type="checkbox"/>

<i>Conocimiento de otras lenguas</i>															
Lenguas	Interacción oral			Expresión oral			Expresión escrita			Comprensión auditiva			Comprensión de lectura		
	Muy bien	Bien	Regular	Muy bien	Bien	Regular	Muy bien	Bien	Regular	Muy bien	Bien	Regular	Muy bien	Bien	Regular

2. Perfil de las necesidades

Nota: Elija como máximo tres posibilidades de cada destreza y marque con una cruz la frecuencia de su uso.

Destrezas lingüísticas / Contenidos

A - Comprensión auditiva	Constantemente	A menudo	De vez en cuando
• comprender conversaciones cotidianas			
• comprender conversaciones telefónicas			
• comprender conversaciones técnico-comerciales			
• comprender instrucciones / explicaciones / descripciones técnico-comerciales			
• comprender charlas o conferencias especializadas			
• comprender negociaciones			
• otras actividades:			

B - Expresión e interacción orales			
• dar instrucciones			
• aconsejar			
• recibir y dar informaciones			
• informar a terceros			
• explicar funcionamientos			
• realizar descripciones técnicas			
• tomar parte en reuniones			
• dirigir reuniones			
• hacer presentaciones			
• negociar			
• recibir invitados			
• otras actividades:			

C - Comprensión de lectura	Constantemente	A menudo	De vez en cuando
• comprender correspondencia en general			
• comprender correspondencia de rutina			
• comprender informes sobre reuniones			
• comprender notas administrativas			
• comprender informes técnico-comerciales			
• comprender descripciones técnicas			
• comprender instrucciones			
• comprender documentos comerciales			
• leer revistas especializadas			
• leer periódicos			
• otras actividades:			

D - Expresión escrita			
• escribir correspondencia general			
• escribir correspondencia rutinaria			
• escribir mensajes telefónicos			
• redactar mensajes por correo electrónico			
• redactar informes técnicos			
• redactar instrucciones			
• redactar documentos comerciales			
• redactar presentaciones			
• tomar notas en reuniones			
• redactar actas de reuniones			
• rellenar formularios			
• traducir documentación			
• otras actividades:			

ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES

DISCURSO

1. Participantes

	<i>Suministradores</i>	<i>Cliente / Subcontratista / Otros</i>
Cant. de personas		
Nacionalidad		
Función / Cargo		

2. Contenido

Tema	Funciones	Exponentes	Particularidades idiomáticas

3. Algunos aspectos socioculturales

Elementos paralingüísticos	
Altura tonal Bajo - Alto	
Melodía y entonación	
Tempo	

Elementos perilingüísticos / kinésicos	
Gestos	
Maneras	
Posturas	

Elementos extralingüísticos	
Proxémica	
Cronémica Horas - Pausas	
Instalaciones Sala - Material Distribución personas	
Cortesía	

Realizado por:

Fecha:

R E S E Ñ A S

MARIO LÓPEZ CORDERO

Doctorando de la Universidad Antonio de Nebrija, Madrid

Aprender una lengua extranjera es hoy por hoy de vital importancia, ya que nos encontramos en una aldea global llena de constantes cambios en la que los ciudadanos del mundo más que nunca necesitan comunicarse para un mayor y mutuo respeto y entendimiento. Los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras tenemos la responsabilidad de ayudar a nuestros estudiantes a adquirir las destrezas y los conocimientos necesarios que les permitan desenvolverse en este mundo globalizado, desarrollando la competencia plurilingüe y pluricultural.

Dicho esto, parece que la cortesía puede desempeñar un papel relevante para favorecer la comunicación y el buen entendimiento entre los pueblos, puesto que la expresión de la cortesía es permeable a la cultura y es una fuente habitual de malentendidos y fallos en la comunicación. De este modo, el estudio de la cortesía en español es un área que puede aportar muchos datos a la hora de enseñar nuestra lengua tanto a estudiantes nativos como no nativos, especialmente en lo que se refiere a las competencias sociolingüísticas y pragmáticas.

Este libro que reseñamos puede resultar de mucho interés tanto a profesores, que imparten español como lengua materna o extranjera, como a investigadores y estudiantes de filología interesados en este apasionante tema.

Pragmática sociocultural consta de una "Introducción" (págs. 5-11), donde se presenta un breve repaso del marco teórico y metodológico adoptado en los estudios de cortesía, y de seis partes, que giran en torno a temas de variada índole como "Sobre el fenómeno de la cortesía" (Parte I), "Sobre la cortesía en el mundo hispánico" (Parte II), "Fórmulas de tratamiento y cortesía en el texto escrito" (Parte III), "Actos de habla y estrategias de

**Bravo, D. y Briz Gómez, A. (eds.) (2004):
Pragmática sociocultural: estudios sobre el
discurso de cortesía en español, Barcelona:
Ariel, 416 pp.**

cortesía" (Parte IV), "Género, ideología y cortesía" (Parte V) y "Cibercortesía" (Parte VI). Veamos ahora con más detalle los diferentes capítulos de que se compone esta obra.

La Parte I ocupa los primeros seis capítulos, centrándose el primero de ellos en revisar el enfoque universalista de las teorías de la cortesía y, a continuación, proponiéndose que se mantenga un equilibrio entre universalidad y relatividad en los estudios sobre cortesía. Bajo el sugerente título de "¿Es universal la cortesía?", la profesora Catherine Kerbrat-Orecchioni, en el segundo capítulo, nos ofrece una revisión del modelo de Brown y Levinson y propone introducir la noción de *Acto Agradador de Imagen* (FFA), en oposición a la de *Acto Amenazador de Imagen* (FTA) para dar cuenta del uso de la cortesía en culturas diferentes. En el capítulo tres, Henk Haverkate, pionero en el estudio de la cortesía en español, trata de averiguar si la cortesía española es más de corte positivo. Para ello realiza comparaciones entre las culturas española y holandesa en los actos de discurso, actos paralingüísticos y actos metapragmáticos.

En el capítulo cuatro, Antonio Briz propone que para poder analizar la (des)cortesía en la conversación y delimitar las diferencias intra e interculturales es preciso distinguir entre cortesía codificada e interpretada y, además, entre cortesía de hablante y de oyente. El capítulo cinco, "La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social", tiene como objetivo demostrar que la imagen social del hablante puede verse afectada al igual que la del destinatario. En el capítulo seis, Marta Albelda Marco plantea la hipótesis de si existe alguna relación entre la cortesía y la situación de uso en la que ésta se realiza. Para tal fin se comparan dos tipos de modalidades discursivas: la conversación coloquial y la entrevista semidirigida. Luego de analizar el corpus, se comprueba que en las situaciones informales es también usual el empleo de actos cortesés.

La Parte II consta de 4 capítulos, en los que se realiza un detallado repaso de los estudios de cortesía realizados en la Argentina (capítulo 7) y en Venezuela (capítulo 8). En el capítulo nueve, partiendo de la Teoría de la cortesía verbal de Brown y Levinson (1987), Bravo (1999 y 2001) Márquez (1997) y Placencia (1997 y

2001), se analiza la percepción en cuanto al grado de (des)cortesía en el trato lingüístico que reciben los ciudadanos en puestos de atención al público. El capítulo diez trata de dar cuenta de la expresión de la cortesía mediante conversaciones espontáneas grabadas en la ciudad de Barranquilla (Colombia), para concluir que los procesos conversacionales en esta ciudad son de carácter informal y, en general, se busca la distensión y la afectividad positiva.

La Parte III lleva por título "Fórmulas de tratamiento y cortesía en el texto escrito", y está formada por tres estudios que analizan las fórmulas de tratamiento y cortesía en la *Segunda Celestina* (capítulo 11), en cuatro documentos del siglo XVI (capítulo 12) y en dos obras de teatro -*Historia de una escalera* y *Bajarse al moro*-, en el caso del estudio que firma Juan Manuel Pedroviejo Esteruelas, en el capítulo 13.

En la Parte IV, encontramos dos trabajos que analizan la cortesía en los actos de habla. El primero (capítulo 14), "La expresión de buenos deseos hacia nuestro prójimo: ¿un acto de habla cortés automático?", concluye que los deseos se llevan a cabo mediante el empleo de formulas rituales fijas y "representan poderosas estrategias de imagen de afiliación" (pág. 279). En el capítulo 15, el objeto de estudio es la mitigación de los rechazos en el español de México y en estudiantes estadounidenses de español/LE. Después de someter los datos obtenidos a análisis estadísticos, el autor llega a la conclusión de que los mexicanos emplean un grado mayor de mitigación con más frecuencia que los estudiantes de español.

La Parte V (capítulos 16 a 18) se compone de tres capítulos, en los que confluyen el género y la cortesía. En primer lugar, podemos encontrar un estudio (capítulo 16) que analiza el género y la (des)cortesía en la novela *Chocolat*. El capítulo 17, que firma la profesora Irene Madfes, parte del "modelo estratégico de género que asume que las conductas comunicativas están reguladas por estrategias determinadas por el tipo de vínculos culturales existentes en una sociedad (pág. 323)" en su análisis de tres marcadores conversacionales: *vos sabés que, yo que sé y claro*. El capítulo 18, titulado "Diccionario, cortesía lingüística y norma

social”, se centra en el estudio de la cortesía social en la edición del Diccionario de la Real Academia Española, partiendo de la idea de que cualquier diccionario es también un libro de normas sociales.

La Parte VI, y última de este libro, consta de dos contribuciones al estudio de la cortesía en contextos telemáticos. Así, en el capítulo 19, se analiza la cortesía e imagen en cuatro sitios de Internet: sitios institucionales, informáticos, de enseñanza y de empresa, a fin de establecer el estilo o imagen de los textos provenientes de los sitios seleccionados. El último estudio de este volumen, “La ironía en las *chats*. Una forma de preservar las imágenes y administrar los conflictos en las conversaciones mediadas por computadoras” (capítulo 20), se encarga de analizar el papel de la ironía como estrategia en la conversación con el propósito de que la imagen de los participantes en los *chats* no se vea amenazada.

Es de agradecer el esfuerzo de los editores por presentar, con visión amplia y cohesión interna, las últimas investigaciones realizadas sobre el fenómeno de la (des)cortesía en el ámbito hispánico. Asimismo, debemos resaltar que esta obra ha venido a paliar la escasez de esta clase de estudios en español; no en vano, Henk Haverkate ya apuntaba esto en el prólogo de su conocido libro *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. No obstante, a pesar de esta carencia, puede verse el creciente interés que está recibiendo la cortesía en España y en Hispanoamérica a tenor de los artículos publicados en *Oralia 4* (2001) y el Programa EDICE (<http://www.edice.org>), donde el lector interesado puede acceder a las *Actas del Primer Coloquio*.

Para finalizar, esperamos que este volumen pueda ser el punto de partida para futuras investigaciones que contribuyan a un conocimiento más profundo del papel de la cortesía en la comunicación intra e intercultural en español.