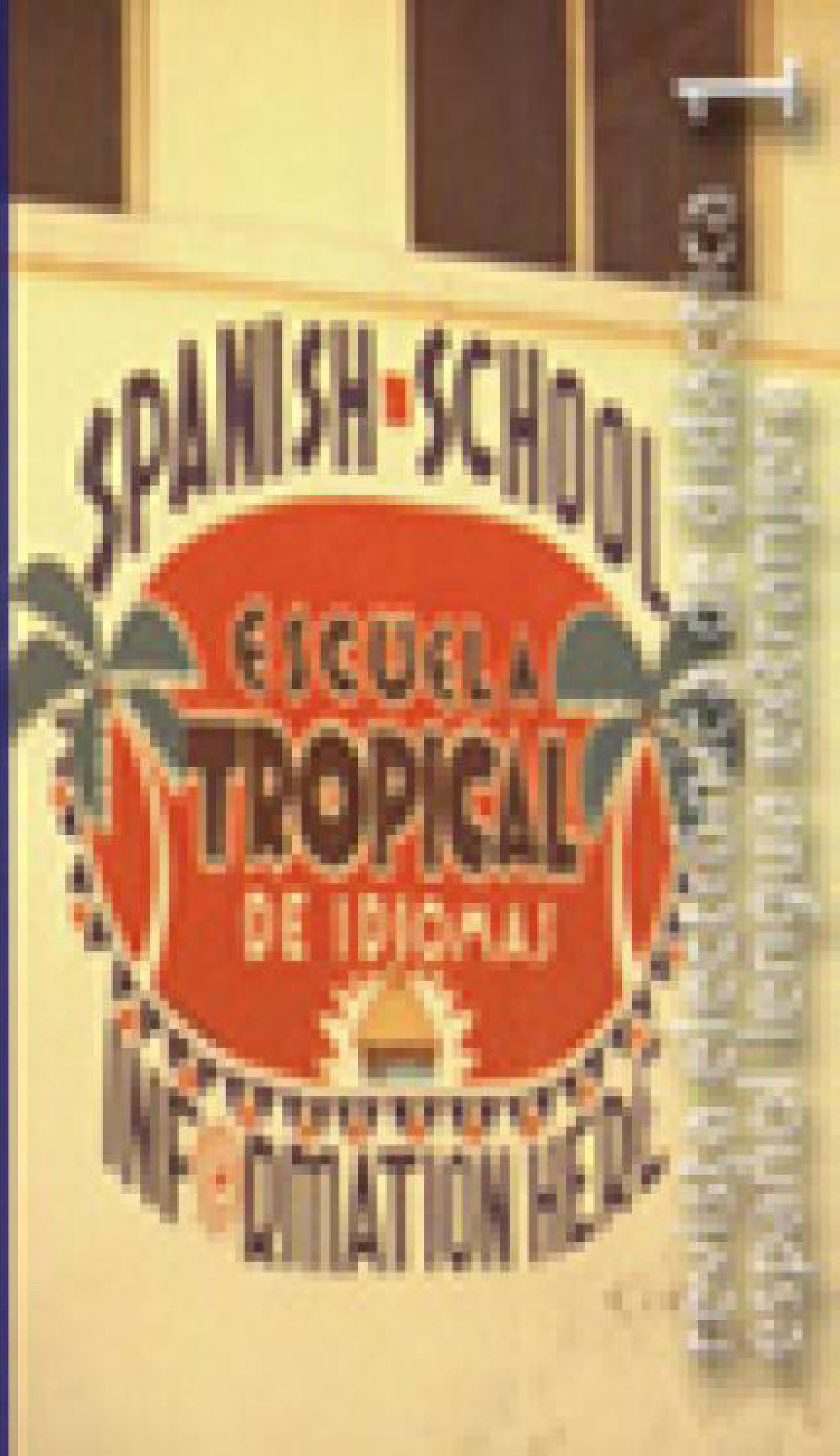


EDUCACIONAL REALME



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

Adónde vamos, de dónde venimos

CONTENIDOS

El cine en la clase de ELE: El hijo de la novia

Josefa Álvarez

Universidad de Syracuse (Nueva York)

María Luisa Gómez

Alcalingua-Universidad de Alcalá, Universidad de Syracuse en España

Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano

Maria Vittoria Calvi

Universidad de Milán

La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural

Jaime Corpas

Director de Edición ELE (Editorial Difusión)

La programación de unidades didácticas a través de tareas

Sheila Estaire

"El Clon" de Glória Perez. Su explotación como recurso didáctico en la clase de ELE

Stella García

Fundación Litterae (Buenos Aires)

Estrategias para desarrollar diferentes tipos de textos a través de las películas

Martha Flórez

Universidad de la Trobe (Melbourne)

Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa

Antonio Mendoza

Universidad de Barcelona

La producción de textos por niños

Nadia Lúcia Nardi y Nauria Fontana

Universidade do Contestado en Santa Catarina (Brasil)

Herramientas para la creación de materiales didácticos multimedia

Francisco Olvera

Instituto Cervantes de Toulouse

La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera

Dolors Poch

Universidad Autónoma de Barcelona

El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación

José Plácido Ruiz

Universidad de Granada

Contenidos culturales en métodos de ELE y en manuales de cultura y civilización española

María Emiliana Ruiz

Universidad de Navarra

Antología de (pre)textos para escribir en clase

Pedro Tena

Instituto Cervantes de Lyon

El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE

Clara Urbano

Instituto Cervantes de Casablanca

ELAO y ELE. Hablando por los codos: enseñar gestos en la clase de español

Agustín Yagüe

Asesor Técnico del MEC en Wellington

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Monográfico de Glosas Didácticas (número 11, primavera 2004) Didáctica intercultural y enseñanza de español segunda lengua en contextos escolares

Pilar García

Moderadora del Foro "Inmigración E Intercultura", Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes de Madrid

Vademécum para la formación de profesores ELE

María Isabel Santos

Universidad Complutense de Madrid

adónde vamos, de dónde venimos

Que no cunda el pánico. Nada de angustias existenciales. Que no se apodere de nosotros nuestra deformación profesional. Interprétese el título en el sentido más literal: simplemente como el umbral de esta segunda entrega de la revista redELE.

Nuestro número cero de redELE fue "por invitación". Numerosos profesionales atendieron a nuestra invitación y robaron tiempo al tiempo para hacernos llegar excelentes artículos, con los que todos hemos podido aprender y reflexionar sobre la docencia del español como lengua extranjera. Un estreno de lujo.

Han pasado sólo unas pocas semanas y he aquí este nuevo ejemplar de redELE que ve la luz –la fría luz del ordenador- y da continuidad a lo que ha sido un proyecto compartido con ilusión –cálida ilusión, para contrarrestar la frialdad de la máquina- desde varios rincones del mundo.

Este número uno de redELE también ha sido por "invitación". Otra vez numerosos profesionales del ELE de todo el mundo han atendido a nuestra invitación. La diferencia, no obstante, estriba en que esta ocasión nuestra invitación ya no ha sido –en la mayoría de los casos- cursada directamente. Ha sido la invitación lanzada desde las páginas de redELE y desde los mensajes generales enviados a las listas de distribución que integran el proyecto redELE.

Nombres conocidos y reconocidos se mezclan en este sumario con los de profesores y profesoras conocidos y reconocidos solo –o casi- por sus estudiantes. No es un mérito menor. En absoluto. Profesores y profesoras que han vencido miedos y reservas, y también –por qué no decirlo- el gran "respeto" que imponía la reputación de nuestros colaboradores del número cero. Profesionales que se han servido de esta plataforma que es redELE para transmitir ideas, experiencias, investigaciones que, en algunos casos, sobrepasan por vez primera el ámbito de ponencia o curso local para alcanzar la dimensión internacional que ofrece la internet. Nuevamente, y en nuestra opinión, una continuación de lujo.

En cualquier caso, la continuación esperada y deseada. Oír y difundir voces que tienen algo que decir y explicar acerca de la docencia del ELE: ése es uno de los objetivos de redELE. Todas las voces, las habituales y las inéditas.

Y estimamos que tales voces aportan un mensaje doble. Dos por precio de uno. Como en las mejores ofertas del súper. Por un lado, el de la lectura directa, el que nos refiere el texto mismo. Por otro, una visión coral, que nos debiera hacer reflexionar acerca de cuál es el estado de la investigación de la didáctica del ELE, y de la docencia de la lengua española en general.

Mucho se habla, y hablará, de la gran expansión del español. De los cientos de miles de nuevos estudiantes deseosos de aprenderlo. De la gran capacidad de negocio que todo ello genera, hasta el punto de que al ELE le ha salido un primo fortachón, ERE, Español como Recurso Económico para más señas. Pero quizá de ese mencionado segundo mensaje, el que venía en oferta, tengamos que extraer informaciones acerca del capital, esta vez humano, con el que se cuenta para esa expansión.

En la actualidad, la mayor parte de profesores y profesoras de español de todo el mundo son hablantes no nativos de la lengua que imparten. Entusiastas, decididos, arropados y eufóricos quizá por el gran crecimiento del español. Pero, ¿con qué medios cuentan?, ¿cuáles son sus carencias lingüísticas?, ¿cuáles sus lagunas metodológicas, específicamente relacionadas con el ELE?, ¿qué posibilidades tienen en sus respectivos países para mejorar su competencia idiomática y metodológica?, ¿cuál debiera ser el compromiso de las instituciones de los países hispanohablantes –y el de los países no hispanohablantes- hacia ese gran colectivo humano?

A menudo, demasiado a menudo, nuestros análisis, nuestras propuestas, nuestros materiales, nuestros proyectos olvidan esa realidad de profesionales no nativos de español. Desde no tanto la arrogancia como la ignorancia, no se contempla que el futuro del español en el mundo está necesariamente vinculado al ejercicio docente de profesores y profesoras que tienen una lengua materna que no es el español. Y ésa parece, sin duda, una perspectiva “demasiado monolingüe”.

Experiencias que consideramos obsoletas, explicaciones que se nos antojan ancladas en el pasado, técnicas que calificaríamos de ingenuas, errores que juzgamos inadmisibles... De nuevo, la perspectiva exclusiva del hablante nativo, que parece ignorar que la docencia del español, aunque venga con primo fortachón, es una recién llegada al mundo de la enseñanza de lenguas. Y las mencionadas son, simplemente, situaciones reales.

Este editorial es, en definitiva, un pequeño homenaje a todos los profesores y profesoras que expanden con esfuerzo una lengua que no siempre dominan. Y es también un aviso para navegantes: el futuro del español depende de sus docentes..., y de la capacidad de intervenir en su formación lingüística y metodológica (redELE es solo un granito de arena). Porque no basta con saber adónde vamos, sino también quiénes vamos.

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

El cine en la clase de ELE: El hijo de la novia

JOSEFA ÁLVAREZ VALADÉS
Universidad de Syracuse, Nueva York
MARÍA LUISA GÓMEZ SACRISTÁN
Alcalíngua- Universidad de Alcalá
Universidad de Syracuse en España

Durante mucho tiempo los docentes han sido reacios a llevar el cine a sus aulas aduciendo muy variados motivos, si bien el más común ha sido suponer que se trata de una actividad pasiva tanto para el alumno como para el propio profesor. Nada más lejos de la realidad. Aceptar el cine como instrumento didáctico supone para éste último una gran labor de planificación previa al visionado de la película y para el estudiante la posterior realización de las tareas diseñadas al caso. Al contemplar este aspecto desde esta perspectiva, es un hecho que uno de los inconvenientes mayores que se le puede achacar es el excesivo esfuerzo y gran cantidad de tiempo que requiere la preparación de actividades idóneas para la explotación de las películas, ya en su totalidad, ya en fragmentos.

Junto a éste, otro de los prejuicios comúnmente extendidos para censurar su uso en la clase de ELE ha sido el de la dificultad de comprensión de un material destinado, en principio, a hablantes nativos. Bien es cierto que, si atendemos a la teoría del *input*, la adquisición se produce cuando los datos a los que se expone al aprendiente superan tan sólo en cierto grado de dificultad el nivel de competencia de aquél. En este sentido, someter a estudiantes de niveles bajos de dominio directamente al visionado de una película puede resultar contraproducente y perjudicial. Pensemos, por ejemplo, en el modo en que puede disminuir el nivel de confianza del alumno el hecho de no entender casi nada de aquello que escucha. No obstante, este aparente escollo puede evitarse con la previa y adecuada explotación del material fílmico por parte del profesor que será el que decida, en última instancia, en virtud del conocimiento de su grupo, si puede trabajar la totalidad de la cinta o tan sólo un fragmento de ésta, atendiendo a un contenido concreto y, por tanto, más controlado.

En resumidas cuentas, la posibilidad que ofrece el cine de diversificar el *input* puede ser un arma de doble filo que sólo la adecuada labor del profesor llegue a controlar. Dicha diversificación es, a la par, el peor de sus defectos y la mayor de sus virtudes de cara a su papel en la enseñanza de ELE. Entre los rasgos positivos que ésta tiene se halla sin duda el hecho de que afecta a aspectos no sólo lingüísticos sino también culturales, imprescindibles como sabemos para conseguir la *competencia comunicativa*. El cine nos acerca a muestras de lengua variadas desde el punto de vista gramatical y sociolingüístico. Por las películas desfilan las clases sociales más dispares con sus respectivos registros, así como las ricas variedades dialectales de nuestra lengua. Podemos llegar a diversos lugares de España y del

mundo hispano, permitiéndonos trasladar al aula realidades que, de otro modo, no son tan accesibles. El alumno se siente así mucho más implicado en ellas, lo que le lleva a comprenderlas en mayor profundidad y a enriquecer al mismo tiempo sus posibilidades comunicativas.

Al margen de todo lo dicho no debemos olvidar el hecho de que se trata de un cauce visual de transmisión de contenidos con el que todas las sociedades actuales están bien familiarizadas y que, en general, resulta sumamente atractivo. Ello, sin duda, contribuye a aumentar la motivación del alumno y, por tanto, sus posibilidades de aprendizaje, siempre y cuando atendamos de manera efectiva a las necesidades que éste manifieste.

Apostando por la vertiente positiva de la explotación didáctica del cine en la clase de ELE, planteamos esta propuesta que consta de dos opciones bien diferenciadas para trabajar de manera independiente o combinando ambas en virtud del criterio del profesor con las omisiones que éste considere oportunas. Se apoya en la película del director argentino Juan José Campanella *El hijo de la novia* y pretende abordar como contenido cultural no sólo la producción cinematográfica de este cineasta sino también algunos aspectos de la sociedad argentina de hoy y las características del español que allí se habla.

PROPUESTA A

La propuesta didáctica que presentamos en primer lugar se encuentra estructurada en tres bloques: el primero sería anterior al visionado de la película, el segundo, durante la proyección de la misma y el último una vez que haya concluido.

El primer bloque (Actividades 1-3) de actividades tiene como objetivo acercar a los alumnos al tema, de ahí que empezemos con una actividad de comprensión lectora que nos permite "recordar" y actualizar el léxico, así como presentar a los alumnos una sinopsis de la película. Seguidamente les proporcionamos una serie de datos para que hagan conjeturas sobre la época en la que se desarrolla y así poder situarla. Se cierra este primer bloque con una actividad en la que se introducen las características principales del español de Argentina para facilitar la comprensión del film.

En el segundo bloque (Actividad 4), durante el visionado, los alumnos deben establecer los diferentes tipos de relaciones entre los personajes que aparecen en la película para que logren comprender el resultado final.

Se cierra nuestra propuesta con un tercer bloque, posterior al visionado, que está formado por una serie de actividades que tienen en común el hecho de ser actividades libres para facilitar que los alumnos expresen su punto de vista sobre la película.

| | |
|------------------------|--|
| DESTREZAS | Todas |
| OBJETIVOS FUNCIONALES | Expresar hipótesis, especular, expresar opinión, expresar gustos. |
| OBJETIVOS GRAMATICALES | Futuros de probabilidad, tal vez /quizá + ind. /subj.; subordinadas sustantivas; Léxico de la familia y del cine. Léxico para la caracterización personal. El español de argentina. Verbo "gustar" |
| OBJETIVOS CULTURALES | <i>El hijo de la novia</i> y el cine argentino actual. La sociedad argentina de hoy. |
| MATERIAL | Fotocopias de las actividades. |

1. Lee la siguiente ficha técnica y contesta a las preguntas.

Nacionalidad: Argentina
 Género: Comedia/ Drama
 Duración: 123 m
 Título original: *El hijo de la novia*
 Director: Juan José Campanella
 Interpretes: Ricardo Darín, Héctor Alterio, Norma Aleandro, Eduardo Blanco, Natalia Verbeke
 Guión: Juan José Campanella
 Fotografía: Daniel Shulman
 Música: Ángel Illarramendi
 Montaje: Camilo Antolini

SINOPSIS

Rafael Belvedere vive una existencia gris, disconforme con su forma de vida: dedica 24 horas al día pero incapaz de cambiarla. Centrado únicamente en su trabajo, ha perdido de vista a su gente y sobrevive enganchado al móvil y asediado por el estrés. A sus 42 años se ha olvidado de sus ideales, vive por y para el restaurante fundado por su padre, tiene tras de sí un pesado divorcio, su hija crece sin que él se de cuenta, no tiene amigos y su relación con su novia está al borde de la ruptura, como su propia vida. Además, hace más de un año que no visita a su madre internada en un geriátrico con el mal de Alzheimer. Todo son problemas, y encima su padre que sigue queriendo a su madre tanto como el primer día, le pide que le ayude a cumplir el viejo sueño de su madre: casarse por la iglesia.

- ¿Quién es el protagonista?
- ¿Quién ha hecho la banda sonora?
- ¿Dónde se desarrolla la acción?
- ¿Cuándo se desarrolla la acción?
- ¿Quién es el productor de la película?

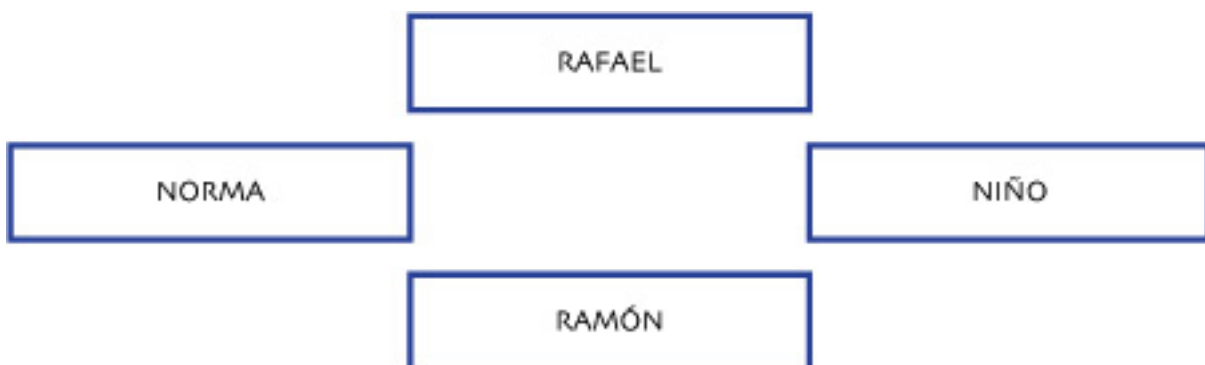
2. ¿En qué época imaginas que se desarrolla la acción? Formula hipótesis con los datos de los recuadros. Después, comprueba con tu profesor si son verdaderas.



3. A continuación te ofrecemos una serie de características propias del español. Con ayuda de tu profesor, señala las diferencias que conozcas entre la forma de hablar de los españoles y los argentinos.

| | ESPAÑA | ARGENTINA |
|--|--------|-----------|
| Seseo | | |
| Conservación de las consonantes en posición final | | |
| Yeísmo | | |
| Pronunciación de la s | | |
| Asibilación de r múltiple y de tr | | |
| Utilización de ustedes | | |
| Uso de vosotros para la segunda persona del plural | | |
| Tuteo | | |
| Uso frecuente de acá y allá | | |
| Utilización del pretérito perfecto | | |
| Diminutivos con -it- | | |
| Uso del pretérito indefinido por el pretérito perfecto | | |
| Voseo | | |

4. ¿Qué relación existe entre los personajes? Explícalo teniendo en cuenta los vínculos que establecen a lo largo de la película.



- AMISTAD —
- ODIO —
- RECHAZO —
- AMOR —

5. ¿Cómo calificarías a los personajes? Puedes añadir los adjetivos que tú quieras, pero ten en cuenta los que te damos.

Activo, romántico, cordial, leal, independiente, malhumorado, sentimental, indeciso, seguro, realista, intransigente, egoísta, hablador, irónico, amable...

| |
|---------------|
| <p>RAFAEL</p> |
|---------------|

| |
|-------------|
| <p>NIÑO</p> |
|-------------|

| |
|----------------|
| <p>NATALIA</p> |
|----------------|

| |
|--------------------|
| <p>JUAN CARLOS</p> |
|--------------------|

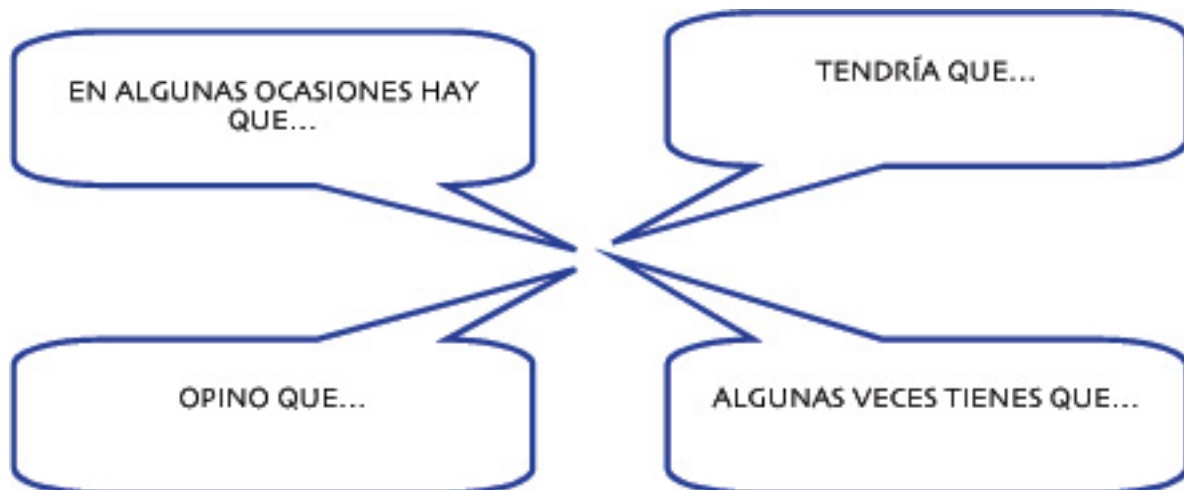
6. Ordena cronológicamente los siguientes momentos de la película.

1. Venta del restaurante
2. El rodaje de una película
3. Boda
4. Aparición de Juan Carlos, amigo de la infancia
5. El duro trabajo en el restaurante
6. Petición de mano
7. El infarto
8. Ruptura sentimental
9. Impedimentos para la boda
10. El perdón materno

7. ¿Qué hábitos culturales aparecen reflejados en la película en relación con la familia?
¿Cómo es en tu país?

| LA FAMILIA | |
|--|--------------------------------------|
| Descripción de las relaciones familiares de Rafael Belvedere | Las relaciones familiares en mi país |
| | |

8. El final queda abierto: Rafael ha conseguido cambiar su vida. Coméntalo con tus compañeros y escribid frases.



9. Teniendo en cuenta el esquema que te damos, escribe un pequeño texto sobre la película.

| LOS PERSONAJES | LUGAR |
|--|---|
| ¿QUIÉN? ¿QUIÉNES? DESCRIPCIÓN DE LOS PROTAGONISTAS RELACIONES DE AMISTAD, FAMILIARES, SENTIMENTALES... | ¿DÓNDE? ESPACIO RURAL/URBANO ESPACIO INTERIOR/EXTERIOR ESPACIO REAL/FICTICIO |
| TIEMPO | MI OPINIÓN |
| ¿CUÁNDO? TIEMPO HISTÓRICO TIEMPO REAL ATEMPORAL | ES UNA PELÍCULA: |
| | MUY DEMASIADO |
| | divertida aburrida cruel |
| | triste alegre real |
| | realista Dura cómica |
| | interesante compleja actual |
| ME HA SERVIDO PARA | acercarme a la época |
| | reflexionar |
| | |
| | |
| | ME GUSTA(N) |
| | ME ENCANTA(N) |
| | NO ME HA(N) GUSTADO NADA |
| | ME HA DEJADO INDIFERENTE |
| | HA DESPERTADO MI CURIOSIDAD |

PROPUESTA B: EXPLOTACIÓN ALTERNATIVA

Actividades de pre y post-visionado a partir de la web oficial de la película

La propuesta que presentamos pretende ser una posibilidad de explotación alternativa a la anterior para aquellos profesores que cuenten con un aula multimedia en sus centros. Trata de aprovechar el atractivo de la página oficial de la película en la web, y consta de dos partes: una primera de pre-visionado que busca aproximar al alumno a la película para que, al verla después, pueda entenderla mejor; y otra, posterior a la proyección, que serviría para consolidar su comprensión y desarrollar su sentido crítico ante el contenido y técnica de la misma. Puede completarse con algunas partes de la propuesta precedente, como la actividad relativa al español de América o la que aborda el tipo de relación entre los personajes.

| | |
|------------------------|---|
| DESTREZAS | Todas |
| OBJETIVOS FUNCIONALES | Expresar hipótesis, especular, expresar opinión, argumentar |
| OBJETIVOS GRAMATICALES | Futuros de probabilidad, tal vez / quizá + indicativo / subjuntivo; subordinadas sustantivas, vocabulario |
| OBJETIVOS CULTURALES | <i>El hijo de la novia</i> y el cine argentino actual. La sociedad argentina de hoy. |
| MATERIAL: | Ordenador con conexión a Internet y fotocopias de las actividades. |

ACTIVIDADES DE PRE-VISIONADO

Ve a la web oficial de *El hijo de la novia*: www.elhijodelanovia.com



Pincha en "español". Entrarás en la página y verás una foto que podrás reconstruir a modo de puzzle.

¿Cuánto tiempo has necesitado? ¿Quién ha tardado menos en clase? Lo sabrás mirando la zona derecha de la pantalla.

Piensa en el título de la película y responde:

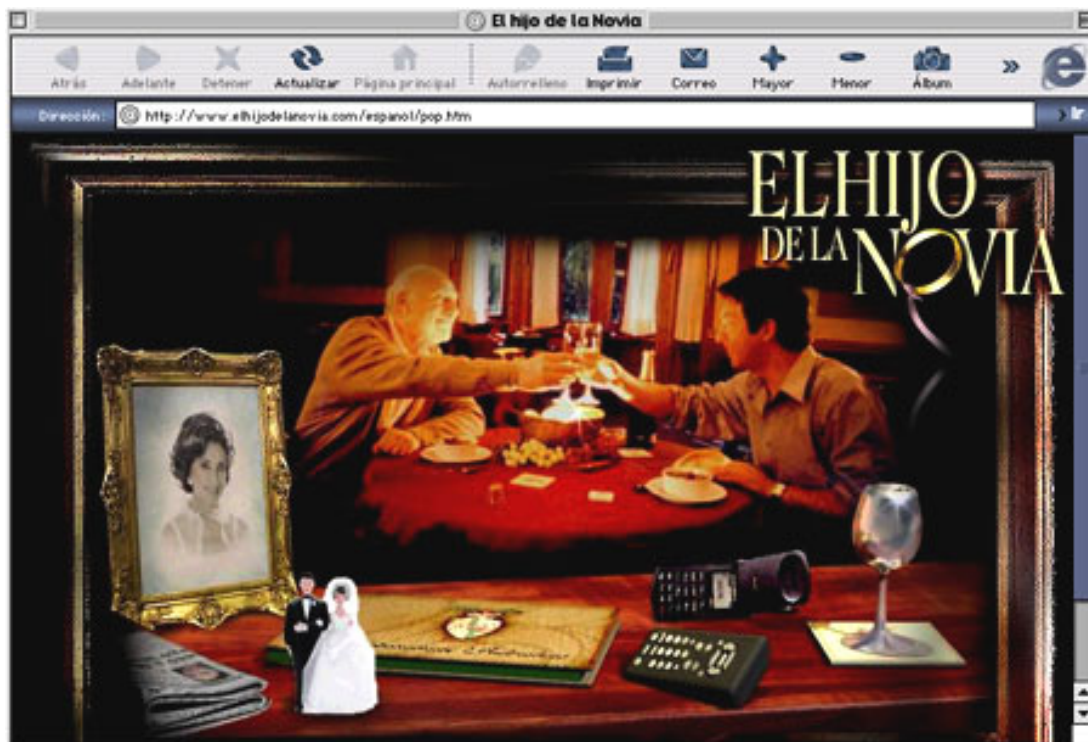
- ¿Quiénes crees que son estas tres personas de la foto? ¿Qué relación pueden tener entre sí?

Serán...

Tal vez son / sean...

Quizá son / sean...

Una vez que has entrado en la página, aparecen en primer plano una serie de objetos que te introducen en diferentes aspectos de la película: ficha técnica, reparto, resumen, imágenes... Investiga pinchando en ellos con el ratón y relaciona cada objeto con su contenido:



| OBJETOS | CONTENIDO |
|----------------------------------|--|
| 1. Copa | a. Comentarios del público |
| 2. Pareja de novios | b. Argumento |
| 3. Periódicos | c. Equipo técnico |
| 4. Retrato | d. Vídeos promocionales |
| 5. Teléfono móvil o celular | e. Información sobre los protagonistas y fotos |
| 6. Mando del TV o control remoto | f. Elenco o reparto |
| 7. Álbum | g. Críticas |

Escoge algunas posibilidades que te parezcan factibles e inventa el argumento de la película. El personaje protagonista es un hombre de mediana edad que se siente insatisfecho y está pasando por una fuerte crisis en su vida. Imagina el resto.

- a) Se casará de nuevo con su ex mujer
- b) Se irá a la India a meditar
- c) Se reencontrará con un viejo amigo que le ayudará a ver las cosas más claras
- d) Ayudará a su padre a realizar el sueño de su vida
- e) Tendrá otro hijo
- f) Estudiará la posibilidad de vender el negocio familiar

Como ya sabes dónde encontrar el argumento de la película, léelo.

- ¿Te has aproximado a lo que la película realmente cuenta?
- ¿Puedes encontrar la relación entre el título y el contenido de ésta?
- ¿Cuál es el nombre del personaje principal?
- ¿Quién se quiere casar y con quién? ¿Por qué motivo?

De todas las opciones que te dábamos para inventar el argumento, ¿cuáles se corresponden con el auténtico?

Por lo que has leído en el resumen, ¿podrías relacionar alguno de estos adjetivos con el estado emocional del personaje protagonista?

| | | |
|-----------|---------------|-----------|
| AGOBIADO | INMADURO | IDEALISTA |
| ESTRESADO | DESENCANTADO | SOLÍCITO |
| FELIZ | DESPREOCUPADO | SOLITARIO |

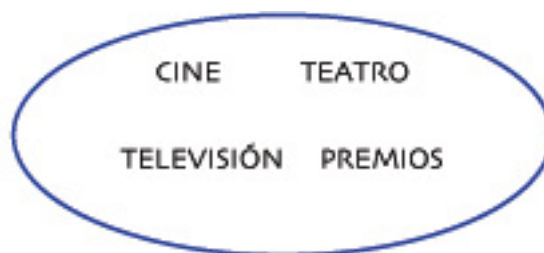
La forma de ver la vida del personaje protagonista cambia totalmente por algo que le sucede ¿Puedes imaginar qué le **habrá pasado**? Elabora tres o cuatro hipótesis.

Ahora, pincha con el ratón en el mando de la TV y ve a *trailer*. Observa las imágenes ¿Hay alguna que te ayude a saber si estás en lo cierto o que te haya hecho cambiar de opinión? **Discute** las posibilidades con tus compañeros.

Después de todo esto, tal vez ya estéis preparados para ver la película.

ACTIVIDADES DE POST-VISIONADO

Ahora que ya has visto la película, pincha en el objeto donde se encuentra el elenco de actores y toma nota de los principales. Como sabes, en otro de los objetos puedes encontrar información sobre ellos. Extrae de allí algunos datos que nos permitan conocerlos mejor



| ACTOR | DATOS IMPORTANTES |
|-------|-------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Para terminar, vamos a convertirnos en críticos por un día. Pincha en el objeto donde se hallan los comentarios de la prensa. Ve al de "La nación line", titulada "Expertos en comedias emotivas" y lee los tres primeros párrafos. Posteriormente, construye tu propia crítica de la película, teniendo en cuenta:

La historia o el guión
Los diálogos
Los intérpretes
La dirección
La música



BIBLIOGRAFÍA

CERVERA, Juan. (1977) *Otra escuela. Cine/Radio/TV/Prensa*. Madrid, Ediciones SM.

GARNACHO LÓPEZ, Pilar *iDe cine en la red!*, www.cuadernos cervantes.com/multi_39_decine.html

MORENO, Francisco (2000) *Qué español enseñar*. Madrid, Arco Libros.

ROJAS GORDILLO, Carmen (2001) "El cine español: una propuesta didáctica", en *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*. Fortaleza.

"El cine español", en *Materiales*, núm. 23 (1997), Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Washington. <http://www.sgci.mec.es/usa/materiales/>

Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano

MARIA VITTORIA CALVI
Universidad de Milán

El presente artículo fue publicado por primera vez en el núm. 23 de la revista *Diálogos Hispánicos* (Amsterdam, Rodopi, 1999) que recogía las Actas del Congreso Las lenguas en la Europa Comunitaria III. La adquisición / enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras / Las lenguas de minorías / La traducción, celebrado en Amsterdam del 5 al 8 de noviembre de 1997; la edición del volumen corrió a cargo de Fermín Sierra Martínez y Carmen Hernández González. Para esta nueva edición, se ha revisado la versión original, se han añadido algunas notas y se ha actualizado la bibliografía.

Todas las lenguas derivadas del latín comparten, en mayor o menor medida, palabras y estructuras, pero el parentesco entre italiano y español es uno de los más estrechos, como cualquier hablante puede fácilmente comprobar. La percepción de familiaridad se debe, en la comprensión oral, a la casi perfecta equivalencia de los sistemas vocálicos: la ausencia de fonemas *anormales* (como por ejemplo las vocales nasales del francés) permite identificar las palabras en la cadena fónica desde los primeros contactos con la nueva lengua. Llamam la atención, asimismo, las correspondencias estructurales y la gran cantidad de coincidencias léxicas; tanto es así, que el hablante tiene la inmediata sensación de comprender la otra lengua y de poderla hablar sin demasiado esfuerzo. Pero a medida que se va profundizando el contacto, surgen dificultades insospechadas: las afinidades conllevan a menudo divergencias sutiles.

Esto depende, como es sabido, de procesos evolutivos en parte paralelos y en parte divergentes: a raíces etimológicas comunes corresponden a menudo diferencias funcionales o semánticas, y las semejanzas estructurales se ramifican en un complejo entramado de contrastes a nivel de norma y uso. Pero el hablante común no es consciente de estos fenómenos, y, en el intento de aproximarse a la otra lengua, oscila entre la confianza y el desengaño, al toparse con las numerosas ambigüedades y equivalencias más o menos parciales.

Tanto la facilidad como las trampas debidas al estrecho parentesco lingüístico se han convertido en lugares comunes: el aprendizaje del español por parte de italianos (y viceversa) está visto como tarea fácil o incluso innecesaria, puesto que en casos extremos se obtiene la comprensión recíproca hablando cada uno su propio idioma; pero cuando el contacto con la otra lengua es más prolongado, domina la sensación de "falsa amistad". El escritor italiano Edmondo De Amicis expresó atinadamente, ya en el siglo pasado, esta visión de la lengua española como amigo traicionero:

Lo spagnolo non è punto neanche per noi italiani una lingua facile, o, per dir meglio presenta la gran difficoltà delle lingue facili (...). Si casca nell'italiano senz'accorgersene, si inverte la sintassi ad ogni istante, si ha sempre la propria lingua nell'orecchio e sulle labbra, che ci inciampa, ci confonde, ci tradisce¹.

La supuesta facilidad se convierte en paradoja: así, el lingüista Carlo Tagliavini afirmaba, hace medio siglo, que el español es para un italiano uno de los idiomas más difíciles de aprender bien; según sus observaciones, quien empezara a estudiar español y alemán al mismo tiempo, al cabo de un año tendría un conocimiento del español diez veces superior, pero la distancia se iría anulando, hasta el extremo de que a los cinco años el aprendiz dominaría el alemán mejor que el español (Tagliavini 1947: 261).

No tenemos evidencias científicas que sufraguen la paradoja de Tagliavini en sus términos cuantitativos; el lingüista, además, se refería básicamente a la habilidad de la traducción, que hoy dista mucho de ser considerada como el ingrediente principal de la competencia en L2; pero sí es verdad que la experiencia docente nos lleva a conclusiones similares. Por otra parte, el estudio del español en Italia está influenciado por el prejuicio sobre la inutilidad de un estudio "serio"; con el resultado de que, a pesar del auge que ha tenido esta lengua en los últimos años, los italianos la conocen poco y mal; incluso a nivel académico, el brillante hispanismo italiano ha mostrado escaso interés por la investigación sobre la lengua, centrándose sobre todo en los temas literarios².

El propósito de mi intervención es el de analizar algunas de las repercusiones que las afinidades interlingüísticas pueden tener sobre el aprendizaje de una lengua extranjera (LE)³ a la luz de la investigación actual sobre la adquisición de lenguas no nativas. Me ocuparé del aprendizaje en contextos institucionales (escuelas y universidades), aprovechando al mismo tiempo sugerencias procedentes de los estudios sobre la adquisición espontánea. Mis reflexiones se centrarán en el aprendizaje del español para italianos, pero en el marco más amplio de la familia lingüística romance; e irán encaminadas a definir un planteamiento didáctico, que, como veremos más adelante, se resume en un enfoque de tipo contrastivo.

1. ESPAÑOL E ITALIANO: ¿INTERFERENCIA O TRANSFERENCIA POSITIVA?

La noción de **interferencia** remite al conocido trabajo de Uriel Weinreich (1953), que describía y clasificaba casos de contaminaciones recíprocas entre lenguas en contacto en hablantes bilingües. Pero la acepción que asumió el término en el campo de la didáctica de LE se debe esencialmente a los postulados del Análisis Contrastivo (AC) de Robert Lado (1957): basándose en las teorías conductistas, el estudioso veía en la L1 un obstáculo para la adquisición de nuevos hábitos lingüísticos, y preconizaba el AC como técnica preparatoria

para la enseñanza, destinada a identificar semejanzas y divergencias entre la L1 y la L2; las áreas de contraste, en particular, serían responsables de las perniciosas interferencias.

Desde este punto de vista, las lenguas emparentadas serían las más fáciles de aprender: pero estas primeras teorizaciones no dejaron en claro hasta qué punto las divergencias y semejanzas entre los idiomas podrían causar interferencias. Pronto se vio que las interferencias no se producían sólo en las zonas de divergencia entre los sistemas, sino principalmente en los casos de afinidades parciales; y se fueron profundizando los análisis interlingüísticos (Di Pietro 1971). En ámbito didáctico, la pretensión de desterrar del aula la L1 del estudiante se reveló inviable, sobre todo en el caso de fuertes afinidades con la L2; por otra parte, los manuales confeccionados según criterios estructuralistas para el aprendizaje del español LE resultaban demasiado sencillos y aburridos para los italianos: la primacía de la *lengua* sobre el *habla*, de la fonología frente a la fonética, hacía que se pasaran por alto las divergencias sutiles que se dan en niveles más profundos de análisis (por ejemplo, en las realizaciones fonéticas).

En otro campo de investigación, los estudios sobre situaciones de contacto entre italiano y español⁴ ponían de manifiesto la acción de las afinidades interlingüísticas en la formación de lenguas mixtas como el *cocoliche*, hablado por varios grupos de inmigrados italianos en la zona del Río de la Plata. A diferencia de los *pidgins*, es decir las variantes simplificadas que se utilizan en situaciones de contacto para la comunicación con los inmigrantes, en el *cocoliche* no se daba simplificación de la L2 sino contaminación entre los dos códigos, hasta el punto de que el hablante no sabía a ciencia cierta si se expresaba en italiano (en su propia variante dialectal) o en español. La semejanza entre los dos idiomas permitía emplear la nueva lengua ya desde los primeros contactos⁵.

En los años setenta, la nueva oleada de estudios de corte mentalista desterró el viejo concepto de interferencia, identificado con una visión mecanicista del aprendizaje. Se llegó a plantear la adquisición de una L2 como proceso independiente de la L1 (Dulay, Burt y Krashen 1982): se negaba que la L1 ejerciera una acción significativa sobre el aprendizaje de la L2, arguyendo que los errores de los aprendices dependen en buena parte de otras causas⁶. Pero subvalorar el papel de la L1 supone, sobre todo en el caso de lenguas afines, negar rotundamente la evidencia: conclusión a la que llegaron otros investigadores, que hicieron hincapié en el papel de la L1 como punto de referencia ineludible en todo aprendizaje lingüístico. En la actualidad, se tiende a admitir la acción conjunta de secuencias universales de aprendizaje y de la LM (Fernández 1997: 23-26; Baralo 2004).

A partir de la década de los ochenta, en el ámbito de la psicolingüística se fue revitalizando la noción de **transferencia** (*transfer*): en el marco del AC de corte conductista, el término indicaba el fenómeno psicológico que lleva a trasladar a la L2 las estructuras de la L1, a causa

del condicionamiento de todo aprendizaje pasado sobre los nuevos. Pero, en aquella época, la atención se centraba en el producto lingüístico de dicho mecanismo, es decir la interferencia: se pasa ahora de la idea de producto a la de proceso, es decir un conjunto de estrategias de aprendizaje y producción ensayadas por el aprendiz (Gass y Selinker 1983 y 1992). Para mejor definir la complejidad del fenómeno, algunos prefieren sustituir la vieja denominación de transferencia por la más extensiva de **influencia interlingüística** (*crosslinguistic influence*) (Kellerman y Sharwood Smith 1986; Odlin 1989)⁷.

Aparte de cuestiones terminológicas, todos comparten la convicción de que la interferencia no es sino una faceta del proceso: ante todo, cuando hay efectivo paralelismo entre los dos sistemas lingüísticos, la transferencia es positiva; por otra parte, la vertiente negativa no se reduce a pura interferencia, sino que incluye otros fenómenos como la tendencia a evitar estructuras complejas, o abusar de las más sencillas (Odlin 1989). Este caso es muy común entre italiano y español, puesto que a menudo las dos lenguas no divergen en la estructura sino en la frecuencia de uso de la misma, a nivel discursivo o pragmático.

Otro concepto muy productivo para describir el proceso de aprendizaje de lenguas emparentadas es el de **percepción de distancia**, es decir la hipótesis que formula el hablante sobre la proximidad tipológica entre los dos códigos; es precisamente esta percepción la que favorece la transferencia. Una vez más, cabe destacar que nos encontramos frente a un criterio psicolingüístico, centrado en el aprendiz y en la complejidad de los fenómenos en juego, y no sólo en las efectivas semejanzas y relaciones de parentesco lingüístico. La posibilidad de trasladar elementos de una lengua a otra no depende únicamente del contraste lingüístico, tal como sugiere la teoría de lo marcado (Eckman 1977), sino también de cómo el hablante percibe dicho contraste. Esto explica, entre otras cosas, por qué algunas estructuras muy marcadas, generalmente poco transferibles, pueden ser trasladadas a lenguas cercanas, y no a otras distantes. Según Kellerman (1983), los principiantes tienden a trasladar a la L2 incluso estructuras muy marcadas de la L1, sobre todo cuando descubren fuertes analogías con la L2; en los estadios intermedios del aprendizaje, se muestran más reacios a la transferencia, por el reconocimiento de las diversidades, pero vuelven a la primitiva confianza en los niveles más avanzados de competencia.

Este procedimiento en forma de U (*u-shaped*), como se verá más adelante, es fácilmente observable entre los italianos que aprenden español: en el primer contacto con la nueva lengua predomina la transferencia positiva; luego los alumnos, desorientados por las falsas analogías, tienden a tomar las distancias de la L2, pero vuelve a manifestarse pronto la tendencia a trasladar incluso estructuras marcadas, como demuestra, por ejemplo, la frecuencia del *code-switching* entre hablantes bilingües, incluso de elevado nivel cultural (Bizzoni y De Fina 1992; Titone 1995).

Las nociones de transferencia y percepción de distancia son útiles para enfocar el aprendizaje de lenguas afines, aunque los procesos señalados se producen de forma inconsciente, y no existen pruebas tangibles de su desarrollo. Por supuesto, los únicos datos disponibles son las producciones lingüísticas; en particular, el análisis de errores nos ofrece una ayuda para inferir los mecanismos cognitivos que entran en juego. Cabe recordar, a este propósito, el cambio de perspectiva que supusieron las acertadas consideraciones de Corder (1981) sobre el significado de los errores de los alumnos de L2, que llevaron a una nueva visión positiva del error como procedimiento creativo en la formulación de hipótesis sobre la nueva lengua, y a las sucesivas teorizaciones sobre el concepto de **interlengua** (IL), es decir, el sistema lingüístico no nativo que el hablante va elaborando en su intento de acercarse a la L2⁸.

La teoría de la interlengua también contribuyó a revalorizar el papel de la L1 en el aprendizaje de una nueva lengua, como punto de referencia ineludible en el proceso; la comparación entre los conocimientos adquiridos y los nuevos, al fin y al cabo, es un procedimiento cognitivo universal que no tiene por qué anularse en el caso del aprendizaje de lenguas⁹. Buena parte de la investigación realizada a partir de este modelo teórico se ha dirigido a la adquisición espontánea de una L2, que, a causa de la elevada exposición a la lengua meta y al escaso peso de las actividades de control típicas de contextos escolares, se presta mejor para el estudio de los mecanismos mentales implicados. Los hispanófonos son uno de los grupos lingüísticos más estudiados, pero especialmente en situaciones de contacto con el inglés; poca atención se ha dedicado, en cambio, a la adquisición de lenguas emparentadas, que presenta unos rasgos muy peculiares.

Sobresale, en este terreno, el amplio estudio de Schmid (1994), dedicado al italiano de los españoles inmigrados en la Suiza alemana. En el marco de la teoría de la IL y del enfoque cognitivo, el estudioso propone un modelo de construcción de la competencia en L2 basado en la noción de **estrategia**, entendida como conjunto de recursos que el hablante utiliza con finalidad tanto comunicativa como de aprendizaje; se observa, en particular, la acción de los tres procedimientos siguientes:

- estrategia de la **congruencia**, basada en la observación de las semejanzas entre L1 y la L2, y en el trasvase de elementos de la L1 a la L2;
- estrategia de la **correspondencia**, basada en la identificación de regularidades de la L2, puestas en relación con la L1, y en la consiguiente aplicación de reglas de conversión L1-L2;
- estrategia de la **diferencia**, basada en el descubrimiento de las divergencias interlingüísticas y el recurso a estructuras más distantes de la L1, a veces inexistentes en la lengua meta.

La investigación sobre el aprendizaje en contextos naturales confirma que la cercanía entre las lenguas interesadas crea una situación de partida muy peculiar, una especie de "plataforma" que coloca al aprendiz en un nivel de interlengua bastante más avanzado que en el caso de lenguas distantes, evitando que haga recurso a las estrategias de simplificación normalmente utilizadas frente a las barreras lingüísticas. Pero, muchas veces, esta facilidad se convierte en arma de doble filo, puesto que el hablante se conforma con una *competencia reducida* (Dabène 1975; Hédiard 1989) y los errores tienden a fosilizarse, sobre todo cuando no impiden la comunicación: predomina una tendencia hacia el mínimo esfuerzo cognitivo (Schmid 1994: 258).

A conclusiones parecidas llega el amplio estudio de Fernández (1997) sobre la evolución de la interlengua en aprendices de español con japonés, árabe, francés y alemán como L1¹⁰: el análisis evidencia la peculiaridad del grupo francés, en el que se contabilizan menos errores, pero más persistentes y debidos a interferencia. García Gutiérrez (1993) describe detenidamente un caso de adquisición del español por parte de un sujeto con el italiano como L1: a pesar del buen dominio de la lengua que poseía esta persona a su llegada a España, la inmersión en el contexto nativo no mejoró la calidad de la producción lingüística. Según la autora, la elevada frecuencia de éxito que se obtiene al hacer uso de la transferencia entre lenguas afines favorece el estancamiento del aprendizaje; en el caso analizado, la autocorrección y la reflexión gramatical explícita permitieron evitar progresivamente los errores y mejorar la competencia.

Sin lugar a dudas, en el **aprendizaje guiado** de una LE se activan mecanismos mentales parecidos a los de la adquisición espontánea; pero entran en juego también estrategias distintas, que dependen de muchas variables, como por ejemplo la edad de los alumnos, su estilo cognitivo, la motivación, el método didáctico, la fisonomía de los cursos, el tiempo dedicado al estudio etc. Por esto, hay que adoptar un enfoque pedagógico muy flexible, aprovechando sugerencias distintas pero amoldándolas a la realidad del aula.

Una diferencia fundamental entre las situaciones de contacto real y las institucionales radica en la motivación comunicativa. Las metodologías didácticas más en boga en los últimos años comparten la etiqueta de "comunicativas", pero el alumno que estudia en su país una lengua extranjera no tiene, en principio, ninguna necesidad de emplearla ni en su relación con los compañeros ni con el profesor. Por otra parte, la comunicación auténtica posee elementos de impredecibilidad que resultan incompatibles con la práctica sistemática de la enseñanza de idiomas (Llobera 1995: 6). La situación del aula no deja de ser ficticia: el aprendiente no se ve obligado a aventurar hipótesis sobre la L2 para producir significado, como ocurre cuando uno se encuentra en un país extranjero; su comportamiento lingüístico estará motivado más por el deseo de aprender y de aprender a comunicar que por la urgencia de

comunicar. Sin embargo, no deja de ser cierto que los estudios sobre la adquisición espontánea nos proporcionan datos extensibles al aprendizaje guiado.

Por lo que se refiere a la investigación sobre el aprendizaje de LE en contextos formales, uno de los sectores que últimamente han despertado mayor interés es el de la **comprensión lectora**, a raíz de las teorizaciones de enfoque cognitivista sobre los procesos mentales que intervienen en la recepción y descodificación de un texto. Esta visión, centrada en la organización conceptual de los conocimientos que posee el alumno, ha dado buenos frutos en la práctica docente, en la que se ha ido concediendo prioridad a lo escrito como fuente de aproximación a la LE (Montalto 1996); y se ha revelado de gran trascendencia en la enseñanza / aprendizaje de lenguas emparentadas.

La proximidad interlingüística, en efecto, le brinda al alumno una enorme ventaja inicial en la tarea de comprensión, incluso cuando su habilidad de producción es casi nula. En una perspectiva europea, esto equivale a decir que entre los hablantes de las mismas familias lingüísticas existen grandes posibilidades de comprensión recíproca, que conviene potenciar mediante técnicas apropiadas: es decir, realizando una *gramática de la comprensión*, tal como la define Louise Dabène (1996: 398-399), coordinadora del proyecto *Galatea*, que, en ámbito romance, se propone analizar las estrategias de construcción de significado empleadas por hablantes de lenguas afines, inventariar las zonas de opacidad y confeccionar documentos pedagógicos encaminados a potenciar la comprensión escrita (Dabène y Degache 1996). Asimismo, se ha planteado la posibilidad de aprovechar el parentesco lingüístico dotando a los alumnos de las estrategias necesarias para aprender otras lenguas del mismo grupo en momentos sucesivos (Schmid 1994: 97, n. 35); o incluso simultáneamente, dada la creciente demanda de conocimientos lingüísticos finalizados más a la comprensión oral o escrita que a la competencia productiva. Esto permite que los hablantes, en muchas situaciones de intercambio, utilicen cada uno su propia L1, sin tener que recurrir, por ejemplo, a la mediación del inglés¹¹.

Por último, la **neurolingüística** también nos ofrece datos interesantes para el caso de las lenguas próximas. En líneas generales, a la vieja teoría de la lateralización, que identificaba en el hemisferio izquierdo del cerebro la sede del lenguaje, se han sustituido visiones neurológicas centradas en la complementariedad funcional de los dos hemisferios; el bilingüismo llevaría a una organización cerebral peculiar, con distintas localizaciones de las lenguas aprendidas, que, en caso de fuertes afinidades, en cambio, serían almacenadas de manera más compacta (Danesi 1988; Barone 1993). Todavía no hay pruebas ciertas pero es interesante observar cómo, incluso en este terreno científico, cobra valor la hipótesis de poca distancia entre la L1 y la L2.

En resumidas cuentas: a la luz de las investigaciones en distintos sectores de las ciencias del lenguaje, se evidencian numerosas peculiaridades del proceso de aprendizaje de lenguas emparentadas. El análisis interlingüístico, de por sí, no basta para hacer previsiones seguras y medir el grado de facilidad o dificultad, puesto que la percepción de distancia cuenta tan decisivamente como la distancia misma. Sin embargo, hay evidencias suficientes de la tendencia de los hablantes a emplear estrategias cognitivas específicas cuando perciben proximidad. El concepto de interferencia no refleja sino la vertiente negativa del proceso: conviene plantear un conjunto más amplio de fenómenos de transferencia, de signo también positivo.

Sobresale la posibilidad de contar con una comprensión lectora bastante avanzada ya desde los comienzos del proceso, lo cual no deja de tener significativas consecuencias didácticas. Pero se evidencia también la necesidad de reforzar las actividades comparativas que el hablante realiza espontáneamente, ayudándolo en la tarea de discernir semejanzas y divergencias, regularidades e irregularidades; potenciando, en otras palabras, las **estrategias de exploración interlingüísticas** (Dabène 1996: 399). De esta manera, se podrán controlar las interferencias, aprovechando al mismo tiempo los beneficios de la proximidad.

2. LA PERCEPCIÓN DE DISTANCIA EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

En su conjunto, los estudios a los que he aludido nos permiten enfocar la adquisición de lenguas afines no sólo en términos lingüísticos sino también psicolingüísticos y estratégicos. Dentro de este marco de referencias teóricas, voy a enfocar el proceso de aprendizaje del español por parte de itálofonos según su desarrollo, desde el nivel de competencia cero hasta el avanzado, viendo cómo evoluciona la percepción de la distancia entre la L1 y la L2. Intentaré describir algunos de los aspectos psicolingüísticos que se observan más fácilmente a través de la práctica docente y el análisis de errores, evidenciando también las áreas lingüísticas más problemáticas.

2.1. DISTANCIA MÍNIMA: LA L2 COMO VARIANTE DE LA L1

Sin duda, el primer impacto con el español produce una gratificante sensación de facilidad, de comprensión inmediata y de simpatía. En general, el estudiante que llega al primer día de clase sin conocimientos previos cuenta sin embargo con un bagaje mínimo de *esquemas* que ha venido elaborando en algunos contactos anteriores (viajes, lecturas, canciones etc.): de hecho, la elección del español no suele basarse en motivaciones instrumentales sino de atracción por la facilidad del idioma, las dotes comunicativas de sus hablantes nativos, la vitalidad de su cultura, el interés turístico etc. En otras palabras, el aprendiente posee de entrada algunas nociones interiorizadas sobre la cercanía entre la L1 y la L2, y manifiesta una actitud positiva y abierta hacia la nueva cultura.

La exposición a la LE que se realiza en los comienzos del curso afianza la hipótesis de facilidad, y permite un avance bastante rápido, sea cual sea la metodología adoptada. Como ya he dicho, la percepción de cercanía se basa, a nivel lingüístico, en la afinidad entre los dos sistemas vocálicos, que permite reconocer las palabras oídas; en su forma escrita, la lengua resulta todavía más cercana, puesto que se anulan las dificultades fonéticas que a veces obstaculizan la comprensión oral, aunque el profesor intente emplear una lengua depurada de los rasgos regionales más marcados. En los primeros días de clase, la percepción de proximidad es tan fuerte que produce a veces hilaridad, como si la L2 no fuera sino una variante dialectal de la L1¹².

La posibilidad de percibir la L2 como variante de la L1 representa un rasgo diferenciador dentro del concepto de *lengua no-materna* (tanto L2 como LE), que incluye, por lo tanto, dos nociones distintas: la de lengua diferente, identificada como tal, y la de variante más o menos cercana a la L1, lo cual permite distinguir dos tipos diversos de aprendices (Robert 1996). Sin lugar a dudas, es mucho más fácil que un italiano perciba como variante de la L1 el español que otra lengua romance como el francés, comprensible en su forma escrita pero más alejado en la expresión oral.

Tanto en la audición de mensajes orales como en la lectura de textos escritos, el alumno reconoce un gran número de palabras *transparentes*, que le permiten un rápido acceso al significado, utilizando su *vocabulario potencial*. Las analogías estructurales también desempeñan un papel decisivo: mientras que en francés el sistema de la negación y el de la interrogación plantean una inmediata percepción de distancia, el paralelismo entre italiano y español en estos terrenos acentúa la sensación de cercanía.

Al mismo tiempo, el alumno va perfeccionando sus hipótesis sobre la lengua meta, activando estrategias de aprendizaje; equivalencia y correspondencia resultan ser los procedimientos más eficaces, puesto que buena parte de los nuevos elementos lingüísticos coinciden con la L1 o están en relación de reciprocidad. Esto le permite, a pesar de la distancia entre las habilidades receptivas y las de producción, expresarse en la L2 con relativa facilidad, siempre que no se le pida una actuación prematura¹³. Por supuesto, a diferencia de lo que ocurre en la adquisición espontánea, en la enseñanza institucional se hace hincapié en las regularidades e irregularidades de la L2, para que las producciones de los alumnos se ajusten a la norma, señalando también algunas discrepancias interlingüísticas. Por ejemplo, hay ciertas correspondencias en la formación del femenino (ej. bueno / buena, *buono*, *buona*) que el aprendiente tiende a generalizar, pero el profesor no puede por menos de señalar las normas divergentes; de la misma manera, se va aclarando la distribución de significado entre los *falsos amigos* de uso más común (ej. subir = *salir*, salir = *uscire* etc.).

En líneas generales, durante el primer año de estudio el alumno está dispuesto a asimilar las divergencias manteniendo, al mismo tiempo, una actitud de confianza y una sensación de facilidad. En el terreno del léxico, por ejemplo, llega a poseer sin demasiado esfuerzo un patrimonio que le brinda la posibilidad de expresarse en las situaciones corrientes, añadiendo al vocabulario potencial cierto número de palabras *opacas* y almacenando con relativa facilidad algunas parejas o series de falsos amigos. Con las lógicas diferencias individuales, el nivel de competencia alcanzado suele ser bastante alto, la aproximación a la norma aceptable y las interferencias modestas; y esto no sólo por lo que se refiere a la comprensión, tanto oral como escrita, sino también a las habilidades productivas.

El componente que deja más que desear es el fonético, que representa el sector en el que el peso de la L1 suele ser más decisivo. Los fonemas del español que el italiano desconoce son solamente dos: la fricativa velar sorda /x/ y la interdental sorda /θ/; pero se dan varios contrastes fonéticos, que crean persistentes fenómenos de interferencia (Saussol 1983, 1998 y 2001). Es difícil, por ejemplo, que un italiano se aproxime a la norma en la articulación del fonema /s/, tanto en posición intervocálica, por interferencia de /z/ sonoro (/kasa/ > /kaza/), como en final de palabra, donde se nota una tensión articulatoria y un efecto sibilante ajenos al español. Asimismo, cuesta trabajo diferenciar las variantes fricativas de los fonemas /b/ /d/ y /g/, en palabras como *ribera*, *universidad*, *ignoto*, etc. Tampoco pueden olvidarse las interferencias específicas de las distintas variedades regionales del italiano (Barone 1993: 79). Otro terreno de interferencia está representado por la acentuación, sobre todo en el caso de palabras similares o incluso iguales en su forma escrita pero pronunciadas con diferente acento tónico: sustantivos como (esp.) *farmacia* = (it.) *farmacia*, y numerosas formas verbales de la primera conjugación: *termino*, *necesito*, *indico* etc., que los italianos tienden a pronunciar como palabras esdrújulas.

2.2. INFLUJO DE OTRAS LE

Los errores de interferencia que cometen los aprendientes de L2 no se deben sólo a la L1 sino también a distintas LE anteriormente estudiadas. Sabemos que el conocimiento de otras lenguas no nativas puede influenciar de varias maneras el aprendizaje de una LE: la influencia interlingüística, en efecto, se extiende también a toda lengua ya adquirida; una educación plurilingüe potencia los recursos cognitivos y tiene efectos beneficiosos. Sin embargo, estas ventajas no son fáciles de medir, puesto que en el proceso inciden muchas variables. En el caso que nos ocupa, cabe subrayar que en Italia muchos estudiantes se aproximan al español como segunda o tercera LE, después de haber estudiado inglés o francés, y en una posición secundaria con respecto a las otras LE, puesto que el alumno (y su familia) la considera menos "importante" para su formación profesional¹⁴.

El peso de los conocimientos lingüísticos anteriores suele ser evidente en los italianos que aprenden español, como se ve en el análisis de errores. Por cierto, la frecuencia de errores no

supone dificultad de aprendizaje¹⁵, ni puede anular los beneficios del plurilingüismo; pero es una señal palpable de la acción de ciertos mecanismos mentales.

Hace algunos años, realicé una investigación sobre las interferencias de otras LE en el aprendizaje del español en varios grupos de estudiantes de un instituto milanés (Calvi 1982). Se trataba de un *liceo linguistico*, es decir, un instituto de enseñanza secundaria especializado en idiomas modernos; era obligatorio el estudio de dos lenguas durante cinco años, y en los tres últimos de curso estaba prevista también la elección de una asignatura optativa, por lo general el español, que se impartía sólo en esta función de tercera lengua. Los grupos eran bastante homogéneos, y se diferenciaban según dos combinaciones de lenguas: inglés-francés-español e inglés-alemán-español. La investigación se basó en el análisis de errores en producciones escritas; la observación aplicada a las producciones orales, por otra parte, confirmó los datos recogidos en el escrito.

Como era previsible, las interferencias aumentaban en proporción con las afinidades entre las LE: casi nulas las del alemán, escasas pero significativas las del inglés, muy abundantes las del francés; y aparecían en todos los sectores lingüísticos. En la ortografía, el caso más común y persistente era la sustitución del grupo *-ción* por *-tion* (en palabras como *comunicación, condición, situación*, etc.), que se puede atribuir tanto al influjo del francés como del inglés. Es curioso observar cómo, en cambio, no se daban interferencias del italiano *-zione*: evidentemente, los alumnos aplicaban la estrategia de la diferencia, descartando grupos ajenos a la ortografía del español.

En la morfosintaxis, registré muchas interferencias del francés, pero también varias debidas al inglés. La presencia del francés, como es lógico, es más fuerte en los aspectos formales, relacionados sobre todo con los posesivos (**mes amigos, *nos clases*), las desinencias verbales (**tú es, *él viendra*), las preposiciones (**sur la mesa, *par exemplo*) y la formación de derivados (**capable, *usaje, *valable*); por otra parte, tanto esta lengua como el inglés son responsables de varios errores de tipo funcional. Se advierte su influencia, por ejemplo, en el abuso del pronombre sujeto (*Todo lo que tú quieres, tú puedes hacerlo*), que no se puede atribuir al italiano¹⁶, y en el orden de palabras (**Quiero lo ver mañana, Me gustan las modernas ciudades*).

Un interesante campo de interferencias es el de la negación. El paralelismo entre español e italiano en este sector, como hemos visto, refuerza la inicial percepción de cercanía, permitiendo un inmediato acceso a la construcción de frases. Pero la necesidad de distanciarse de la L1, evitando construcciones demasiado "fáciles", lleva a generalizar algunas reglas del francés o del inglés; en particular, el alumno tiende a evitar la doble negación (**Nadie sabe algo*): se trata de un error muy frecuente en los casos estudiados.

En el léxico también se observa el influjo del francés y del inglés: un error al que pocos escapan es el uso de *parientes* en lugar de *padres*, que no depende del italiano (*parenti* equivale a *parientes*); características también las confusiones entre *trabajar* y *viajar*, por acción del inglés *to travel* (viajar). Además, muchas veces estas lenguas parecen intervenir en la selección de palabras del español, como por ejemplo *presente* frente a *regalo*, *confortable* frente a *cómodo*, lo cual corresponde también a la necesidad de alejarse del italiano.

Estos mecanismos de transferencia no son previsibles; es difícil explicar por qué el hablante, en algunas circunstancias, recurre a una lengua en lugar de otra. Las semejanzas formales explican sólo una parte de los errores registrados: evidentemente, cuando dos LE son afines entre ellas, las contaminaciones recíprocas pueden multiplicarse; pero otros errores conciernen aspectos funcionales o semánticos, lo cual hace suponer que el conocimiento de varios idiomas pone en acción distintos mecanismos cognitivos, y el recurso a lenguas diferentes de la L1 funciona como estrategia en el aprendizaje de una nueva, sobre todo cuando surge la necesidad de tomar las distancias de correspondencias “peligrosas” con la L1.

Existen numerosos factores individuales que pueden alterar las dimensiones del fenómeno; pero es significativo que, en los grupos examinados (unos 250 alumnos), las interferencias se dieran con regularidad tanto en los principiantes como en alumnos más avanzados; para todos, el español ocupaba el último lugar entre las lenguas estudiadas, a pesar de su buena acogida general, y las diferencias entre los resultados obtenidos.

2.3. RECONOCIMIENTO DE DIVERGENCIA Y PERCEPCIÓN DE DISTANCIA

Después de los primeros éxitos, el aprendizaje del español suele entrar en una fase crítica, más o menos marcada según las variaciones individuales. Esta dificultad deriva de un hecho fundamental: a medida que el estudio de la L2 va avanzando hacia niveles más profundos de análisis, la L1 ya no representa un punto de referencia seguro; las divergencias son más llamativas que las afinidades, y el aprendiz va perdiendo confianza. En esta fase, la transferencia negativa se realiza no sólo como interferencia sino sobre todo como alejamiento de la L1; la percepción de distancia es más fuerte, como se evidencia en los comentarios subjetivos de los alumnos.

Es de suponer que en la adquisición espontánea también el hablante pase por esta etapa: la tendencia a detenerse en los niveles de interlengua inicialmente adquiridos puede depender tanto de la pérdida de la motivación comunicativa como del descubrimiento de dificultades. En el aula, la tensión por acercarse a la norma es más fuerte; pero el cumplimiento de esta tarea resulta bastante más difícil de lo previsto.

Los estudios que tienden a negar la acción de la L1 en el aprendizaje de L2 hacen referencia a secuencias universales de adquisición, observables sobre todo en la morfosintaxis; de hecho

los errores en este sector se deben a la L2 más que a interferencia de la L1. Pero entre lenguas afines puede darse también transferencia de morfemas (Odlin 1989: 82-83), como ocurre en las conjugaciones verbales y en la flexión nominal: las analogías formales son responsables de estos fenómenos. Es cierto que estos errores de interferencia son menos determinantes que los motivados por dificultades específicas de la L2; pero el influjo de la L1 no se mide sólo en términos de interferencias: el descubrimiento de las divergencias modifica la percepción de distancia, y por consiguiente las estrategias que emplea el aprendiz.

Las analogías estructurales entre español e italiano son evidentes, pero las divergencias no lo son menos. En algunos casos, el italiano se acerca más al francés; por ejemplo, en un estudio de Dabène y Bourguignon (1984) se analiza la relación *être + Participe passé* en contraste con alemán, inglés y español; la confrontación con el italiano revela un paralelismo completo con el francés, mientras que el paso del italiano al español exige la elección entre tres auxiliares distintos (*ser, haber* o *estar*). Las analogías entre las formas de *ser* y las de *essere* pueden sufragar el uso generalizado de *ser* (ej. **son venidos*, por analogía con *sono venuti*), pero el de los auxiliares en español constituye un terreno de especial dificultad para cualquier extranjero, máxime en el caso de *ser* y *estar*. La profundización del tema que se exige en el aprendizaje institucional una vez superado el *nivel umbral*, en grados que oscilan según el tipo de curso y el método elegido, determina una pérdida de confianza en la proximidad entre las dos lenguas, y una percepción de mayor distancia.

La tipología de los alumnos, su nivel de conciencia metalingüística y el enfoque metodológico adoptado por el profesor son todas variables que inciden en las prestaciones obtenidas; pero la detección de divergencias e irregularidades se da en todo caso, por mucho o poco tiempo que se dedique a la gramática o a la reflexión explícita.

En los estudios sobre la comprensión, se evidencia, en efecto, que el lector de una L2 tiende a concentrarse en los procedimientos de tipo "de abajo hacia arriba" (*bottom-up*), es decir los que se refieren a la forma lingüística del mensaje, mientras que la activación de los procesos "de arriba hacia abajo" (*top-down*), vinculados con el contexto y a las estructuras textuales, está más o menos bloqueada (Corno y Pozzo 1991); por cierto, las afinidades entre L1 y L2 facilitan el acceso a las operaciones más "altas", relacionadas con los conceptos, aunque las opacidades, es decir palabras y estructuras nuevas que no resultan descifrables, crean barreras para la comprensión, igual que ciertas semejanzas engañosas¹⁷. E incluso cuando el texto resulta comprensible, surgen a veces preguntas espontáneas frente a construcciones que contrastan con normas y regularidades antes observadas.

El caso de los dobles del español es bastante significativo. El término *doblete* se suele aplicar a una pareja de palabras procedentes del mismo étimo latino (ej. *clave / llave, foco /*

fuego, ánima / alma, etc.) según caminos distintos: uno de los dos miembros deriva por vía popular, obedeciendo a las reglas de transformación fonética; el otro es una entrada sucesiva, por lo general de ámbito culto, y apenas sufre variaciones con respecto a la forma originaria. El fenómeno se da en italiano también pero con poca frecuencia; en la mayoría de los casos, al doblote del español corresponde en italiano una única palabra, más cercana al étimo que la voz popular del español, pero más alejada que el término culto, como se ve en *clave / llave* (lat. *clavis*) que equivalen a *chiave*. A menudo los elementos cultos del doblote son términos poco usados, y por lo tanto poco productivos para un estudiante extranjero, pero es inevitable toparse con palabras como *clave, foco, rotundo*, etc. El hallazgo suele producir sorpresa o incertidumbre: el término culto, en efecto, contradice ciertas regularidades del español con respecto al italiano (por ejemplo, la sonorización o la diptongación de las formas españolas *amigo, fuego, abierto* frente a las italianas *amico, fuoco, aperto*, etc.) (Calvi y Martinell 1998).

A medida que se perfecciona la competencia en la L2, aumentan las posibilidades de enfrentarse con estas dificultades del léxico. La distribución de significados entre los dos términos del doblote resulta a veces problemática incluso para los nativos, sobre todo cuando se da una sinonimia sólo parcial, como ocurre por ejemplo con *invertir / embestir, insertar / injertar, limitar / lindar*, etc. Entre español e italiano puede darse un juego de correspondencias cruzadas que aumenta la confusión: por ejemplo, en *rótulo / rollo* la separación semántica es bastante neta, pero *rótulo* puede remitir erróneamente a *rotolo*, que equivale en cambio al español *rollo*.

En resumidas cuentas, la conciencia de las divergencias entre la L1 y la L2 aumenta en los niveles intermedios de competencia; el alumno tiende a evitar la transferencia y aplica más a menudo la estrategia de la diferencia, haciendo recurso, por ejemplo, a otras LE conocidas.

2.4. ESTANCAMIENTO DEL APRENDIZAJE Y FOSILIZACIÓN

Es innegable que, entre los italianos que aprenden español, los estudiantes de nivel superior representan una absoluta minoría, por las razones ya aducidas, es decir la posición jerárquica de esta lengua entre las L2 estudiadas, por un lado, y las elevadas posibilidades de aprovechamiento de los conocimientos básicos, por el otro. Además, escasean los datos sobre las fases más avanzadas del aprendizaje, no sólo porque son pocos los que las alcanzan, sino también porque el interés de los investigadores se centra en los estadios iniciales.

De todas formas, se observa cómo el aprendiente, a medida que va consolidando su competencia en la L2, supera la desconfianza y se muestra más disponible a la transferencia; al mismo tiempo, se registra una tendencia general hacia el estancamiento del aprendizaje y la fosilización de los errores. Podríamos aventurar la hipótesis de que el aprendiz, consciente de haber superado el nivel de subsistencia, se siente bastante seguro de los conocimientos

adquiridos y, frente al esfuerzo que supone incrementar la competencia en la L2, prefiere recurrir a la transferencia como estrategia más económica¹⁸. Por supuesto, en comparación con las etapas iniciales de la interlengua, cambia la tipología de las estructuras que se trasladan.

Esto se ve, por ejemplo, en el terreno del léxico: para expresarse con propiedad, el estudiante se ve obligado a diferenciaciones cada vez más sutiles, a veces difíciles de asimilar; al fin y al cabo, las estrategias de congruencia y correspondencia permiten mantener la fluidez del discurso sin demasiado esfuerzo, evitando el empleo de perífrasis u otros recursos acomodaticios.

Un ejemplo de sector problemático es el de la derivación: español e italiano comparten varias terminaciones de origen latino, pero su distribución es a menudo distinta. Muchas palabras españolas en *-ción* coinciden con las italianas en *-zione*, pero hay numerosas excepciones: (it.) *rinnovamento* y (esp.) *renovación*, entre otros ejemplos. La cuestión se complica cuando nos adentramos en el terreno de la frecuencia de uso o de la conveniencia pragmática de un término más que otro. En el léxico italiano actual, por ejemplo, se da cierta preferencia por la derivación cero (Berretta 1986; Petralli 1992: n. 16), como en el caso de *utilizzo* frente a *utilizzazione*; así, muchos italianos trasladan esta estructura al español, creando la forma **utilizo*, inexistente aunque aceptable para el oído (por analogía con *empleo*), que aparece a menudo en lugar de *utilización*, a pesar de la correspondencia entre esta palabra y *utilizzazione*.

A fin de cuentas, podemos afirmar que la afinidad entre italiano y español, que representa una enorme ayuda en el comienzo del aprendizaje, *puede* convertirse en obstáculo en los estadios sucesivos, dependiendo de muchos factores individuales: dedicación al estudio, valoración de la lengua entre las L2 estudiadas, nivel sociocultural del hablante, contactos con los nativos, estilo cognitivo etc. Las dificultades se evidencian sobre todo en las actividades productivas, en las que las vacilaciones y, por ende, el peso de las interferencias son más marcadas. La facilidad de comprensión se mantiene, en cambio, muy elevada, aunque cabe subrayar a este respecto que la situación de los dos idiomas no es de completa reciprocidad: a causa de la mayor incidencia en el léxico español de palabras procedentes de lenguas no latinas (en particular, vasco, árabe y lenguas amerindias), las zonas de opacidad son más amplias que las que presenta el italiano para hispanófonos.

3. EL ENFOQUE CONTRASTIVO EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS AFINES

El propósito de mi intervención era enfocar cuestiones de aprendizaje, en el caso específico de lenguas tan cercanas como español e italiano; pero mis observaciones iban encaminadas también a la reflexión didáctica. Desde este punto de vista, de lo expuesto se desprende la

necesidad de plantear la enseñanza de lenguas afines adoptando un enfoque contrastivo, por razones como las siguientes:

- La comparación es una estrategia cognitiva universal. En la adquisición espontánea de L2, el hablante se apoya en la observación de la nueva lengua pero, al mismo tiempo, ensaya procedimientos de tipo contrastivo, especialmente productivos en el caso de marcadas analogías entre la L1 y la L2.

- Cuando la percepción de distancia entre la L1 y la L2 es mínima, el proceso de aprendizaje se desarrolla de forma peculiar, con una elevada facilidad inicial para la comprensión, pero con una marcada tendencia hacia fenómenos de contaminación, muy evidentes en contextos nativos; en las fases sucesivas, se observa a menudo una propensión hacia el distanciamiento, característico de las situaciones de aprendizaje guiado. La conciencia de las dimensiones reales del contraste es, en ambos casos, un instrumento muy eficaz para mejorar la competencia.

En pocas palabras: la enseñanza de L2 no puede descartar nunca la contrastividad, que corresponde a procedimientos mentales de amplio alcance; este enfoque, además, resulta especialmente aconsejable cuando la distancia entre la L1 y la L2 es poca y es percibida como tal. Por supuesto, hablar de contrastividad no significa volver a los supuestos del viejo AC, sino adoptar un planteamiento más dinámico. Entre las principales implicaciones de la contrastividad, podemos destacar:

- reconocimiento, por parte del docente, de los **aspectos psicolingüísticos** relacionados con la adquisición de la lengua que enseña para los alumnos a los que se dirige. Es decir, el profesor debe ser consciente de la relación tipológica entre la LM y la LE y sus repercusiones en la actitud del alumno frente a la nueva lengua;

- **confrontación lingüística** entre los sistemas interesados, tal como preveía el AC tradicional, pero extendida desde los aspectos fonéticos (los más estudiados a nivel contrastivo), morfosintácticos y léxicos hasta los pragmáticos y culturales. Se trata de un trabajo previo a la enseñanza que atañe tanto a los autores de manuales como a los profesores; en el caso de la relación español / italiano, el material disponible dista de cubrir las necesidades reales, aunque últimamente las editoriales italianas han dedicado más atención a esta lengua que en el pasado¹⁹. Por otra parte, los métodos de ELE elaborados en España están pensados en su mayoría para anglófonos, y presentan una gradación de dificultades poco apta para los italianos; su empleo exige una oportuna adaptación²⁰.

- **reflexión contrastiva explícita**, en consonancia con las actuales orientaciones pedagógicas que preconizan, para todo aprendizaje lingüístico, el desarrollo de una adecuada conciencia

metalingüística, es decir, la comprensión del funcionamiento del sistema en cuestión (Giunchi 1990 y Titone 1992). Una vez admitido que el alumno tiende espontáneamente a comparar la L2 con la L1, conviene potenciar las estrategias de confrontación.

Los dos primeros aspectos se refieren a la programación didáctica, y coinciden en parte con el AC tradicional, pero según planteamientos cognitivistas y no conductistas; en cuanto al último punto, la reflexión explícita que el estructuralismo rechazaba, cabe añadir que las actividades de este tipo pueden ocupar un espacio que varía según el diseño curricular elegido. La reflexión será dominante, por ejemplo, en el caso de estudiantes de facultades universitarias de LE, y mínima en el caso de niños o de adultos con escasa preparación cultural. Pero no debería faltar nunca del todo, teniendo en cuenta que a menudo la demanda de explicitación proviene del estudiante mismo. Esta reflexión contrastiva, a su vez, puede realizarse de distintas maneras:

- **presentación simultánea de estructuras**, muy aconsejable sobre todo en el caso del léxico (por ejemplo: subir = *salire*, salir = *uscire*, etc.)

- **actividades de tipo inductivo y comentario activo del estudiante**, a partir de un texto seleccionado: conviene estimular los procedimientos comparativos espontáneos, y corregirlos cuando sea necesario.

- **explicación del profesor**, sobre todo en la corrección de los errores y en respuesta a las preguntas de los alumnos.

Las anteriores reflexiones sobre el proceso de aprendizaje, además, nos sugieren la oportunidad de acomodar la metodología didáctica a las características de los diferentes niveles de competencia. En las etapas iniciales, la facilidad de comprensión favorece una rápida inmersión en la L2, con documentos reales de todo tipo; pero conviene vigilar sobre todo la pronunciación, para que no se establezcan las interferencias. Más adelante, el estudiante necesita muchos ejercicios de refuerzo para superar las dificultades y conseguir una habilidad productiva satisfactoria; por último, cuando la competencia ya está consolidada, es aconsejable utilizar técnicas que potencien especialmente la motivación y la participación activa del aprendiz, incluso en el tratamiento de dificultades contrastivas, que se podrán afrontar mediante tareas específicamente diseñadas.

CONCLUSIONES

Sería muy interesante adentrarse en el terreno de la metodología didáctica, pero mi propósito era fundamentalmente el de hacer un repaso de las investigaciones sobre el aprendizaje de LE en busca de las sugerencias más válidas para el caso de las lenguas afines.

A pesar de la escasez de datos experimentales específicos, se evidencia cada vez más la peculiaridad del aprendiz de una L2 poco distante de la L1, que podemos resumir en los aspectos siguientes:

- disponibilidad de una plataforma inicial de conocimientos, común entre las lenguas romances en general;
- empleo de algunas estrategias de aprendizaje especialmente productivas, basadas en la comparación entre la L1 y la L2;
- variabilidad en la percepción de distancia, que determina oscilaciones entre acercamiento (transferencia) y alejamiento;
- rápida evolución de la IL en las fases iniciales, con sucesiva tendencia al estancamiento.

De estas consideraciones, se desprende la necesidad de adoptar un enfoque pedagógico apropiado, para aprovechar las ventajas de la proximidad controlando al mismo tiempo los aspectos negativos: la contrastividad, en sus distintas modalidades, es una de las estrategias didácticas más aconsejables. Por otra parte, se siente la exigencia de profundizar la investigación en el campo del aprendizaje guiado de LE, para que la metodología didáctica pueda ajustarse cada vez más a la tipología del aprendiz, según las relaciones de proximidad entre las lenguas implicadas.

BIBLIOGRAFÍA

Baralo, M. (2004): "Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español/LE", *redELE* núm. 0, <http://formespa.rediris.es/revista>

Barone, C. (1993): "L'acquisizione della pronuncia di una lingua straniera: contributi della neurolinguistica", en Little, B.P. (ed.): *Per una lingua in più. Saggi sull'insegnamento della lingua straniera per adulti*, Edizioni del Comune di Pistoia, pp. 78-84.

Berretta, M. (1986): "Formazione di parole, derivazione zero, e varietà di apprendimento dell'italiano lingua seconda", *Rivista italiana di dialettologia*, 10, pp. 45-77.

Bizzoni, F. y De Fina, A. (1992): "La commutazione di codice fra insegnanti di italiano in Messico", en Moretti, B., Petrini, D. y Bianconi, S. (eds.), pp. 381-406.

Blanche-Benveniste, C. (1995): "Un enseignement simultané des langues romanes", en Desideri, P. (ed.): *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 77-88.

Boselli, C. (1943): *Le sorprese dello spagnolo*, Milano, Le lingue estere.

Calvi, M. V. (1982): "Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo", en *Didattica della lingua e lingue iberiche*, Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (L'Aquila, 14-15 settembre 1981), Napoli, Pironti, pp. 2-27.

Calvi, M. V. (1995): *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Guerini.

- Calvi, M. V. (2001): "Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici", en *Italiano e spagnolo a contatto*, Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (Roma, 16-18 settembre 1999), Padova, Unipress, pp. 55-67.
- Calvi, M. V. y Martinell, E. (1998): "Los dobles léxicos en la enseñanza del español a extranjeros", en *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997, pp. 227-239.
- Calvi, M. V. y San Vicente, F. (1998): *La identidad del español y su didáctica*, Viareggio, Baroni.
- Cancellier, A. (1996): *Lenguas en contacto. Italiano y español en el Río de la Plata*, Padova, Unipress.
- Corder, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press; trad. esp. "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda", en Muñoz Licerias, J. (ed.) (1991), pp. 31-49.
- Corno, D. y Pozzo, G. (1991): *Mente, linguaggio, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dabène, L. (1975): "L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues 'voisines')", *Langages*, 39, pp. 51-64.
- Dabène, L. (1996): "Pour une contrastivité «revisitée»", en Dabène, L. y Degache, C. (eds.), pp. 393-400.
- Dabène, L. y Bourguignon, C. (1984): "Proposte metodologiche per una migliore assimilazione dei sistemi grammaticali stranieri", en Arcaini, E. y Py, B. (eds.), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Treccani, pp.189-208.
- Dabène, L. y Degache, C. (eds.) (1996): *Comprendre les langues voisines*, ELA, 104.
- Danesi, M. (1988): *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- Di Pietro, R. J. (1971): *Language Structures in Contrast*, Rowley, Newbury House.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982): *Language Two*, New York, Oxford University Press.
- Eckman, F. (1977): "Markedness and the contrastive analysis hypothesis", *Language learning*, XXVII, 2, pp. 315-330; trad. esp. "El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado", en Muñoz Licerias, J. (ed.) (1991), pp. 207-224.
- Fernández, S. (1997): *Interlingua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- García Gutiérrez, M. (1993): "El español como lengua segunda de un italiano", en Muñoz Licerias, J. (ed.), pp. 81-123.
- García Marcos, F.J. (1996): "Sobre el estatus teórico de la interlingua. Sociolingüística y enfoque comunicativo", *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 5, pp. 43-50.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (eds.) (1983): *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Massachusetts, Newbury House.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (eds.) (1992): *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin Publishing Company.
- Giacalone Ramat, A. (ed.) (1986): *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna. il Mulino.
- Hédiard, M. (1989): "Langues voisines, langues faciles?", *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, XVIII, 1-2, pp. 225-231.
- Giunchi, P. (ed.) (1990): *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli.
- Jiménez Catalán, R.M. (1996): "Revisión crítica de la terminología y metodología utilizada en los análisis de errores", en Pujol Berché, M. y Sierra Martínez, F. (eds.), pp. 201-217.

- Kellerman, E. (1983): "Now you see it, now you don't", en Gass, S. M. y Selinker, L. (eds.), pp.112-134.
- Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (eds.) (1986): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon Press.
- Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Lo Cascio, V. (ed.) (1987): *L'italiano in America Latina*, Firenze, Le Monnier.
- Llobera, M. (ed.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- Matte Bon, F. (2004), "Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia", *redELE*, núm. 0, <http://formespa.rediris.es/revista>
- Meo Zilio, G. (1989): *Estudios hispanoamericanos. Temas lingüísticos*, Roma, Bulzoni.
- Montalto, D. (1996): "Didattica della lingua: dallo scritto all'orale. Una restaurazione?", en *Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione*, Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (Roma, 15-16 marzo 1995), Roma, Bulzoni, pp. 81-88.
- Moretti, B., Petrini, D. y Bianconi, S. (eds.) (1992): *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo*, Roma, Bulzoni.
- Muñoz Licerias, J. (ed.) (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- Muñoz Licerias, J. (ed.) (1993): *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa, Dovehouse.
- Odlin, T. (1989): *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Petralli, A. (1992): "Tendenze europee nel lessico italiano. Internazionalismi: problemi di metodo e nuove parole d'Europa", en Moretti, B., Petrini, D. y Bianconi, S. (eds.), pp. 118-134.
- Pujol Berché, M. y Sierra Martínez, F. (eds.) (1996): *Las lenguas en la Europa Comunitaria II. La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras*, Amsterdam, Rodopi.
- Radtke, E. (1992): "La dimensione internazionale del linguaggio giovanile", en Banfi, E. y Sobrero, A. A. (eds.): *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta. Regole, invenzioni, gioco*, Bari, Laterza, pp. 5-44.
- Robert J.M. (1996): "Pour un enseignement «en compréhension» des langues proches", en Pujol Berché, M. y Sierra Martínez, F. (eds.), pp. 347-359.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- Saussol, J. M. (1983): *Fonología y fonética del español para italófonos*, Padova, Liviana.
- Saussol, J. M. (1998): "Sistema, norma y uso en la pronunciación del español", en Calvi, M. V. y San Vicente, F. (eds.), pp. 11-22.
- Saussol, J. M. (2001): *Las consonantes oclusivas del español y el italiano. Estudio contrastivo*, Trieste, Università degli Studi di Trieste.
- Schmid, S. (1994): *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milano, Franco Angeli.
- Tagliavini, C. (1947): "Spagnolo e italiano", *Le lingue estere*, XII, 12, pp. 261-262 y 275-276.
- Titone, R. (1992): *Grammatica e glottodidattica*, Roma, Armando.
- Titone, R. (1995): *La personalità bilingue*, Milano, Bompiani.
- Vedovelli, M. (2002): *L'italiano degli stranieri*, Roma, Carocci.

Vietti, A. (2002): "Analisi dei reticoli sociali e comportamento linguistico di parlanti plurilingui", en Dal Negro, S. y Molinelli, P. (eds.): *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Roma, Carocci, pp. 43-61.

Weinreich, U. (1953): *Languages in Contact*, New York, Linguistic Circle of New York.

¹ Cita recogida por Boselli 1943: 23-24.

² Sin embargo, la situación ha cambiado con la reforma universitaria, que se puso en marcha a partir del año 2001; la autonomía de la enseñanza de la lengua, antes supeditada a la literatura, ha despertado un creciente interés por los estudios lingüísticos; por otra parte, los alumnos son cada vez más conscientes del papel internacional del español, y la elección de esta lengua ya no responde sólo a motivaciones "lúdicas" sino también utilitarias.

³ Por "lengua segunda" (L2) se entiende un idioma que, para el hablante, ocupa un segundo lugar después del idioma materno (L1), y es aprendido en contextos naturales. La denominación de "lengua extranjera" (LE), en cambio, prevalece en campo didáctico para indicar el idioma aprendido en contextos institucionales; sin embargo, a menudo las dos etiquetas se utilizan como sinónimos.

⁴ Me refiero, en particular, a los estudios publicados por Giovanni Meo Zilio a partir de los años 50, ahora recogidos en Meo Zilio 1989; sobre el contacto entre italiano y español en América Latina pueden verse también Lo Cascio (ed.) 1987, Cancellier 1996 y Vedovelli 2002.

⁵ Hoy en día, en el italiano hablado por inmigrados latinoamericanos en Italia, se pueden observar fenómenos parecidos: "Uno degli esiti più interessanti del contatto tra spagnolo peruviano e italiano è lo sviluppo di una varietà di contatto "mista", caratterizzata da una forte mescolanza e ibridazione dei due sistemi linguistici" (Vietti 2002: 53).

⁶ Para un repaso de estas formulaciones teóricas, y en particular las técnicas de análisis de errores, ver Santos Gargallo 1993.

⁷ Baralo (2004: 3) habla de una *competencia plurilingüística* "que se va construyendo según la biografía lingüística del hablante, de manera que se van integrando en ella todos los conocimientos lingüísticos nuevos de cualquier lengua con la que entre en contacto a través de un *input* significativo".

⁸ Sobre la contribución de la teoría de la interlengua a la enseñanza de lenguas véase García Marcos 1996.

⁹ Por otra parte, la presencia en la interlengua de errores sistemáticos que no dependen ni de la L1 ni de la L2 ha sido considerada como una prueba del acceso al programa interno de adquisición del lenguaje (Baralo 2004: 2).

¹⁰ Los sujetos vivían en España y recibían una instrucción de tipo formal en la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, pero dada la constante inmersión en la lengua, su proceso de adquisición era más natural que institucional.

¹¹ Cabe recordar, por ejemplo, el proyecto "EuRom4", llevado a cabo por las universidades de Salamanca, Aix-en-Provence, Roma y Lisboa, encaminado a promocionar el aprendizaje simultáneo de tres lenguas romances para estudiantes adultos (Blanche-Benveniste 1995).

¹² El efecto lúdico de la cercanía interlingüística ha sido observado también en la formación de algunos neologismos del italiano, en boga en el lenguaje juvenil de los años ochenta (Radtke 1992). Se trata de falsos hispanismos como, por ejemplo, *cucador* (esp. *ligón*); estas creaciones suelen tener vida breve, pero el fenómeno sigue vigente, como se ve en el uso estilístico de hispanismos y falsos hispanismos en los medios de comunicación.

¹³ Una de las situaciones en las que la frecuencia de errores interlingüales es mayor corresponde a las actuaciones prematuras, es decir, cuando el aprendiz no tiene todavía los instrumentos apropiados para la tarea que se le exige (Fernández 1997: 26).

¹⁴ En la actualidad, como ya he dicho (n. 2), el panorama ha cambiado de manera sensible: frente al declive del francés, el español se ha difundido en todos los niveles de la enseñanza; al mismo tiempo, ha cambiado la valoración de la importancia profesional de esta lengua que, sin embargo, se mantiene en una posición subordinada con respecto al inglés.

¹⁵ Para una revisión de la metodología en el análisis de errores véase Jiménez Catalán 1996.

¹⁶ El paralelismo entre italiano y español no es completo: en ambas lenguas, dada la función diferenciadora de las terminaciones verbales, la mención del pronombre sujeto es obligatoria sólo en casos de homofonía (en español, esto se da entre la I y la III persona sing. de las formas de subjuntivo; en italiano, también en subjuntivo, pero en las tres personas del singular). La mención del pronombre por razones de énfasis, contraposición etc. también puede obedecer a criterios en parte distintos, aunque básicamente análogos.

¹⁷ Sobre el efecto de los falsos amigos en la comprensión lectora, ver Calvi 2001.

¹⁸ En efecto, el ya citado estudio de García Gutiérrez (1993) apunta a conclusiones semejantes.

¹⁹ Para un análisis de los principales manuales y estudios contrastivos español-italiano reenvío a Calvi 1995. En un trabajo más reciente, "Lingüística contrastiva de español e italiano", he actualizado la bibliografía sobre el tema; el artículo aparecerá próximamente en la revista electrónica *Mots Palabras Words*.

²⁰ Algunas editoriales españolas, teniendo en cuenta la creciente demanda de materiales didácticos para alumnos italianos, proponen ediciones especiales para este público; la nueva edición del manual *Gente* (2003), por ejemplo, presenta una versión para alumnos de habla italiana que incluye notas gramaticales contrastivas y un vocabulario bilingüe; también está anunciada (2004) una edición italiana del método *Aula*, publicado por la misma editorial Difusión.

La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural¹

JAIME CORPAS VIÑALS
Director del Departamento de Edición Español Lengua Extranjera (Editorial Difusión)

1. INTRODUCCIÓN

Es indudable que el vídeo se ha convertido en una herramienta de uso cada vez más frecuente y de gran utilidad en el aula de E/LE. Sin embargo, la mayoría de los materiales didácticos publicados en este soporte no cubren las expectativas de un espectador contemporáneo, ya que suelen ser de una calidad técnica mediocre, poco motivadores y poco creíbles. Además, en la mayoría de los casos ha habido en su confección una excesiva preocupación por la práctica de aspectos formales lo que ha desvirtuado las cualidades del propio texto audiovisual. Para la práctica de estructuras o presentación de muestras de lengua no es necesario acudir al vídeo. En realidad, es un soporte mucho más adecuado para sensibilizar al alumno sobre cuestiones socioculturales y propicia la reflexión sobre los modos de vida y los valores sociales, morales y estéticos de nuestra cultura.

La utilidad del vídeo en el aula de E/LE radica en que nos ofrece posibilidades que otros soportes como el audio o el texto escrito no nos brindan: permite contextualizar cualquier situación de comunicación mostrando la localización espacial y temporal de la actuación comunicativa, apreciar las actitudes y los patrones interactivos de los hablantes y sensibilizar al aprendiz sobre las formas de organizar el discurso, y los recursos y los elementos que se utilizan con este fin. En suma, el vídeo facilita el entendimiento de los comportamientos comunicativos de nuestra sociedad. Con el visionado de una secuencia el alumno, como espectador audiovisual experto, consigue estimular su autonomía para enfrentarse por sí solo a documentos orales reales.

2. VENTAJAS

Las *ventajas* que ofrece la utilización del vídeo en el aula son múltiples:

- INTRODUCE VARIEDAD. Poner un fragmento de un vídeo a la semana o cada quince días puede romper con la monotonía del uso exclusivo de un libro de curso. El hecho de ser un soporte de uso esporádico hace que los alumnos presten más atención y estén más motivados.

¹ Publicado en las *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza 2000.

- PERMITE TRABAJAR ELEMENTOS NO VERBALES. Puede ser una muestra de un gran valor para observar las actitudes, los comportamientos, los gestos, las distancias entre los interlocutores...
- DESARROLLA LA COMPRENSIÓN. Ofrece la posibilidad de realizar actividades de comprensión mucho más próximas a la realidad que cuando exponemos a nuestros alumnos a simples audiciones.
- ES UN SOPORTE MUY CERCANO PARA LO ALUMNOS. En general, los alumnos más jóvenes están hoy en día menos acostumbrados a leer que a recibir información a través de imágenes (cine, vídeo, Internet, televisión). Tienen una predisposición muy positiva hacia todo lo visual. La lectura en muchos casos puede ser poco motivadora mientras que a través del vídeo se pueden trabajar textos de una gran variedad y de un incalculable valor lingüístico (documentales, noticias, películas, entrevistas, etc.).
- PERMITE TRABAJAR ASPECTOS LINGÜÍSTICOS EN SUS CONTEXTOS. Es una forma de llevar la lengua al aula en los contextos en los que se da y no de forma aislada.
- ES UNA FORMA DE LLEVAR LA VIDA REAL AL AULA. Especialmente si se trata de documentos reales o de ficción pero que representan escenas de la vida cotidiana, como es el caso de las películas.

3. DESVENTAJAS

La enumeración de ventajas que tiene la utilización del vídeo en el aula podría ser más larga porque las *desventajas* son mínimas y, en la mayoría de los casos, subsanables:

- LA COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA PUEDE EXCEDER EL NIVEL DE COMPRENSIÓN DEL ALUMNO. Esto puede ocurrir si el nivel de exigencia de la actividad que proponemos excede el nivel de competencia de nuestros alumnos. Hay que tener presente que no existen documentos difíciles si adaptamos la tarea al nivel del alumno.
- SUPONE MUCHO TRABAJO DE PREPARACIÓN PARA EL PROFESOR. Trabajar con documentos reales exige más de un visionado, tomar nota de las transcripciones y elaborar actividades que se adapten a su nivel al tiempo que los motiven. Sin embargo, existen materiales, publicados por editoriales especializadas, que van acompañados de sus respectivas guías didácticas y pueden ser de gran ayuda para el profesor.
- PUEDE CREAR PASIVIDAD EN EL ALUMNO. Especialmente si no se han diseñado actividades lo suficientemente motivadoras y capaces de suscitar su interés.

4. CONSIDERACIONES

Antes de pasar a analizar algunos ejemplos de explotaciones didácticas en el aula sería conveniente tener en cuenta algunas consideraciones:

- Al seleccionar un material en vídeo hay que *tener en cuenta las características del grupo*: sus intereses, su edad...
- Es importante *mantener al grupo activo* a través de actividades. No se trata únicamente de ponerles un vídeo y decirles que lo miren. Es necesario prever qué actividades van a realizar los alumnos y asegurarnos de que éstas van a ser lo suficientemente motivadoras.
- Hay que *adaptar las actividades* al nivel de nuestros alumnos. Conviene recordar que la dificultad reside en la tarea que se propone a los alumnos, no en el material que se utiliza. Es posible graduar actividades de naturaleza y dificultad variables ante un mismo visionado de acuerdo con el nivel y los intereses del grupo meta.
- Es conveniente trabajar con *reportajes o documentos cortos*. No es aconsejable trabajar fragmentos de más de 5-10 minutos de duración. Es preferible volver a poner las imágenes y profundizar en los aspectos que tenemos marcados como objetivos de la clase.
- Antes del visionado es necesario *introducir el tema y motivar* a nuestros alumnos. No se trata de adelantar verbalmente el contenido temático del programa sino de una buena introducción para ambientar, crear un clima, situar, crear expectativas e informar al alumno sobre el tipo de documento que va a visionar.
- Es imprescindible *explicar claramente las instrucciones* para que el alumno pueda realizar las actividades que le hemos marcado. Igual que cuando trabajamos en cualquier otro tipo de soporte, el estudiante tiene que saber qué esperamos de él.
- El visionado *puede ser un punto de partida para el desarrollo de las destrezas* tanto orales como escritas al ampliar el tema del fragmento que se ha visto a partir de actividades de discusión, redacción, opinión, etc.

5. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES

En lo que respecta a la publicación de material audiovisual para la clase de E/LE, la editorial Difusión ha publicado recientemente dos nuevos títulos, *Gente de la calle* y *Un paseo por España*, que tienen en común el haber sido elaborados especialmente para su explotación didáctica en el aula sin renunciar a su categoría de documentos auténticos. Es decir, son

materiales capaces de atraer la atención del alumno, de despertar su interés tanto por lo lingüístico como por la realidad cultural que muestran al mismo tiempo que informan y divierten.

A continuación incluyo una tipología de las propuestas didácticas que aparecen en las guías didácticas de los vídeos anteriormente mencionados. En primer lugar, me gustaría destacar algunas ideas de *Gente de la calle 1 y 2*, un material que se compone de 10 documentos que reflejan la vida cotidiana de los españoles. Estas actividades pueden aplicarse a cualquier material de características parecidas y pretenden ser una pequeña muestra de lo que se puede hacer para desarrollar la conciencia intercultural en el alumno:

UNA IMAGEN, MÁS QUE MIL PALABRAS

Congelando una imagen que nos interese destacar, podemos intentar hacer descubrir a los alumnos los aspectos culturales que encuentren diferentes, que les llamen la atención. En algunas ocasiones, se preparará el visionado con esta técnica, a modo de calentamiento, con el fin de recuperar conocimientos previos y tomar conciencia de la propia visión de partida sobre el tema, siempre con el objetivo de estimular en el alumno estrategias de observación de una realidad distinta.

Desde el punto de vista de la práctica lingüística, también puede usarse este tipo de actividades para un trabajo de fijación de vocabulario.

¿CÓMO LO INTERPRETAS?

Tras el visionado, los alumnos elaboran un resumen de lo que han visto. En una puesta en común plenaria, se contrastarán las diferentes interpretaciones, con lo que se enfrentarán diversas percepciones de una misma realidad.

YO NO LO SABÍA

Con una finalidad eminentemente autoevaluativa e intercultural, se les pide a los alumnos que elaboren una lista de aquellos aspectos que han descubierto a partir de un determinado programa, que les han sorprendido o que han transformado su visión de un determinado tema.

IGUAL Y DIFERENTE

También en la línea de desarrollo de la conciencia intercultural, se pide a los alumnos que comparen su cultura de origen y la española, con el fin de estimular una comparación no valorativa, y un contraste que considere cada aspecto cultural como un elemento que juega su papel en un sistema de valores y hábitos colectivos.

DOBLAJE Y SUBTITULADO

Los alumnos escriben en grupos un texto posible para subtítular o doblar unos fragmentos determinados del programa. Esto puede realizarse habiendo visionado sin sonido el programa (e imaginan qué pueden estar diciendo) o con sonido (reconstruyen los que han oído en un primer visionado completo).

Otra posibilidad es entregar a los alumnos una transcripción incompleta de la banda sonora. Los alumnos deben completarla tras uno o varios visionados, según el grado de dificultad del documento y de la tarea propuesta.

¿DÓNDE ESTÁ?

Durante el visionado los alumnos tratarán de localizar un motivo visual (un personaje, un objeto, un edificio...) que aparece en un programa o en varios. En una puesta en común se discute dónde ha aparecido.

NO ES VERDAD

Los alumnos deben contrastar lo que han visto y oído en el programa con informaciones que se les proporcionan y descartar las falsas.

LA MÍA

Cada alumno o grupo de alumnos recibe una ficha con la descripción de una secuencia que forma parte de un documento más largo o que se visionará entre otras secuencias. El alumno o grupo de alumnos debe identificarla cuando aparezca en la pantalla.

El siguiente repertorio de actividades puede ser muy adecuado para el visionado de reportajes o documentales y para trabajar aspectos culturales (gastronomía, geografía, historia, fiestas...). En este caso se trata de propuestas extraídas de las guías didácticas de *Un paseo por España 1 y 2*, un material que muestra la variedad y la riqueza cultural de las distintas comunidades autónomas españolas:

EL MAPA DE ESPAÑA

Puede ser útil tener un mapa de España colgado en el aula. Podemos utilizarlo para situar la comunidad antes de ver el reportaje o bien para marcar en el mapa la visita a esa zona (con un alfiler, con un adhesivo, etc.) después del visionado. De esa forma, el alumno puede ir observando qué lugares ha visitado a lo largo del curso.

PREGUNTAS

Antes de ver el reportaje, los alumnos preparan preguntas sobre cosas que quieren saber sobre la comunidad. A continuación, intentan encontrar las respuestas visionando el reportaje.

PRESENTAR LA COMUNIDAD

Durante el curso, los alumnos presentan las diversas comunidades. En grupos o individualmente se responsabilizan de recabar información sobre una de ellas. Por turnos se encargarán de presentar la comunidad a sus compañeros.

LA TRANSCRIPCIÓN

Entregamos a los alumnos la transcripción incompleta, en función del nivel de los alumnos y del grado de dificultad de los textos. Tienen que completarla tras uno o varios visionados.

LUGARES DE INTERÉS

Mientras ven el vídeo, los alumnos confeccionan, en grupos o en parejas, una lista de lugares o actividades de interés cultural de la región. Gana el equipo con la lista más larga.

ESCRIBIR UN GUIÓN

Los alumnos escriben un guión que acompañará las imágenes del vídeo. Antes, les entregamos la información sobre la comunidad y les pasamos el reportaje sin sonido.

FOTOS

Repartimos a los alumnos fotos de diferentes comunidades entre las que sólo hay una o dos que corresponden a la comunidad que se va a visionar. Mientras ven el vídeo, el alumno que tiene la foto de dicha comunidad debe identificarla.

MÚSICA

Les mostramos una secuencia del reportaje, sin sonido, y les pedimos que propongan un fondo musical para realizar un videoclip sobre la comunidad.

IGUAL Y DIFERENTE

Tras visionar el reportaje, los alumnos comentan las similitudes y las diferencias entre la comunidad que han visto y la región donde viven habitualmente o donde estudian español en este momento.

UNA FRASE

Después de ver el reportaje, escriben una frase que resuma la impresión que han tenido de la comunidad. Las frases se pueden colgar en las paredes del aula, debajo del nombre de la comunidad...

LAS PALABRAS DE LA COMUNIDAD

Después del visionado del reportaje, los alumnos escriben palabras que puedan resumir una serie de aspectos de la comunidad. A continuación, se pone en común con el resto de la clase para ver en qué han coincidido.

- Un lugar:
- Un color:
- Una comida:
- Una bebida:
- Un deporte:
- Una cosa:

UN REPORTAJE

Los alumnos simularán ser expertos en publicidad. Tienen que observar la estructura del reportaje, el texto, la calidad de las imágenes, la música y otros puntos que consideren interesantes. Después, en común, hacen una crítica de cada uno de esos aspectos y, si lo consideran necesario, proponen una estructura diferente o una nueva idea para realizar un reportaje promocional de la comunidad.

UN VIAJE

Los alumnos son turoperadores. Han visitado la comunidad porque quieren llevar allí a un grupo de turistas. Deciden cuáles son los tres lugares más interesantes y preparan un cartel publicitario con el que se promociona la comunidad.

POSTALES

Tras ver el reportaje, los alumnos tienen que escribir una postal a un amigo, deben imaginarse que están pasando unos días en esa comunidad.

6. CONCLUSIÓN

Hoy en día, resulta obvio que aprender a hablar una lengua es aprender cómo funciona la cultura de esa lengua en la comunicación entre sus hablantes. No existe ninguna duda pues, sobre el hecho de que no se puede enseñar una lengua desmarcada del componente cultural que la engloba, y el vídeo es uno de los soportes que mejor y de una manera más fidedigna lo puede transmitir.

BIBLIOGRAFÍA

Castiñeiras, A. y Herrero, C. (1998). "Más allá de las imágenes: El cine como recurso en las clases de español" en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela.

Coopeer, R., Lavery, M. y Rinvolutri, M., (1991), *Video*, Oxford, Oxford University Press.

Corpas, J. (2000). *Un Paseo por España*, Barcelona, Difusión.

González, M. (1999). *Aprendizaje Intercultural: desarrollo de estrategias en el aula*, Colección Expolingua núm. 4, Fundación Actilibre.

Hernández Alcaide, C. (1997). "Propuestas para el uso del vídeo en clase", *Cuadernos Cervantes* núm. 14.

Miquel, L. y Sans, N. (1994). *Bueno, bonito y barato*, Barcelona, Difusión.

Nauta, J.P. (1992). "¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural", *Cable*, 10.

Ruiz Fajardo, G. (1995). "Para la clase de español: vídeo y televisión", *Cuadernos Cervantes* núm. 1.

Sans, N. (2000). *Gente de la calle*, Barcelona, Difusión.

Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel.

La programación de unidades didácticas a través de tareas

SHEILA ESTAIRE

RESUMEN: La multitud de propuestas englobables bajo el término 'Enfoque por Tareas', (ver Zanón en este número¹) hace necesario concretar los pasos implicados en el desarrollo del enfoque en el aula. En el presente artículo presentaré un Marco para el diseño de unidades didácticas por tareas que permite incorporar en la práctica los principios sobre los que se apoya el nuevo enfoque.

Para ello:

1. Partiremos de un ejemplo de unidad didáctica típica dentro de los cursos "comunicativos", basados en el enfoque nocio-funcional, lo que nos permitirá contrastarlo con un diseño a través de tareas y apreciar sus diferencias.
2. Presentaré el Marco general de diseño de unidades didácticas, lo que permitirá ver los pasos a seguir y los elementos que lo integran.
3. Describiré las características de cada fase del proceso.
4. Finalmente, expondré los niveles de aplicación del marco en relación a diferentes aspectos del trabajo en la clase de lengua extranjera, desde su utilización conjunta con un libro de texto al nivel de lengua utilizado en la unidad.

1. INTRODUCCIÓN

Un gran número de los libros de texto de Español para Extranjeros en uso actualmente, están basados en el enfoque nocio-funcional. Tres características muy frecuentes de las unidades que presentan estos libros son:

- el punto de partida es una función / noción específica y los contenidos necesarios para su realización;
- son cortas (su realización puede llevar 2-3 días);
- no hay mayor conexión temática con las unidades precedentes o posteriores.

El marco que propongo en este artículo, basado en el enfoque por tareas, produce unidades de características muy diferentes. Ofrezco a continuación un ejemplo de una unidad siguiendo cada uno de estos dos enfoques.

1.1. Veamos en primer lugar una unidad tipo que se podría encontrar en un libro de texto basado en el enfoque nocio-funcional. En ella se presenta una descripción resumida de los puntos que componen la unidad, seguida por los materiales a utilizar.

¹ Este artículo fue publicado en la revista *Cable* número 5. Se reproduce aquí con la observación de la autora de que a partir del año 1992, aproximadamente, cambió el orden de los pasos 2 y 3 del marco, dejándolo en 1. tema; 2. tarea final; 3. especificación de objetivos, etc., pues de este modo de facilitaba la consecución de los objetivos (Nota de la edición).

Ejemplo 1

Contenido nocional-funcional de la unidad:

Pedir y dar información sobre existencia, horario y frecuencia de transportes, y características de dichos servicios.

Descripción resumida

1a) Audición de un diálogo, cuyo texto está acompañado de imágenes en el libro de texto.

b) Contestación de 3 preguntas (verdadero o falso) al final de la audición.

2a) Observación de un cuadro funcional sobre existencia, horario y frecuencia de transportes.

b) Aplicación del cuadro a través de preguntas/respuestas basadas en un horario de trenes, que se presenta en el libro.

3a) Observación de un cuadro gramatical basado en aspectos del punto 2.

b) Aplicación del cuadro a través de un ejercicio gramatical escrito en el que deben rellenarse los espacios en blanco con la palabra correcta.

Materiales a utilizar:

1 a) Diálogo con imágenes:

En una estación

A: ¿A qué hora hay trenes para Granada?

B: ¿Para Granada? A ver... Hay un Correo a las 9.45, un Electrotren a las 12.45 y luego está el Expreso a las 15.10.

A: ¿Y no hay ninguno por la noche?

B: Sí, hay uno que va a Sevilla. Sale a las 11.20.

A: ¿Lleva coche-cama?

B: Sí, lleva coche-cama y literas

b) Preguntas de comprensión del diálogo:

Señala si las siguientes frases son verdaderas o falsas (V o F).

1) A quiere ir a Granada en avión.

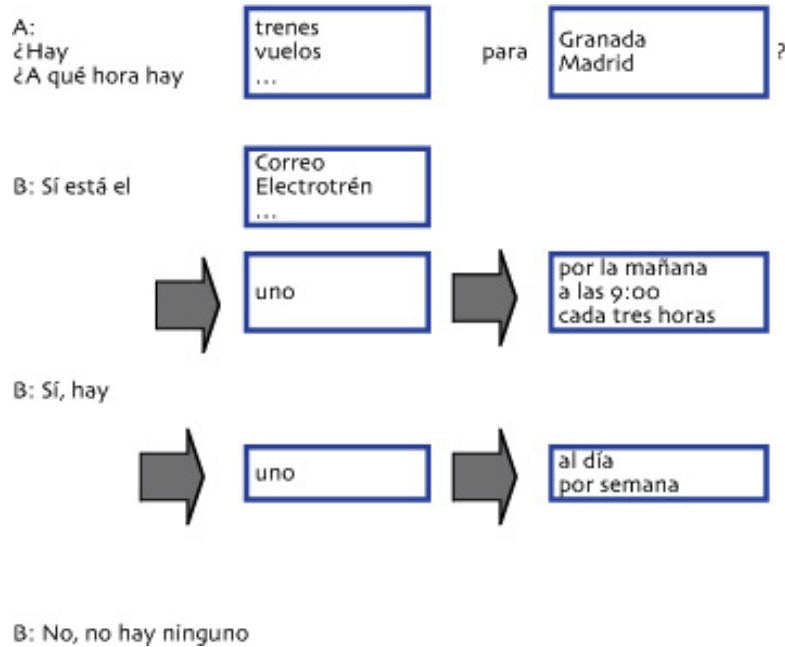
2) No hay ningún tren por la noche

3) Por la tarde sólo hay un tren

c) Ejercicio de práctica funcional en parejas.

En el libro aparece un horario de trenes. El ejercicio puede presentar la siguiente indicación de trabajo:

2a. Cuadro funcional

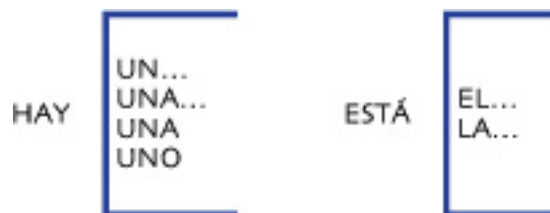


"Tú quieres ir a X, pídele a tu compañero información sobre trenes, sus horarios y su frecuencia."

(En este caso los dos estudiantes tienen delante el horario de trenes)

3a. Cuadro gramatical en el que se explicita el funcionamiento de:

- Ningún / ninguno



b) Ejercicio gramatical (aquí se presenta sólo un fragmento del ejercicio). El ejercicio lleva la siguiente indicación de trabajo:

Rellena los espacios en blanco con "un", "uno", "ningún" o "ninguno".

A: ¿Sabes si hay tren directo desde Barcelona a Pamplona?

B: *creo que hay por la mañana, pero no sé a qué hora.*

A: ¿Y por la noche?

B: *Por la noche, me parece que no hay*

1.2. Veamos ahora un ejemplo de unidad programada a través de tareas, siguiendo el marco que propongo en este artículo. Este marco consta de seis pasos a seguir en el siguiente orden:

1. Elección de tema o área de interés para la unidad.
2. Especificación de objetivos de comunicación.
3. Planificación de la *tarea final* o serie de tareas finales a realizar en la(s) etapa(s) final(es) de la unidad. Las tareas finales serán fiel reflejo de los objetivos de comunicación.
4. Especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesarios/deseables para la consecución de tareas finales.
5. Planificación del proceso: secuenciación de pasos a seguir a través de *tareas posibilitadoras* y *tareas de comunicación* organizados por lecciones.
6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje: todas las tareas que componen la unidad ofrecen la oportunidad de evaluar el proceso de aprendizaje.

Estos seis pasos se ejemplifican a continuación. Se observará que en el paso 5 se describe una lección que puede compararse con el ejemplo 1. Se observará asimismo que la temporalización de esta unidad es considerablemente mayor que la del ejemplo 1. Cada uno de los seis pasos del marco propuesto se analizarán en detalle en el apartado 3.

Ejemplo 2

La unidad está pensada para un grupo de un nivel de falsos principiantes.

1. Tema

Organizar un viaje

2. Objetivos de comunicación

Durante la unidad los aprendices desarrollarán la capacidad de:

| | |
|---|---|
| <p>a. comprender y demostrar comprensión de informaciones, sugerencias y opiniones</p> <p>b. pedir información, sugerencias y opiniones</p> <p>c. dar información, sugerencias y opiniones</p> <p>d. aceptar o rechazar sugerencias</p> | <p>relacionadas con los viajes</p> <p>en forma oral y escrita</p> |
|---|---|

3. *Tareas finales a realizar en las 2 o 3 últimas lecciones de la unidad* (ver recuadro página siguiente).

4. *Componentes necesarios/deseables para la consecución de las tareas finales*

a) Aspectos concretos del tema:

- existencia de diversos servicios relacionados con viajes;
- horario y frecuencia de estos servicios;
- características de los servicios: precios, condiciones, fechas, etc.;
- sugerencias y opiniones relacionadas con la organización de un viaje;
- disponibilidad de tiempo para realizar un viaje;
- distribución de responsabilidades en la búsqueda de información.

b) Contenido lingüístico (ver recuadro página siguiente).

El análisis de los exponentes, una vez completa la columna 2, nos dará los contenidos para las columnas 3 y 4.

5. *Secuenciación de los componentes necesarios y organización de lecciones a través de tareas*

(Las primeras lecciones de la unidad prepararán a los alumnos para la realización de las tareas finales. A continuación se presenta un ejemplo para la primera lección).

Lección 1

Objetivo: al final de la lección los alumnos podrán pedir, dar y comprender información en forma oral relacionada con:

- existencia de transportes, ofertas de viajes;

- horario, frecuencia y otras características de estos servicios (ej.: precio, fecha).

Pasos a seguir:

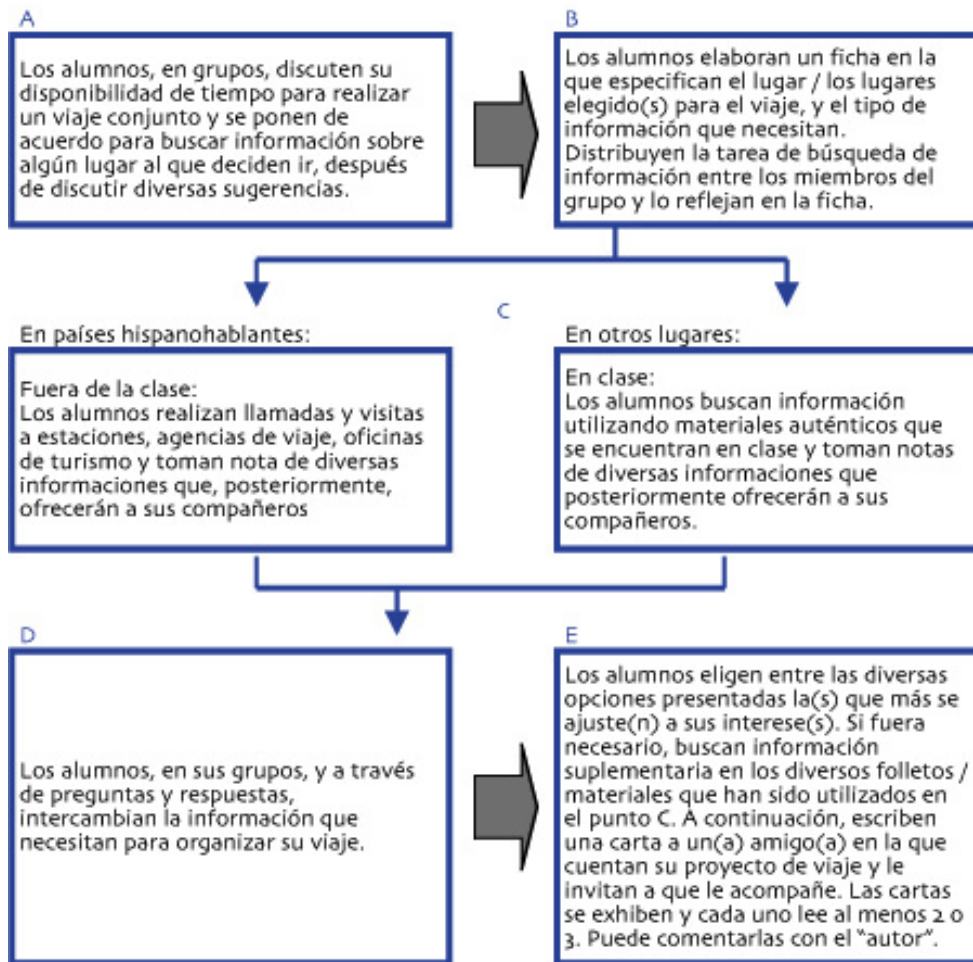
1. Presentación global de la unidad (si no ha sido realizada anteriormente).
2. Presentación rápida de los objetivos de la lección 1 en relación con los objetivos de la unidad.
3. Presentación de los nuevos componentes lingüísticos necesarios para la consecución del objetivo especificado más arriba, a través de cuadros relacionados con viajes que se encuentran en el libro de texto.
4. Tarea de comprensión oral: los alumnos escuchan (sin ver el texto) un diálogo grabado en la cassette correspondiente al libro de texto, en el que una persona solicita información para realizar un viaje. Durante la audición, los alumnos rellenan un cuadro con la información que se le ofrece.
5. Preparación para la tarea del paso 6: práctica controlada de producción oral.
6. Tarea de producción oral a realizar en parejas:
 - a) El alumno A tiene información sobre un viaje (Y). El alumno B, que no tiene esta información, la solicita y toma nota en un cuadro.
 - b) El alumno B tiene información sobre otro viaje (Z). El alumno A, que no la tiene, la solicita y toma nota en un cuadro.
 - c) A y B comprueban que la información que han puesto en sus cuadros es la correcta.

Esta lección irá seguida de otras, que desarrollarán los demás componentes y desembocarán en las tareas finales descritas anteriormente.

2. EL MARCO Y ALGUNAS PUNTUALIZACIONES PRELIMINARES

2.1. El cuadro 1 recoge los pasos seguidos en la programación del ejemplo 2, que acabamos de ver. De esta manera quedan integradas las seis fases que constituyen el diseño de unidades didácticas mediante tareas.

1. TEMA: LA ORGANIZACIÓN DE UN VIAJE
2. TAREAS FINALES:



| POSIBLE FORMATO PARA SU ESPECIFICACIÓN | | | |
|--|---|----------------------|------------------|
| CONTENIDO LINGÜÍSTICO | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Contenido nocio-funcional | Exponentes de funciones/nociones | Contenido gramatical | Contenido léxico |
| Pedir, producir y comprender información con: existencia, horarios y frecuencia de servicios | Ej.: ¿Hay trenes para...? Sí, hay uno a las... ¿A qué hora hay vuelos para...? etc. | → → | |
| Y demás aspectos del listado 4a | | | |

Como veremos, el marco propuesto forma un sistema articulado que, al definir como punto de llegada un conjunto de tareas finales de comunicación, permite incorporar:

- La participación de los aprendices en el proceso de programación.
- La definición y articulación de las tareas de comunicación y de las tareas posibilitadoras en cada una de las unidades didácticas.
- La secuenciación de todo el proceso.
- La incorporación de los componentes temáticos y lingüísticos necesarios.
- La evaluación del conjunto del proceso.

El cuadro 2 explicita la interrelación entre los seis pasos del cuadro 1, resaltando la función de las tareas finales como eje central de la programación y la conexión entre todas las tareas de la unidad y la evaluación.

2.2. LA PARTICIPACIÓN DE LOS APRENDICES EN EL PROCESO DE PROGRAMACIÓN

El marco contempla diferentes grados de participación de los aprendices, según se indica en el continuum siguiente:

- **Unidad diseñada totalmente por profesor(a)**
- **Decisiones sobre el diseño de la unidad tomadas conjuntamente por aprendices y profesor(a)**
- **Diseño de la unidad basado totalmente en la iniciativa de los aprendices [+ consulta con profesor(a)]**

2.3. DEFINICIÓN DE UNIDAD DIDÁCTICA: CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

Una unidad didáctica, como se contempla en este artículo, tiene las siguientes características básicas:

- Se desarrolla durante un período X de tiempo (normalmente no menor de 3-5 horas de clase, pero pudiendo extenderse bastante más).
- Está centrada en un tema.
- Durante la misma se evalúa el aprendizaje realizado.

A lo largo del artículo veremos otras características que completarán esta definición inicial.

2.4. DEFINICIÓN DE TAREAS DE COMUNICACIÓN

Una tarea de comunicación, siguiendo pautas dadas por autores tales como Nunan, Breen y Long, es una unidad de trabajo en el aula:

a) que implica a todos los aprendices en la comprensión, o producción, o interacción en L2;

b) durante la cual la atención de los aprendices está concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma, esto es, en qué se expresa más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo;

c) que tiene una estructura con:

- un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro (aunque flexible en ciertos casos);

- un objetivo concreto (no especificado en términos gramaticales);

- un contenido concreto;

- un resultado *concreto* (aunque en ciertos casos, diferente para distintos miembros de la clase);

d) cuyo desarrollo y consecución pueden ser evaluados por el profesor y los aprendices

e) que tiene, dentro de lo posible, elementos de similitud con acciones que se realizan en la vida cotidiana.

Quisiera indicar que en este artículo siempre que aparece el término tarea, sin adjetivar, me refiero a tareas de comunicación. Las tareas finales son, a su vez, tareas de comunicación que se realizan al final de una unidad. En el apartado 3.5. discutiremos las características de las tareas posibilitadoras.

3. ANÁLISIS DEL MARCO

3.1. ELECCIÓN DEL TEMA O ÁREA DE INTERÉS

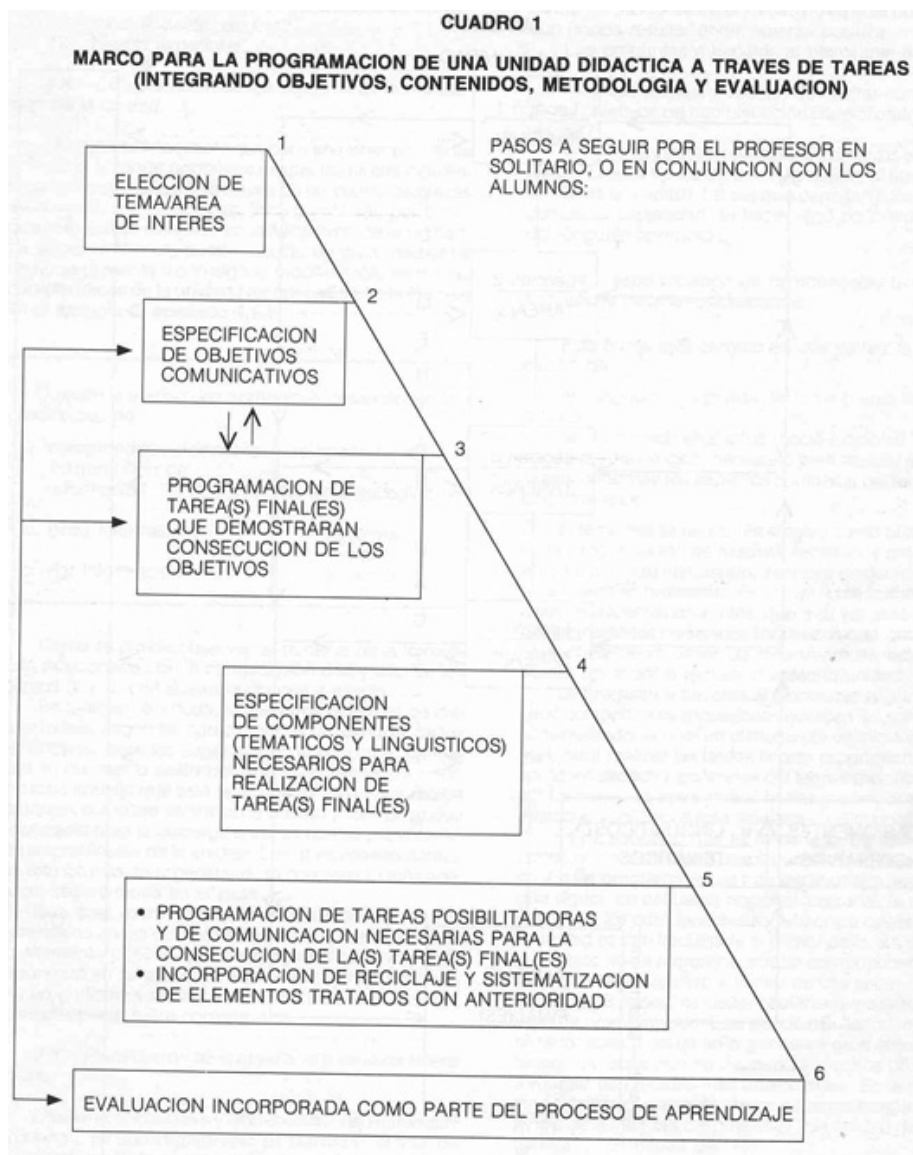
El tema o área de interés de la unidad se escogerá teniendo en consideración los intereses y las necesidades de los aprendices. Cuanto más ajustado esté a sus intereses o necesidades, mayor será su motivación e involucración. Por supuesto que la participación de los

aprendices en las tomas de decisiones sobre este punto puede resultar crucial.

El nivel de los aprendices puede a su vez ser un factor determinante en la elección del tema, especialmente en niveles elementales, cuando ciertos temas pueden resultar difíciles o imposibles de tratar por falta de elementos lingüísticos esenciales para su desarrollo.

En cuanto a la especificación del tema o área de interés de la unidad, es importante rehuir el uso de términos gramaticales. El siguiente es un listado de títulos de unidades didácticas que incluyo a modo de ejemplo.

1. *¿Qué pasó?*
2. *La organización de una fiesta / reunión. (Invitaciones, listas para la compra, quién trae qué,...).*
3. *Nuestro pueblo/ciudad (de origen o donde vivimos ahora): álbum de fotos explicado o guía turística o haciendo de guías con un grupo de turistas.*
4. *La casa o piso de mis sueños.*
5. *Nuestras familias (incluyendo fotos)*
6. *La organización de un viaje / excursión / visita del grupo.*
7. *Viajar.*
8. *Los periódicos y la TV*
9. *La publicidad.*
10. *La droga.*
11. *Un escritor o pintor y su época.*
12. *El pasado, presente y futuro de X (un barrio o zona del entorno, que ha sufrido grandes cambios).*
13. *Conciertos de música pop en apoyo de causas humanitarias*
14. *Hábitos de comida. (Describe tu dieta. Haz sondeo en la clase. Compara con "dieta española" o regional: catalana, gallega, valenciana, etc.).*
15. *Otros países hispanoparlantes.*
16. *De compras en... (Madrid, Barcelona, La Coruña, Alicante, etc.).*
17. *Fiestas españolas.*



3.2. ESPECIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE COMUNICACIÓN DE LA UNIDAD

Un aspecto importante que conviene tener en cuenta al tratar el enfoque por tareas es que las tareas indefectiblemente se realizarán a través de las cuatro destrezas en diversas combinaciones. Será primordial, por tanto, que esto quede reflejado en los objetivos de la unidad.

La siguiente fórmula puede resultar de gran utilidad tal como se presenta o con alguna modificación, según las características de la unidad (ver aplicación de la fórmula en el ejemplo 2, apartado 1.2.).

| | |
|--|---|
| Durante la unidad, los aprendices desarrollarán la capacidad de: | |
| <ul style="list-style-type: none"> a. comprender y demostrar comprensión de información b. pedir información c. dar información | <p>relacionada con ... (el tema escogido) en forma forma oral y escrita</p> |

Como se puede observar, el punto a. de la fórmula está relacionado con la comprensión oral y escrita; los puntos b. y c. con la expresión oral y escrita.

Se pueden, sin duda, incluir otros objetivos de distinta índole, según las características del centro y de los aprendices, pero los sugeridos en el cuadro 4, centrados en las cuatro destrezas, son esenciales para reforzar todo aquello que está relacionado con la realización de tareas como eje central de la unidad y será un apoyo importante para la fase siguiente, en que se planificarán las etapas finales de la unidad. Los objetivos resultantes de esta fórmula, muy generales, se concretarán más adelante, seguramente en el paso 4.

Sea cual fuera el grado de participación de los aprendices en las decisiones sobre la unidad, considero altamente positivo que conozcan los objetivos. Esto redundará en su toma de responsabilidad ante su propio aprendizaje y facilitará su tarea de autoevaluación, si este aspecto fuera contemplado.

3.3. PLANIFICACIÓN DE LA TAREA FINAL O SERIE DE TAREAS FINALES

Éste es el punto clave y diferenciador del marco que propongo, ya que sugiere que se planifique el final de la unidad, adónde queremos llegar con los aprendices al final de la unidad, como paso inicial dentro de la planificación de la labor a realizar en clase durante la unidad. Esto es, planificaremos el final antes de tomar decisiones sobre los pasos que nos llevarán a dicho final, de igual forma que al planear un viaje, normalmente fijamos el destino antes de decidir las etapas en que se dividirá.

En este punto, como en los anteriores, la participación de los aprendices sugiriendo, decidiendo u organizando las posibles tareas finales no es sólo posible sino que puede resultar enormemente positiva.

Las preguntas a hacerse al plantearse este punto son:

- ¿Qué tarea(s) puede(n) demostrar consecución de los objetivos de comunicación especificados para la unidad?

- ¿Cómo pueden reflejarse los objetivos en una forma concreta a través de tareas a realizar al final o hacia el final de la unidad? Tareas que permitan a los alumnos demostrar capacidad de *hacer* algo concreto a través del lenguaje aprendido.

3.4. ESPECIFICACIÓN DE COMPONENTES TEMÁTICOS Y LINGÜÍSTICOS NECESARIOS / DESEABLES

Este punto está dividido en dos partes: la especificación de

a) aspectos concretos del tema o área de interés a tratar;

b) contenido lingüístico (nocio-funcional, gramatical, léxico, fonológico) necesario para realizar las tareas finales dentro de los aspectos concretos del tema especificados en a.

El tema o área de interés elegido como primer paso en la programación es muchas veces muy amplio y es al llegar al punto 4a cuando, después de decidir qué tareas finales se realizarán, es conveniente limitar el tema a ciertos aspectos concretos, que a su vez serán los que determinarán los contenidos lingüísticos que, considerando el punto de iniciación de los aprendices, éstos necesitarán aprender o reciclar durante la unidad.

La pregunta a hacerse al plantearse el punto b. es ¿qué componentes lingüísticos necesitan los aprendices, considerando su nivel en el momento de inicio de la unidad, para realizar las tareas finales programadas, dentro de los aspectos concretos del tema especificados en a. ? La conexión entre tareas finales y componentes temáticos y lingüísticos está reflejada en el cuadro 2 (2.1.).

Es de subrayar que es la parte b. de este paso 4 donde se encuentra otro de los puntos clave de este marco. En las programaciones más tradicionales, incluso las que siguen un esquema nocional-funcional, la decisión acerca de los componentes lingüísticos a desarrollar en la unidad es con frecuencia el primer paso. En el marco propuesto no se menciona ningún componente lingüístico hasta llegar al paso 4 dentro de una secuencia que consta de 6 pasos, es decir, bastante avanzado el proceso de programación. Esto puede resultar un factor clarificador acerca del rol de la gramática en el enfoque por tareas, un factor que ha ayudado a muchos profesores a romper con moldes más tradicionales. En la práctica esto significa que en este marco no se contempla la existencia de la "unidad del presente", "la unidad de los adverbios", "la unidad de...".

En el punto 4b del ejemplo 2 (apartado 1.2.) presento un formato que resulta útil para la especificación de componentes lingüísticos. Quisiera mencionar, sin embargo, que un análisis tan detallado de los contenidos lingüísticos no será necesario ni a veces posible cuanto más alto sea el nivel de los aprendices y cuanto más libre sea la unidad. Esto es así porque en

estos casos la lengua que utilizarán los aprendices resultará impredecible dada su nivel y la flexibilidad de la unidad.

3.5. PLANIFICACIÓN DEL PROCESO: ORGANIZACIÓN / SECUENCIACIÓN DE PASOS A SEGUIR

Este es el punto en el que se planifica la parte más amplia de la unidad desde una perspectiva temporal. Es decir, la fase cuyo desarrollo implicará la mayor parte de tiempo dentro del aula. Es el punto que nos dará los contenidos y procedimientos para cada una de las lecciones de las que se componga la unidad. Otra vez hay aquí un elemento radicalmente diferente de la forma más tradicional de programar unidades, en la que normalmente la programación lección por lección se realiza en las etapas iniciales.

En el paso 4 del marco, el análisis de la tarea final o serie de tareas finales nos ha llevado a determinar los contenidos tanto temáticos como lingüísticos de la unidad y hemos producido una lista de componentes necesarios o deseables. En el paso 5 nuestra labor es organizar y secuenciar estos componentes y planear los procedimientos a seguir en cada lección. Este aspecto del punto 5 está reflejado por las flechas de la izquierda en el cuadro 2: la tarea final determina los contenidos y procedimientos de cada lección.

El ciclo se cierra si consideramos las flechas de la derecha. Cada lección, si está bien planteada y bien realizada, alimentará y facilitará la tarea final. Por tanto, la pregunta a hacerse en este paso es: ¿cómo organizar el trabajo a realizar durante la unidad de forma que se asegure la consecución de las tareas finales y, a través de éstas, la consecución de los objetivos de la unidad?

Otro aspecto que también queda reflejado en el cuadro 2, es que dentro del enfoque por tareas, el proceso que nos llevará a la consecución de las tareas finales consistirá a su vez en una serie de tareas menores, distribuidas en cada lección. Algunas de estas tareas, al igual que las tareas finales, serán tareas de comunicación, pero otras serán tareas posibilitadoras. ¿Qué son las tareas posibilitadoras?

Tareas posibilitadoras

Las tareas posibilitadoras son aquéllas que actúan como soporte para las tareas de comunicación. Comparten algunos elementos de las características a), c) y d) de las tareas de comunicación (ver apartado 2.4.), pero por su misma naturaleza no comparten los puntos b) y e), o si lo hacen será en dosis muy pequeñas. Podrán incluir los siguientes tipos de actividades:

- la presentación de nuevos puntos lingüísticos, nocio-funcionales, gramaticales, léxicos y la

comprobación de que se han comprendido;

- la práctica controlada pre-comunicativa

a) que puede seguir a la presentación de nuevos puntos lingüísticos o

b) que puede estar dirigida al reciclaje de contenidos lingüísticos ya presentados o

c) que está orientada a facilitar la realización de una tarea de comunicación posterior;

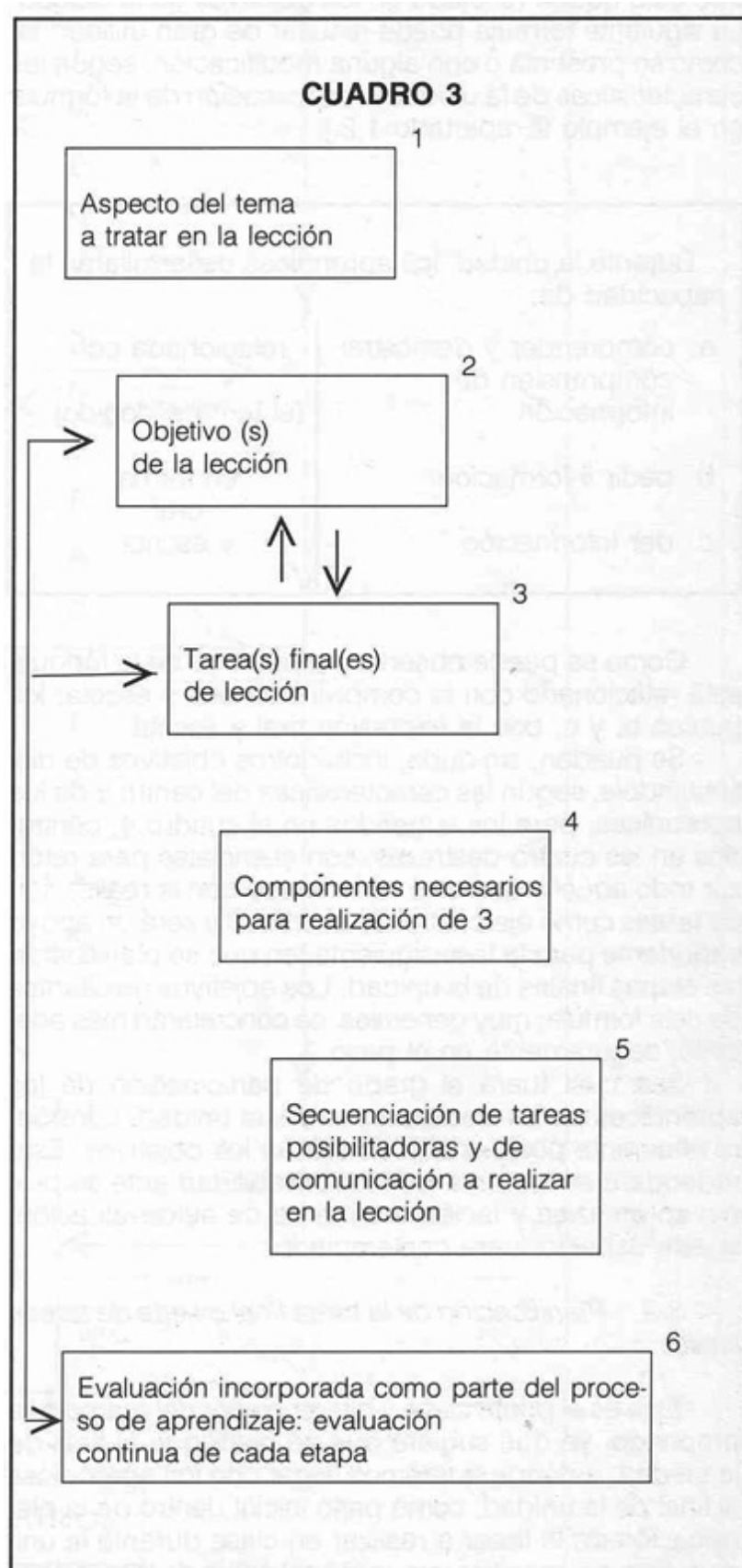
- la sistematización y globalización de contenidos lingüísticos vistos con anterioridad pero de forma dispersa;

- la comprobación y discusión de resultados de las tareas de comunicación y de las dificultades encontradas,

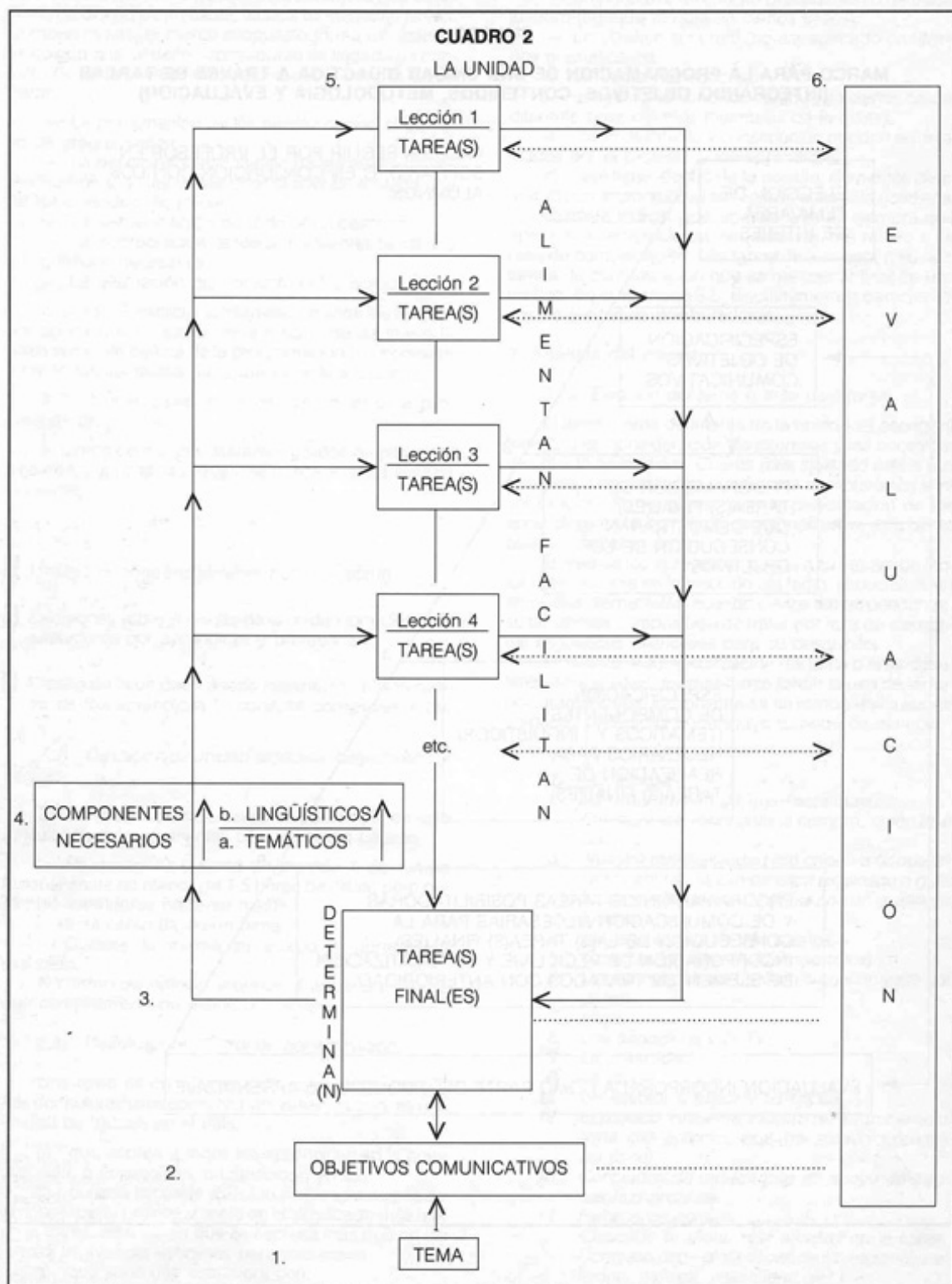
- y cualquier otro elemento que capacite a los aprendices para la realización de las tareas de comunicación programadas para la unidad.

La planificación lección por lección

Los pasos a seguir en la planificación de cada lección (cuadro 3) pueden estar basados en un esquema prácticamente igual al presentado en el cuadro 1 para la programación general de la unidad.



El punto 5 del cuadro 3 puede concretarse en un plan de lección para el cual resulta útil el siguiente modo:



4. ÚLTIMAS CONSIDERACIONES

4.1. LA FLEXIBILIDAD DEL MARCO

Quisiera hacer algunas consideraciones sobre la flexibilidad del marco propuesto en cuanto a la variedad de tipos de unidades que puede generar, que reflejará a través de si una serie de continuums.

4. 1. 1. Lengua usada

Unidades que requieren el aprendizaje de nuevos componentes lingüísticos.

Unidades basadas primordialmente, en conocimientos previos.

4. 1.2. ¿Quién es el experto en el tema?

El profesor es el experto en el tema.

El profesor y los aprendices comparten el papel de 'expertos'.

Los aprendices son los expertos en el tema.

4.1.3. Grado de sujeción o "fidelidad" a un libro de texto

Actividad de clase planificada exclusivamente en base a libro de texto.

Actividad de clase planificada en base a libro de texto y otros materiales suplementarios.

Actividad de clase planificada independientemente del libro de texto.

4.1.4. ¿Quién aporta* los materiales?

El profesor aporta los materiales que no se encuentren en el libro de texto.

El profesor y los aprendices comparten la responsabilidad de aportar estos materiales.

Los aprendices aportan estos materiales.

* Aportar = traer de casa, producir, obtener a través de cartas, visitas, etc.

4.2 NECESIDAD DE REFLEXIÓN SOBRE CIERTOS ASPECTOS

La programación de unidades didácticas a través de tareas crea la necesidad de una relación sobre una serie de aspectos relacionados con las tareas, que escapa del ámbito de este artículo pero algunos de los cuales me interesa enumerar. Son los siguientes:

- tipología de tareas relacionadas con las cuatro destrezas;
- características de las "buenas tareas";
- tipos de interacción creados por diferentes tipos de tareas orales;
- la evaluación a través de tareas;
- la gestión de clase.

4.3. Para terminar quisiera indicar que el marco propuesto a lo largo de este artículo refleja un esfuerzo por cumplir un objetivo mencionado por Javier Zanón en su artículo, el de dotar al diseño de un curso de lengua de un carácter globalizador capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Breen, M. P. (1987): "Learner contributions to task design". En Candlin, C. y Murphy D. (eds.). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs. NJ. Prentice Hall.
- Breen, M. P. y Candlin, C. M. (1980): "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", *Applied Linguistics*, 1 : 90-112.
- Candlin, C. N. (1987): "Towards Task-based Language Learning" En Candlin, C. y Murphy D. (eds.). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs. NJ. Prentice Hall.
- Long, M. (1985): "The design of classroom second language acquisition. towards task-based language teaching". En K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London. Multilingual Matters.
- Nunan, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: C.U.P.
- Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- Prahbu, N. S. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford. O.U.P., 1987.

ANEXO

UN POSIBLE MODELO DE FICHA PARA LA AUTO-EVALUACIÓN POR PARTE DE LOS ALUMNOS

| Unidad: Descripción de personas según sus características físicas | | | | |
|---|---------------------------|---|----------------------|----------------------|
| Puedo | | 1 = No 2 = Sí, pero necesito mejorar 3 = Sí, muy bien | | |
| | | 1 | 2 | 3 |
| 1. a. Dar información sobre | Color de ojos | a. <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| b. Preguntar sobre | | b. <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| c. Comprender información sobre | | c. <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 2. a. Dar información sobre | Color y longitud del pelo | a. <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| b. Preguntar sobre | | b. <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| c. Comprender información sobre | | c. <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 3. a. Dar información sobre | Estatura | a. <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| b. Preguntar sobre | | b. <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| c. Comprender información sobre | | c. <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 4. a. Dar información sobre | Peso | a. <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| b. Preguntar sobre | | b. <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| c. Comprender información sobre | | c. <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 5. Hacer la descripción de una persona utilizando los puntos 1 al 4, oralmente y por escrito. | | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 6. Comprender la descripción oral o escrita de una persona utilizando los puntos 1 al 4. | | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

“El Clon” de Glória Perez. Su explotación como recurso didáctico en la clase de ELE.¹

STELLA MARIS GARCÍA

Argentina, profesora de Historia egresada del ISP Dr. Joaquín V. González (Buenos Aires, 1987). Profesora de ELE, egresada de la Fundación Litterae (Curso de Metodología de la Enseñanza del ELE a cargo de Elina Malamud; Buenos Aires, 2002). Este artículo fue editado en *Idiomas y Comunicación* (abril de 2004).

El propósito de este artículo es compartir algunas ideas que se nos han ido ocurriendo con respecto a la telenovela brasileña *El Clon*, de Glória Perez, y a su posible utilización como recurso didáctico en la clase de ELE.

Consideramos que, a grandes rasgos, son dos los aspectos a los que se puede apuntar con este material. El primero es uno de los grandes objetivos que se plantea el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras: el desarrollo de la conciencia intercultural.²

El segundo es un problema específico de la enseñanza del español a hablantes del portugués (brasileños generalmente, por estas latitudes) y viceversa: la necesidad de contrastar y marcar las diferencias, para que la proximidad de ambas lenguas no haga las veces de una trampa que no nos deja adquirir la una distinguiéndola de la otra, y termina por atraparnos e inmovilizarnos en el estadio de la interlengua. Nuestra experiencia como “aprendientes” del portugués y enseñantes del español a brasileños nos ha hecho tomar conciencia de la necesidad de apelar asiduamente al contraste para evitar dicha situación. Recomendaciones reiteradas en el mismo sentido por parte de profesores experimentados dan la razón a nuestra experiencia.³ Incluso, este material nos ha parecido especialmente apto para el aprendizaje de los alumnos brasileños porque fue creado en su país y ha sido masivamente

1 Agradecemos a las profesoras V. Bertolotti, de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay), María Eulalia A. De Bartaburu, de San Pablo, Brasil, y Claudia Oxman, de la Universidad de Buenos Aires los comentarios que nos aportaron para la elaboración de este artículo.

2 Dice C. Revuz: “(...) *el contacto con la lengua extranjera hace trizas la ilusión de que existe un punto de vista único (...)*”, en “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”, en: Signorini (comp.), *Língua(gem) e Identidade*, Campinas, Mercado de Letras, 1998, págs. 213-230 (Original francés de 1992; versión en español de 1999). Y P. Charaudeau resalta que el contraste y la distancia con lo propio dejan al descubierto, en la lengua extranjera, al otro y su alteridad, al otro y sus modos diferentes de constitución de sentidos, en: “Linguagem, Cultura e Formação. Algumas questões em jogo na formação do professor e do aprendiz”, en *Trabalhos em Lingüística Aplicada 3*, Campinas, Unicamp/Funcamp, 1984, págs. 111-119

3 Bertolotti, Virginia; “El lugar de lo gramatical en un enfoque comunicativo. La enseñanza del español a brasileños”. en Gabbiani, Beatriz, org. *ELSE N° 3 Español para hablantes de portugués*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, 2000 y Regolini Cavallero, Liliana Angélica; “Enseñanza del español a alumnos brasileños. Una investigación en el marco de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba”, en *Idiomas y Comunicación*, núm. 11, marzo / abril de 2003.

También la profesora María Eulalia de Bartaburu ha diseñado y utiliza en Brasil un método propio basado en el contraste de ambos idiomas: “um método de construção dos conhecimentos, contrastivo e comparativo com o português”: <http://www.hispanialinguas.com.br> (consultado en marzo de 2004).

difundido allí, de modo que es muy posible que sea conocido por la mayoría de ellos y que les resulte de fácil acceso.⁴

Veamos algunas propuestas para trabajar sobre el primero de los aspectos señalados: la conciencia intercultural.

La trama de la telenovela pone en contacto a dos culturas bien diferentes: por un lado un grupo de musulmanes de Marruecos y por otro algunas familias de clase alta y media de Río de Janeiro. El contraste entre ambas es un importante "leitmotiv". Ahí ya tenemos "mucho tela para cortar", tanto si se trata de un grupo multicultural como si está conformado exclusivamente por brasileños.

En el primer caso, (clase multicultural), la presencia de personas pertenecientes a ambas culturas entre otras de otros orígenes podría enriquecer mucho las tareas. Sería interesante por ejemplo, pedir a los marroquíes de religión musulmana que opinaran sobre cómo se muestra a su sociedad, qué cosas son reales y están en vigencia y cuáles no, qué sienten ante esa "versión" de su mundo cultural. A los demás les preguntaríamos qué idea se habían formado a través de la telenovela y en qué difiere de la que les queda después de escuchar y observar a sus propios compañeros de clase. Esto contribuiría a deshacer estereotipos. Las posibilidades son muchas más, claro. En caso de no haber marroquíes pero sí musulmanes de otras regiones o países, se los consultaría en el mismo sentido. Podría incluso ser que no hubiera musulmanes pero sí gente de otras culturas, tal vez occidentales, que conocieran esa sociedad por haber viajado o residido allí, o por haber tenido contacto con inmigrantes de ese origen en sus propios países. Se podría entonces contrastar la información y las impresiones subjetivas que ellos trajeran con la imagen que presenta la novela, y luego proponer una tarea que consistiera en buscar datos fuera del ámbito de la clase (bibliotecas, la web, etc.) para confrontar con las que ellos hubieran aportado y poder así corregir o confirmar.

Para un grupo de brasileños sería interesante trabajar sobre la idea que se han formado acerca de los musulmanes marroquíes a partir de la novela, qué diferencias han encontrado entre su cultura y la de éstos, cuáles les han llamado más la atención y por qué, qué piensan de las reacciones de los personajes brasileños ante esas diferencias con los de Marruecos y viceversa, si han vivido en sus lugares de origen situaciones de encuentro de culturas similares a esa, cómo las han vivido, cómo las evalúan, ya que esto no es nada extraño en muchas regiones del Brasil donde la inmigración ha sido importante. Y aquí también se podría recurrir a la tarea de buscar información en otras fuentes para confrontar con la obtenida a través de la novela en cuestión. Un elemento motivador y orientador pueden ser

⁴ La versión castellana, a su vez, ha tenido mucho éxito en los demás países del Mercosur, de manera que en éstos seguramente el original en portugués sería de utilidad para la enseñanza de dicha lengua.

las opiniones que a través de la prensa y en Internet vertieron la verdadera colectividad musulmana del Brasil y los representantes diplomáticos.⁵ Incluso una posible tarea sería la lectura de estos textos en el idioma original en que fueron escritos, el portugués, que en este caso es la lengua materna de los alumnos, y su síntesis y comentario en español.

Con respecto a lo específicamente lingüístico, el hecho de usar la lengua objeto en todas estas situaciones comunicativas le/s dará al/los grupo/s una excelente oportunidad de aplicar contenidos y formas lingüísticas ya conocidas y de adquirir otras. A modo de ejemplo, o de muestra, podemos señalar:

Funciones comunicativas:

1. Comparar. Señalar similitudes y diferencias
2. Expresar crítica
3. Expresar acuerdo
4. Expresar desacuerdo
5. Argumentar a favor o en contra
6. Pedir y dar información
7. Pedir y dar opinión
8. Aclarar lo dicho, reformulándolo
9. Aclarar el referente de algo que se acaba de decir

(Pueden ser muchas más. Insistimos en que las mencionadas son sólo una muestra o ejemplo)

Formas y contenidos lingüísticos⁶

En el caso de una clase multicultural: para encarar el análisis y el debate de los contenidos culturales propuestos por la novela el alumno necesita realizar, entre otras, las funciones lingüísticas mencionadas más arriba, para lo cual precisa conocer, como mínimo los principales tiempos verbales del modo indicativo, por lo menos el presente y el pretérito perfecto simple de los verbos estar, ser, haber, gustar y molestar. Necesita también algunas de las siguientes expresiones: "parecerse", "no parecerse", "ser distinto/diferente de", "en

5 En un artículo titulado "O clone e o simulacro" el embajador de Marruecos en Brasil critica varios aspectos de la imagen que de su país transmite la novela. Enumera, analiza y cuestiona una serie de "clichés" a causa de los cuales dice sentirse protagonista de verdaderos chistes: *"Por mais lisonjeador que possa ser para un Embaixador ver seu país no centro das atenções públicas, sinto-me no dever de elucidar algumas ambigüidades e equívocos, até porque a magia deste seriado me faz sentir, durante o exercício das minhas atividades e no meu dia-a-dia e o da minha esposa, protagonista de verdadeiras "piadas"*. <http://www.embmarrocos.org.br/fotos/clone.pdf> (consultado el 2 de marzo de 2004).

6 Es evidente que un material que se construye a través de lo que se denomina en la jerga cinematográfica o televisiva "doblaje" tiene serias limitaciones modélicas, en tanto no corresponde a ninguna de las variedades realmente existentes de la lengua. Es decir, que no se trata del español de ninguna comunidad hispanohablante. El alumno no está tomando contacto con el habla real de la ciudad de México, por ejemplo, a la que luego, a través de la confrontación con otros materiales auténticos podrá diferenciar de la de Buenos Aires o Santiago de Chile. No obstante, nos preguntamos si esa limitación no es al mismo tiempo una ventaja, al poner en primer plano la homogeneidad de la lengua. Al respecto ha dicho el académico García de la Concha: "Queremos ver cuáles son las normas de las grandes centrales de doblaje y de producción de estas series (...) Este tema está en estrecha relación con lo que llamamos la transversalidad del español, una lengua en la que todos podamos entendernos", *El Mundo*, 27 de octubre de 2003.

cambio”, “por el contrario”, “estar de acuerdo”, “no estar de acuerdo”, “creer que”, “considerar que”, “pensar que”, “opinar que”, “ser algo correcto o incorrecto” (hablando de una información), “conocer” (haber estado en un lugar), y los principales pronombres interrogativos: qué, quién, dónde, cuándo, cómo, por qué, cuánto. A partir de allí, y aunque no sea imprescindible, siempre que la situación pedagógica lo permita, se podrá incorporar el imperfecto, y aún el subjuntivo presente, el imperfecto y el condicional, expresiones equivalentes a las conocidas, (por ejemplo si conocen “creer que” que puedan adquirir “opinar que”, “considerar que”, etc. El docente tendrá que evaluar, según el nivel, la situación pedagógica, la composición y las inquietudes del grupo, qué contenidos nuevos incorporar o proponer.

En el caso de una clase compuesta exclusivamente por brasileños u otros hablantes del portugués, además, (y con esto pasamos al segundo aspecto señalado) trabajaremos sobre las diferencias con el español, basándonos en los abundantes “errores de traducción”, “transferencias” directas de la lengua original, levantándolos a medida que vayan apareciendo en la proyección de los fragmentos seleccionados, anotándolos en el pizarrón y trabajándolos luego, insistiendo sobre esos núcleos “conflictivos”, deteniéndonos cada vez que aparezcan en el transcurso de las tareas. Mi propuesta no es, en principio, trabajar con las dos versiones, sino directamente con la castellana. Por ejemplo, llamando la atención sobre que a Kahija cuando se case *le va a gustar recibir oro de su marido, que su marido le regale oro, y no “ganar oro”, que él “le dé oro”*.⁷ Nos parece fundamental remarcar que los hispanohablantes *no “ganamos”, sino que “recibimos regalos”, o presentes u obsequios y no “damos” algo, sino que “regalamos” algo, lo obsequiamos o “hacemos regalos”,* porque lo primero tiene un significado mucho más amplio y difuso: *dar* puede incluir acciones como prestar, donar, ceder, otorgar en consignación, etc. En caso de que el docente no conozca el portugués, posibilidad sobre la que muchos colegas nos han preguntado cuando comentamos esta propuesta, creemos que de todas maneras, aunque no sepa inmediatamente que se trata de “transferencias”, por lo menos sabe que, o bien hay un uso impropio del vocabulario o de las construcciones, o directamente éstas son inexistentes en español. Llegará a descubrir que son “transferencias” justamente a partir del aporte de sus alumnos, que sí hablan portugués, y que saben que a lo que nosotros llamamos “*gimnasio*” ellos llaman “*academia*”, y que ellos exclaman “*Como é linda essa criança!*” queriendo significar lo mismo que nosotros cuando decimos “*Qué lindo niño!*”

Otro ejemplo que encontramos muy valioso fue el del uso del pronombre proclítico con un imperativo usado a modo de recomendación. Dos personajes se encuentran en la calle, se saludan, y cuando se despiden, uno dice al otro: *-Se cuide*. Nadie en el mundo

⁷ Aquí el subjuntivo de deseo, si aún no ha sido enseñado se podrá introducir simplemente para ir familiarizando a los alumnos, o bien aprovechar la ocasión para empezar a desarrollar el tema. Esta decisión dependerá como siempre de la evaluación que haga el docente.

hispanohablante diría eso así, y cualquier docente de español, es más, cualquier hablante nativo advertirá de inmediato la anormalidad; en español ese pronombre va después del verbo: *-Cuídese*, o *-Cuidesé*, (con la última sílaba como tónica).⁸ Y esta “falla” del doblaje puede ser una óptima oportunidad de adquirir el conocimiento de la forma usada en español diferenciándola claramente de la del portugués.

Hasta aquí hemos venido hablando de propuestas válidas para niveles elementales e intermedios. Para el caso de alumnos avanzados, hablantes del portugués que llevaran ya un tiempo considerable estudiando el español, por ejemplo aspirantes al traductorado o al profesorado, pensamos que sería muy provechoso plantear como tarea, la detección y corrección de estos “errores” por parte de los mismos alumnos. O bien que el docente fuera deteniendo la proyección cada vez que apareciera la situación y pidiendo entonces a los alumnos que propusieran una alternativa más apropiada y ajustada al uso en nuestra lengua.

En fin, las posibilidades son infinitas, sólo necesitamos apelar a nuestra creatividad para ampliar su universo siempre en expansión. De modo que espero, con esta primera aproximación al material elegido, haber contribuido a disparar en otros “profes” ese mecanismo imparable que es la creación pedagógica.

⁸ Algunos de estos temas se encuentran muy bien desarrollados en Arias Di Lullo, Sandra: *Guia de Espanhol para quem só Fala Portunhol*. Rio de Janeiro, Campus, 1998

Estrategias para desarrollar diferentes tipos de textos a través de las películas

MARTHA FLÓREZ
Universidad de La Trobe, Melbourne
m.florez@latrobe.edu.au
martha_florez@footscray.vic.edu.au

Profesora, a tiempo parcial, de Lengua y Cultura en el Programa de Español de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad La Trobe, Melbourne, es examinadora y Consultora del VCE con VCAA, Victorian Curriculum and Assessment Authority. Es co-autora del libro *Text types in Spanish for Advanced Students* y ha publicado también varios artículos y compendios de material didáctico para enseñar español como lengua extranjera. Recibió el premio LOTE Teacher of the year VCE en el año 2000. Actualmente Vicepresidenta de VATS (Asociación de profesores de español en Victoria)

RESUMEN: Las películas como las obras de arte dentro del aula de clase, generalmente, se contemplan bajo parámetros puramente visuales. Afortunadamente en la actualidad, muchos teóricos coinciden en que los filmes tienen su propio lenguaje y que es posible llevarlos e incorporarlos en forma activa y productiva en las actividades del aula de clase. La versatilidad, dinámica y flexibilidad de los filmes, ofrecen posibilidades infinitas que merecen la pena un estudio más exhaustivo y completo, para lograr la mayor efectividad en el proceso de adquisición de un lenguaje. A partir de los filmes se brinda la oportunidad al estudiante de explorar diferentes tipos de textos y diferentes tipos de escritura. Se incentiva su creatividad, su poder de discernimiento, su análisis de puntos de vista de los personajes o del director, sus sentimientos y reflexiones personales como espectador y su capacidad para extraer información de aspectos históricos y culturales. El uso efectivo de películas no consiste únicamente en seleccionar la película más apropiada sino en el tipo de actividad que se va a desarrollar. El foco de este artículo se reduce a dos aspectos concretos: a) establecer la importancia del entendimiento del lenguaje propio del film y b) el uso efectivo del filme para producir diferentes tipos de textos.

INTRODUCCIÓN

El comienzo del tercer milenio trasciende con cambios tecnológicos a pasos gigantesco. Estos cambios producen muchas veces temor, ansiedad y expectativas que se convierten en retos para el ser humano. El hecho de que estemos participando en esta revista es una prueba de ello, ya que unidos por intereses comunes estamos atravesando las paredes del salón de conferencias para acortar distancia y tiempo. Es evidente que la emergencia de la red electrónica ha contribuido enormemente al desarrollo de material educativo y al acceso a la educación a distancia. De igual manera la enseñanza y adquisición de un nuevo idioma no solamente trascienden las barreras del aula de clase sino también las demográficas, lo que nos permite salir de los parámetros tradicionales y repetitivos para no estancar nuestra creatividad ni la de nuestros estudiantes. Por eso hoy vamos a salir del aula de clases, de las composiciones sobre las vacaciones o fines de semana, de los resúmenes o de los ejercicios iterativos de gramática, para poner en práctica las mismas habilidades pero a través de un medio diferente: *la pantalla grande*.

Les invito a que juntos exploremos las posibilidades infinitas que este recurso nos ofrece. Todo lo que se necesita es:

- indagar
- explorar
- planear, y
- hacer

Si observamos a nuestro alrededor nos damos cuenta que la mayoría de la gente pasa más tiempo hablando con los demás o mirando televisión que escribiendo o leyendo, lo que se puede converger positivamente para lograr nuestro propósito. Veamos, el dominio de nuestra lengua materna se debe al uso diario de la misma. Para hablar un idioma extranjero, esta regla no cambia. Es más, está comprobado que la inmersión es uno de los mejores métodos para agilizar el aprendizaje de una segunda lengua, particularmente cuando se enfoca en el desarrollo de las tareas, en el contenido del currículo y en los procesos creativos (Bernhart,1992; Dicks,1992; May 1993; Baker, 1996). Cuanta más inmersión haya, más espontánea y natural resultará la adquisición de una nueva lengua: es el caso específico de los programas de inmersión en Canadá.

Sin indagar demasiado, tenemos a nuestro alcance el fácil acceso a una forma indirecta de inmersión: las películas. No obstante, el uso de ellas dentro y fuera del aula de clase, generalmente, se contempla bajo parámetros puramente visuales. Afirmo generalmente, ya que de acuerdo a mis observaciones, las películas se han venido usando de una manera ineficaz, minimizando su potencial. Se usan como un recurso complementario ya sea para rellenar espacio y tiempo, o para improvisar. Y, por otro lado, existe el mito que ver una película en clase es sinónimo de pérdida de tiempo. Sin embargo, muchos investigadores coinciden en que los filmes tienen su propio lenguaje y que es posible llevarlos e incorporarlos en forma activa y productiva en el aprendizaje de una lengua. Las películas permiten explorar, desde luego, diferentes perspectivas que son perfectamente aplicables al desarrollo de las cuatro habilidades en la adquisición de un lenguaje, y que son fácilmente adaptables al nivel que se está enseñado. A través de ellas se permite al estudiante desarrollar sus destrezas de escuchar, visualizar, repetir frases completas para complementarlas paralelamente con las actividades escritas planeadas y a la vez establecer canales de inmersión con el uso de la red electrónica.

De acuerdo a mi experiencia en este campo, puedo afirmar satisfactoriamente que la versatilidad, dinámica y flexibilidad de los filmes, logran en el estudiante:

- Incentivar su creatividad
- Aumentar su poder de discernimiento

- Profundizar su análisis desde diferentes puntos de vista ya sea del propio, de algún personaje o del director
- Examinar sus sentimientos y reflexiones personales como espectador, y
- Enriquecer su capacidad para extraer información de aspectos históricos y culturales.

Por eso el uso efectivo de películas no consiste únicamente en seleccionar el filme más apropiado sino también el tipo de actividad que se va a desarrollar. Para ello se requiere una planificación detallada. Es así como una película, con clasificación G, puede generar desde una simple descripción de un personaje, en el nivel de principiante, hasta una reseña o un análisis más complejo en los niveles más avanzados.

Consecuentemente es significativo que se entiendan dos aspectos concretos:

- a) la importancia del entendimiento del lenguaje propio del filme, y
- b) el uso efectivo del filme para producir diferentes tipos de textos

a) La importancia del lenguaje del filme

Es un hecho irrefutable que escuchar y hablar son competencias que se adquieren de forma natural, en cambio, escribir y leer son competencias que se aprenden una vez que se domina el lenguaje hablado. De igual forma sucede con el lenguaje de las películas: verlas y escucharlas es muy cotidiano, pero para interpretarlas y convertirlas en diferentes tipos de textos se requiere de un claro entendimiento del lenguaje propio de los filmes. Antes de continuar detengámonos un momento a observar esta situación a la que sometemos a nuestro estudiante con frecuencia. Tal como lo ilustran gráficamente Arnal & Ruiz de Garibay (1997) –figura 1- y Arraigada & Flórez (2000) –figura 2-.



Figura 1. *Bueno, vamos a ver*

Sin lugar a dudas nuestro estudiante del nuevo milenio está al tanto de todos los adelantos tecnológicos. Sin embargo estamos negando a nuestro estudiante el placer de vivir el proceso previo a la realización de una tarea, ya que es importante tener en cuenta la pregunta central, como lo denomina Colin Baker (1996) *Who learns how much of what language under what conditions?*

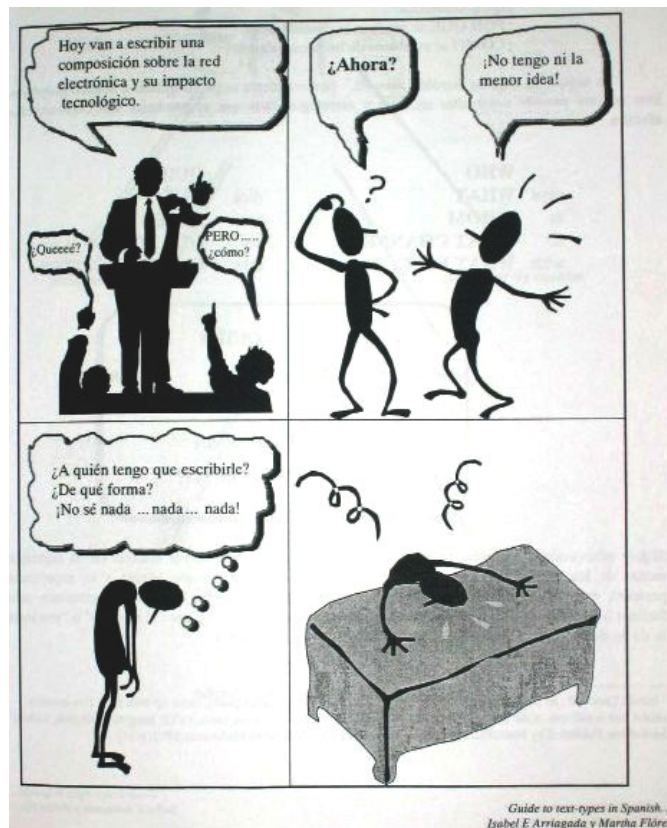


Figura 2. Hoy van a escribir

De igual forma como Lonergan (1984:p4) afirma: *the communicative feature of video films is their ability to present complete communicative situations. The combination of sound and vision is dynamic, immediate, and accessible. This means that communication can be shown in a context, and the many factors in communication can be perceived easily by viewers and language learners*, y ahora que muchos investigadores (Wollen, 1969; Kuleshov, 1987; Watson, 1990) coinciden en que los medios de comunicación masiva como el cine y la televisión tienen su propio lenguaje, es de vital importancia familiarizar a nuestro estudiante no solamente con la terminología específica del filme que se selecciona sino con la terminología que se usa en el mundo cinematográfico para facilitar un mayor entendimiento, tener una idea clara del tema y contribuir a un análisis mas profundo de la película como texto, ya que "...the effective teaching-learning process [...] only occurs when

teachers and learners began to share a common set of meanings which in turn meant that both had access to the same patterns of language”¹ (Cambourne, 1992).

En otras palabras, así como el autor de una novela construye la historia desde un vocabulario selecto, imágenes, símbolos, temas y motivos, el director de un filme también expresa sus mensajes a través de una selección cuidadosa de luces, sonidos, diferentes ángulos de cámaras, duración de los fotogramas, imágenes, diálogos, actuación, efectos ópticos, símbolos, fotografía y edición.

Los filmes emplean diferentes tipos de fotogramas: amplios, medianos, cercanos, extremadamente cercanos, panorámicos, de movimientos verticales, movimientos horizontales o movimientos de seguimiento.

Cada uno de estos fotogramas es seleccionado para reforzarse y complementarse mutuamente. Se utilizan para crear suspenso, provocar reacciones sentimentales, crear efectos dramáticos, ampliar el paisaje o el escenario de determinado acto, para dar más detalles, o para finalizar la película, particularmente, cuando el director quiere desviar la atención de la audiencia del lugar y del personaje de la misma. La duración de cada fotograma varía de acuerdo al impacto o reacción que se espera de la audiencia. Los fotogramas están unidos en secuencia, y a su vez cada secuencia está determinada por su propia narrativa.

De ahí que sea necesario suministrar un glosario específico tanto del filme como del tema central del mismo, particularmente para el estudiante no nativo inscrito en un programa 'online' o a distancia lo que facilitará un rápido acceso en la búsqueda de términos desconocidos.

Una vez que el estudiante haya realizado las actividades (*Antes, durante y después de ver la película*: figura 3), se formará una idea clara no solamente de lo que sucede sino por qué sucede. Entonces procederá a analizar hasta qué punto el filme ha sido hecho para controlar el punto de vista del espectador ya que existen varias formas en que éste se puede interpretar ya sea:

- desde el punto de vista de los personajes

- desde el punto de vista del manejo de la cámara

- desde el punto de vista socio-cultural

¹ Si se logra establecer una relación de entendimiento, conocimiento, reflexión y aprendizaje entonces es posible crear condiciones en que los estudiantes aprendan el lenguaje que se enseña a través del área específica de los filmes.

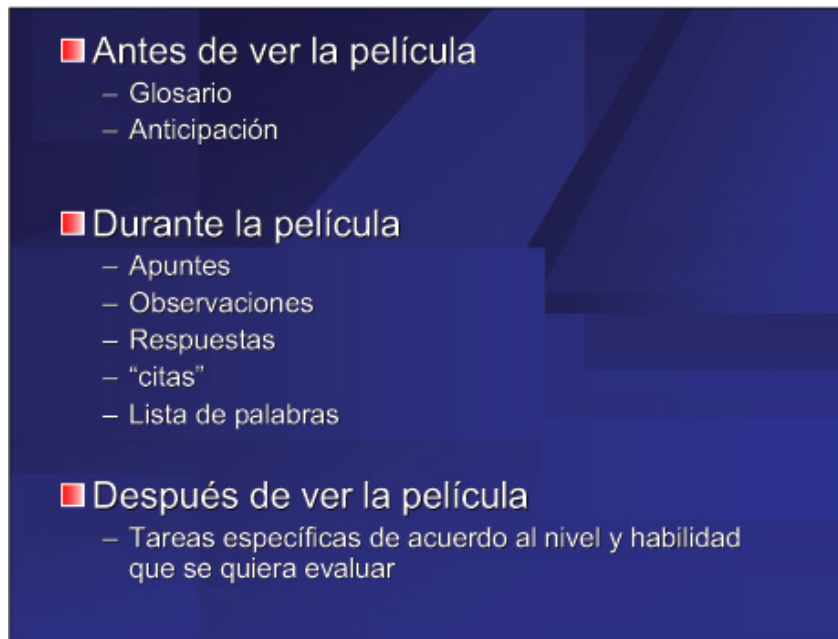


Figura 3: *Antes, durante y después de ver la película*

Otro factor importante para estudiar los filmes es el género. Este término se refiere al tipo de película al que pertenece, de acuerdo a la clasificación cinematográfica².

Cada tipo de película se hace de acuerdo a ciertas reglas y por supuesto el estilo del lenguaje usado es variado. Por ejemplo: en las películas de detectives privados, el detective es usualmente un solitario que tiene más cosas en común con el criminal que está persiguiendo que con la ley. Los melodramas se relacionan con la vida emocional del individuo que usa el estado o situación del principal personaje para cuestionar la sociedad y sus valores.

Es indudable que lo anteriormente explicado contribuye para que se organice y se determine el tipo de texto escrito u oral que se quiere obtener de los estudiantes por medio de los filmes.

b) El uso efectivo del filme para producir diferentes tipos de textos

Teniendo en cuenta que el cine provoca en la audiencia motivación espontánea, estímulo a una observación minuciosa y concentración para “escuchar lo que se dice”, debemos aprovechar estos aspectos para la planificación y desarrollo de las actividades.

Es de suma importancia recordar que la tarea –*task*– es el producto –o *outcome*– de un tema que ha sido previamente estudiado a través de determinada película. Es decir, el resultado de

² La década de los treinta se caracteriza por la especialización de la cinematografía en géneros.

todo un proceso en el que el estudiante ha vivido, digerido, interpretado y entendido por medio de la película. Tampoco hay que olvidar los elementos que debe contener la tarea para que el estudiante pueda identificar su *papel* como emisor, el *tipo de escrito* (ya sea éste imaginativo, evaluativo, persuasivo, o informativo), el tipo de *audiencia* al que va a ser dirigido, el *tipo de texto* (en qué forma: carta, anuncio, lista, etc.) y el *propósito*. Conceptos que se simplifican de la siguiente forma:

¿QUIÉN
dice QUÉ
a QUIÉN
en QUÉ FORMA
con QUÉ PROPÓSITO?

Por otra parte hay que recordar que las películas representan y relacionan diversas dimensiones sociales y personales de la vida en una forma afectiva y muchas veces efectiva. Y por consiguiente esto produce reacciones y respuestas distintas de acuerdo a la audiencia, en este caso el estudiante, su edad y nivel de lenguaje. De tal manera que el estudiante puede estudiar el sentido, mensaje o contenido de los filmes en relación con:

- temas, ideas e imágenes
- representación de la gente individualmente y en grupos
- conexión entre el mundo del filme con el mundo del estudiante (sus eventos, personajes, ideas y valores)

He aquí algunas sugerencias³:

- Los periódicos diariamente anuncian el programa de películas que se está presentando en los cines en ese momento. El estudiante debe coleccionar este programa por tres semanas consecutivas, hacer una lista de las películas, clasificarlas en categorías genéricas de acuerdo a su título y hacer un estudio sobre cuál es la película más popular en cada semana; qué películas se siguen presentando; cambio en el tipo de películas que se están presentando; etc. El estudiante puede escribir un *informe* de acuerdo con los resultados encontrados.
- Si existe acceso a un correo permanente a través de la red electrónica, por ejemplo: tipo *pen-pal*, el estudiante puede intercambiar programas de cine, o festivales cinematográficos, e inclusive hacer un estudio similar al anterior. El estudiante podría *compararlos* con el programa local de su área; discutir similitudes y diferencias.

³ Estas sugerencias brindan flexibilidad y adaptabilidad para el nivel que se requiera.

- Las *encuestas* son muy populares, estimulan la elaboración de cuestionarios y el uso de la entrevista. El estudiante puede seleccionar cinco personas locales y cinco extranjeras (especialmente para aquéllos que tienen acceso al Internet) y entrevistarlas sobre el tipo de película que les gusta ver, por qué hacen esa selección, cómo la hacen, con qué frecuencia van a cine, etc. Luego puede escribir una *artículo informativo* para una revista.
- Los *foros y debates* que existen en la red electrónica son tipos de textos que le brindan al estudiante oportunidades para participar activamente.
- Una forma de estudiar textos fílmicos, por ejemplo, es seguir los cambios que se han generado en los diferentes tipos de películas desde los años treinta hasta los ochenta, noventa o al año presente. El estudiante puede argumentar que los cambios pueden estar relacionados directamente con los cambios en la sociedad.
- *El Rey León, Lion King*, es una película muy popular, mediante la cual se pueden analizar temas como las relaciones familiares; el impacto de la monarquía; la lealtad y la amistad; las clases sociales, entre otros. También se deben tener en cuenta los efectos especiales, la música y las secuencias de fotogramas. El siguiente cuadro (figura 4) muestra en una escala ascendente los *diferentes tipos de textos* que se pueden obtener de los estudiantes de acuerdo a su nivel de lenguaje.

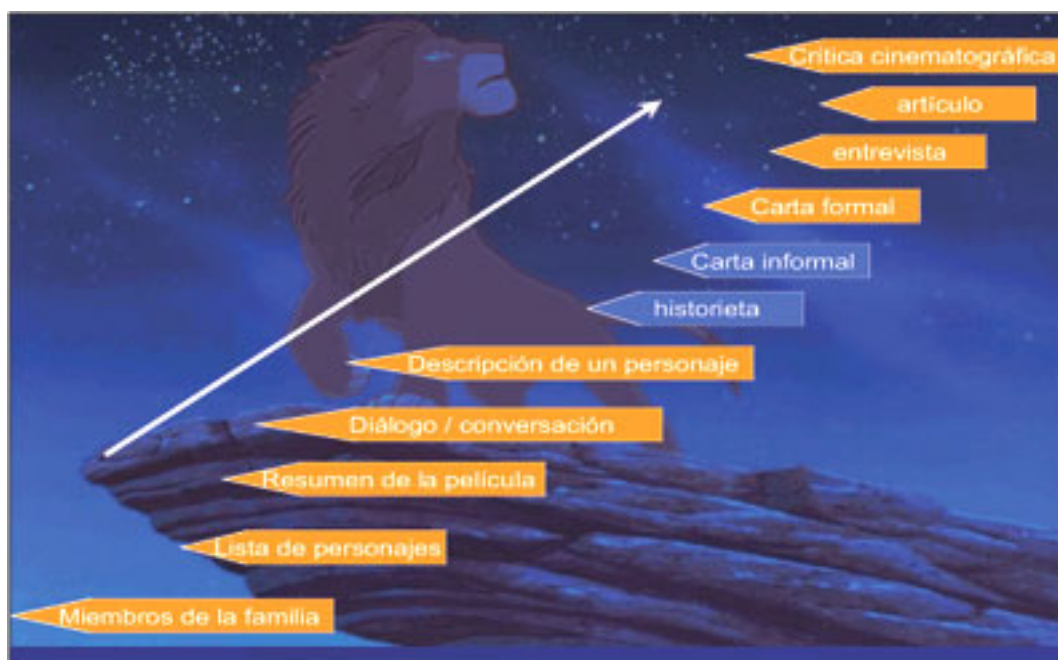


Figura 4: tipos de textos

CONCLUSIÓN

Es obvio que tenemos a nuestro alcance una diversidad de recursos audiovisuales pero particularmente, como mencioné anteriormente, el uso efectivo de la pantalla grande en la clase de español. También los documentales, programas de televisión, novelas y anuncios comerciales ofrecen bastante material que valdría la pena explorar. Un tema que sería muy apropiado para un próximo artículo.

REFERENCIAS

Arriagada, I & Flórez, M. (2000). *Text types in Spanish for advanced students*. Department of Education Publications, Melbourne

Cambourne, Brian (1992). *The teaching-learning language Connection: How learning in the real world and learning in the subject areas are related*. (Paper written for the CALL Program)

Keany, Leoni (1996). *Insight*. Creed and O'loughlin Publishers, Melbourne

Lonergan, Jack (1984). *Video in Language teaching*. Cambridge University Press, London

Smith, Julie Anne (1996). *Lights! Camera! Action! The secrets behind the screen*. Scitech Discovery Centre Publication, Perth

Varios autores (1997). *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE. Carabela (41)*. Madrid: SGEL

Watson, Robert (1990). *Film & Television in Education*. The falmer Press, London

Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa

ANTONIO MENDOZA FILLOLA
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Barcelona

amendoza@ub.edu

1. LA PRESENCIA DE MATERIALES EN LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN EN LE

Entre los materiales empleados para desarrollar las actividades de formación y de aprendizaje de lengua extranjera (LE), los textos literarios suelen estar un tanto relegados, debido a que se considera que el discurso literario es una modalidad compleja y elaborada de poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de lengua. Sin embargo, la amplia diversidad de concreciones literarias ofrece posibilidades suficientes para trabajar adecuadamente un gradual aporte de *input* para el aprendizaje a partir de materiales literarios.

El interés por la utilización de los materiales literarios está en relación con el interés renovado por la tendencia creciente hacia la consideración didáctica de la respuesta personal en todos los procesos de aprendizaje y, en especial, cuando media la actividad de la recepción lectora.

Es evidente que el texto literario, necesariamente, se manifiesta siempre como resultado de un *conjunto de usos* de la lengua, pues su dimensión lingüística es obvia. Para el empleo de materiales literarios en el contexto curricular y de aula de LE, hay que tener muy presente que ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente sinónimos de complejidad lingüística, ni de arbitrario *desvío* del uso de la lengua, porque lo cierto es que son muchas las ocasiones que la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición.

Guilian Lazar ha defendido y justificado las posibilidades formativas del empleo de materiales literarios en el contexto del aprendizaje en el área de lengua. En la siguiente cita se señalan varias ideas que, de modo muy concreto y acertado, G. Lazar expone sobre la conexión lengua-literatura, función formativa del texto literario y vinculación con el aprendizaje lingüístico-comunicativo.

“El estudio del lenguaje de los textos literarios contribuye a imbricar más estrechamente los programas de lengua y los de literatura. El análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretarlos de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada. Al mismo tiempo, el conocimiento y la comprensión generales que

los alumnos tienen de la LE (inglés) resultan potenciados. A fin de que los alumnos puedan emitir juicios estéticos sobre los textos, se les anima a aprovechar su conocimiento de las categorías gramaticales, léxicas y discursivas con que están familiarizados.” (Lazar, 1993: 23).

Es preciso destacar que la selección de textos literarios –por ejemplo, los que se toman de muchas obras de la narrativa contemporánea– posibilita amplias, diversas e interesantes actividades para desarrollar tanto aspectos genéricos del aprendizaje lingüístico y cultural como facetas específicas para el aprendizaje comunicativo. Con la selección de textos se accede a una amplia muestra de usos en el lenguaje literario y se recogen muestras de la diversidad expresiva de la lengua, de modo que a partir de ellos, los profesores y los aprendices extraen conocimientos y aplicaciones prácticas, pragmáticas y funcionales. Por ello, las actividades formativas de LE relacionadas con la lectura de obras y / o fragmentos literarios no habrían de resultar más difíciles que saber / poder leer un artículo de prensa, un anuncio publicitario o un folleto de instrucciones para el manejo de un electrodoméstico; cada modalidad discursiva tiene su especificidad y, en su conjunto, conforman la riqueza expresiva de una lengua.

1.1. EL TEXTO LITERARIO COMO EXPONENTE DE USO

Antes de que se consolidaran los enfoques de orientación pragmática, los textos literarios sirvieron de material y de modelo para conducir aprendizajes de cariz gramatical o para el estudio, en abstracto, de un *modelo de lengua*.

Los textos literarios fueron el centro de una metodología, centrada en la traducción y en el estudio de referentes gramaticales. Fue una metodología poco motivadora y que no atendía ni a los intereses de los aprendices ni a criterios de funcionalidad del aprendizaje, que aún se recuerda incluso como poco relevante. Posiblemente por ello se debe a cierta reacción de rechazo hacia esa orientación y se mantiene cierta actitud negativa hacia las producciones literarias en el aula de LE, porque la presencia de los materiales literarios, para algunos profesores, evoca planteamientos muy tradicionales.

La revisión actual de los supuestos comunicativos en la enseñanza / aprendizaje de lenguas ha puesto de manifiesto, entre algunas cuestiones problemáticas de aplicación, la ambigua razón por la que se apartaba o se desplazaba lo literario hacia un margen de anodina funcionalidad en el contexto de una metodología centrada en la pragmática de la comunicación cotidiana y en la expresividad estandarizada útil para previsibles situaciones convencionales.

En el contexto didáctico actual y en el ámbito de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras, es frecuente que los materiales literarios sean infrautilizados en las actividades cotidianas de formación lingüístico-comunicativa. Este hecho suele estar vinculado a la idea

de que la *materia literaria* se considera un tipo de producción peculiar y particular porque, se aduce, los textos literarios presentan extraños y peculiares (?) usos del sistema de lengua que quedan muy distantes de las *auténticas* necesidades comunicativas y de los objetivos didácticos establecidos para un aprendizaje pragmático y funcional.

A pesar de los prejuicios de este tipo de concepción –que en la actualidad puede considerarse que ya está en fase de superación–, lo cierto es que la literatura no es una producción inusual, ni una rareza, y que por lo tanto no es un tipo de 'material' extraño en el contexto social y cultural ni en el aula de LE.

La propuesta que aquí se expone parte de la consideración de que los textos literarios son una excelente cantera de materiales que aportan a través de la lectura un amplio, variado y enriquecedor *input* lingüístico y cultural, junto con otros conocimientos, datos y referencias válidos para la formación lingüístico-comunicativa del aprendizaje de LE. El texto literario es soporte y reflejo de los usos lingüísticos en sus funciones básicas de interrelación en la comunicación estética.

Los apartados que siguen presentan distintas justificaciones y orientaciones para centrar la funcionalidad de los textos literarios en las actividades de formación en LE. Con ello señala **el espacio metodológico, funcional y práctico que pueden ocupar los textos literarios** en una renovada visión de su presencia en el curriculum y en el aula de LE.

2. LA VALORACIÓN DIDÁCTICA DE LOS TEXTOS LITERARIOS EN LE

La poética del texto (que ha superado la pretensión formalista / estructuralista de definir la *literariedad* según la presencia de unos rasgos determinantes para el discurso literario) ha redefinido el discurso literario destacando la continuidad de usos lingüísticos que incluye y la imposibilidad de fijar delimitaciones entre los usos cotidianos y los literarios.

Esta orientación tiene su proyección didáctica en el aula de LE, porque también se considera que todo texto literario aparece en el espacio escolar como un *documento* lingüístico y como un material para la formación.

La renovada valoración didáctica del uso de textos literarios se establece a partir de las orientaciones postestructuralistas (tanto de los estudios literarios cuanto de las metodologías de formación en LE), que se han ocupado de las características del texto como unidad de comunicación. Por encima de sus cualidades y peculiaridades estéticas, se atiende al interés didáctico del texto literario por los mismos usos que presenta. Y, cuando se toma como material de aula, el texto literario suscita que se produzca el aprendizaje a través de la

interrelación de saberes, de conocimientos, de vivencias culturales y de la integración en los distintos bloques de saberes que componen la competencia lingüística y literaria.

En esa renovación también han incidido las teorías de la recepción del discurso literario, así como la valoración didáctica de las estrategias de recepción y de producción. La recepción del texto literario requiere que se vinculen diversos conocimientos y aportaciones de la competencia literaria y también de la competencia comunicativa: los saberes de ambas se comparten y se activan en respuesta a los estímulos textuales. Y en su lectura, las habilidades y estrategias lingüísticas ponen en marcha los saberes referidos a aspectos normativos y pragmáticos.

En el siguiente esquema se pone de manifiesto que a partir de los textos literarios, la competencia literaria activa los distintos conocimientos para reconocer los usos y convenciones comunicativas de la lengua. De modo que el aprendiz –que interviene como lector– genera las actividades de aprendizaje a través de la lectura.



Posiblemente, la 'complejidad de usos' que acompaña al texto literario se debe a que en él se fusiona lo pragmático y lo elaborado literariamente. La *complejidad* no es cuestión privativa del discurso y de la creación literaria, porque resulta evidente que en los actos cotidianos de habla también se emplea una riqueza muy heterogénea de recursos (expresiones coloquiales, lexías...). Y, con frecuencia, los recursos expresivos del habla coloquial pueden resultar tan crípticos y complejos como algunos usos y transformaciones "literarias".

2.1. LOS TEXTOS LITERARIOS EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE DE ELE

"(...) La literatura había perdido prestigio para aquellos que escriben acerca de la enseñanza: en el sílabus estructural / funcional con frecuencia no había espacio para la literatura, que

era vista como elitista, remota, desviada e inauténtica. Esta visión ha sido cuestionada en los últimos años, y ahora, en la era 'comunicativa', la literatura ha recuperado terreno. La razón para su vuelta parece que es la convergencia de ideas procedentes de dos fuentes principales: la primera, la crítica literaria, incluyendo el debate sobre la naturaleza del lenguaje literario y la teoría de la recepción; la segunda, la enseñanza comunicativa del lenguaje.” (Gilroy y Parkinson 96: 213).

La cuestión clave sobre la utilización de los textos literarios en la formación en lengua extranjera está en reconocer y diferenciar las facetas normativas y de uso (*langue, parole*) que aparecen en el discurso literario: con ello se puede entender que se trata de un material de completo interés. Widdowson ha señalado la cuestión:

“Sea lo que sea la literatura, estamos de acuerdo en que los efectos se consiguen a través de la mediación del lenguaje. Y aquí encontramos nuestra primera dificultad. El término es ambiguo. Por un lado, puede referirse al sistema subyacente de conocimiento común, *langue*, y por otro lado, a la realización particular de este conocimiento, *parole*.” (Widdowson, 1984: 139).

La matización de la idea anterior pone de manifiesto que el aspecto innovador de la reafirmación de la presencia de los textos literarios en el ámbito de la LE se halla en la consideración de que los textos literarios pueden funcionar como recurso y material de orden curricular, como un material que se orienta hacia la formación lingüístico-comunicativa porque se considera como auténtica producción de una lengua, por lo que se utiliza como exponente de muchos y posibles usos.

La actual revalorización de los materiales literarios prueba la positiva reintegración de la literatura en la metodología y en la actividad del aula de LE, como señalan Gilroy y Parkinson (1996:221).

2.1.1. CONCRECIÓN DE SUPUESTOS CUESTIONES GENERALES

Entre las manifestaciones culturales relacionadas con el ámbito de la comunicación, el discurso literario ocupa un espacio tan amplio y diversificado que, por sí mismo, ofrece abundantes apoyos para el desarrollo de las distintas competencias lingüístico-comunicativas, así como para el uso creativo de la LE. Las ideas generales en que se apoya este estudio y las derivaciones metodológicas se desarrollan a través de los siguientes principios, que están en correspondencia con la actualizada concepción de la enseñanza-aprendizaje de una lengua:

- Se toma el discurso como unidad de comunicación.

- Se consideran esenciales las actividades cognitivas del proceso de recepción, en cuanto suponen la participación, apropiación y cooperación en la construcción y reconocimiento de significados.
- En su orientación didáctica se integran la base cultural y los contenidos comunicativos.
- La secuenciación de los contenidos se establece adoptando una concepción amplia de competencia comunicativa y de funcionalidad pragmática.
- Las actividades específicas ejercitan los procesos cognitivos complejos (comprensión y producción).
- Se fomenta la creatividad expresiva (tanto en aspectos pragmáticos y convenciones de uso, cuanto en los aspectos de 'aplicación' de la normativa del sistema), por encima de la reiteración de modelos estructurales.
- Se parte de la concepción del lector como un *sistema de referencia del texto* porque su actividad de recepción y de comprensión está en relación con sus conocimientos previos que constituyen sus aportaciones para interactuar con el texto (Iser, 1975 y 1976).
- Se toman como base los procedimientos de cooperación y de interacción para generar la participación activa y personal del aprendiz en sus funciones de receptor-lector.
- La actividad de aprendizaje se centra en la interacción resultante del *encuentro de la obra / texto y su destinatario* para hacer de la lectura una experiencia de aprendizaje lingüístico y de disfrute estético y de conocimiento pragmático, cultural.
- En todo momento se busca el aprendizaje activo y significativo a través de opciones y concepciones metodológicas que consideran de modo destacado las actividades de los aprendices-lectores para relacionar sus conocimientos previos, según los requerimientos de un texto dado.

En términos generales, cabe aceptar que el proceso de adquisición y de aprendizaje de los dominios lingüístico-comunicativos se inicia con la comprensión oral y sigue en la expresión oral, para después acceder a las fases correspondientes del código escrito.

SOBRE LA FUNCIONALIDAD DE LA LECTURA EN LE

- La lectura es una actividad individual, en cuyo proceso se activan los conocimientos previos del aprendiz de LE.
- La lectura siempre se realiza con unas finalidades concretas y se desarrolla según las intenciones del lector.
- El texto contiene diversos tipos de información –según sea la finalidad del lector–; el texto siempre contiene y expone los indicios y las señales para que el lector localice la información que busca (mediando siempre la comprensión y la interpretación).
- Los objetivos de formación se concretan a partir de las finalidades de la lectura, que por su parte determinan la funcionalidad de los materiales literarios.
- La lectura es una actividad de razonamiento, que se apoya en las habilidades que intervienen (más que en la descodificación) en la construcción del significado.
- La lectura permite el autocontrol del progreso de los aprendizajes y dominios del aprendiz-lector.
- Las aportaciones de cada nueva lectura incrementan los conocimientos y el dominio de habilidades y de estrategias, de modo que se amplía la experiencia lectora y se consolidan saberes, previos y nuevos.
- La finalidad condiciona la orientación de la lectura (algún tipo de indagación o búsqueda de datos, apreciaciones, detalles, indicios o informaciones).

ALGUNAS RAZONES SOBRE LA PROYECCIÓN FORMATIVA DE LOS MATERIALES LITERARIOS EN EL ESPACIO DE LO LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVO

- La reflexión que ofrece N. Fabb sobre *la explotación de la forma lingüística llevada a cabo por la forma literaria* sugiere la reiteración de recursos y de procedimientos en el discurso literario y, por ello, la posibilidad del reconocimiento / identificación en el mismo proceso de aprendizaje de la lengua; es decir “al considerar la explotación de la forma lingüística llevada a cabo por la forma literaria, se descubren parecidas prácticas y estrategias en todas las culturas, tengan éstas una ‘literatura’ o su equivalente oral, tanto si los textos se conservan sin modificaciones como si cambian constantemente.” (Fabb, 1997: 14).

- En la formación en LE, el aprendiz suele acceder a la literatura desde los referentes pragmáticos y de uso que aparecen en los materiales literarios de forma propia y natural. En este sentido hay que destacar que “al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita... la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural.” (J. Collie y S. Slater, 1987: 4).

- En el aula, los textos literarios (seleccionados como muestras de *usos* –siempre en plural– de la lengua) que especialmente sirven para establecer planteamientos didácticos que atienden al desarrollo de las distintas competencias que intervienen en la recepción, pero son válidos para un hipotético análisis filológico (que aquí no sería el caso).

2.2. VALORES Y FUNCIONES DEL TEXTO LITERARIO EN EL AULA DE LE

“La literatura es un valioso material complementario, especialmente una vez que se ha superado el nivel inicial, 'de supervivencia'. Al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita... la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural.”
(Colli y Slater, 1987: 4).

Cuando el texto literario aparece en el aula de LE, asume nuevas perspectivas de orden didáctico, adquiere el valor de exponente lingüístico, de *input* para el aprendizaje y, a la vez, sigue manteniendo sus específicos valores estéticos y culturales.

La obra literaria, que primariamente es una creación artística, cuando es utilizada en el aula de LE despliega las posibilidades didácticas de formación lingüística, porque en su discurso se conectan las convenciones del uso cotidiano con los particulares usos creativos y estéticos, de modo que el texto literario presenta, a la vez, las vinculaciones entre lo normativo y lo pragmático. En el contexto de la formación en LE, la producción literaria se muestra como:

- Un completo material y un recurso básico para la formación lingüística integral.
- Una amplia y variada muestra de las propuestas de usos concretos que pueden derivarse de los abundantes usos que los textos literarios recogen.
- Un tipo de discurso cuya recepción (comprensión e interpretación) vincula, integra y activa los diversos saberes que requiere su lectura. La combinación de estos aspectos justifica la funcionalidad formativa del texto literario y su empleo en el aula de LE.
- Un exponente de los potenciales usos del sistema de lengua. En el texto literario se muestran variados usos del sistema de lengua, por lo que asume el valor de exponente lingüístico con los particulares usos creativos y estéticos, y se presentan, conjuntamente, las vinculaciones entre lo normativo y lo pragmático.
- Una amplia muestra de *input* para el aprendizaje, y para la formación lingüística.

2.3. EL TEXTO LITERARIO EN EL AULA

En el contexto específico del aprendizaje de LE, la presencia de la literatura en las previsiones curriculares y en las actividades del aula tiene su particular objeto en el desarrollo de aprendizajes significativos y funcionales de la lengua meta.

Cuando aparece en el aula de lengua, por encima de sus finalidades estéticas y lúdicas, el texto literario presenta y asume otras perspectivas y posibilidades de formación.

EL TEXTO ASUME DISTINTAS POSIBILIDADES FORMATIVAS:

- El texto literario aporta datos de valor cultural, pragmático y sociolingüístico. Pero, además, el texto literario también es un material seleccionado para que el aprendiz observe, infiera y sistematice los referentes normativos o los pragmáticos.
- El texto literario es una modalidad discursiva, caracterizada por los efectos poéticos que suscita su textualización y por algunos indicadores discursivos que marcan su tipología textual.
- El texto literario es un referente verbal que se ofrece para el goce, para la recepción estética y para la formación del lector.
- Los textos literarios presentan y aportan abundante *input*. La adecuación del texto seleccionado hace que se trate de *input comprensivo*, que es específicamente básico o necesario que se ofrezca en la clase.
- El texto sirve de material de base para estimular la actividad de aprendizaje, porque aporta abundantes referentes; en su conjunto, las aportaciones lingüísticas, temáticas, culturales, etc. de los textos literarios son apoyos para la integración de sucesivos conocimientos de orden comunicativo.
- Los conocimientos sobre el sistema se adquieren, se aprenden y se amplían fundamentalmente con el uso, es decir a través de actuaciones de recepción y de expresión.

EN EL AULA DE LE, EL TEXTO LITERARIO ES:

- Un exponente lingüístico para las actividades de enseñanza / aprendizaje, porque será el centro de una *peculiar* lectura (ineludible actividad inicial) orientada / pautada por objetivos específicos -en parte distintos a los previstos por el autor.
- Componente (central o complementario) de determinadas secuencias y/o actividades didácticas en el contexto curricular.
- Material didáctico (asume este valor adicional sobre los propios que ya posee) por el hecho

de estar contextualizado en el currículum y en el marco de las actividades de adquisición / aprendizaje.

- Exponente discursivo para la activación de las competencias y de las estrategias (de recepción literaria y las de aprendizaje lingüístico) del aprendiz al que se propone su lectura.
- Estímulo para suscitar en el aprendiz-receptor las reacciones o respuestas, según los fines especiales que se le propongan.
- Una concreción discursiva y comunicativa, destinada a ser actualizada por el lector implícito (es decir, el hipotético modelo de lector previsto por el autor como receptor 'ideal' del texto) mediante su participación cooperativa en la construcción del significado y en la interpretación.
- Una fuente de *input* lingüístico, seleccionada según los objetivos de formación y la concepción del currículum.
- Un exponente cultural, condicionado (en su creación y en su recepción), por factores sociolingüísticos, pragmáticos y estéticos de la cultura en que se inscribe.
- Un recurso motivador y estimulante para la comprensión de la variedad discursiva y para la aceptación de la diversidad socio-cultural.
- Un documento real adecuado para la actividad de aula; es un recurso para complementar el desarrollo de las competencias del aprendiz de ELE.
- La recepción de textos literarios supone un peculiar modo de interacción. Se trata de la interacción que se produce entre las concretas aportaciones del texto y las específicas y personales aportaciones del lector-; también sucede en el caso del aprendizaje / formación en LE.
- La interacción lectora hace posible que el aprendiz active conocimientos previos y haga que el procesamiento de la información lingüística (por ejemplo valores pragmáticos observados en el discurso literario) resulte de efectividad para el uso.
- La lectura hace posible la actualización el texto. La actualización del texto literario es un proceso activo en el que se aplican y se amplían los conocimientos (competencias, habilidades y estrategias) y recogen nuevas muestras de usos lingüísticos, de valores pragmáticos y de creación artístico-literaria. La lectura potencia los reconocimientos de los elementos, normas, funciones, etc. Estos reconocimientos potencian la funcionalidad de los

conocimientos y de los reconocimientos discursivo-comunicativos.

- El aprendiz-lector actualiza sus saberes (lingüísticos, pragmático-comunicativos y textuales) mediante la actualización del discurso literario. En su conjunto, las apreciaciones que el aprendiz de LE realiza a partir de la lectura de una obra, de un texto o de un fragmento literario surgen cuando el aprendiz / receptor se implica en un complejo proceso de activación de reconocimientos, y de actualización e interrelación de sus saberes previos.

RAZONES PARA JUSTIFICAR EL EMPLEO DEL DISCURSO LITERARIO:

Pueden considerarse tres razones esenciales para justificar la presencia de lo literario en el espacio didáctico de la formación lingüística y comunicativa en LE:

- 1) en primer lugar, la combinación y contraste del uso literario y del uso estándar de la lengua que se da en muchos textos, de modo que se unen los diferentes usos;
- 2) el *continuum* de usos, códigos y expresividad que funciona como input para la formación; y
- 3) la lectura como una actividad base para el aprendizaje; mediante la lectura se franquea el acceso al discurso literario y, especialmente, se favorece la observación de la continuidad de usos lingüísticos que en él aparecen.

Se conoce una lengua cuando se está capacitado para utilizarla con propiedad y con adecuación pragmáticas. De modo que el pertinente conocimiento socio-cultural de las convenciones con que se usa una lengua hace posible el desarrollo de las distintas facetas de las capacidades comunicativas en LE. El efectivo conocimiento de una lengua siempre supone más *que un poder decir y / o entender algunas frases*, es más que conocer su sistema lingüístico.

Desde la perspectiva funcional, el conocimiento de una lengua para su uso requiere que el hablante / aprendiz esté en posesión de más conocimientos que los que exclusivamente conciernen a la norma gramatical de la lengua meta, porque ese tipo de conocimientos acaba resultando insuficiente y limitado para resolver con adecuación pragmática las distintas situaciones de interacción comunicativa.

En el texto literario, el sistema de lengua siempre es perceptible en su esencia y en su potencialidad. En el discurso literario se aprecia el *continuum* que comparten el discurso cotidiano y el discurso poético, sin ruptura entre esas formas de discurso, puesto que las dos se apoyan en los principios generales que regulan el uso y la estructuración de los significados.

En el siguiente esquema puede observarse que a partir del sistema, derivan los usos que se concretan en el discurso literario: la literatura requiere de la lectura. Y didácticamente, se trata de seleccionar los materiales que reporten el *input* adecuado en relación a los distintos códigos –escrito y oral–. La recepción lectora es la base didáctica que pone en marcha y desarrolla los saberes de las competencias literaria y comunicativa.



Cuando la lengua se actualiza en el discurso literario, lo hace con tal variedad de facetas que es capaz de incluir la disparidad de los usos de la lengua. En el discurso literario se muestra el sistema de lengua ofreciendo su mayor potencialidad expresiva y normativa. Sin embargo, es precisamente la amplitud de la potencialidad expresiva y de recursos que aparece en el discurso literario lo que convierte en punto de controversia la presencia de materiales literarios en el espacio del aprendizaje de LE.

En un elaborado y riguroso estudio de H. G. Widdowson (1984) sobre la función de la literatura en la formación en lengua extranjera, presentaba con ironía la notoria ausencia de la literatura en la formación en lengua extranjera:

“Hubo un tiempo en que a la literatura se le concedía un gran prestigio en el estudio de la lengua, cuando se consideraba como una parte de los objetivos de aprendizaje de la lengua. Quizá, incluso, su aportación esencial fue la de facilitar el acceso a las obras literarias (...) Pero esta época se acabó, y ahora la literatura apenas figura en los programas de lengua.” (Widdowson, 1984).

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

En la actualidad, a partir de las aportaciones de la teoría, de la crítica y de los estudios literarios se han concebido y se han justificado nuevos procedimientos y opciones de empleo en el aula y de intervención didáctica de los materiales literarios. Gracias a la mediación de estos aspectos teóricos, en los últimos años se ha renovado y matizado la concepción y la nueva presencia de la literatura en el curriculum de lengua extranjera.

Una muestra de esta reorientación es el excelente trabajo de síntesis valorativa que han elaborado Gilroy y Parkinson, en el que enjuician las aportaciones de los estudios de teoría y crítica literaria en la renovación de la concepción de los textos literarios en el contexto de la enseñanza / aprendizaje de LE. En ese artículo se destacan las relaciones que se han establecido entre el discurso literario y las facetas pragmáticas y se valora, de modo muy realista, la aún lenta difusión de esta renovada presencia.

En el estudio de Gilroy y Parkinson se señala que las nuevas ideas “se filtran en el mundo de los profesores y los libros de texto, mientras que teorías y prácticas más antiguas sobreviven en un millón de clases. La extrema diversidad de situaciones de FLT (*foreign language teaching*) en términos de recursos, presiones externas, necesidades y deseos del estudiante, y especialización del profesor, excluye cualquier gran consenso en cuanto al papel y la forma de la enseñanza de la literatura, la cual seguirá siendo para muchos una actividad de *a veces sí* y *a veces no*, aunque un aumento de materiales y de la educación de los profesores puede elevar las posibilidades de un aprendizaje gratificante y de éxito.” (Gilroy y Parkinson 96: 221).

3. LA ACTIVIDAD LECTORA EN LA FORMACIÓN EN LE

Los estudios sobre las peculiaridades y los procesos que intervienen en la recepción del texto literario han aportado diversas cuestiones, cuya consideración ha permitido que se defina

una reorientación de los procedimientos didácticos que se centran en la actividad lectora del aprendiz. Diversas son las razones que apoyan esta idea:

- A través de los textos literarios, el aprendiz de LE se enfrenta, siempre mediante la lectura, a una compleja actividad cognitiva de construcción de significados y de atribución de interpretaciones, de reconocimientos de elementos, de formas, de relaciones y de usos lingüísticos y también de atribución de valores expresivos.
- La reorientación del enfoque, de los métodos y de los procedimientos que requiere el tratamiento didáctico y formativo de las creaciones literarias se proyecta en procedimientos basados en las habilidades de interacción receptora que ponen en relación el texto y el lector.
- La justificación didáctica de la presencia los textos literarios está en el marco conceptual y metodológico que une las orientaciones comunicativas y los contenidos curriculares de base comunicativa con el discurso literario.
- La inclusión de los textos literarios en la programación y en la secuenciación de contenidos crea un espacio para la ampliación y la complementación de la formación comunicativa.
- La presencia de materiales literarios en los diversos tipos de tareas y en la concreción de las actividades en el aula de LE permite que los textos literarios complementen las actividades habituales de aprendizaje, a la vez que desempeñan la función de ampliación de los referentes y de los modelos lingüísticos con que interactúa didácticamente el aprendiz.
- Desde la perspectiva de la recepción, la actividad del lector hace que el tratamiento didáctico de la literatura resulte innovador porque, según esta concepción, se vertebran los procedimientos y las actividades didácticas para la formación lingüístico-comunicativa y, además, se coordinan con el enfoque interactivo de la educación literaria.
- Con la lectura se vincula la actividad cognitiva del proceso receptor con la actividad y los procesos de aprendizaje lingüístico.
- Las opciones formativas del discurso literario en el aula de LE han supuesto una nueva concepción metodológica, al presentar los materiales literarios como recursos para atender distintas necesidades del aprendizaje.
- Los textos literarios son un excelente recurso para el aula de LE porque las posibilidades que el mismo texto literario presenta permiten el aprendizaje y / o la adquisición de nuevos conocimientos a través de específicas actividades formativas, tanto en el aula como fuera de ella.

- El empleo de materiales literarios establece un notorio equilibrio entre los intereses (temáticos y lingüísticos), las capacidades personales del aprendiz y los fines del aprendizaje.
- La lectura es una actividad clave en la consolidación de múltiples objetivos de formación, mediante las actividades centradas en las inferencias sobre usos, funciones, valores, etc. que puede elaborar el aprendiz.
- A modo de síntesis de estos supuestos, puede señalarse que cada acto de lectura hace que el lector-aprendiz formule anticipaciones sobre el contenido, el significado y, también, sobre aspectos gramaticales, funcionales y de uso. Acertadamente ha puntualizado G. Lazar la importancia formativa de las conexiones que hay entre las hipótesis y las inferencias de orden lingüístico que elabora y establece el lector-aprendiz de LE y las muestras discursivas que surgen del mismo discurso literario en el proceso de aprendizaje:

“Al parecer, cualquier nuevo aprendizaje de lengua implica al alumno en la formulación de hipótesis y de construcción de inferencias que expliquen, por ejemplo, cuándo un determinado modismo ha sido empleado apropiadamente, qué grado de generalización admite una regla gramatical o qué implicaciones hay detrás del significado literal de lo que alguien dice en una conversación. Se ha argumentado que la literatura es un recurso especialmente útil en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para inferir el significado de un texto y darle una interpretación. Ello se debe a que los textos literarios suelen caracterizarse por su multiplicidad de niveles de significado, circunstancia que exige del lector / aprendiz su intervención activa para *desenmascarar* las implicaciones y presupuestos tácitos del texto en cuestión.”
(Lazar, 1993: 19).

4. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EL USO DE MATERIALES LITERARIOS

La competencia comunicativa del alumno permite el intercambio oral y escrito y, además, también interviene en la comprensión lectora y conduce al aprendiz hacia la participación en las diversas manifestaciones culturales de la comunidad propia de la lengua meta.

Sin los componentes culturales y pragmáticos, el aprendizaje de LE se manifestaría siempre limitado, porque, ciertamente, las distintas manifestaciones culturales suelen acompañar el aprendizaje de la lengua. Entre esas manifestaciones, el discurso literario aporta abundantes apoyos para el desarrollo de habilidades lingüísticas en LE.

El aprendizaje de una lengua no puede basarse sólo en una serie de actividades sobre contenidos de carácter normativo o de aplicación de análisis estático, la lectura y la observación del discurso literario permiten acceder a conocimientos sobre la funcionalidad del sistema, como destaca N. Fabb:

“(Cuando) se examinan los aspectos de la forma lingüística explotados por la forma literaria, en este caso, la lingüística proporciona una explicación de los sistemas de reglas que caracterizan a la forma lingüística. (...) De este modo, exploramos el uso del lenguaje en los textos literarios, actividad que se inscribe en el objetivo más amplio propio de la lingüística, con el fin de comprender la naturaleza de la forma literaria, saber qué es y cómo puede usarse, y entender cómo los componentes de la forma lingüística se relacionan entre sí.”
(Fabb, 1997: 20-21).

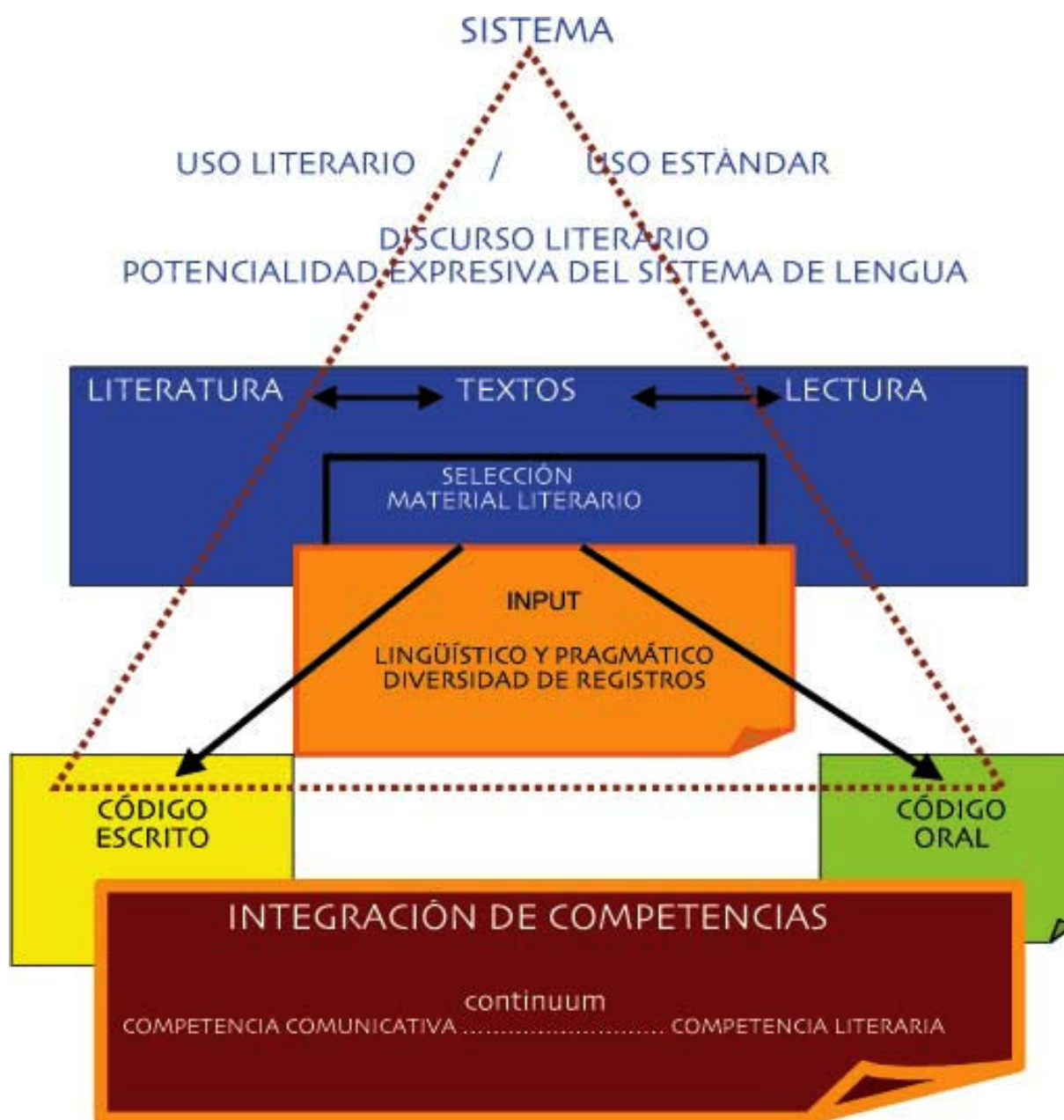
Cuando se establecen las conexiones entre el sistema de lengua y las concreciones del discurso literario, se entiende que se trata de una producción resultante de ciertos usos de la lengua y que, por lo tanto, puede servir como material didáctico. K. Kramsch lo indica en los siguientes términos:

“La mayoría de intercambios verbales ocurren sobre la base de una visión del mundo que podría resumirse en una palabra: la cultura. La cultura es el conocimiento del mundo o el saber adquirido y compartido sin el que no puede haber transacción lingüística, es todo el contexto de comunicación sin el que no puede haber interpretación y negociación de sentido. A cada paso el aprendiz descubre, tras los contenidos de información, las actitudes, el sistema de valores, la visión del mundo de los participantes del discurso.”
(K. Kramsch, 1988b: 16)

4.1. LEER LITERATURA PARA APRENDER Y PARA USAR LA LENGUA

Los recursos expresivos y los usos creativos que aparecen en los textos literarios presentan una amplia muestra de aspectos válidos para desarrollar habilidades de comunicación, ya sea ésta, de orden estético-literario o comunicativo-pragmático y cotidiano. Y, aunque “la literatura sitúa a los alumnos frente a temas complejos y a usos del lenguaje nuevos e inesperados” (Lazar, 1993: 15), es evidente que las actividades para el reconocimiento de los recursos y usos creativos del discurso literario crean el espacio didáctico para el encuentro / aportación de los distintos saberes que tiene el aprendiz sobre los componentes y las normas del sistema lingüístico.

La competencia comunicativa interviene junto con la competencia lingüística y literaria en la recepción del texto; la lectura del código escrito supone el ejercicio de una de las habilidades lingüísticas, pero interviene también en el desarrollo genérico de las otras habilidades. El siguiente esquema podría tomarse como síntesis de la concepción didáctica y formativa de esta propuesta: en la lectura intervienen las aportaciones de las distintas competencias lingüísticas, a la vez que de la lectura derivan nuevos conocimientos que amplían los dominios y saberes del aprendiz.



4.2. OBSERVAR LOS TEXTOS LITERARIOS PARA INFERIR NUEVOS APRENDIZAJES

La observación de los recursos lingüísticos que aparecen en las producciones literarias es la base para muy diversificadas actividades de aula que enriquecen la competencia interactiva y comunicativa a través de la recepción de creaciones escritas.

En el aprendizaje de LE, la comprensión del texto puede constituir una actividad lúdica y gratificante cuando el lector-aprendiz percibe que es capaz de comprender producciones literarias en la lengua extranjera que aprende.

Imaginemos el siguiente fragmento, correspondiente a un mensaje grabado en un

contestador telefónico:

Le habla el contestador automático de la doctora León. Estaré fuera de Madrid durante algunos días. Para cualquier asunto relacionado con la consulta, diríjase a la doctora Carreras, teléfono 5768527. Repito: 5768527. Si quieren dejarme algún recado de tipo personal, háganlo por favor después de oír la señal. Muchas gracias.

Este texto, sin duda, puede ser tomado como una muestra muy auténtica, como un material para observar y trabajar una concreción pragmática muy cotidiana. Su peculiaridad se debe a que, en realidad, está tomada de una obra literaria, en la que obviamente, aparece contextualizado.

Las actividades que pueden derivar de esa 'transcripción' posiblemente estarán en la línea de las actividades pragmáticas y comunicativas. Pero ahora queremos destacar que este fragmento, sin duda, permite comprobar que en el discurso escrito de la obra literaria aparecen ejemplos de lengua oral, de modalidades discursivas propias de las situaciones de comunicación cotidianas y habituales. Y, especialmente hay que apreciar que en su recepción el aprendiz se halla ante una hipotética situación de comunicación cotidiana, para reconocerla y para inferir y aprender referentes con proyección pragmática.

Algo similar ocurre con otro fragmento literario, en este caso algo más elaborado en el que se describe una situación tan cotidiana como la sucesión de actividades que acompañan un desayuno:

PETIT DÉJEUNER

Vers huit heures, je bois un bol de café au lait. Mal réveille, je contemple cette mare fumante où se forme une mince pellicule de crème. Du pouce et de l'index, je soulève la peau que je tire vers le rebord. Je tourne la cuiller, pour dissoudre et délayer le morceau de sucre blanc. J'écoute les informations d'une station radio: guerre et paix, mises en examen, show-biz du petit matin. La crème, sur le rebord, dégouline lentement. Les nouvelles d'aujourd'hui ressemblent à celles d'hier mais je m'intéresse.

Benoît Duteurtre. *Drôle de temps*. 1997, p. 15.

Este fragmento de texto literario recrea y describe las acciones usuales entorno al momento del desayuno, con un lenguaje directo, espontáneo, sencillo, que permitirá al aprendiz reconocer las acciones y situaciones que se describen. El referente literario se ocupa de ofrecer y elaborar la descripción de una situación muy normal y cotidiana y la expone con una cuidada y amplia muestra de léxico. A partir del texto, el aprendiz-lector dispone de un amplio *input* para asimilar léxico y usos.

A la vista de estos breves ejemplos, cabe aceptar que la justificación didáctica del empleo de materiales literarios está establecida en relación a

- La función de los reconocimientos de usos y convencionalismos para la comunicación.

- La observación de los rasgos de la lengua escrita y de la lengua hablada y, especialmente.
- Las actividades que pueden desarrollarse sobre el texto para llegar a la construcción de nuevos conocimientos significativos.

4.3. OBSERVACIÓN DE LA FUNCIONALIDAD PRAGMÁTICA

Para observar la funcionalidad del proceso representado en el esquema 3, pueden tenerse en cuenta los dos tipos de texto que se han presentado, que a modo de ejemplos y exponentes, sirven para mostrar las distintas posibilidades de construcción de inferencias comunicativas a partir de los materiales literarios. Se sugiere que se observen ambos textos para señalar los siguientes aspectos:

- Usos de la lengua oral
- Usos de la lengua escrita
- Facetas pragmáticas del texto
- Activación de saberes y reconocimientos lingüísticos y pragmáticos
- Recepción lectora y proyección para la formación en LE
- Posibilidades de construcción de nuevos conocimientos significativos

Tras la observación de los dos textos siguientes, cabrá destacar que los textos literarios se ajustan a concretas necesidades pragmáticas de formación comunicativa. Sin duda, la referencia a los componentes del modelo SPEAKING propuesto por D. Haymes encontrarían correlación con las posibles tareas a desarrollar entorno a estos textos.

Le habla el contestador automático de la doctora León. Estaré fuera de Madrid durante algunos días. Para cualquier asunto relacionado con la consulta, diríjase a la doctora Carreras, teléfono 5768527. Repito: 5768527. Si quieren dejarme algún recado de tipo personal, háganlo por favor después de oír la señal. Muchas gracias.

Apunté automáticamente el teléfono de la doctora Carreras, y luego, cuando sonó el pitido, estaba a punto de colgar. Pero reaccioné con ira:

- Chica, te digo la verdad, ¡no sé como puedes tener clientela con esa voz de hielo! Ya me lo dijo el otro día una paciente tuya, que hablabas como desde el Olimpo. Tu mensaje no invita a nada y además es gramaticalmente incorrecto, porque parece que es el contestador el que se ha ido de viaje. Bueno, soy Sofía. Te mandé unos deberes, ¿los recibiste?, y luego he seguido escribiendo cosas en un cuaderno. Me estaba quedando bastante bonito, pero de pronto se me ha acabado el gas, no le veo sentido. Necesito que me vuelvas a mandar a escribir, porque, si no, me parece que es una alucinación mía, que no te vi de verdad esa tarde. Que, por cierto, no sé cuántos días hace, pierdo mucho la brújula del tiempo. No sé si

lo que te digo te parecerá personal o de consulta. Igual te selecciona el género el propio contestador. Yo más bien lo catalogaría como relato a perdigonadas. Pero, bromas aparte, estoy bastante mal y quiero consultarte algunas cosas. Llámame cuando vuelvas de donde sea.

Carmen Martín Gaité, *Nubosidad variable*

PETIT DÉJEUNER

Vers huit heures, je bois un bol de café au lait. Mal réveille, je contemple cette mare fumante où se forme une mince pellicule de crème. Du pouce et de l'index, je soulève la peau que je tire vers le rebord. Je tourne la cuiller, pour dissoudre et délayer le morceau de sucre blanc. J'écoute les informations d'une station radio: guerre et paix, mises en examen, show-biz du petit matin. La crème, sur le rebord, dégouline lentement. Les nouvelles d'aujourd'hui ressemblent à celles d'hier mais je m'intéresse. J'étales un peu de beurre sur la tartine. Je donne mon avis, je commente le commentaire. Je jette un coup d'oeil sur la couleur du ciel. La radio grésille. Des phrases me font sourire. Quelques formules m'agacent. Peu à peu je m'éveille. J'interpelle le journaliste. Seul dans la cuisine, les lèvres imbibées de café sucré, je proteste. Des décisions m'irritent. Je raisonne les gouvernants. Je prends la bouteille de jus d'orange dans le réfrigérateur. Je m'interpose entre l'Amérique et le Moyen Orient. Je plonge la cuiller dans le pot de confiture. Je suis contre la création de places supplémentaires dans les prisons. Je demande un projet, un vrai projet de société: je veux du sens. Je mords goulûment le pain beurré, plein de dédain pour la classe politique. Je finis mon bol en suivant les cours de la Bourse. Je m'essuie les babines. J'attends la météo.

Il était un fois un homme, en France, à la fin du XXe siècle. Je me présente: je ne manque de rien, je n'ai peur de personne. Tout pour être heureux, en somme: un pays tempéré, un régime politique stable, des études supérieures à l'université, une profession convenablement rémunérée. Mon éducation m'a laissé le sens du devoir, le goût du travail bien fait, l'esprit critique et l'angoisse de l'oisiveté. J'ai appris à être poli, à me tenir proprement à table. Je dissimule sans doute quelques zones troubles. Mais presque tout en moi correspond –ou s'efforce de correspondre– à la catégorie humaine à laquelle j'appartiens. Je suis un reflet de mon temps.

Benoît Duteurtre. *Drôle de temps*. Folio. Gallimard. Paris. 1997, pp. 15-16.

4.4. RECEPCIÓN LECTORA Y FORMACIÓN LINGÜÍSTICA A TRAVÉS DEL CUENTO TRADICIONAL

En esta línea de apreciación de la funcionalidad didáctica del material literario, se sugiere ahora la observación de las posibilidades formativa a partir de la recepción / lectura del cuento tradicional. El cuento ofrece en su discurso evidentes claves sobre el tipo de relato y suficientes indicaciones para introducir al lector en el mundo de la ficción que se genera a través del lenguaje, para hacerle avanzar en el proceso de la formación literario-lingüística en el que progresivamente descubrirá la diversidad de usos, recursos lingüísticos, así como de modalidades textuales.

El cuento tradicional es *una manifestación cultural dentro de los modelos de la creación literaria*. El cuento resulta ser un modelo intertextual que reproduce un esquema discursivo básico y arquetípico.

El siguiente ejemplo constituye una concreta forma de aproximación a las posibilidades que el texto literario aporta a la formación literaria en la educación plurilingüe. Tengamos en cuenta que:

- El reconocimiento de puntos concretos de un arquetipo de género y la identificación temática tienen múltiples repercusiones en la formación literaria, (pluri)lingüística y cultural de los alumnos.
- Se trata de un género definido por concretos y repetidos convencionalismos estructurales y semióticos que –y aquí está la clave de su interés para la formación lingüística– se organizan mediante específicos y variados recursos expresivos que están controlados por las fórmulas concretas que subrayan el avance de la acción.
- La tipología narrativa del cuento tradicional reitera puntos básicos y comunes en su esquema estructural, repite la funcionalidad de sus secuencias, de sus personajes, de sus elementos, de la caracterización estereotipada de las acciones de sus personajes y, por consiguiente, de la trama.
- El conocimiento de su tipología arquetípica entre receptores de diversa formación lingüística sirve de plataforma de aproximación a otras modalidades y a otros géneros literarios y hace que su tipo de discurso sea espacio compartido para ejercitar el desarrollo de habilidades y estrategias receptivas.
- La asociación de los elementos discursivo-textuales y lingüístico-pragmáticos constituye por sí una provechosa experiencia de participación activa en la recepción.
- En la lectura del cuento tradicional, el aprendiz de LE pone de manifiesto el progreso en sus habilidades y cualidades perceptivas.

Para comprobar inicialmente el efecto de los saberes literarios previos (competencias discursiva y literaria), acaso nos baste con la siguiente sucesión de fragmentos de la secuencia narrativa:

THERE WAS ONCE a beautiful and sweet-tempered daughter named When his first wife died he married another who was bad-tempered two daughters were ugly and spiteful.

ONE DAY the ugly sisters to receive an invitation to a Ball given by the King.

WHEN they had gone sat in the kitchen crying an old woman appeared "I am your Fairy Godmother, golden coach two mice into prancing horses, a rat into a coachman, six lizards into footmen, complete with a lovely pair of glass slippers! promising to return by midnight The Prince fell in love with her as soon as he saw her

.....

WHEN MIDNIGHT she lost one of her glass Whoever it fitted would be his wife

.....

AND SHE MARRIED A PRINCE CHARMING AND LIVED HAPPILY EVER AFTER.

CINDERELLA

THERE WAS ONCE a man who had a beautiful and sweet-tempered daughter named **CINDERELLA**. When his first wife died he married another who was bad-tempered and

whose **two daughters were ugly and spiteful. The three of them made Cinderella do all the dirty jobs in the house.**

ONE DAY the ugly sisters were delighted to **receive an invitation to a Ball given by the King.** They made Cinderella curl their hair and iron their dresses, thinking that they looked very beautiful for the Ball. In fact, Cinderella in her rags was more beautiful than they.

When they had gone Cinderella sat in the kitchen crying. Suddenly an **old woman appeared** and asked her if she was crying because she couldn't go to the Ball- Cinderella confessed that she was.

"I am your Fairy Godmother, Cinderella, and can make you ready for the Ball in no time," said the old lady; and with a wave of her wand she turned a pumpkin into a **golden coach. two mice into prancing horses, a rat into a coachman, six lizards into footmen,** and **Cinderella's rags into the most beautiful ball gown** you have ever seen, **complete with a lovely pair of glass slippers!**

Cinderella went off to the Ball, promising to return by midnight, when the spell would be broken. **The Prince fell in love with her as soon as he saw her,** and danced with her all evening. **All the other ladies, including the ugly sisters, were insanely jealous.**

WHEN MIDNIGHT Cinderella remembered the Fairy Godmother's words and **ran home as quickly as she could.** In **her hurry she lost one of her glass slippers.** This was the **only clue the Prince had as to who she was,** and he ordered that every girl in the kingdom must try it on. **Whoever it fitted would be his wife.**

The ugly sisters didn't want Cinderella to try on the slipper. They knew it would fit her. But the Royal Herald insisted that she try it on. Of course it fitted, **AND SHE MARRIED A PRINCE CHARMING AND LIVED HAPPILY EVER AFTER.**

4.4.1. ASPECTOS DE LA ACTIVIDAD RECEPTORA

En la disposición textual se han marcado en mayúsculas los indicadores de cambio de secuencia y se han dejado espacios vacíos del resto de la narración, para indicar que el lector se puede apoyar sólo en la comprensión del texto que ha sido transcrito -incluso con menos reconocimientos también llegaría a reconocer el cuento-. La clave de la actividad didáctica se centra en los siguientes aspectos:

- Posiblemente y de manera inmediata, el reconocimiento de estos esquemas de datos (u otros equivalentes) bastan para que el intertexto del lector haya buscado un modelo de estructura y de argumento que los una y les dé coherencia narrativa, a través de la identificación de la posible trama de un relato concreto.

- Ante esta secuencia fragmentaria, el lector realiza una sucesión de actividades de identificación, de reconocimiento y luego de inferencia para completar la lectura del texto. Se aprecia que, de este modo, una limitada información lingüística es capaz de guiar y estimular inferencias para la comprensión de la complejidad lingüística de un texto en LE.

- El aprendiz aplica estrategias basadas en el reconocimiento discursivo; de su actividad receptora surgirán inmediatas repercusiones en la propia actividad de adquisición / aprendizaje lingüístico.

- Las actividades básicas que el fragmento anterior puede motivar en su recepción se organizan en distintos apartados:

1. EL LECTOR ACTIVA:

* Conocimientos de arquetipos narrativos que facilitan su asimilación en un proceso constructivista y significativo, aplicable a la comprensión de la extensión, generalidad y relativa homogeneidad del hecho literario universal.

* El conjunto de recursos y estrategias que le son válidos para:

- Reconocer modalidades formales, temáticas, estilísticas y lingüísticas, según el nivel de los conocimientos del aprendiz.
- Desarrollar y establecer estrategias de recepción (descodificación, formulación de expectativas genéricas iniciales y particulares..., inferencias).
- Construir el significado y elaborar la comprensión.

2. EL LECTOR IDENTIFICA:

- La macroestructura: organización y secuenciación de la trama: la fórmula de inicio *There was once* es la señal para advertir y reconocer el género y tipología narrativa y, consecuentemente, el tipo de acciones y peculiaridades de estilo del discurso que sigue. Esa marca de inicio, el receptor se dispone a recibir un relato fantástico: su percepción alerta a diversas estructuras mentales para que suspendan determinadas valoraciones *lógico-lingüísticas*, de modo que se anteponga la coherencia discursiva del relato maravilloso a la coherencia de una lógica realista.

- La sucesión de puntos estructurales de la estructura (arquetípica), que enumeramos. 0. Situación inicial; 1. Planteamiento del conflicto; 2. Salida del protagonista; 3. Superación de pruebas, soporte de agresiones; 4. Castigo de malhechores; 5. Obtención del premio; 6. Nueva situación mejorada (o restablecida)

- Los personajes y su caracterización. El desarrollo de esta estructura arquetípica requiere de personajes que con sus acciones, intenciones, etc. desarrollen la acción y cierren el esquema estructural. Los personajes son tipificados y caracterizados (rasgos positivos/negativos) para su categorización funcional: Protagonista, Antagonista(s), Mandatario, Agresor, Auxiliar...

3. EL LECTOR INFIERE:

- el género textual/literario

- el valor semántico de palabras desconocidas

- el valor de las nexos de las secuencias narrativas

- las formas y funciones de los componentes lingüísticos, conocidas o inferidas.

4.5. LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LA LECTURA EN LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS SABERES

Durante la observación propuesta en el apartado anterior, se habrá podido comprobar que, en la actividad lectora, una buena cantidad de conocimientos previos del aprendiz de LE deberían haber intervenido de modo entrelazado para establecer la comprensión de cada texto. Habrá que tener muy en cuenta que

“Se ha descrito la lectura desde el punto de vista de la interacción que se produce entre el escritor y el lector cuando éste le atribuye un significado al texto. El lector realiza una serie de actividades que incluyen la retención de conocimientos nuevos, el acceso a conocimientos almacenados y la atención a las pistas que nos da el escritor para que entendamos lo que quiere decir con el texto. Esto sucede porque vamos acumulando y activando conocimientos previos a medida que avanzamos en la lectura del texto. De esta concepción se derivan dos enfoques distintos para entender el proceso de la lectura: un enfoque basado en el texto en el que se pone el énfasis en las intenciones del autor y su plasmación en el texto y otro basado en el lector, en el que se destaca lo que el lector aporta y saca del texto.”
(Cohen, 1990: 74-75).

Al considerar las sugerencias de Cohen, se establece que, en concreto, el aprendiz podrá haber realizado varias de las siguientes actividades para desarrollar su interacción con el texto:

- Apoyarse en los concretos conocimientos de los niveles inferiores de la lengua que le permiten acceder a una básica descodificación, pero sólo como proceso necesario para llegar a determinar un primer grado de comprensión y para esbozar la identificación del significado textual que advierte en grandes trazos.
- En ese caso, el aprendiz subordina los concretos conocimientos de los niveles inferiores de la descodificación (reconocimiento de unidades, de normas y reglas de relación gramatical...) a los indicadores de los valores semánticos.
- En otros casos, los saberes pragmáticos han intervenido en la formulación de las anticipaciones iniciales, para apoyar el reconocimiento de la significación del texto.
- Habitualmente, el aprendiz habrá combinado las actividades propias de los denominados procesos *bottom-up* y *top down*, es decir, habrá conectado los conocimientos necesarios para la descodificación con los conocimientos que intervienen en el reconocimiento semántico global.

El planteamiento didáctico ha de tener en cuenta que es habitual la alternancia de estos procesos en la lectura de un mismo texto.

Respecto a las FASES DEL PROCESO DE RECEPCIÓN (Mendoza, 1998), el aprendiz-lector habrá realizado las actividades básicas de

- **Identificación de claves, estímulos, orientaciones**, etc. ofrecidas por el texto.
- **Reconocimiento de unidades básicas** (fonemas / grafías, palabras, estructuras...) que permiten la descodificación y la formulación de hipótesis gramaticales y semánticas, así como de expectativas de contenido.
- **Activación del repertorio textual** (convencionalismos de la competencia lingüística y literaria para recurrir a unas determinadas estrategias de lectura).
- **Activación de la metacognición de la actividad lectora, identificando las actividades que corresponden a cada momento:**

1. Precomprensión

- Formulación de expectativas y elaboración de inferencias
- Explicitación (articulación de aspectos parciales)
- Rectificaciones y ajustes

2. Comprensión

3. Interpretación

Respecto a la ACTIVACIÓN DE DIVERSAS ESTRATEGIAS, se señala el conjunto de las que facilitarían el acceso a la comprensión del texto:

ESTRATEGIAS DE IMPLICACIÓN DEL LECTOR:

- Búsqueda de una perspectiva adecuada para comprender el texto: es decir, formulación de una macropropuesta semántica global, que le permita anticiparse al contenido del texto y establecer una guía personal en el proceso lector
- Identificación de la tipología textual y utilización de las informaciones del cotexto para formular sus expectativas lecto-comprensivas

- Establecimiento de correlaciones lógicas para articular los distintos componentes textuales lingüísticos y pragmáticos, en una coherencia comprensivo-interpretativa, en función de los valores contextuales y / o cotextuales identificados en el texto

ESTRATEGIAS ACTIVADAS POR LAS PROPIAS CONDICIONES DE RECEPCIÓN PREVISTAS POR EL TEXTO:

- Apreciación de los indicadores de coherencia textual
- Identificación de las claves (palabras, señales...) que hacen inteligible el texto como discurso estructurado y conectado con una tipología textual y con un modelo cultural. Permiten la identificación de la estructura y la identificación de la tipología textual
- Utilización de las informaciones del cotexto en las actividades de precomprensión
- Articulación de los distintos componentes textuales lingüísticos y pragmáticos

ESTRATEGIAS BASADAS EN LA METACOGNICIÓN DEL PROCESO DE LECTURA; SON ESTRATEGIAS BASADAS EN LAS DISTINTAS FASES DEL PROCESO LECTOR que permiten la organización e identificación de las distintas fases de su proceso lector. Se agrupan en dos bloques:

- **Estrategias de precomprensión**, que comprenden las de inicio, **de anticipación, de formulación de expectativas y elaboración de inferencias** (entre estas últimas destacan las de explicitación, las de rectificación y/o ajuste y las de control).

- **Estrategias de comprensión e interpretación** (de re-creación semántica y significativa del texto, de valoración personal, de establecimiento de correlaciones entre lo expuesto en el texto, los saberes del lector y de recreación interpretativa).

- **Las estrategias personales**, que son una modalidad que se halla entre las tácticas de lectura y los personales estilos cognitivos. Básicamente englobarían estrategias tales como:

a) hojear, repasar, marcar el texto, usar glosarios

b) ignorar y seguir leyendo; suspender las valoraciones, incoherencias provisionales y juicios; elaborar una hipótesis de tanteo;

c) releer la frase; releer con atención el contexto; consultar una fuente documentada.

5. CLAVES DE LA ORIENTACIÓN DIDÁCTICA

El eco didáctico de la interacción lectora incide en que las actividades que realiza el aprendiz sobre producciones literarias (artístico-culturales) lo implican en el espacio apropiado para que participe personal y activamente en la construcción del significado, así como en el reconocimiento de algunos de los usos lingüístico-pragmáticos y culturales que corresponden al contexto de la lengua meta. O sea, que como señalan Gilroy y Parkinson

“Los textos literarios no son sólo útiles en el desarrollo de destrezas de lectura, sino que pueden usarse para trabajo oral o escrito y motivar a los aprendices a ser más creativos y arriesgados a medida que empiecen a apreciar la riqueza y variedad de la lengua que están intentando perfeccionar.” (Gilroy y Parkinson 1996: 215).

La utilización de materiales literarios remite al empleo de textos escritos; por esta razón necesariamente se requiere que sea la lectura la habilidad lingüística que ha de estar en constante actividad, ya que es la que da acceso al desarrollo de otros tipos de conocimientos e inferencias de orden lingüístico, comunicativo y cultural.

Las ideas en que se apoya el empleo comunicativo de los materiales literarios y las derivaciones metodológicas que implica se basan en un conjunto de supuestos que están en correspondencia con la actualizada concepción de la enseñanza-aprendizaje de una lengua:

- se toma el discurso como unidad de comunicación
- el texto literario es un exponente de la lengua hablada y de la lengua escrita
- implica la ejercitación de los procesos cognitivos complejos (comprensión y producción).
- fomenta la creatividad expresiva (tanto en aspectos pragmáticos y convenciones de uso, cuanto en los aspectos de “aplicación” de normativa y facetas prescriptivas del sistema) a través de muestras diversificadas que rebasan las muestras reiteradas de ejemplos y modelos estructurales
- considera esenciales las actividades cognitivas del proceso de recepción, de participación y apropiación y de cooperación
- concibe el lector / aprendiz como un *sistema de referencia del texto* porque aporta su actividad de recepción y comprensión que está en relación con sus saberes previos y sus aportaciones
- toma como base los procedimientos de cooperación e interacción lectora

- busca el aprendizaje activo y significativo a través de las actividades de los aprendices-lectores para relacionar sus conocimientos previos, según los requerimientos de un texto dado

En suma, la orientación atiende a la participación activa y personal del aprendiz en sus funciones de receptor-lector, porque el empleo didáctico de los materiales literarios explota la interacción resultante del *encuentro de la obra y su destinatario* y pone de manifiesto que leer es una experiencia lingüística, estética, pragmática y cultural en la que toda la personalidad del lector entra en interacción con el texto.

5.1. PARA LA PREPARACIÓN DE UNA ACTIVIDAD CON TEXTOS LITERARIOS

“La literatura proporciona maravillosos materiales para obtener de nuestros alumnos intensas respuestas emocionales. Además de ser una manera provechosa de involucrar integralmente al aprendiz como persona, el uso de la literatura en el aula le brinda una excelente oportunidad de expresar sus opiniones, reacciones y sentimientos.” (Lazar, 1993: 3)

La orientación metodológica, obviamente gira sobre el eje del TEXTO. En el siguiente esquema se señalan las distintas funciones que puede desempeñar el material literario. Según el eje vertical, el texto literario permite **consolidar saberes** y **ampliar saberes**; el eje transversal señala que las actividades que se realicen con el texto activan las habilidades lingüísticas (no sólo las de recepción), así está la **aplicación de habilidades** y la **aplicación de estrategias** para acceder al significado del texto. Los espacios tranvesales creados por la intersección de estos ejes matizan la funcionalidad y los objetivos de las actividades y de las tareas posibles a realizar con los materiales literarios en el aula: **búsqueda de informaciones, complementación de vacíos de información, ampliación de competencias e interrelación de saberes.**

Según la ordenación de las posibles acciones que se indican en el texto (desde el reconocimiento de saberes previos hasta la interrelación de saberes...), las actividades que se diseñen con los textos literarios pueden tener una concreta y matizada finalidad formativa. La adecuada elección de cada texto para el fin concreto hará viable el desarrollo de las actividades. La idea expuesta en el esquema anterior destaca la centralidad del texto respecto a las distintas finalidades formativas, así como a su vinculación con el desarrollo de habilidades y estrategias.

ORIENTACIÓN METODOLÓGICA

El texto está presente en todas las actividades que pongan al aprendiz en situaciones de interacción texto-receptor / lector. La presencia central del texto estimula la participación del aprendiz como receptor que observa, reconoce e infiere valores expresivos y

comunicativos a partir de las peculiaridades del discurso literario.

La funcionalidad de los textos literarios es la de orientar las posibilidades de aprovechamiento **de la potencial expresividad literaria** para el uso y conocimiento **de la lengua** y hacia la ampliación **a través de inferencias de aprendizaje** de la **expresividad** (uso y valores pragmáticos) lingüística. Esta funcionalidad está determinada desde distintas perspectivas. A modo de síntesis, se exponen distintos aspectos genéricos a tener en cuenta a la hora de diseñar las actividades con textos / materiales literarios.

EL PROFESOR

- Determina el enfoque metodológico, aprovechando la estrecha conexión formativa que existe entre los aspectos lingüísticos y literarios.
- Presenta, explica y justifica las muestras de los usos de la lengua se muestran en el texto.
- Prevé las actividades de recepción y de observación / reconocimiento de los componentes del discurso literario que realice el aprendiz / lector para conectarlas con el reconocimiento de los referentes lingüísticos y de las convenciones de uso pragmáticas y culturales que serán objeto de aprendizaje.
- Cuida la adecuación del *input* aportado por el texto respecto a las capacidades y necesidades de formación.
- Ordena los fines específicos de carácter formativo, lúdico y de valoración estética, para que no se confunda o desvirtúe la presencia y el empleo del texto literario en el aula y en su proyección hacia el aprendizaje de dominios de lengua.

EL APRENDIZ

El aprendiz se pone en contacto con el texto a través de sus actividades de recepción y de observación / reconocimiento de los componentes del discurso literario, para reconocer los referentes lingüísticos y las convenciones de uso pragmáticas y culturales que son objeto de aprendizaje.

EL TEXTO

- Ofrece la potencialidad de USOS y la multiplicidad de recursos creativos y expresivos que caben en el discurso literario.
- Presenta los ejemplos de la realidad lingüística en sus facetas pragmáticas y socio-culturales.

- Estimula la proyección de los referentes lingüísticos en sus aspectos de uso, en sus peculiaridades formales, en sus facetas pragmáticas y culturales, especialmente cuando los textos y las obras son adecuadas a los intereses y al nivel de conocimientos del alumno.
- Hace que la lectura culmine en un aprendizaje significativo en cuya construcción el aprendiz-lector relaciona, organiza y amplía las bases de sus habilidades y de sus conocimientos.

LOS OBJETIVOS

En el primer momento del diseño de la actividad se determinan los objetivos genéricos de las actividades de formación lingüístico-comunicativa. Para ordenar la finalidad, en la previsión de actividades, convendría que se señalara alguno de los objetivos generales:

- Ampliar los conocimientos a partir de la observación de usos y formas que aparecen en los textos y que tienen interés pragmático, comunicativo, de uso o normativo.
- Aproximar al alumno, a través de la lectura de textos literarios, al conocimiento de distintos usos.
- Inferir aplicaciones comunicativas pertinentes a partir de la asimilación lectora de textos de creación.
- Conocer y utilizar las formas presentadas en el texto en situaciones comunicativas apropiadas.
- Diferenciación entre las formas que corresponden a convenciones de la norma y del uso.
- Conocer, inferir e interpretar usos particulares de palabras y construcciones en contextos concretos.
- Ampliar la competencia comunicativa del alumno (para el intercambio oral y escrito) a través de las actividades de comprensión y de recepción lectora.
- Aproximar al alumno a un conocimiento motivador de obras y de autores de la lengua que se aprende.

PROCEDIMIENTOS Y ACTIVIDADES

- **Observación** de las correlaciones y vínculos de interdependencia que mantienen entre sí la lengua y la literatura.
- Observación y reconocimiento de la diversidad de muestras que recoge el discurso literario (escrito) y que sirven de indicadores pragmáticos de la lengua meta.
- Reconocimiento de las relaciones lingüístico-literarias que se dan en su concreción discursiva y que los hacen exponentes y mediadores en el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas

- Lectura y observación de los textos literarios como *materiales auténticos*, tan válidos como otros textos escritos de uso cotidiano que se pueden utilizar para el desarrollo de habilidades lectoras en una clase de lengua.

- Realización de las actividades básicas de descodificación, comprensión e interpretación:

DESCODIFICAR: Segmentar, categorizar, asociar sonidos con grafías, identificar palabras

COMPRENDER: Asignar un determinado significado convencional

INTERPRETAR: Determinar el significado global

- Apreciar la continuidad de usos en la lengua que unen los usos comunicativos con la expresión literaria.

- Identificación del *continuum* de usos lingüísticos, de modo que las muestras del ese *continuum* lingüístico y discursivo (por ejemplo, presencia de rasgos del habla coloquial en el discurso literario) favorezca la asimilación (de nuevos saberes) y la transferencia (de saberes previos).

- Concreción de actividades con los textos literarios para que éstos proporcionen datos que ayuden al aprendiz a elaborar inferencias genéricas sobre el funcionamiento del sistema de lengua y sobre su uso.

PAUTAS PARA CONCRETAR EL DISEÑO DE UNA EXPLOTACIÓN DE MATERIALES LITERARIOS

1. Ha de **seleccionar los materiales literarios** que resulten adecuados para el desarrollo de la propuesta prevista.

2. Tenga en cuenta que ahora se trata de:

Diseñar un propuesta que integre distintas actividades para el aula, a partir del material que haya seleccionado. Y que las actividades han de incidir en la **formación lingüístico-comunicativa, de acuerdo con el nivel y las capacidades de los aprendices.**

Tenga en cuenta la integración de conocimientos y de habilidades en la realización de las actividades, para que se trabajen distintos contenidos y habilidades específicas.

El mismo carácter, contenido, construcción, cuestiones formales, culturales, etc., etc. del texto seleccionado porque pueden determinar los aspectos específicos a desarrollar.

La justificación de la elección del texto, de acuerdo con las características del grupo de alumnos, de los objetivos previstos, del nivel medio del curso al que se destina y de la funcionalidad que le asigna en el contexto de las actividades y secuenciación de contenidos.

Concreción diferenciada entre los objetivos generales y específicos que pretende desarrollar a partir del material seleccionado.

La secuenciación y clasificación de los distintos tipos de actividades propuestas

- a. Considere por separado la funcionalidad de cada una de las actividades
- b. Diferencie entre actividades esenciales y secundarias/complementarias
- c. Valore la posibilidad de la integración de las distintas habilidades que se van a trabajar
- d. Prevea y valore las dificultades que puede implicar el texto
- e. Prevea las estrategias de aula que se van a emplear

Para que organice su diseño puede tener en cuenta...

A) Las pautas que, a modo de guía, sugiere Guilian Lazar (1993), y en las que se establecen distintas facetas muy útiles para valorar didáctica y formativamente el texto, para concretar una determinada propuesta y para organizar las actividades.

ANTES de diseñar la propuesta de aula, conviene hacerse las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los objetivos de la sesión?
2. ¿Qué texto he seleccionado y por qué?
4. ¿Qué espero que aprendan los alumnos en esta clase?
5. ¿Qué tareas y actividades he proyectado? ¿Por qué / Para qué?
6. ¿Qué ocasiones de participar y de intervenir personalmente ante texto se proporcionan a los alumnos?
7. ¿Qué enfoque se ha elegido para explotar ese texto(s)?
8. ¿Cómo se han organizado las tareas y actividades? ¿Por qué?
9. ¿De qué manera se encaja esta actividad en el plan de trabajo? (¿De qué clase viene precedida? ¿Qué clase la seguirá?)
10. Anota las dificultades lingüísticas que prevé que tendrán los alumnos con el texto que ha seleccionado.
11. ¿Cómo pienso ayudarles a resolver esas dificultades?

DURANTE Y DESPUÉS DE LA CLASE, observación de:

1. Los indicios de que los alumnos encontraron el texto interesante y relevante o aburrido e irrelevante
2. Indicios de que las tareas y las actividades ayudaron a los alumnos a comprender el texto y a disfrutar con él

3. Datos de que las tareas y las actividades ayudaran a los alumnos a aprender y asimilar los distintos tipos de contenidos de funcionalidad comunicativa que se hubieran previsto
4. Las ocasiones en que los alumnos participaron y reaccionaron personalmente ante el texto
5. Indicadores de que se han logrado los objetivos fijados
6. Lo que, concretamente, mejor han aprendido los alumnos con esta clase
7. Lo que usted has aprendido dando esta clase
8. Aspectos de valoración de la actividad
 - a) Indicios de que el texto (o textos) seleccionado(s) fuera(n) adecuado(s) para los alumnos
 - b) ¿Qué indicios hubo de que el enfoque empleado fuera el apropiado?
 - c) ¿Qué indicios hubo de que las tareas y actividades estuvieran organizadas adecuadamente?
 - d) ¿Cree que lo que han aprendido sus alumnos en esta clase está en relación con el objetivo?
 - e) ¿Qué mejoraría o desarrollaría en futuras clases en que utilice la literatura?
9. Revisión conjunta de las dificultades y de los logros alcanzados durante el desarrollo de la sesión
10. Valoración del interés de las aportaciones del texto
11. Elaboración de una relación de dificultades y / o logros que los alumnos hayan presentado
 - la comprensión del significado (o significados) de una palabra o una frase;
 - la comprensión y apreciación de las ambigüedades textuales;
 - la comprensión y apreciación de los sentidos figurados presentes en el texto;
 - la comprensión y apreciación de los recursos retóricos;
 - el tratamiento de usos de la lengua poco comunes (arcaísmos, dialectalismos, etc.).
12. Anote las estrategias que ha empleado para ayudar a los alumnos a superar las dificultades (animar a los alumnos a usar diccionarios y glosarios, animarles a inferir el significado a partir del contexto, explicaciones...). Sugerencia de otras maneras de ayudar a los alumnos a superar las dificultades lingüísticas que se les plantean al trabajar con un texto literario.

(Véase G. Lazar, 1993: 171-2)

B) Además se le sugiere que tenga en cuenta algunas de las sugerencias teóricas que siguen:

LA LECTURA COMO ACTO DE COMUNICACIÓN

La lectura, como otro acto de comunicación, se desarrolla mediante un proceso de interacción, en el que se transfieren e intercambian contenidos, ideas, opiniones y se reacciona a través de respuestas cognitivas y de juicios valorativos.

La lectura es un proceso activo de construcción de significados a partir de los estímulos textuales. En ese proceso no sólo el texto o la obra aportan informaciones y contenidos, sino que, necesariamente, también han de estar presentes las aportaciones del receptor.

La lectura es un complejo proceso en el que se involucran conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas (Aníbal Puentes (1996: 21).

El acto de lectura es el efecto resultante del proceso de recepción e interacción entre un texto y su lector.

Cada nueva lectura aporta nuevas experiencias de recepción. Estas experiencias se integran en el saber lingüístico y discursivo del receptor y estimulan las estrategias de recepción que permiten anticipar, intuir y matizar las nuevas lecturas.

LA EXPERIENCIA RECEPTORA MEJORA LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

La experiencia receptora mejora las habilidades lingüísticas y contribuye en la *formación de lectores capaces de establecer interacciones con las posibles producciones culturales y literarias*, que es el fin de la educación lingüístico-comunicativo-literaria.

La lectura no es un simple ejercicio o actividad complementaria del aprendizaje de lengua; es un recurso básico y globalizador para el desarrollo de las habilidades de comprensión y de expresión y es un procedimiento de autoaprendizaje.

Es una habilidad que integra habilidades de niveles inferiores (descodificación y reconocimiento de unidades gramaticales) y de niveles cognitivos superiores (comprensión, construcción del significado e interpretación).

La lectura es un reconocimiento simultáneo e interdependiente de los *niveles grafémico, sintáctico y semántico* por parte del lector; pero también de otros saberes, incluso paralingüísticos, que condicionan la comprensión y la interpretación.

LA LECTURA Y EL AUTOCONTROL DE CONOCIMIENTOS

La lectura es un acto individual. Desde la perspectiva didáctica se ha reconocido que la lectura es una actividad personal que constantemente pone en juego, para ampliarlos, los conocimientos y las adquisiciones y / o aprendizajes lingüísticos sucesivos que acumula el alumno-receptor.

Según las dificultades que le supone la comprensión de un texto, el propio lector sabe hasta qué grado ha comprendido o no un texto, un mensaje escrito; sólo el lector conoce las particulares dificultades de comprensión que se han presentado y el modo y los recursos estratégicos a que ha recurrido para solventarlas.

Cada nueva lectura desafía al aprendiz para que active y actualice sus conocimientos lingüísticos y enciclopédicos, a que aplique el cúmulo de experiencia lectora y, en suma, a que compruebe la eficacia de sus estrategias.

Cada lectura supone un proceso de incremento y de autocontrol personal de conocimientos, de saberes, de experiencias, de reacciones (lingüísticos o de otro tipo).

Cada lectura supone una forma de autoevaluación de las propias habilidades de recepción.

LA LECTURA Y LA INTERACCIÓN

El modelo interactivo describe el acto lector de una forma no lineal. En el proceso de lectura los procesos ascendentes (de los niveles gráficos y gramaticales a los semánticos y semióticos) y descendentes (del significado a la identificación de unidades básicas formales y gramaticales) alternan de modo coordinado y simultáneo.

La interacción es participación, intercambio. El modelo interactivo de lectura considera las aportaciones del texto y del lector. El texto presenta, expone y ofrece opciones y sugiere - según su peculiar textualización- y el lector interviene en el reconocimiento de las opciones válidas que el texto avale o admita.

LA LECTURA COMO ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE DE LE

El aprendiz de LE es capaz de descodificar en los primeros niveles de formación; pero le resulta más complejo realizar una lectura comprensiva y personal (interpretación), en la que intervienen conocimientos saberes y estrategias complejas.

Descodificar no es leer. Aunque en todos los casos, el proceso de la lectura requiere el reconocimiento de unidades menores (fonemas / grafías, palabras y significados literales, denotativos o connotados...) para identificar las estructuras gramaticales y semánticas, la lectura no es un simple acto de descodificación de las combinaciones de letras, palabras,

oraciones, enunciados de un texto. Leer es interactuar con el texto en un proceso en el que el lector formula sus expectativas y elabora sus inferencias personales sobre el significado.

Leer es saber avanzar a la par que el texto (es decir, detectar las pautas e indicios textuales); es saber comprender, y, sobre todo, es saber interpretar, estableciendo las personales opiniones, valoraciones y juicios. Por ello, leer es participar en un proceso activo de recepción. La apreciación de las diversas correlaciones depende de la capacidad del lector y del grado de amplitud del *intertexto del lector* o del crítico, y no sólo de la intención de reelaboración creativa por parte del autor.

LECTURA COMO ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS

La lectura implica la interrelación de saberes

- lingüísticos
- pragmáticos
- paralingüísticos
- convencionalismos del discurso comunicativo
- convencionalismos del discurso literario
- elementos discursivos

La lectura como actividad cognitiva implica:

- asociación de ideas
- asociación de valoraciones,
- establecimiento de valoraciones
- relación y enriquecimiento de las diversas competencias (comunicativa, discursiva, pragmática, literaria, etc.)
- asociación selectiva y global a través del intertexto del receptor
- reconocimientos culturales y de unidades de significación semiótica

Desde la perspectiva del aprendizaje, esta interrelación de saberes a partir de los diferentes tipos de discurso se refrenda desde los supuestos del constructivismo, según los cuales todo conocimiento sólo se adquiere en el seno de una cultura y desde una visión del mundo determinada o particularizada, de la que necesariamente participa el aprendiz.

El interés didáctico que suscita actualmente el proceso lector se debe a varias razones:

- La lectura se entiende como una actividad básica para la construcción de saberes
- Integra y reestructura diversidad de conocimientos

- Exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones, además de ser, personalmente, quien fija la ordenación cognitiva de las estructuras y referentes textuales
- Activa la participación colaboradora del lector en la construcción de significados del texto - propuestas de la teoría de la recepción (Iser, Jauss, Gumbrecht, Warning, Fish...) y teorías cognitivas del aprendizaje
- Pone de manifiesto el diálogo interactivo que el receptor mantiene con el texto
- Hace de la cooperación y de la interacción los ejes de todo acto de lectura
- A partir de las tendencias de los estudios literarios que se ocupan de la participación activa y personal del alumno-lector en la construcción de significados y de interpretaciones, se pueden establecer nuevas alternativas para la enseñanza / aprendizaje de la lectura como proceso (que los supuestos tradicionales entienden como acto), y actividad cognitivos del receptor (Mendoza, 1998).

○ UN TEXTO PARA CONCRETAR SU PROPUESTA

El siguiente texto presenta un conjunto de referencias, textuales, culturales, sociales... que pueden ser empleadas para desarrollar distintas opciones de aprendizaje.

En su marco narrativo, incluye una conversación, el desarrollo de una encuesta... aspectos de la lengua escrita y de la lengua hablada, convenciones de la narración, formas del uso coloquial, convenciones de interacción... y una larga muestra de usos de distinto tipo.

Este texto se le presenta para que usted pueda hacer una primera aproximación, previa al desarrollo de la tarea final.

Este texto es sólo un ejemplo que aquí se le ofrece para centrar el tipo de orientaciones que pueden derivar en el diseño de actividades posible para el aula.

Le puede servir para hacer una primera reflexión y aproximación de aplicación didáctica. En lo sucesivo, serán los textos que usted seleccione los que habrán de servirle para concretar sus propuestas.

Se le sugiere que, a partir de este texto,

- piense y esboce un conjunto de actividades [para estimular la expresión oral](#)
- indique las pautas didácticas

- los objetivos
- el nivel de los alumnos para el que sería adecuado
- los aspectos centrales a observar y trabajar
- diferencie las actividades por el tipo de contenidos a trabajar
- prevea que la duración corresponda con una sesión de clase

“Salió al pasillo, que siempre había considerado fantásticamente como un agujero negro, capaz de conectar mundos muy alejados entre sí, y cuando se encontraba al fondo de él, a punto de empujar la pared en busca de una dimensión diferente, sonó el timbre de la puerta. Tras recuperarse del sobresalto consecuente, fue a abrirla y encontró al otro lado a una muchacha algo más baja que él, con una melena rubia muy artificial, y una carpeta grande entre las manos.

- Disculpe la interrupción. Estamos haciendo una encuesta sobre los hábitos de consumo de los vecinos de esta zona y me ayudaría mucho si fuera usted tan amable de contestarme a unas preguntas.

Julio dudó unos instantes, pero la chica compuso un gesto de súplica al que no pudo resistirse. La invitó a pasar, pues, y le pidió que se acomodara en el pequeño recibidor, mientras él, dijo, acababa una cosa que había dejado pendiente.

- En seguida vuelvo.

Se internó en el pasillo y entró en el cuarto de baño para observar los estragos del llanto sobre su rostro. Pero no los había: si acaso un pequeño enrojecimiento en los párpados que también aparecía cuando llevaba muchas horas frente al ordenador. Entonces se sentó sobre el borde de la bañera y reprodujo la frase de la chica: *Estamos haciendo una encuesta sobre los hábitos de consumo de los vecinos de esta zona y me ayudaría mucho si fuera usted tan amable de contestarme a unas preguntas.* Estaba dotada de una perfección rara, *disculpe la interrupción, estamos haciendo una encuesta sobre los hábitos de consumo...* Y de una forma de carnalidad que reconoció de inmediato. Podía saborear cada una de sus palabras sabiendo que antes que en su boca habían estado en la de la encuestadora.. Como comenzaba a excitarse, se pasó una esquina húmeda de la toalla por la cara y regresó al recibidor. La chica se había quitado el abrigo, pero aún lo sostenía en la mano, con una expresión de inquietud que le costaba disimular. Tenía miedo. Julio la invitó a sentarse en la única silla que había en la estancia, para que pudiera manipular bien la carpeta, y él permaneció de pie. Mientras ella le explicaba el objeto de la encuesta, observó sus rodillas, en cuya piel se marcaba excesivamente el hueso de la rótula, y concluyó que se trataba de un cuerpo bastante arcaico, aunque en esa sensación de esconder algo ancestral residía su atractivo.

- ¿Cuántas personas viven en la casa?

- ¿Perdón?

- Que cuántas personas viven en la casa.

-Tres -respondió sin titubear, aunque sin saber por qué mentía de ese modo, o para quién, (tal vez para que ella se tranquilizara)-. Mi mujer, yo, y el crío.

La chica se relajó, efectivamente, e hizo la siguiente pregunta con expresión de alivio.

- Entonces todos son familia. ¿Qué edad tiene el niño?

-Trece..., en realidad catorce: los cumple este mes -respondió imitando a un compañero de trabajo que solía matizar las cosas de este modo.

- Le importa decirme la edad de su mujer, y la suya. Si no quiere, lo dejamos en blanco.

- No, no importa, yo tengo treinta y seis y mi mujer treinta y cuatro.

Mientras ella rellenaba casillas, la familia que Julio acababa de crear para el formulario empezaba a crecer también en el interior de su cabeza.

- Hoy se encuentran fuera. Están haciéndole la ortodoncia al crío y tienen que ir todos los miércoles.

Están haciéndole la ortodoncia al crío: era una frase que había oído en el autobús la semana pasada y que guardó en su memoria sin saber por que, aunque le gustó encontrarla ahora, como cuando uno tropieza con un caramelo en el bolsillo de una chaqueta que lleva mucho tiempo sin usar. Tenía buen sabor: *están haciéndole la ortodoncia al crío.*

- ¿Cuántas habitaciones tiene la vivienda?

- Tres. En la tercera vivía una *au pair* cuando el niño era pequeño. Ahora en su habitación tengo el estudio. Soy periodista.

- La profesión está más abajo, pero lo relleno ya. ¿Y su mujer?
 - Lleva una galería de arte.
 - Y dígame, ¿suelen comprar en grandes superficies o en tiendas pequeñas?
 - Bueno, vamos una vez a la semana, los sábados por lo general, a un supermercado los tres juntos, para lo que llamamos las infraestructuras: aceite, arroz, leche, café, etcétera. Pero el pan y las pequeñas cosas las compramos a diario en las tiendas de barrio.
- Mientras la encuestadora hacía su trabajo, Julio imaginó sin dificultad el rostro de su hijo de trece años (catorce en realidad, los cumplía ese mes), por debajo de cuya sonrisa asomaba el aparato corrector de los dientes. A su esposa le colocó el rostro de la mujer que había visto en la cafetería del hospital, y que tanto le recordaba a Laura. Las últimas preguntas, para su sorpresa, versaban sobre los hábitos de consumo de productos culturales. Julio compraba libros con alguna frecuencia, pero no se le habría ocurrido pensar que aquello era también una forma de consumo."

J.J. Millás, *El orden alfabético*. (1999) Barcelona. Círculo de Lectores, pp. 160-162

A MODO DE CONCLUSIONES

No resulta acertado que se descarten las producciones literarias con argumentaciones que se basen en consideraciones sobre la excesiva elaboración, la artificiosidad lingüística, la peculiaridad temática y estilística, la desconexión de la realidad cotidiana..., etc., de la obra literaria.

La actitud de rechazo supone la adopción de un criterio restrictivo y parcial con graves consecuencias didáctico-metodológicas, porque esta exclusión implica la negación del potencial lingüístico de un tipo de producción como es la literatura.

Lo cierto es que los textos literarios contienen y aportan numerosos y diferentes exponentes de uso que enriquecen la competencia comunicativa del aprendiz de LE y que la literatura es una (amplia) parcela del lenguaje que debidamente explotada en el aula es altamente rentable y enriquecedora.

El uso literario de la lengua y el uso comunicativo son resultados de la aplicación de normas y de convenciones con predominio del carácter funcional o estético, según el caso.

- La consideración didáctica de los textos como *materiales auténticos* incide en su uso en el aula y en su empleo para reorientar un planteamiento eficaz en la enseñanza/aprendizaje -y disfrute- del dominio de LE.

- Los textos literarios sirven para ampliar la competencia comunicativa, más que para ser un limitado objeto de aprendizaje metaliterario o para conocer los rasgos formales e inmanentes que caracterizan la supuesta *literariedad*.

- Las actividades básicas en torno a los materiales literarios dependen de los procedimientos que intervienen en la habilidad lectora y en la implicación receptora del lector-aprendiz para activar los distintos conocimientos y las habilidades que requiere la recepción, o sea la

construcción del significado de un texto.

- La eficacia de los textos literarios en la adquisición de LE depende de la diversificación de estructuras, de registros, de situaciones y de soluciones comunicativas que ofrecen, así como en el trabajo de observación de las convenciones del código oral y del código escrito y, de manera más genérica, de la formación cultural diversificada que pueden aportar.
- El texto literario presenta muestras de la normativa y de los usos y valores pragmáticos en un texto dado. El valor formativo de la literatura en el aula de LE se manifiesta en sus posibilidades para:
 - incrementar los conocimientos (lingüísticos, pragmáticos y socio-culturales...)
 - aplicar las distintas habilidades y estrategias, especialmente las de recepción.
- La recepción / lectura del texto literario hace que el lector active los saberes que integran sus competencias lingüística, comunicativa, pragmática, discursiva y literaria.
- Los materiales literarios ponen en evidencia que *la comprensión de un texto por el lector está condicionada por lo que previamente conoce y por lo actualizado de ese conocimiento durante el proceso de lectura* (Short, 1989: 72).
- Mediante la actividad lectora, el aprendiz actualiza sus conocimientos lingüísticos y, a la vez, infiere otros nuevos. Además, activa informaciones sobre civilización, cultura, convencionalismos sociales, ideologías, situaciones, etc. implícitas en el texto.
- La programación de actividades con materiales literarios y la ordenación de previsiones metodológicas tiene por objeto:
 - * observar, inferir, aprender y sistematizar conocimientos de los usos, normas, convenciones... válidos para diversos modos y situaciones de comunicación (ya sea literaria o cotidiana,...).
 - * aprender posibles opciones estructurales, funcionales y pragmáticas que sirven eficazmente en muchos casos de exponente de uso y de solución lingüística para el alumno.
 - * interrelacionar aprendizajes lingüísticos y discursivos, pragmáticos y literarios.
 - * hacer significativa toda la actividad relacionada con la recepción....
- El conocimiento de una lengua siempre supone el poder acceder a los distintos tipos de producciones; en su caso, supone también saber / poder leer la diversidad de sus producciones literarias.
- El discurso literario no está necesariamente desligado de las formas y funciones pragmáticas del habla cotidiana.

- La literatura no es una producción inusual en el ámbito lingüístico y cultural; en sus obras coexisten muestras de discurso coloquial junto a convenciones propias de los géneros literarios.
- A través de la lectura, el aprendiz de LE ejerce y aprecia el autocontrol de muchas de sus carencias y limitaciones respecto al dominio de la lengua que aprende.
- El empleo de materiales literarios puede responder a los intereses de formación de los aprendices de LE, mediante variadas aportaciones de orden funcional y comunicativo.
- Los textos literarios tienen una notoria incidencia en la formación comunicativa.
- En la formación en LE, el texto literario no es un 'modelo para el uso', sino una muestra y un referente de potenciales usos, con incidencia en el conocimiento del código escrito y, también, de la lengua oral.
- La utilización de materiales literarios no genera una exclusiva metodología; su presencia y utilización didáctica puede insertarse en distintas opciones metodológicas.

A modo de síntesis de los apartados que preceden, se le sugiere que haga una atenta reflexión sobre las cuestiones que siguen, para que sus respuestas le ayuden a concretar el perfil de sus creencias.

A) SOBRE EL LECTOR Y LA LECTURA EN LE

La recepción de una obra implica siempre una "actividad de comprensión", que, a su vez, implica un acto de descodificación del texto (ya se ha matizado el valor de este acto). Cuanto más automáticamente se produzcan los reconocimientos que supone la descodificación mejores condiciones para la comprensión se darán en el lector.

Teniendo en cuenta que los textos que se ofrezcan al lector de LE son adecuados al nivel de sus conocimientos, puede aceptarse que su formación como *buen lector* es acorde con sus progresos y que se le puede considerar un *buen lector* si:

- Emite hipótesis sobre el tipo de texto.
- Identifica índices textuales.
- Conoce y emplea las estrategias útiles y eficaces para seguir el proceso lector.
- Establece coherentemente una *lectura que el texto no contradiga*.
- Es capaz de establecer límites a sus propias apreciaciones y valoraciones tras una adecuada comprensión e interpretación.
- Disfruta con la propia actividad de recepción.
- Accede a diversos tipos de textos y resuelve las dificultades de lectura

La lectura activa conocimientos y estrategias:

La lectura implica la interrelación de saberes

- lingüísticos
- pragmáticos
- paralingüísticos
- convencionalismos del discurso comunicativo
- convencionalismos del discurso literario
- elementos discursivos

La lectura es una actividad cognitiva en la que se producen

- asociación de ideas
- asociación de valoraciones,
- establecimiento de valoraciones, relación y enriquecimiento de las diversas competencias (-comunicativa, discursiva, pragmática, literaria, etc.),
- asociación selectiva y global a través del intertexto del receptor y
- reconocimientos culturales y de unidades de significación semiótica

B) SOBRE LA CONCEPCIÓN DE LA FUNCIONALIDAD DE LOS MATERIALES LITERARIOS EN LA FORMACIÓN LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA

*A continuación figura una lista de razones para usar la literatura en las clases de lengua. Piensa cuáles son las razones más importantes. Enumera tus razones por orden de importancia.

La literatura debe emplearse en clase porque:

- motiva mucho
- es material auténtico
- posee un valor educativo general
- figura en muchos programas
- ayuda a los alumnos a comprender otras culturas
- estimula el proceso de adquisición de una lengua
- a los alumnos les gusta y es divertido
- está muy valorada y ocupa un alto estatus
- expande la sensibilidad lingüística del alumno
- anima a los alumnos a hablar de sus opiniones y sentimientos
- ¿Hay otras razones para usar la literatura que quieras añadir?*

G. Lazar, 1993: 14-15.

Según su concepción de la enseñanza / aprendizaje de LE, valore y anote sus matizaciones sobre las siguientes cuestiones referidas a la funcionalidad de los materiales literarios en la formación en LE.

1. ¿Considera que la literatura es una creación inusual, una elaboración artística ajena a la vitalidad cotidiana de la lengua?
2. ¿Cree que la literatura introduce complejidad (incluso cuando no es deseable, allí donde no es buscada), por ejemplo en los materiales de aula?
3. ¿El empleo de materiales literarios responde a los intereses de formación de los aprendices de ELE?
4. ¿Cree que ha de descartarse la producción literaria en el curriculum de ELE porque considera que es un tipo de discurso lingüísticamente artificioso?
5. ¿Considera que los textos literarios tienen escasa incidencia en la formación comunicativa?
6. Opina que el discurso literario está pragmáticamente desligado de las formas del habla cotidiana?
7. ¿Se produce un error conceptual y metodológico de consecuencias didácticas cuando se margina la presencia de los materiales literarios en el aula de LE?
8. ¿Esa supuesta exclusión anula un amplio ámbito de creación y de uso del lenguaje que el aprendiz de LE también ha de conocer?
9. ¿En la enseñanza/aprendizaje el texto literario es un 'modelo para el uso' o un referente de potenciales usos?
10. ¿El texto literario ha de ser la base de una exclusiva metodología de aprendizaje vinculada a lo cultural?

C) ALGUNOS TEXTOS PARA LA REFLEXIÓN SOBRE EL TEMA

Por último, se incluye una breve selección de citas sobre la justificación del empleo de los materiales literarios en el aula de LE. Posiblemente su lectura pueda aportar al profesor algunas matizaciones para confirmar la viabilidad y la conveniencia del empleo de estos materiales para dinamizar las actividades de aula ampliando recursos y capacidades.

“Los textos literarios no son sólo útiles en el desarrollo de destrezas de lectura, sino que pueden usarse para trabajo oral o escrito y motivar a los aprendices a ser más creativos y arriesgados a medida que empiecen a apreciar la riqueza y variedad de la lengua que están intentando perfeccionar.”

GILROY, M. y B. PARKINSON (1997): “Teaching literature in a foreign language”, en *Language Teaching*, v. 29, núm. 4. oct. 96, pp. 213-225 (p. 215).

“La literatura ha vuelto, pero vestida con ropa diferente”, escribió Maley (1989: 59). Por supuesto nunca desapareció del todo y ha sido siempre una extensa parte de EFL para muchos aprendices.”

“(…) Pero, como Maley pone de relieve, la literatura había perdido prestigio para aquellos que escriben acerca de la enseñanza: en el *silabus* estructural/funcional con frecuencia no había espacio para la literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inauténtica. Esta visión ha sido cuestionada en los últimos años, y ahora, en la era “comunicativa”, la literatura ha recuperado terreno. La razón para su vuelta parece que es la convergencia de ideas procedentes de dos fuentes principales: la primera, la crítica literaria, incluyendo el debate sobre la naturaleza del lenguaje literario y la teoría de la recepción; la segunda, la enseñanza comunicativa del lenguaje.”

GILROY, M. y B. PARKINSON (1997): “Teaching literature in a foreign language”, en *Language Teaching*, v. 29, núm. 4. oct. 96, pp. 213-225 (p. 213).

“Los textos literarios desempeñan una función de primer orden en el planteamiento de inquietudes éticas y morales. Las tareas y actividades diseñadas para explotar este tipo de textos deberían animar a los alumnos a explorar dichas inquietudes y a vincularlas con la lucha por una sociedad mejor.

En general, es posible conceder un elevado estatus a los textos tradicionalmente prescritos para el uso en el aula; no obstante, dichos textos parecen a menudo no guardar relación alguna con nuestros alumnos y hallarse muy alejados de sus intereses e inquietudes. En realidad, el hecho de que éstos se vean obligados a leer textos tan ajenos a sus experiencias y a su situación personal puede tener como único resultado un aumento de su sensación de frustración, inferioridad e incluso incapacidad. Por tanto, los textos que seleccionemos para su uso en el aula no deben necesariamente formar parte del canon literario tradicional, sino reflejar la vida y los intereses de nuestros alumnos.

El principal objetivo al utilizar la literatura con nuestros alumnos es ayudarlos a desenmarañar los numerosos significados presentes en un texto. A menudo es necesario guiar a los alumnos en su exploración de los múltiples niveles de significado presentes en un texto literario; por lo tanto, hemos de diseñar materiales y actividades que les ayuden a llevar a cabo dicha tarea.

La literatura proporciona maravillosos materiales para obtener de nuestros alumnos intensas respuestas emocionales. Además de ser una manera provechosa de involucrar integralmente al aprendiz como persona, el uso de la literatura en el aula le brinda una excelente oportunidad de expresar sus opiniones, reacciones y sentimientos.

No hay que esperar que nuestros alumnos lleguen a una interpretación definitiva de un texto literario. Se trata más bien de usar el texto como base para la discusión, la controversia y el pensamiento crítico en el aula.”

LAZAR, GILLIAN (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: C.U.P, p. 3.

“La percepción no es una recepción pasiva, sino una creación, una investigación, la proyección de una forma definida conjuntamente por las informaciones anteriores, la forma de ser del que percibe y sus expectativas; la escucha del habla, la lectura de lo escrito muestran este funcionamiento según unos modos que les son propios.”

FOUCAMBERT, J. (1989): *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia, p. 65.

“La literatura es un valioso complemento, especialmente una vez que se ha superado el nivel inicial, 'de supervivencia'. Al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita... la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural.”

COLLIE, J. & SLATER, S. (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: CUP. p. 4.

“El estudio del lenguaje de los textos literarios contribuye a imbricar más estrechamente los programas de lengua y los de literatura. El análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretarlos de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada. Al mismo tiempo, el conocimiento y la comprensión generales que los alumnos tienen de la LE resultan potenciados. A fin de que los alumnos puedan emitir juicios estéticos sobre los textos, se les anima a aprovechar su conocimiento de las categorías gramaticales, léxicas y discursivas con que están familiarizados.”

LAZAR, GILLIAN (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: C.U.P., p. 23.

“La literatura sitúa a los alumnos frente a temas complejos y a usos del lenguaje nuevos e inesperados. Una buena novela o un buen relato breve pueden ser particularmente absorbentes, ya que implican a los miembros de la clase en el suspense que conlleva el seguimiento del desarrollo de la trama. Es posible que esta implicación de los alumnos sea más profunda que la conseguida con las pseudonarraciones que suelen figurar en los libros de texto. Una obra de teatro puede involucrar a los alumnos en complejos dilemas del mundo adulto, mientras que un poema puede provocar en ellos una fuerte respuesta emocional. Si los materiales han sido escogidos cuidadosamente, los alumnos tendrán la sensación de que lo que hacen en el aula está relacionado con su propia vida y tiene sentido.”

LAZAR, GILLIAN (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: C.U.P., p.15.

“ ... (Cuando) se examinan los aspectos de la forma lingüística explotados por la forma literaria, en este caso, la lingüística proporciona una explicación de los sistemas de reglas que caracterizan a la forma lingüística. (...) De este modo, exploramos el uso del lenguaje en los textos literarios, actividad que se inscribe en el objetivo más amplio propio de la lingüística, con el fin de comprender la naturaleza de la forma literaria, saber qué es y cómo puede usarse, y entender cómo los componentes de la forma lingüística se relacionan entre sí.”

FABB, N. (1997): *Linguistics and Literature*. Oxford, Blackwell Pbs, p. 21.

“La comprensión completa del arte verbal de una cultura exige, como es lógico, el conocimiento de su lengua, así como otros tipos de conocimiento compartidos por los miembros de la cultura en cuestión. Sin embargo, se puede trabajar con el arte verbal sin entender totalmente los textos; y es posible utilizar textos para ejemplificar algunos aspectos básicos sin explicar totalmente dichos textos.”

FABB, N. (1997): *Linguistics and Literature*. Oxford, Blackwell Pbs, p. 17.

“El estudio de la literatura la convierte en contenido o en asignatura de un curso de lengua, mientras que el uso de la literatura como recurso ve en ella una fuente de materiales que, como muchos tipos distintos de textos, se utilizan para llevar a cabo actividades lingüísticas incesantes. Como es lógico, si nuestro objetivo se centra en el estudio de la literatura, el desarrollo de la '**competencia literaria**' de nuestros alumnos tendrá una importancia crucial.”

LAZAR, GILLIAN (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: C.U.P., p. 14.

“Para mejorar la lectura en la lengua meta, se necesita leer mucho. Muchos aprendices de LE procuran evitar la lectura porque les parece muy difícil. Sin embargo, el lector alertado puede hacer esta tarea más fácil. Leer material que no resulta interesante o que está plagado de palabras desconocidas sólo producirá frustración y falta de ganas de continuar leyendo. Por lo tanto, es importante encontrar material que se quiera leer- que sea relevante para el propósito de la lectura - y esto no es demasiado difícil. Acaso exigirá el uso de material simplificado, así como de textos auténticos que hayan sido especialmente modificados para facilitar la lectura por parte de no nativos con un vocabulario limitado.”

COHEN, A. D. (1990: 73)

“Las enseñanzas lingüísticas precisan, más (si cabe) que otras materias curriculares, de la frescura y dinamicidad que transforma un *acto de habla* no sólo en un acto de aprendizaje escolar sino en un *acto de aprendizaje para la vida*.”

VEZ, J.M. (1997: 675)

“La distinción entre lenguaje poético y estándar, sin embargo, ha sido desafiada por muchos escritores en el campo de la lingüística y de la enseñanza de lenguas. Eagleton (1983), Brumfit y Carter (1986) y Roger (en Brumfit, 1983) plantean que no es posible aislar hechos que sean exclusivos de la lengua literaria y señalan que, por ejemplo, el ritmo y el desarrollo de patrones fonológicos pueden encontrarse en rimas para niños, al mismo tiempo que los anuncios publicitarios explotan juegos de palabras y alusiones entre otras cosas.”

GILROY, M. y PARKINSON, B. (1996: 214)

“Con la introducción de la estética de la recepción se da otra vuelta de tuerca a la noción de literatura imperante durante siglos y que la poética formal había consagrado: la literatura es una manera especial de ser el lenguaje, de estar contruidos los textos. La estética de la recepción interviene directamente en los problemas de la interpretación y el significado al plantear, por el contrario, que la obra literaria existe solamente cuando es leída y es la experiencia de la recepción el único modo de actualizarse el texto como objeto estético.”

POZUELO (1994:87)

BIBLIOGRAFÍA

ALDERSON, J. & SHORT, M. (1984): “Reading Literature”, en M. Short (ed.), *Reading, Analysing and Teaching literature*. Londres: Logman.

BAKER, L. & BROWN, A.L. (1984): “Metacognitive skills and reading”, en *Handbook of Reading Research*. P.D. Pearson, (ed.) New York: Logman (1984), pp. 353-394.

BRONCKART, J.P. (1994): “Lecture et écriture. Elements de sintesis et de prospective”, en *La interaction lecture-écriture*. Y. Reuter. Ginebra: Peter Lang, pp. 54-68.

BRUMFIT, C.J. & CARTER, R.A. (1986): *Literature and Language Teaching*. Londres: Cambridge University Press.

BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

CARTER, R. (1989): “Poetry and Conversation: An Essay in Discourse Analysis”, en R. Carter & P. Simpson (eds.) *Language, Discourse and Literature. An Introductory reader in Discourse Stylistics*. Londres. Unwin Hyman Ltd.

CARTER, R. & SIMPSON. P. (1989) (eds.): *Language, Discourse and Literature: An Introductory Reader Discourse Stylistics*. Londres.: Unwin Hyman.

CARTER, R. & LONG, M.N. *Teaching literature*. London: Longman. Carter, R. & Nash, W. (1990). *Seeing through language: a guide to styles of English writing*. Oxford: Blackwell.

CICUREL, F. (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette.

COLLIE, J. & SLATER, S. (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.

COLLINS, A. & SMITH, E. (1980): *Teaching the process of reading Comprehension*. Urbana: Center for the Study of Reading. Universidad de Illinois.

COOK, G. (1992): *The Discourse and Literature*. Oxford: O.U.P.

COSTE, D. (1979): “Three Concepts of the reader”, en *Orbis Litterarum*, 4, pp. 271-286.

- CULLER, J. (1981): *The Pursuit of Signs. Semiotics, Literature, Deconstruction*. Ithaca: Cornell University Press.
- DUFF, A. & MALEY, A. (1990): *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- EAGLETON, T. (1983): *Literary theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- ECO, U. (1991): "Pragmática de la falsa identificación", en *Els límits de la interpretació*. Barcelona: Destino. 247-269.
- ECO, U. (1992). *Interpretation and overinterpretation*. New York: Cambridge University Press.
- FABB, N. (1997): *Linguistics and Literature*. Oxford: Blackwell Pbs.
- FISH, S. (1989): "La literatura en el lector: estilística afectiva", en Warning, R. (ed.) (1989: 111-132) (1970): "Literature in the Reader; Affective stylistics", en *New Literary History*, 2, pp. 123-162.)
- GALISSON, R. (1980). "Diversité des objectifs de lecture. Problématique d'une lecture-dépouillement", en G. Cortese, (ed.): *La lettura nelle lingue straniere: aspetti teorici e pratici*. Milán: Angeli. pp.123-149.
- GILROY, M. y PARKINSON, B. (1996): *Teaching literature in a foreign language*. Language Teaching, vol. 29, núm. 4, pp. 213-225, oct-96.
- GOODMAN, Y.M. & BURKE, C. (1982): *Reading strategies: Focus on comprehension*. New York: Rinehart and Winston. Holt.
- GOWER, R. y PEARSON, M. (1986): *Reading Literature*. Londres: Logman.
- GREENWOOD, J. (1988): *Class readers*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HILL, J. (1986): *Using Literature in the Language Teaching*. Londres: Macmillan.
- HIRSCH, E.D. (1987): "The politics of Theories of Interpretation". Londres: Macmillan.
- HYMES, D.H. (ed.) (1964): *Language in Culture and Society*. New York: Harper and Row.
- ISER, W. (1975): "The Reading Process: A Phenomenological Approach". *New Literary History*, 3, pp. 279-299. Trad. en Mayoral (1987a), pp. 216-243. Y en R. Warning (1989), pp. 149-164.
- JOHNSTON, P.M. (1989): "Relación entre lectura y conocimiento previo", en *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Visor, Madrid. 31-37.
- LAZAR, G. (1993): *Literature an Language Teaching. A guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEHMANN, D. & MOIRAND, S. (1980): "Une approche communicative de la lecture", *Le Français dans le Monde*, 153.
- LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MALEY, A. (1989): *A comeback for literature? Practical English Teaching*, 10, 1, 59.
- MAYORAL, J.A. (ed.) (1987a): *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros.
- MAYORAL, J.A. (ed.) (1987b): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.
- McRAE, J. (1991): *Literature with a small "l"*. MEP. Monographs. London: Macmillan.
- MEEK, M. (1988): *How Texts Teach What Readers Learn*. South Woodchester-Glos: Thimble Press.

- MENDOZA, A., LÓPEZ VALERO, A. y MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la Educación Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal
- MENDOZA, A. (1993): "Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera", en *Lenguaje y Textos*, 3. La Coruña: SEDLL. Universidad de La Coruña, pp.19-42
- MENDOZA, A. (1994a): "Las estrategias de lectura: su función autoevaluatora en el aprendizaje de lengua extranjera", en *Problemas y Métodos en la Enseñanza de E/LE*. Madrid: Universidad Complutense / SGEL, pp. 313-324.
- MENDOZA, A. (1994b): "La selección de textos literarios en la enseñanza de E/LE. Justificación didáctica", en *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única*. Barcelona: ICE-UAB, pp. 126-133
- MENDOZA, A. (1998b): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA, A. (1998a): "El proceso de recepción lectora", en Mendoza, A. (coord.)(1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE. UB / Horsori, pp. 169-190.
- MENDOZA, A. (1999): "Educación literaria y formación plurilingüe", en M. García et. al. *Ensenyament de Llengües i Plurilingüisme*. Valencia: Universitat de València, pp. 97-116.
- MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca.: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- MEYER, B. (1984): "Organizational Aspects of Text: Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom", en *Promoting Reading Comprehension*. J. Flood. Newark. Delaware: International Reading Association (1984), pp. 113-138.
- OHMANN, R. (1986): "El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas", en *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.
- OTTEN, M. (1982): "La lecture comme reconnaissance". *Français 2000*, 104, 39-48.
- PETERSEN, P.S. (1992): *Literary Pedagogics after Deconstruction*. Aarhus: Aarhus University Press.
- PETITJEAN, A. (1990): "Linguistique textuelle et Didactique des Textes Littéraires", en *Les langues Modernes*, 3, pp. 47-58.
- RAY, W. (1984): *Literary Meaning. From Phenomenology to Deconstruction*. Oxford. Basil Blackwell.
- RUBIN, J. & WENDER, A. (1987): *Learner strategies: Implications for the Second language Teacher and Researcher*. Londres: Pergamon Press.
- SHORT, M. (1986): "Literature and Language Teaching and the Nature of Language", en T.D.'Haen (ed.) *Linguistic contributions to the Study of Literature*. Amsterdam: Rodopi, pp. 152-186.
- SHORT, M. (ed.) (1988): *Reading, Analysing & Teaching Literature*. New York: Logman.
- SINCLAIR, J. McH. (1982): *The integration of language and literature in the english curriculum*, en R. Carter and D. Burton (eds.) *Literary text and language study*, pp. 9-27.
- SMITH, F. (1988) (4ª): *Understanding Reading*. Londres: Lawrence Erlbaum. Ass.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- VAN PEER, W. (1988): "How to do things with texts: towards a pragmatic foundation for the teaching of texts", en M. H. Short (ed.) *Reading, analysing and teaching literature*, pp- 267-97.
- VEGA, M., et al. (1990): *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- VEZ, J.M. (1997): "El desarrollo de las lenguas vehiculares en la construcción de Europa", en F. Cantero, A. Mendoza y C. Romea, *Didáctica de la lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL / Universitat de Barcelona, pp. 673-679.

WARNING, R. (1989). "La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura", en *Estética de la recepción*. R. Warning (ed.). Madrid: Visor. pp. 13-34 .

WENDEN, A. (1985): "Learner Strategies ", *Tesol Newsletter*, vol. xix, núm. 5 .

WENDEN, A. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Londres: Prentice-Hall International.

WIDDOWSON, H.G. (1987): "Sobre la interpretación de la escritura poética", en AA.VV. *Lingüística de la escritura* . Madrid: Visor.

WIDDOWSON, H.G. (1975): *Stylistics and the teaching of literature*. Londres: Longman.

WIDDOWSON, H.G. (1984): "The use of literature", en *Explorations in Applied Linguistics*, 2, Oxford. O.U.P., 1984, pp. 160-173 (p. 160).

WIDDOWSON , H.G. (1993): *Practical Stylistics. An approach to poetry*. Oxford: O.U.P.

WILLIAMS, R. (1986): "Top ten Principles for Teaching Reading", en *ELT Journal*, vol. 40. Oxford University Press.

WORTON, M. y STILL, J. (1991): *Intertextuality: Theories and practices*. New York. Manchester University Press.

La producción de textos por niños

NADIA LÚCIA NARDI y NAURIA FONTANA
Universidade do Contestado, Santa Catarina, Brasil
nadia@datacenter.psi.br / fontana@uncnet.br

Nadia Nardi es Profesora en la Universidade do Contestado, Campus de Concórdia, Santa Catarina, Brasil. También es profesora en la red municipal de enseñanza, donde enseña ELE. Tiene su graduación en Letras Portugués, inglés y español. Actualmente cursa Maestría en Lingüística de la lengua inglesa en la UAA, Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay

Nauria Inês Fontana alcanzó Maestría en Lingüística por la UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil). Es también profesora en la Universidade do Contestado, e igualmente docente de ELE en la red municipal de enseñanza. Tiene experiencia también con educación a distancia. Actualmente sólo actúa en clases de enseñanza superior, impartiendo clases de portugués.

RESUMEN: Presentamos una experiencia relacionada con el intercambio de cartas desarrollada en dos escuelas de intendencias en Concórdia –Santa Catarina–, Brasil, en las que se imparten clases de español como lengua extranjera y, por tanto, la experiencia fue desarrollada en esta lengua. En este proyecto se trabajó con la lectura y la escritura de esta lengua extranjera, con el objetivo de reforzar ambas destrezas.

PALABRAS-LLAVES: enseñanza; español; metodología de la enseñanza de lengua extranjera

ABSTRACT: We present a penpal experience carried out in two public schools in Concordia city, Santa Catarina, Brazil. The aim of the project was the practice of reading and writing in Spanish language so as to improve proficiency in both skills.

KEY-WORDS: teaching; Spanish; methodology in a second language

1. INTRODUCCIÓN

Prácticamente nadie que quisiera verdaderamente aprender una lengua y esté, de alguna manera, en contacto con ella, deja de hacerlo
Montserrat Dejuán Espinet

Nuestra investigación se realizó en escuelas de primer grado en el municipio de Concórdia, donde el poder público municipal adoptó el español como lengua extranjera de enseñanza en la mayoría de sus escuelas.

Hasta hace poco tiempo el mundo “caminaba despacio”, el tiempo parecía no ser tan rápido, y la concurrencia, en términos económicos, era poca. Con las revoluciones en la comunicación, la internet, el móvil, disminuyó la distancia entre los países y, especialmente, entre las personas. Para Brasil, Mercosur representó la disolución fronteras y barreras de lenguas. Y por ello el aprendizaje de muchas lenguas se tornó importante y expresivo. La importancia del español en este contexto es explícita, especialmente en Brasil, ya que es el único país hablante de portugués en una tierra de hispanos. En este sentido el conocimiento del español es una forma de acceso a la realidad de los demás países, y será una lengua de

importancia decisiva en los próximos años. Así surgió la necesidad de ofrecer lengua española a los brasileños, en especial, a los más cercanos a las fronteras geográficas.

Concórdia es una pequeña ciudad ubicada en Santa Catarina, en la región oeste, a 600 kms. de la capital, Florianópolis (figura 1). Es una tierra de inmigrantes, principalmente italianos e alemanes. Su población es de cerca de 60 mil personas, todas trabajadoras. La ciudad tiene una economía basada en la agricultura, especialmente en la agroindustria. La población mantiene muchas de las costumbres de sus antepasados, italianos y alemanes, con fiestas y comidas típicas de aquellos países; todo ello explica la necesidad de conocer otras lenguas, más próximas a sus necesidades comerciales en un futuro próximo.



Figura 1: Ubicación de Concórdia, Santa Catarina, Brasil

En nuestra ciudad, el español como lengua extranjera se imparte desde hace años de forma gratuita en las escuelas municipales, pero con muchas dificultades para la administración de estas escuelas, ya que no existen muchos materiales disponibles. En este contexto surgió nuestra idea para mejorar el aprendizaje en aula, o sea, una parte del aprendizaje, la escritura y lectura en español. Organizamos un proyecto de intercambio de cartas entre alumnos de la misma edad, de escuelas distintas, pero de la misma red de enseñanza.

El objetivo de este artículo es describir esta experiencia realizada con alumnos de 4º y 7º grado de la enseñanza fundamental.

Las escuelas participantes fueron Melvin Jones y Santa Rita, coordinadas por las respectivas maestras. La escuela Santa Rita se ubica en un barrio periférico de la ciudad de Concórdia. Los alumnos de esta unidad escolar pertenecen a una comunidad con poder adquisitivo bajo. Proviene de familias con grandes carencias, con escaso o nulo de nivel de instrucción y sin acceso al conocimiento, ya sea elaborado, informativo, alternativo o actualizado. Todo esto se refleja en el aprendizaje de los estudiantes. Los alumnos llegan a la escuela sin motivación debido al poco contacto con un ambiente letrado. Con todo, y a pesar de las muchas

dificultades, no faltan proyectos para animar a los docentes a poner en práctica nuevas metodologías.

La escuela Melvin Jones está ubicada en el barrio Santa Cruz, un barrio de clase media. Los alumnos pertenecen a familias que, en su mayoría, poseen sus propias casas, disponen de trabajo y tienen una buena calidad de vida. Muchos de ellos asisten a la escuela en un período, y en el otro reciben cursos de computación o de otras lenguas. Constituyen, como se puede apreciar, un grupo bien diferenciado de los primeros.

Entendemos que en la enseñanza de español las actividades no se pueden restringir al aula, de modo que se explica la necesidad de crear unas actividades que reproduzcan la realidad de un país hablante de la lengua meta, como por ejemplo, la creación de textos para remitir a otras personas. En este proyecto se trabajaron dos actividades, que implicaban escritura y lectura, y orientadas a desarrollar ambas destrezas con eficiencia.

En español, además de orientar y practicar nociones básicas de lengua y contribuir a la madurez de la capacidad reflexiva y crítica de los estudiantes como sujetos responsables, atentos a los cambios sociales de su país y del mundo, se quieren desarrollar habilidades básicas, por medio de la observación, de la reflexión, que permitan al estudiante seguir estudios más complejos.

Según Magalhães (1995, p. 36) "o aluno... está motivado a falar e usar a língua... espera poder um dia falar essa nova língua e pode ser extremamente frustrante um ensino que não leve em consideração esse fato". Así, debemos pensar en los objetivos de los alumnos, y, en función de los mismos, articular alguna utilidad para la lengua que se enseña. Si tal y como afirma Montserrat Dejuán (1997, p. 13) "sólo se aprende a hablar hablando", partiremos del presupuesto que sólo se aprende a escribir y a leer, escribiendo y leyendo.

2. ¿POR QUÉ LAS CARTAS?

La idea fue trabajar una actividad interactiva que apuntase trayectos interesantes al acto de escribir y leer, y por este motivo elegimos el género "carta". En este contexto tratamos no solamente de producir el texto adaptado a una situación dada, sino de aprender también a producirlos de tal manera que en seguida cada niño pueda movilizar sus competencias de forma autónoma y transferirlas a situaciones reales. Ésta es una concepción opuesta a aquélla que consiste en pensar que para un trabajo de escritura sea eficaz es necesario, en primer lugar, inculcar conocimientos metalingüísticos (vocabulario, gramática, ortografía), para permitir al niño al final del proceso, "ascender" a la capacidad de escribir. Recordemos en este punto las afirmaciones de Jolibert (1994: 51): "en primer lugar se aprende a escribir escribiendo...".

Si admitimos que la lectura del texto comporta el acceso al significado del mismo y no solamente la descodificación del texto, comprender el mensaje enviado, ya que después se debe responder e interactuar con el texto con nuevas preguntas y nuevos intereses, creemos que el proceso de lectura que llevamos a cabo en nuestra experiencia fue realizado de manera coherente. Según Coelho (2001), *"la carta es un tipo de texto asaz conocido (...) a través de ese tipo de texto nosotros podemos correspondernos con personas que están próximas o no, relatar novedades, mostrar trabajos y también aprender con nuestros correspondientes"*.

Si el alumno es apto para utilizar adecuadamente una lengua extranjera, ese conocimiento constituirá una buena herramienta en el aprendizaje de la lengua materna, sus mecanismos de funcionamiento y facilitará la comprensión de las reglas que rigen la misma.

3. METODOLOGÍA

El proyecto se inició en marzo de 2001, cada alumno con el compromiso de escribir durante el año a un compañero de otra escuela: un intercambio directo de cartas. Cada alumno tenía un destinatario real para su correspondencia, aunque ninguno de los participantes conocía al destinatario al que iban a escribir. Con el proyecto queríamos subrayar que la enseñanza de lengua extranjera es una actividad que contribuye al desarrollo del alumno, ofreciéndole conocimientos sobre la lengua y también otros, relacionados con la cultura, que ensancharán sus horizontes de aprendizaje.

El proyecto pretendía incidir en las dificultades de los alumnos para escribir textos espontáneos, y también por esa razón los objetivos y el funcionamiento del proyecto se prolongaron durante todo el año lectivo, que en Brasil es de finales de febrero a finales de noviembre.

Como ya se ha dicho, el proyecto fue propuesto a los alumnos de 7º y 4º grado. Nos referiremos a la descripción de los resultados de los alumnos del 7º grado, ya que el proyecto no prosiguió con los estudiantes de 4º debido a la falta de madurez de los alumnos para llevarlo adelante durante todo el año. Detallaremos estos aspectos en las conclusiones.

La mecánica del intercambio fue simple: un reparto de nombres y una única dirección: la de la Escuela.

En la primera producción, se ofrecieron algunas consideraciones formales sobre las cartas mediante comparaciones con diversos modelos para observar que todas las cartas tienen fecha, saludos, asuntos diversos (cosas que se hacen durante el día o durante el fin de

semana), despedidas y las fórmulas más utilizadas. Después los alumnos empezaron la redacción de sus cartas, escribiendo sobre diversos asuntos de sus intereses.

Apuntamos que antes de empezar a escribir las cartas, el 7º grado ya había conocido algunas formas de comunicación escrita (desde el 5º grado, cuando los alumnos trabajan los billetes, comunicaciones, avisos, pequeños textos, etc.). Sin embargo, el modelo de la carta en lengua extranjera no era conocida por los alumnos (algunos de sus constituyentes llamaron poderosamente su atención, principalmente, las fórmulas de saludos y despedidas).

La animación de un intercambio entre chicos fue fundamental para el éxito del proyecto. La mayoría de ellos se sentían motivados por esta actividad y, por supuesto, por algunos otros motivos que relataremos más adelante (aunque también es cierto que en algunos casos no todos los niños continuaron con la misma motivación).

La Escuela Melvin Jones fue la primera a escribir. La maestra sugirió que el tema fuesen los saludos y la presentación personal, con su descripción física y sus gustos personales. Después de escrito el borrador, la maestra corrigió todas las cartas, apuntando los errores y solicitando al alumno, cuando correspondía, que consultase el diccionario para hacer la corrección.

Esta corrección se llevó a cabo de varias formas: la maestra apuntaba los errores de ortografía y los alumnos los verificaban en el diccionario. Los alumnos del 7º grado ya estaban familiarizados con el uso del diccionario, ya que en cursos anteriores se empieza a usar con regularidad en la clase con actividades por lo general lúdicas (señalaremos, no obstante que, dado el bajo poder adquisitivo de los estudiantes, pocos de ellos tienen su propio diccionario bilingüe español-portugués; los que consultan son propiedad de la escuela, de titularidad pública).

En general, el uso del diccionario resultó fácil y agradable a los estudiantes. En esencia se pretendía "forzar" a los alumnos a escribir en español (sin incluir palabras en portugués), ya que sabían que sus textos iban a ser corregidos.

Otros de los aspectos sometidos a corrección fueron expresiones, frases hechas y la concordancia nominal y verbal. La maestra se servía de los errores producidos por los alumnos para establecer una corrección común en la pizarra. De esta forma, integraba los contenidos y aspectos gramaticales que se debían estudiar en clase. Así, la manera de estudiar gramática española se tornaba menos árida para los alumnos (aunque mucho más laboriosa para la maestra).

Los alumnos siempre confeccionaron sus propios papeles de carta y sobres, utilizando hojas de diversos colores, dando alas a su imaginación.

A medida que transcurría el año, la maestra ya no llevó a cabo la corrección personal de las cartas, ya que eran los propios alumnos quienes debían hacerlo, pues era una actividad que formaba parte de su tarea de escritura, integrando la lectura de sus propios escritos y la percepción de errores (en total cada alumno escribió casi diez cartas). El proyecto no se centraba exclusivamente en las propias cartas, también, claro está, debían responder las cartas recibidas, y, además, ellos enviaban mensajes, retratos. Muchos permutaron el número del teléfono y hablaron unos con otros. Mientras, crecía la curiosidad en saber cómo era el otro, en persona.

Durante el proyecto ocurrieron algunas frustraciones, como cartas sin respuestas. Sin embargo, nuestro objetivo -el intercambio y la escritura en español- fue alcanzado. El conjunto puede calificarse como un éxito, y también en lo que corresponde a la elección del modelo: al ser un intercambio de cartas ente amigos se facilitaba el uso de un lenguaje simple; los estudiantes pudieron escribir con menos preocupación si tuvieran que emplear un el lenguaje formal. En efecto, la carta de solicitud es el modelo que mejor se adecuaba a la situación ya que facilitaba que el niño construyera su propia noción de destinatario.

Entre los temas más recurrentes en las cartas, destacamos:

- presentarse a una persona que no conoce
- hacer preguntas sobre la escuela
- viajes
- vacaciones
- dibujos
- amores
- cosas que les gusta hacer
- shows: música y bandas preferidas
- hablar de sus familias y amigos

El proyecto culminó en el 21 de noviembre de 2001 con una confraternización en la Escuela Santa Rita, en la cual los amigos del 7º grado pudieron conocerse personalmente (foto 1).



Foto 1. Todos los alumnos (Escuelas Melvin Jones y Santa Rita)

La visita de los alumnos del Melvin Jones al barrio Santa Rita fue una experiencia vital, ya que la Escuela Santa Rita se ubica en un barrio pobre, e incluso en algunas zonas del mismo la pobreza es más acusada. La maestra ya había hablado con sus estudiantes sobre esa realidad, pero verla personalmente tuvo una gran repercusión para todos ellos, en especial porque es una realidad que coexiste en la misma ciudad, muy distinta a la que rodea a los alumnos de Melvin Jones, un barrio con calles asfaltadas y edificios con estructura sólida. Estos estudiantes, cuando llegaron al barrio Santa Rita, tuvieron la impresión de estar en un mundo diferente.



Foto 2. Los alumnos de la Escuela Melvin Jones delante de la Escuela Santa Rita

Sin embargo, todos los alumnos se aceptaron como amigos, pues tienen la misma edad y los mismos sueños de adolescentes. Durante la visita los alumnos hicieron presentaciones de textos, poesías, canciones (foto 3).



Foto 3. Una de las presentaciones para alumnos del 1er grado

Además del intercambio de cartas en español, los alumnos de Melvin Jones aprendieron otra lección, la de tener, en el futuro, una obligación con las poblaciones más pobres de la ciudad.

4. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS

El 98% de los alumnos nunca habían participado de un proyecto de intercambio y a todos les gustó la experiencia, según sus propias declaraciones:

"...fue regio, divertido, conocer otras personas... fue óptimo pues enlazó dos escuelas a través de la lengua extranjera..." (Carine, Melvin Jones)

"... con el proyecto podemos conocer un poquito de la vida de cada persona y lo que es pobreza de verdad..." (Marluci, Melvin Jones)

Como aspectos positivos, los alumnos seleccionaron:

1. recibir la visita de los alumnos que estaban correspondiéndose
2. las amistades que hicieron
3. conocer nuevos compañeros
4. conocer mejor a las personas que estaban correspondiéndose

5. recibir las respuestas de sus cartas
6. aprender a escribir en español
7. conocer un nuevo barrio
8. conocer otra escuela

Los puntos negativos citados por los alumnos fueron:

1. muchos solamente hicieron elogios en las cartas
2. cuando no recibían respuestas de las cartas, o sea, cuando el correspondiente no enviaba la respuesta en el plazo determinado por la maestra
3. palabrotas que algunos escribían
4. repetición de los mismos asuntos en las cartas
5. no devolución de la visita
6. mucha pobreza en el barrio Santa Rita (opinión de los alumnos de la Escuela Melvin Jones).

Preguntados sobre el aprendizaje del español con las cartas, los alumnos dijeron que hubo un buen resultado, pues:

- leían más
- aprendieron muchas palabras nuevas
- usaban el diccionario para solucionar dudas
- había una obligación de escribir y tenían que dedicarse a eso

Como sugerencias los alumnos manifestaron:

- continuar con el proyecto
- visitar todas las escuelas envueltas con el proyecto

- marcar más encuentros durante el año, haciendo hasta un encuentro por mes

- hacer intercambio con otras escuelas

5. CONCLUSIÓN

La experiencia resultó muy buena para nosotros, que estamos siempre preocupados por motivar a los niños a escribir y leer. Como fue la primera vez que trabajamos con esta metodología, acreditamos que muchas cosas necesitan ser revisadas y mejoradas. Es un trabajo que estamos empezando y con certeza tendrá continuidad en los próximos años. Este trabajo queda como sugerencia a los compañeros que están en busca de cambio de experiencias y también para hacer otras críticas con sugerencias.

Los resultados alcanzados fueron los esperados, ya que el contenido propuesto en los escritos sirvió para ampliar el horizonte de los alumnos, ya que todos disponen, de una o otra manera, de pocas oportunidades de continuidad de sus estudios individuales.

La enseñanza, a lo largo de todo el proyecto, fue un proceso de interacción, a través del cual se construyó conocimiento, y devino un vehículo de comunicación.

Entre los alumnos de 4º grado la conclusión no fue la esperada ya que de los treinta alumnos que empezaron el proyecto solamente doce lo completaron (seguramente por tratarse de alumnos aún muy jóvenes). Probablemente hubiera sido necesario un apoyo mayor a las actividades con cartas, pero en este grado solamente se imparte una clase de español a la semana, lo que dio muchas oportunidades ni tiempo para el desarrollo del proyecto.

Señalamos también que quizá los resultados podrían haber sido más positivos si la visita se hubiese programado hacia la mitad del año, ya que muchos alumnos manifestaron que ya no sabían qué escribir a su destinatario y que tenían necesidad y curiosidad de conocerlo.

Por último, queremos indicar que la implicación de los estudiantes –más allá de la obligación o imposición de los maestros- resultó fundamental para el éxito del proyecto.

Los satisfactorios resultados de esta experiencia (para nosotras y para otros profesores) nos animaron a emprender otras más, amparadas en este caso por las facilidades que nos brinda la internet (a pesar de que seguimos convencidas de los efectos beneficiosos de la escritura sobre papel). Desde aquel año (2001) llevamos a cabo otras experiencias de intercambios de cartas con otras escuelas en la red municipal y también con otros países (Argentina, España y Bulgaria). En la actualidad desarrollamos proyectos sólo con hablantes de español que no

residen en Brasil. Pero este es un asunto para un próximo artículo, ya que los resultados son sorprendentes.

BIBLIOGRAFÍA

Coelho, A.A. (2001) "Permuta de cartas propicia aos alunos intercâmbio cultural". *Revista do Professor*. Porto alegre, 17, 67, 30-32, jul./set.

Jolibert, Josette (1994) *Formar niños productores de textos*. Santiago. Ediciones Pedagógicas Chilenas S. A Dolmen Ediciones.

Magalhães, C.A.M. (1995) "Como aprender inglês no ensino de 10. Grau: proposta curricular amplia universo do aluno". *Revista do Professor*, Porto Alegre, 11, 42, 34-40, abr./jun.

Dejuán Espinet, Montserrat (1997) *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera*. Madrid: La factoría de ediciones.

Sargentim, H. (2000) *Redação no ensino fundamental*. São Paulo: IBEP.

Teberosky, A. , Cardoso, B. (1995) *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Petrópolis, Vozes.

Teberosky, A. (1997) *Aprendendo a escrever*. Universitat Barcelona, Barcelona, 1997.

Totis, V. P. (1991) *Língua inglesa: leitura*. São Paulo: Cortez.

Herramientas para la creación de materiales didácticos multimedia

Francisco José Olvera Jiménez
Fran.o@elenet.org
<http://www.elenet.org>

Francisco José Olvera Jiménez es diplomado universitario en lengua extranjera (1999) y tiene el título de Experto Universitario en Nuevas Tecnologías en la Enseñanza/Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de La Rioja (2003). Actualmente trabaja como profesor de español en Toulouse (Francia). Es el creador de Elenet.org, portal web de recursos para la enseñanza del español como lengua extranjera.

RESUMEN: Este artículo pretende analizar dos de los programas más usados en el mundo E/LE para la creación de actividades multimedia: Hot Potatoes y Rayuela. Aunque existen diferencias entre los dos, lo ideal en la creación de materiales propios es poder y saber compaginarlos, conocer las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos para compensar usando el otro.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se pretende dar unas ideas muy básicas sobre Hot Potatoes y sobre Rayuela con el fin de que el profesor pueda decidir, antes de descargar uno de los dos programas, cuál va a utilizar. No pretende ser una guía de utilización de los programas sino una comparativa analizando los aspectos positivos y negativos de cada uno.

2. HERRAMIENTAS PUESTAS A NUESTRO ALCANCE

Dado el gran número de herramientas que podemos encontrar en la red y que nos ayudarían a crear nuestro material didáctico multimedia, vamos a centrar el análisis en las dos más conocidas en el mundo del español como lengua extranjera: Rayuela y Hot Potatoes.

Rayuela es la herramienta gratuita que nos propone el Instituto Cervantes y que podemos descargar desde su página web, en la dirección http://www.cervantes.es/seg_nivel/lect_ens/rayuela.htm. Se trata de un programa que, de manera sencilla, nos permite crear veintidós tipos de juegos, presentados en formato web. El aspecto físico está muy cuidado guardando siempre la imagen corporativa del I. Cervantes.

Hot Potatoes es el programa que nos ofrece, gratuitamente, la Universidad de Victoria (EEUU) y que podemos descargar desde su página web <http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/index.htm#downloads>. El diseño gráfico del programa es

más sencillo que el de Rayuela, pero muy útil y con los elementos necesarios para aquel profesor que se enfrente, por primera vez, a la creación de actividades multimedia.

3. ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS

Todas las herramientas de creación de actividades multimedia se componen de la siguiente estructura general:

- Programa del profesor: zona del autor de las actividades, es decir, el lugar que usaremos para la creación y para el diseño de nuestros ejercicios.
- Programa del alumno: normalmente una página web interactiva donde el alumno tendrá que resolver una serie de enigmas.

3.1. RAYUELA

Lo primero que vemos al abrir Rayuela es la estructura del programa, que se compone de la documentación de ayuda, la creación de juegos y la edición de actividades. Esta estructura nos acompañará mientras creamos un ejercicio y se nos presentará en forma de barra de navegación horizontal en la parte superior de nuestra pantalla. Para crear ejercicios útiles con Rayuela hay que tener presente que, sus juegos, están pensados para servir de apoyo a un texto o imagen que se presentará en la web que creamos.

3.1.1. Documentación nos presenta una ayuda para la creación y edición de actividades con este programa.

3.1.2. Creación de ejercicios nos permite, a través de 22 tipos diferentes de programas de autor, crear infinitos juegos que insertaremos en una página web.

3.1.3. Edición de actividades es nuestra "máquina de escribir" en Rayuela. A partir de una pantalla en blanco podemos crear nuestra página web insertando los juegos, imágenes, textos... que necesitemos.

3.2. HOT POTATOES

La estructura de Hot Potatoes es muy diferente a la de Rayuela. Por una parte tenemos la estructura común a todos los programas de autor que encontramos en él y que nos permitiría el acceso rápido a funciones como el cambio de formato de la letra, color del fondo de la pantalla, administración de la presentación de los resultados de nuestros alumnos..., y por otra parte nos encontramos con la estructura de cada uno de los programas de autor.

Ésta es más sencilla y nos permite la creación de un determinado juego. Se compone de campos que el profesor / autor debe rellenar para que se cree el ejercicio.

4. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE CADA PROGRAMA

4.1. HOTPOTATOES

El mayor inconveniente que puede presentar Hot Potatoes 5.0 es el diseño de la actividad. Se trata de un diseño en el que sólo podemos modificar el color y el formato de la fuente así como el color del fondo de la web, no permitiendo, por ejemplo, introducir el logo de nuestra escuela o dar un formato diferente a nuestra página web. La última versión de Hot Potatoes, en pruebas aún, ya permitiría adaptar el diseño de las actividades al formato de, por ejemplo, la web de nuestra escuela o centro de estudios.

4.2. RAYUELA

El inconveniente de Rayuela se encuentra en que, para que las actividades funcionen correctamente, el profesor debe poseer unos conocimientos mínimos de informática. Por una parte, el docente debe descargar el programa Shockwave e instalarlo en todos los ordenadores donde se vaya a utilizar la actividad. Además, por necesidades de Rayuela, se debe crear una carpeta llamada dswmedia donde introduciremos la actividad.

5. BANCO DE ACTIVIDADES

Aunque la creación de actividades en formato web para la clase de ELE es relativamente reciente, ya podemos encontrar actividades gratuitas que los profesores pueden usar, si tienen conexión a internet.

Actividades en línea de Elenet.org (<http://www.elenet.org/multimedia/enlinea/>):

Colección de actividades creadas con Hot Potatoes para la clase de E/LE

Lecturas graduadas en Elenet.org (<http://www.elenet.org/multimedia/enlinea/lecturas/>):

Colección de textos con actividades de apoyo creadas con Rayuela.

Pasatiempos de Rayuela en el CVC (<http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/>):

Colección de juegos creados con Rayuela.

La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera¹

DOLORS POCH OLIVÉ
Universidad Autónoma de Barcelona

1. LA "CUESTIÓN" DE LA PRONUNCIACIÓN

Es una realidad comúnmente aceptada por profesores y alumnos de español lengua extranjera que el aprendizaje de la pronunciación (entendido este concepto es un sentido amplio que incluye sonidos, entonación, etc.) debe ocupar un espacio en el proceso de adquisición de dicha lengua por parte de un extranjero. Y suelen también estar de acuerdo con dicha concepción los profesores de alumnos de otras lenguas extranjeras. Dicho en otras palabras, la pronunciación es un factor esencial en el proceso de aprendizaje de la lengua. Lógicamente, no se puede considerar que un estudiante ha llegado a adquirir un buen nivel de conocimiento de lengua extranjera si su pronunciación es muy defectuosa, a veces hasta el punto de dificultar la comunicación debido a que los hablantes nativos de la lengua que estudia no pueden llegar a entenderle cuando habla dicha lengua. Si bien estas observaciones parecen basarse en el sentido común, es decir, no es necesario ser un especialista en lingüística para entenderlas y apoyarlas, lo cierto es que, y moviéndonos ya en el terreno concreto de la enseñanza del español como lengua extranjera, en la práctica docente cotidiana se suele prestar muy poca atención a los problemas de pronunciación de los estudiantes.

Desde nuestro punto de vista, dos son los factores que explicarían esta situación: en primer lugar la existencia de una serie de prejuicios sobre los aspectos fonéticos o de pronunciación del español y, en segundo lugar, una creencia muy extendida de que para abordar y tratar las cuestiones de pronunciación hay que ser especialista en fonética y no es ésta la formación que poseen habitualmente los profesores de español lengua extranjera.

Podemos ver ilustrados los prejuicios que acabamos de mencionar en las siguientes afirmaciones extraídas de obras pretendidamente especializadas en metodología de la enseñanza del español: *Spanish is basically an easy language to pronounce correctly because nearly all the sounds found in Spanish are roughly similar to sounds already found in English (...)* (Clarke, 1982, p. 1). Y también: *Spanish is a phonetic language. This means that words are spelled as they are pronounced (...)* (Jakson, Rubio; 1969, p. 2).

Este tipo de observaciones se fundamentan implícitamente en el hecho de que, en español, la distancia entre la ortografía y la pronunciación no es la misma que la que existe en inglés o en

1 Este artículo se basa en el publicado en la revista *Cable*, 1992, núm. 10, pp. 5-10 titulado "The rain in Spain..."

francés. Y, yendo un poco más lejos en el razonamiento, este punto de vista trasluce también una concepción de la fonética basada en la ortografía que, erróneamente, hace que las letras se conviertan en el referente de la pronunciación. Ello conduce a que algunos autores hablen del español como de una "lengua fonética" y que crean que se trata de una lengua "fácil". Quienes abordan la enseñanza de un sistema fonológico, sea de la lengua que sea, desde esta perspectiva no son conscientes de que el código ortográfico es el resultado de una serie de convenciones adoptadas a lo largo de la historia de la lengua que se estudia o se enseña y de que dichas convenciones pocas veces obedecen al criterio del uso. En el caso del español, la convención ortográfica actualmente utilizada es el resultado de la lucha entre dos perspectivas diferentes de la representación escrita: por una parte la adoptada por quienes pensaban que la ortografía debía seguir criterios etimológicos y, por otra parte, la seguida por quienes defendían que había que tratar de escribir como se hablaba (criterio del uso). Lo que sí es verdad es que el sistema ortográfico del español es mucho más simple que el de otras lenguas como el inglés o el francés, en las cuales un mismo sonido puede ser representado por un gran número de grafías lo cual no ocurre en español, lengua en la cual dicho inventario es siempre muy reducido.

Por otra parte, el hecho de que la distancia entre ortografía y pronunciación sea pequeña no tiene nada que ver con la afirmación de que los sonidos del español no plantean problemas porque son casi idénticos a los sonidos del inglés. Todos aquellos que en algún momento hemos dado clases de español a alumnos extranjeros hemos podido comprobar que esto no es así y que los estudiantes que tienen el inglés como lengua materna se encuentran con las mismas dificultades que los demás ante la realización de determinados sonidos: basta pensar, por ejemplo, en el sistema vocálico de ambas lenguas para darse cuenta de que una característica propia del inglés y que no se da en español, como la tendencia a la diptongación que presentan los sonidos vocálicos, aparece en la pronunciación de las vocales del español por parte de los estudiantes anglófonos. Así, éstos para decir "no" suelen pronunciar [now] en lugar de [no] que sería la pronunciación propia de un español. Es éste un pequeño ejemplo que creemos sirve para ilustrar el hecho de que los sonidos del español presentan unas características que les son propias y que son diferentes de las características de los sonidos de otras lenguas independientemente del número de unidades que constituyan el sistema fonológico. De ahí que sea una falsa afirmación considerar que el español no presenta prácticamente problemas de pronunciación y, por tanto, es un falso planteamiento considerar que es la corrección fonética es poco importante debido a la simplicidad del sistema fonológico del español.

La creencia de que es necesario ser especialista en fonética para realizar corrección es también de un falso prejuicio. La fonética es una más de las áreas de la lingüística y no requiere un grado de especialización mayor que el que necesitan, por ejemplo, la sintaxis o la lexicología. En cambio, no se suele afirmar que para enseñar gramática a los estudiantes extranjeros hay que ser especialista en sintaxis o en léxico. Lamentablemente, la fonética se

ha visto durante muchos años, y se sigue viendo todavía, como un campo “duro”, reservado a muy pocos lingüistas y en el que es muy difícil trabajar sin poseer una determinada formación. Lo cierto es que para realizar corrección fonética en clase de español lengua extranjera es necesario conocer algunos conceptos básicos de fonética pero no hay que ser especialista en la materia, de forma que esta cuestión más bien debería formularse en términos de tratar de determinar qué conceptos de fonética debería conocer un profesor de lengua extranjera para poder llevar a cabo la labor de corrección de la pronunciación de sus estudiantes.

2. LA “CUESTIÓN” DE LA PRONUNCIACIÓN CORRECTA

Probablemente la primera de las cuestiones referentes a la fonética sobre la que debe reflexionar un profesor de español lengua extranjera es la que se refiere a qué pronunciación va a enseñar. No queremos con esto llegar al planteamiento de que existen pronunciaciones “buenas” y pronunciaciones “malas” del español pero lo que sí es cierto es que todas las variantes poseen un “estándar” con unas características bien determinadas (Lara, 1976). Los factores que determinan cuál es esa pronunciación de prestigio no suelen ser lingüísticos sino que, en general, son de tipo histórico, económico y social. En efecto, ninguna lengua ni variedad lingüística alguna poseen más interés que otra para su estudio ni son mejores que las demás. La explicación de por qué el estándar es el que es (trátese de la lengua de que se trate) se suele encontrar en la historia de dicha lengua, que muestra que una determinada variedad ha comenzado a adquirir prestigio en el momento en que la región o la zona en que se hablaba ha sufrido un desarrollo económico importante y superior al de las regiones vecinas o a partir del momento en que los gobernantes han decidido establecer la capital administrativa y política en ella. Éstas son las razones que determinan el prestigio lingüístico.

Lógicamente cada profesor de español, en función de sus orígenes geográficos, hablará una variedad determinada de la lengua que enseña y por lo tanto será ésa la que enseñe a sus estudiantes. Esta situación es la habitual y no creemos que haya que exigir al profesor que “hable estándar” aunque sí debe conocerlo y poder así situar su variedad con respecto a él. Así por ejemplo, todos los que poseemos en nuestra variedad la consonante fricativa interdental y tenemos experiencia como profesores de ELE nos hemos encontrado con alumnos que son seseantes en su pronunciación debido, en general, a que otros profesores que les han dado clase procedían de países americanos y no tenían, por tanto, dicho sonido en su sistema. Una reacción frecuente, fruto de los prejuicios que acabamos de presentar, es la de corregir al alumno indicándole que “no debe sesear” porque en español no se dice [sapato]. Lógicamente, este tipo de correcciones son más que discutibles puesto que no hay que olvidar, además, que la mayor parte de los hablantes de español presentan esta característica en su pronunciación lo cual significa que estamos en presencia de una variedad mayoritaria que no puede ser desacreditada con un simple “no se dice así”. El conocimiento del

“estándar” debe servir para que el profesor de español sitúe, con respecto a él, la variedad de pronunciación del alumno e incluso la suya propia y para que pueda dar al estudiante las explicaciones pertinentes. En esta situación se encontrará el profesor de español que haya nacido, por ejemplo, en Cataluña y presente en su pronunciación las características propias del español hablado en esa zona del país. Es normal y lógico que este profesor no modifique su pronunciación para dar su clase pero desde luego debe conocer el estándar para saber localizar, con respecto a éste, su propia variedad.

3. LOS “ERRORES” DE PRONUNCIACIÓN

El primer paso para llegar a realizar un trabajo de carácter correctivo consiste en determinar qué hay que corregir o, lo que es lo mismo, cuáles son las faltas de pronunciación que comete el alumno. Casi todos los estudiantes de español tienen problemas a la hora de decir “carro” o a la hora de decir “jamón”, pero tienen también problemas con otros sonidos y, desde luego, con la entonación. ¿Cómo enfrentarse a dichos problemas? ¿Cada alumno es un caso especial y hace faltas distintas a los demás? ¿Los errores de pronunciación se dan de forma aleatoria o responden a alguna regla? La respuesta a estas preguntas es que las faltas de los alumnos no son aleatorias, responden a una sistematización y se pueden prever. N. Trubetzkoy, el autor de los *Principios de Fonología* (1939), señalaba en dicha obra: *El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice (...). Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la “criba” fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta “criba” no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprendimientos. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta debido a que se los ha hecho pasar por la “criba” de la propia lengua (...). El llamado “acento extranjero” no depende exclusivamente de que el extranjero no pueda pronunciar un sonido determinado sino más bien de que no está interpretando con corrección dicho sonido. Y esta interpretación errónea está condicionada por la diferencia entre la estructura fonológica de la lengua extranjera y la de la lengua materna del locutor.*

Una concepción a nuestro juicio simplista de la criba fonológica —el tradicional análisis contrastivo— ha llevado a pensar que, comparando los cuadros de los sistemas fonológicos de la lengua materna del alumno y de la lengua que se está enseñando, es posible determinar cuáles son los sonidos que plantearán problemas en función de aquellas casillas que en dichos cuadros aparezcan llenas en la lengua extranjera y vacías en la lengua materna. En efecto, aquellos sonidos que son nuevos para el alumno acarrearán dificultades en su pronunciación pero los sistemas fonológicos son mucho más complejos y otros fenómenos que se dan en la lengua extranjera y no se dan en la materna pueden también ser fuente de interferencias en la pronunciación: así por ejemplo, el hecho de que en inglés

aparezcan ciertas consonantes en posición final de sílaba hace que los alumnos españoles tengan problemas con su pronunciación aunque las mismas consonantes existan en español en otras posiciones de la cadena fónica, es decir, presenten distinta distribución; o el hecho de que en inglés las consonantes oclusivas posean la característica de ser aspiradas en determinados casos hace que los alumnos de lengua materna inglés las aspiren también cuando hablan español, lo cual es un evidente error de pronunciación. El hecho de que si bien en francés y en español, por ejemplo, existe el sonido [s] la "realización fónica" del mismo es distinta en ambas lenguas y el alumno de lengua materna francés que habla español lo hace produciendo una [s] mucho más aguda que la que pronuncian los españoles, es decir una "[s] francesa", es también una fuente de interferencia.

Así pues, si bien la respuesta a la cuestión de si es posible predecir la interferencia es afirmativa hay que matizarla considerando que son fuentes de interferencia los siguientes fenómenos:

- los sonidos existentes en la lengua extranjera y no existentes en la lengua materna.
- aquellos sonidos que presentan una diferente distribución en la lengua extranjera y en la lengua materna (es decir, que en la lengua extranjera aparecen en distintas posiciones que en la lengua materna).
- aquellos sonidos que presentan distinta "realización fónica" en español y en la lengua materna del alumno.

Teniendo en cuenta estos tres factores es posible predecir los problemas de pronunciación que tendrá un estudiante de español lengua extranjera sea cuál sea su lengua materna. Se pueden, por tanto, sistematizar los errores haciendo que dejen de ser una especie de magma en el que floten todos en una mezcla indiferenciada. Esta sistematización permitirá también establecer una jerarquía: algunos errores son más importantes que otros porque dificultan más la comprensión y, por tanto, su corrección será más urgente. En este sentido, los sonidos que no existen en la lengua materna del alumno son los que plantearán más problemas y aquéllos que tienen una "realización fónica" distinta son, tal vez, menos importantes.

4. LA "CORRECCIÓN" DE LOS ERRORES

Una vez determinados los problemas de pronunciación de los estudiantes (es decir, realizado el "diagnóstico" en función de los factores de interferencia que acabamos de presentar y de la audición y análisis de las realizaciones del alumno), el siguiente paso que debe dar el profesor de español lengua extranjera consiste en la preparación de los ejercicios adecuados para conseguir del estudiante una buena pronunciación de la lengua que está estudiando. Aquí se

plantea un nuevo problema que está relacionado con las técnicas de corrección fonética más adecuadas para obtener los resultados buscados pues la solución de “trabajar día y noche sin descanso” no es, desde luego, eficaz. Indudablemente se puede incidir sobre la pronunciación de muchas formas y mediante técnicas diversas pero, en el momento de preparar una serie de ejercicios que deben modificar la pronunciación del estudiante en un sentido determinado creemos que deben aprovecharse aquellos factores que producen ya normalmente modificaciones en la pronunciación de los sonidos para servirse de ellos en el sentido que sea necesario para la corrección (Renard, 1977). Estos factores son:

1) El control de la audición sobre la producción:

Un claro ejemplo de ello lo encontramos en el hecho de que los niños sordomudos en general no hablan porque no oyen, es decir, no pueden controlar lo que producen porque no lo pueden percibir; otro ejemplo podemos verlo reflejado en el hecho de que cuando tratamos de comunicarnos con alguien con unos auriculares puestos difícilmente nuestra voz es emitida al volumen adecuado a la situación de comunicación. Lo que solemos hacer normalmente es gritar mucho más de lo necesario y dejamos de hacerlo en el momento en que nos quitamos los auriculares porque entonces nuestra audición normal vuelve a controlar nuestras producciones.

Aplicado al aprendizaje de lenguas extranjeras ello quiere decir que difícilmente nuestros estudiantes podrán producir adecuadamente un sonido de la lengua extranjera si no son capaces, primeramente, de discriminarlo auditivamente, de forma que la corrección fonética debe comenzar por la discriminación auditiva para pasar después a la producción.

2) La entonación:

La entonación y, en general, los elementos suprasegmentales cumplen el papel de integradores de los diversos factores que inciden en la pronunciación y, por tanto, inciden tanto sobre la audición como sobre la producción. Pensar que para obtener una buena pronunciación de la lengua extranjera es suficiente con corregir los sonidos uno a uno es un planteamiento simplista pues los sonidos no se dan aislados y no es lo mismo que un sonido aparezca en la parte más aguda de una curva entonativa o al final de la misma o al principio: ello influye en la percepción de los sonidos y, por tanto, en su posterior producción. Por otra parte, los elementos suprasegmentales en sí mismos presentan también características distintas en cada lengua y, en cambio, no suelen recibir atención por parte de los profesores de lengua extranjera cuando constituyen uno de los aspectos de la lengua más difíciles de aprender.

3) La fonética combinatoria:

La influencia que unos sonidos ejercen sobre los otros es de sobra conocida por los procesos de asimilación que se dan en todas las lenguas. Esta influencia, por tanto, debiera ser aprovechada por los profesores de lengua extranjera para modificar la pronunciación de sus

alumnos en el sentido deseado, es decir, para conseguir una buena pronunciación de la lengua que están enseñando.

Así, por ejemplo, difícilmente conseguiremos que un alumno extranjero realice de forma correcta la vibrante alveolar [r] del español si la secuencia que queremos hacer pronunciar al alumno es [urru] o [orro] puesto que las vocales posteriores harán que, de forma natural, el punto de articulación de la [r] se atrase. En cambio, vocales anteriores en secuencias como [irri] o [erre] impedirán que la [r] tenga una clara tendencia a presentar el punto de articulación atrasado tal como ocurre en alemán, inglés y francés, lenguas en que la [r] es velar y, por tanto, crea un serio problema a los estudiantes de español.

Igualmente, en el caso de la fricativa velar del español [x] ("jamón"), será mucho más difícil hacer que los estudiantes la pronuncien de forma adecuada si tratamos de que repitan secuencias del tipo [ixi] o [exe] puesto que el punto de articulación de dicho sonido es posterior y estas vocales son anteriores. En este caso, será mucho más útil a nuestros propósitos un contexto del tipo [axa] o bien [oxo] para ayudar a los alumnos a pronunciar la consonante.

4) La tensión:

Se trata de una noción considerablemente difícil de definir y que está en relación con el esfuerzo articulatorio que realizamos al pronunciar los sonidos del habla. Así, por ejemplo, las consonantes oclusivas son más tensas que las fricativas puesto que realizamos un esfuerzo muy superior al pronunciar las primeras que al pronunciar las segundas. Aplicado este concepto al dominio del aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cierto es que muchas de las faltas que cometen los alumnos son debidas a problemas de tensión.

Un caso relativamente claro de cómo la tensión puede afectar la pronunciación podemos verlo en el hecho de que los estudiantes de lengua materna alemán, francés e inglés tienen dificultades por regla general con la realización de [b, d, g] entre vocales en español ya que en dicha lengua estos sonidos se realizan como aproximantes mientras que en las respectivas lenguas maternas de los alumnos la realización es fricativa. Se trata, en este caso, de un problema de tensión que nada tiene que ver con el punto de articulación puesto que éste no varía en ningún caso. Para corregir la pronunciación de estos sonidos, por tanto, hay que enseñar a los alumnos a realizarlos con menos esfuerzo articulatorio utilizando para ello, en un primer momento de la corrección, en lugar de los sonidos que estamos enseñando otros que sean mucho más laxos: consonantes fricativas, por ejemplo para sustituirlas después por las aproximantes adecuadas. La técnica consiste en tratar de relajar la pronunciación mucho más de lo necesario para llegar después al grado de tensión adecuado. Como se puede ver, se trata de aprovechar los recursos de que dispone ya la lengua y que modifican la pronunciación para conseguir los efectos deseados.

5. CONCLUSIONES

Como conclusiones de este trabajo podemos afirmar, pues, que el profesor de lengua extranjera no necesita ser un especialista en fonética sino que debe conocer tan sólo algunas nociones fundamentales en este dominio, por ejemplo, la pronunciación estándar. También le es posible al profesor de lengua extranjera predecir los problemas de pronunciación que presentarán sus alumnos tomando en cuenta los sonidos que existen en la lengua extranjera y no existen en la lengua materna, la diferente distribución que presentan los sonidos en la lengua extranjera y la distinta "realización fónica" de los mismos. Finalmente, para la preparación de los ejercicios de corrección fonética deberían tomarse en cuenta aquellos factores que en la comunicación habitual inciden directamente en la pronunciación de los sonidos para utilizarlos en provecho propio: el hecho de que la audición regula la producción; el papel de los elementos suprasegmentales como integradores; las modificaciones en la pronunciación producidas por los fenómenos de fonética combinatoria y el efecto de la tensión en las realizaciones de los sonidos del habla.

REFERENCIAS

- Clarke, E. (1982), *Mastering Spanish*, London, MacMillan Press.
- Jakson, E.; Rubio, A. (1969), *Spanish Made Simple*, London, Heinemann.
- Lara, L. F. (1976), *El concepto de norma en lingüística*, México, El Colegio de México.
- Renard, R. (1977), *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Bruxelles, Didier.
- Trubetzkoy, N. (1939), *Principios de Fonología*, Madrid, Cincel (numerosas ediciones de la traducción española).

El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación¹

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: El subjuntivo suele presentarse y entenderse como un imperativo de índole formal que el alumno debe asumir de manera asignificativa, más como una mera cuestión de "corrección" que como una vía de transmisión de significado. Se propone aquí una vía para dotar de sentido a la selección modal en español, haciendo lógico y significativo su uso, a través de los valores básicos de "declaración" / "no-declaración", y se ofrece y explica una actividad de clase que despierte la conciencia del alumno acerca de esta lógica y sus consecuencias comunicativas.

No es del todo cierto que haya lenguas que no tienen subjuntivo. No lo es al menos en el sentido representacional: todo aquello que se hace "significar" al subjuntivo en español existe de un modo u otro en la conciencia de los hablantes de cualquier lengua. Esta es una circunstancia, por tanto, que puede favorecer la comprensión operativa de este modo por parte de los alumnos y conducirles a la conclusión de que el subjuntivo es algo más que un paradigma creado para "molestar" a los extranjeros, es decir, de que el subjuntivo no es un mero imperativo formal, sino que tiene sentido, significa algo y obedece a unas leyes estrictas en virtud de las cuales los hispanohablantes deciden e interpretan los enunciados. Nos centraremos aquí en dos de los contextos sintáctico-discursivos en que se ve involucrado el subjuntivo cuya clara diferenciación cognitiva por parte del alumno es esencial en la aprehensión consciente del valor de esta forma: lo que podríamos llamar "matrices veritativas" (*Es verdad /No es verdad que...*) frente a las "matrices de comentario" (*Es estupendo que...*).

Yo suelo repetir incansablemente en mis clases que "el español es lógico", retando a mis alumnos a contradecirme cuando encuentren algo que no consideren lógico. Y la verdad es que funciona en un sentido particular: los autorizo a estar permanentemente buscando la lógica de todo, es decir, a asumir un modo de asimilación del español basado en categorías

¹ Este artículo fue originalmente publicado en *Cervantes*, núm. 2, pp. 33-36, Estambul: Instituto Cervantes de Estambul (2001).

“universales” (sus categorías) y no pensando que el español es así porque sí y solo cabe aprender de memoria. Trato de hacerles ver que el español es un sistema de comunicación perfectamente lógico, que su lengua es otro sistema de comunicación perfectamente lógico, y que si son diferentes es porque las lógicas de cada uno difieren al materializar de modo distinto una lógica previa y universal que es simplemente la lógica de la comunicación humana. En esta línea, una de las manifestaciones del subjuntivo más “lógica” y compatible es la de lo que yo llamo “matrices intencionales” (*Quiero que, Te pido que, Pretendo que...*). Demos un valor de partida al subjuntivo frente al indicativo en términos de *declarativo* (indicativo) / *no-declarativo* (subjuntivo), donde “declaración” debe entenderse simplemente como ‘lo que un sujeto sabe o piensa sobre el mundo’. No es tan difícil hacerles ver que en la secuencia “Quiero X”, X es un objeto no-declarable por la propia lógica que imprime la matriz: aquello que se “quiere” (un objeto intencional) es por definición algo que no está disponible, y por lo tanto, declararlo solo nos lleva a una contradicción:

“*Quiero que lo sabes*” [Si yo declaro que lo sabes, es que lo sabes, y si lo sabes, ¿por qué digo que “quiere” algo que ya es efectivo?]

Lo interesante de esta contradicción es que puede ser “sentida” fácilmente por hablantes de lenguas románicas e incluso de inglés (lengua sin “subjuntivo”) en los propios términos en que sus lenguas representan estos objetos intencionales. Los alumnos expuestos a la secuencia imposible “I want you know” sienten un choque de idéntica naturaleza lógica que un hispanohablante ante el ejemplo anterior: pueden entender perfectamente “I want” y “you know” por separado, pero encuentran algo ilógico cuando “you know” se hace objeto de la voluntad. Para superar esta contradicción, el inglés evita la representación declarativa con la forma más virtual (menos declarativa) que tiene: I want you TO KNOW. El español hace lo mismo, solo que no necesita explicitar el sujeto porque dispone de un “infinitivo conjugado”: el subjuntivo. Cuando alguien pronuncia en inglés “To know” no dice nada (no declara), procedimiento, pues, apto para limitarse a *mencionar* los objetos (virtuales) de la voluntad. Cuando alguien pronuncia en español “sepas” no dice nada tampoco (no declara), razón por la cual el subjuntivo es obligatorio en estos contextos, pero no porque lo dice la gramática y tengo que recordarlo, sino porque se sigue de la lógica de la representación lingüística y puedo entenderlo, asumirlo y “sentirlo”.

Si hemos dedicado un espacio a este contexto de matrices intencionales (llamémoslo contexto 1) es por una razón de peso: el subjuntivo aquí es preceptivo en todos los casos, sin posibilidad alguna de “juegos”, y su selección obedece a una ley dictada en los puros límites sintácticos. No hay, por tanto, circunstancias discursivas o ambientales que puedan influir en esta selección, por lo cual su aprendizaje podría darse en los estrechos límites de las listas de matrices y la memoria (aunque el alumno no comprenda nada). En los dos siguientes contextos objeto de nuestro interés, en cambio, la lógica sintáctica cede frecuentemente a

presiones contextuales y obedece intencionalmente a ellas, haciendo inoperativas y necesariamente falaces las "listas de verbos" o las típicas y caprichosas asociaciones entre el modo y la "irrealidad", los "sentimientos", la "duda", etc. Dado el espacio limitado de que disponemos, me contentaré con conducir las matrices veritativas y de comentario desde su lógica sintáctica hasta el discurso, sin profundizar en la gran variedad de "juegos" con que el hablante puede llegar a manejar intencionalmente las leyes que gobiernan esta selección en pos de efectos pragmáticos especiales.

MATRICES VERITATIVAS (contexto 2)

Entenderemos por veritativas todas aquellas matrices destinadas a manejar declaraciones (lo que un sujeto sabe o piensa sobre el mundo), bien sea para informar de hechos, para confirmarlos, o para ponerlos en cuestión. Son matrices del tipo *Creo X*, *Pienso X*, *Sé X*, *Cuentan X*, *Es verdad X*, *Es mentira X*, *Me parece X*, *Supongo X*, *Imagino X*, *Sospecho X*, y un largo etcétera. En todas ellas, X es una declaración sobre el mundo (con un nivel de seguridad variable, eso no importa) que se asume, se refiere o se pone en cuestión. Estableceremos que, en este contexto, la ley dice que el objeto de la matriz será indicativo (declarativo) cuando la matriz implique la declaración de ese objeto, y que será subjuntivo (no-declarativo) cuando el significado de la matriz impida la declaración del objeto bajo pena de contradicción. Veamos la lógica de base:

- Creo X** → Indicativo (Si digo que creo X, X es una declaración.
Es más: es lo que realmente quiero declarar)
- No creo X** → Subjuntivo (Si niego X, X no es, evidentemente, una
declaración: no es, por supuesto, lo que quiero declarar)

Así, en el enunciado "No creo que lo sabe" puede hacerse ver la contradicción inmediata que supone decir que no se cree 'él-saber-eso' y al mismo tiempo declarar "lo sabe". Al margen, insisto, de juegos justificados, esta ley conduce y ordena un contexto tan amplio como complicado sobre una base de asimilación del valor del subjuntivo homogénea.

MATRICES DE COMENTARIO (contexto 3)

Entran en esta categoría todas las matrices destinadas a declarar qué es lo que un sujeto piensa sobre un hecho dado, del tipo de *Es fantástico X*, *Me gusta X*, *Odio X*, *Me parece horrible X*, *Lamento X*, y un larguísimo etcétera que no será necesario hacer aprender de una lista: si el alumno capta qué se está haciendo (dando una opinión sobre un hecho), el propio alumno podría elaborar esa lista innecesaria. La lógica del contexto consiste en que cuando X es el objeto de un comentario, solo se declara el comentario, pero no se declara X (solo se

menciona: subjuntivo) simplemente porque no es X lo que el sujeto pretende declarar. Estableceremos para este "contexto 3" la siguiente ley (siempre al margen de los "juegos" que esa ley permite): el objeto de un comentario será representado de manera no-declarativa (subjuntivo):

Es fantástico X → Subjuntivo (No es X lo que quiero declarar, sino simplemente que "Eso es fantástico")

En efecto, en un intercambio normal (digamos, cooperativo), el hablante no da su opinión sobre hechos que no hayan sido o puedan ser previamente asumidos y aceptados como objetos de comentario por el resto de participantes. Este hecho se pone fácilmente de relieve si imaginamos, por ejemplo, lo desconcertante de una situación en la que alguien comience su contribución verbal diciendo algo como "Es estupendo que mi gata haya tenido 5 gatitos" (como si alguien dice "Es fantástico este coche" cuando no hay ningún coche previamente identificable). La razón de la extrañeza de esta hipotética preferencia es universalmente comprensible: si tus oyentes no están al tanto de un hecho cualquiera, lo cooperativo es informarles (y para eso está el modo declarativo); una vez que compartan esta referencia, ya puedes añadir la declaración de lo que tú piensas sobre eso:

1º Declaro que mi gata **ha tenido** 5 gatos

2º Declaro que esto **es** estupendo

Por cierto que la conveniencia de exponer conscientemente a los alumnos a la discriminación conceptual entre matrices veritativas y de comentario tiene uno de sus puntos críticos en la enorme proximidad formal entre algunas de ellas (y ya sabemos cómo los alumnos se dejan llevar por la apariencia formal):

| Contexto 2 | | Contexto 3 |
|---------------------------------|-----|---|
| <i>Es verdad X, Es obvio X</i> | vs. | <i>Es lógico X, Es estupendo X</i> |
| <i>Me parece X, Considero X</i> | vs. | <i>Me parece horrible X, Considero acertado X</i> |

Considérese, a la luz de estos exponentes, hasta qué punto se hace necesaria para el alumno una conciencia del significado para distinguir, productiva e interpretativamente, manifestaciones como "Me parece que lo sabe" (indicativo) de "Me parece bien que lo sepa" (subjuntivo). Con estos objetivos en mente, y partiendo por un lado de esa valoración homogénea del subjuntivo en términos de no-declaración y, por otro, de la asunción de las diferentes leyes que gobiernan la lógica de selección en los contextos 2 y 3, estamos en condiciones de considerar la actividad que presentamos al final de este texto (destinada a alumnos de nivel avanzado) como un instrumento de toma de conciencia por parte del alumno del significado y el sentido comunicativo del subjuntivo.

La actividad trata de reproducir en el marco social del aula las condiciones situacionales y pragmáticas que dan sentido al uso del subjuntivo en los contextos 2 y 3: declarar, negar o poner en cuestión ideas, en primer lugar, y, una vez consensuados los hechos disponibles, declarar nuestras opiniones sobre estos hechos. Para ello se propone un pequeño texto en el que uno de los alumnos de la clase (James, en este caso)² opina sobre España y los españoles. Podemos hacer que este alumno, "autor" de estas ideas, lea el texto en voz alta. Cuando haya terminado de hacerlo, haremos ver a los alumnos cuál es la reacción típica en esta situación: cuando alguien expone cómo son las cosas desde su punto de vista, la primera actitud de los interlocutores es la de evaluar el grado de acuerdo que pueden mantener con ese punto de vista, y por lo tanto poner en cuestión lo dicho o confirmarlo. Este es, precisamente, uno de los marcos en que las matrices veritativas adquieren sentido comunicativo. Por tanto, es el momento de plantearles una intervención en este sentido, decidiendo, en parejas, cuáles de todas esas declaraciones que ha hecho James les parecen verdad y cuáles no, respetando estrictamente la sintaxis del contexto 2: "Es verdad que...", "No es verdad que..."³. Una vez decidido en el seno de cada pareja, ponemos en común los puntos de vista de toda la clase. Así, y con la ley en la mano (indicativo para las cosas que creemos, subjuntivo para lo que negamos) obtendremos enunciados del tipo:

*Es verdad que siempre **llegan** tarde*

*Es verdad que **llevaron** a América su lengua*

*No es verdad que las chicas españolas **sean** feísimas*

*No es verdad que la dictadura de Franco **llegara** hasta 1990*⁴

Una vez consensuadas así entre todos las ideas que podemos dar por asumibles, es el momento de acometer la segunda de las tareas típicas en toda discusión: decir cuál es nuestra opinión sobre esos hechos, esto es, comentarlos. Es muy importante hacer captar a los alumnos la muy diferente naturaleza comunicativa de esta segunda situación: ahora ya nadie pone en cuestión nada, todas las ideas más o menos aceptables están ya "flotando" sobre las cabezas dispuestas a ser "señaladas" con el dedo y sometidas a nuestra opinión. Es como si tenemos una televisión delante de nosotros (la televisión *ya está ahí*) y, señalándola, pedimos opiniones sobre ella: "**¿Qué os parece esta TV?**"

2 Atribuir las ideas a gente de la misma clase aumenta la motivación y dota de mayor autenticidad al discurso de clase.

3 Bastan, como se propone en la actividad, un par de ideas en cada sentido, ya que en la posterior puesta en común saldrán prácticamente todas las ideas interesantes.

4 En este punto, la actividad tiene que ser en cierta medida artificial, ya que en realidad, cuando el hablante niega una declaración que acaba de hacerse, tiene a su disposición uno de los "juegos" más inmediatos: en lugar de negar la idea (No es verdad que *sean* feas) puede negar la propia declaración del otro (No es verdad que *son* feas), indicando que su desacuerdo es mucho más con lo que se ha dicho que con la idea que subyace a lo que se ha dicho. No obstante, se entenderá que en esta actividad buscamos la asunción estricta de la ley, sin cuyo dominio, por cierto, los "juegos" serán más tarde incomprensibles.



Es evidente que el contenido declarativo está en las opiniones, y que la TV solo es el objeto, previamente asumido, sobre el que opinamos. Pues bien, ahora quitemos la TV y pongamos en su lugar una idea que sea tan aceptable y asumida como esa TV (por ejemplo, el hecho de que los españoles le ponen aceite a todo). “¿Qué os parece este hecho?”



Comprendida gráficamente la lógica de la selección del subjuntivo en este contexto 3, de entre todo lo que la clase puede ahora asumir como objeto de comentario válido después de la discusión de la primera parte de la actividad, les planteamos qué les parece lógico, qué les parece bueno, qué no les parece bueno, qué piensan que es extraño para ellos o qué es lo que menos les gusta de todo. Pueden volver a completarlo por escrito y por parejas y después, de nuevo, poner en común sus ideas con toda la clase. En este caso, la ley dice que no declararemos nuestros objetos de comentario (es decir, que será subjuntivo en todos los casos), de modo que obtendremos opiniones como las siguientes:

*A nosotros nos parece bueno que **sean** tranquilos*

*Me parece un poco extraño que **cierren** las tiendas al mediodía*

*Es lógico que **tiren** los papeles al suelo: así dan trabajo a los barrenderos⁵*

En una utilización de la actividad con fines generales, el asunto puede terminar aquí. No obstante, también podríamos explicitar y dar sentido al “juego” a que nos referíamos más arriba en relación a la ley del contexto 2 (No es verdad que *llegan* tarde), o ejemplificar alguno de los juegos posibles en relación al contexto 3. Justamente para ello se ofrece la formulación identificativa de la última pregunta: ¿Qué es LO QUE menos te gusta? Con esta formulación, el hablante puede limitarse a señalar una de las ideas que “flotan” en el

⁵ Evidentemente, tanto en la primera como en la segunda parte de la actividad podemos alentar la discusión y la expresión de ideas personales fuera de los estrictos límites de estos enunciados más o menos mecánicos. De este modo tendremos una “clase de conversación” sólidamente fundamentada, no obstante, en la mecánica gramatical que la sustenta.

ambiente (es decir, compartidas por los interlocutores), como en el resto de casos, y obedeciendo, por tanto, a la misma ley:

*Lo que menos me gusta es que **tiren** los papeles al suelo*

Pero también puede identificar un hecho de entre el conjunto de hechos que él tiene personalmente asumidos pero que pueden no ser reconocidos como hechos aceptables o aceptados por el resto. En este caso, cuando el hablante siente que el hecho que va a comentar puede ser nuevo para sus interlocutores (y por tanto sometido a valoración veritativa), prefiere la declaración de ese hecho, de modo que “entre” en el circuito de la comunicación en las mismas condiciones que en el contexto 2, es decir, como su propia declaración sobre el mundo:

*Lo que menos me gusta es que los españoles siempre te **miran** a los ojos*

Por lo tanto, esta última formulación puede utilizarse en la actividad indicando a los alumnos que pueden también opinar sobre hechos que no estén “en el ambiente”, pero que si lo hacen es aconsejable declarar esos hechos.

Con todo este trabajo de concienciación gramatical, sustanciado en una gestión “realista” del discurso, es de esperar que las diferentes leyes de selección del modo que exhiben estos contextos puedan empezar a ser asumidas por el alumno de una manera *operativa* y *significativa*, y no solo basadas en la memorización de unas reglas de alcance limitado mediante las cuales su producción “correcta” siempre será una cuestión meramente probabilística, y nunca motivada por el significado o la intención. Se trata, por el contrario, de que el alumno asuma que el subjuntivo siempre significa algo (no-declaración), y que sea capaz de empezar a manejar conscientemente este significado tanto en aquellos contextos en que puede estar “legislativamente” al servicio de una suerte de redundancia (No es verdad que *sean* feas, Es bueno que *coman* aceite) como, sobre todo, en aquellos contextos en que el hablante juega intencionalmente en pos de significados marcados (No es verdad que *son* feas, Lo bueno es que *saben* vivir).

¿España es diferente? ¿Qué piensas?

JAMES HA ESCRITO EN SU DIARIO...

España es un país extraño. Las calles son estrechísimas, los coches van como locos y no se respetan las normas de tráfico ni de aparcamiento. Además, la gente se comporta también de una manera extraña: tira los papeles al suelo, no dicen "gracias" a los camareros, le ponen aceite a todo y hablan mucho y muy alto. Los españoles beben mucho, aunque siempre con tapas, y siempre están en la calle: nunca te invitan a su casa. Porque, además, son muy maleducados con los extranjeros. Las chicas son muy presumidas, siempre van vestidas como para una fiesta, pero da igual: normalmente son feísimas. Los chicos son unos machistas tremendos, y piensan que todas las extranjeras quieren ligar con ellos. Tienen también un sentido del tiempo muy peculiar: son tranquilos y siempre llegan tarde a cualquier cita. Yo mismo el otro día tuve que estar esperando a una chica en Plaza Nueva tres horas y cuarenta y seis minutos. Para colmo, cierran todas las tiendas al mediodía (¿por qué necesitan tres horas para comer?), se pasan el día bailando sevillanas y se acuestan tardísimo. Y lo peor de todo: son unos incultos, porque no hablan inglés.

Además, está la historia. Los españoles han hecho muchas cosas malas. Por ejemplo, llevaron a América su lengua, y por su culpa ahora millones de personas tienen que hablar español. Son un pueblo violento, lleno de guerras y dictaduras, como la de Franco, que llegó hasta 1990...



1

¿Estás de acuerdo con todo lo que ha dicho James?
¿Qué cosas te parecen verdad?

Es verdad que _____
Y que _____

¿Y qué cosas no te parecen verdad?

No es verdad que _____
Ni que _____



Sorry. Ay don
espic inglés.



2

Y ahora, de lo que hemos aceptado como verdadero o probable.

¿qué te parece lógico? Que _____
¿qué crees que es bueno? Que _____
¿qué crees que no es bueno? Que _____
¿qué te parece un poco extraño? Que _____
¿qué es LO QUE MENOS te gusta? Que _____



Contenidos culturales en los métodos de ELE y en manuales de cultura y civilización española

M^a EMILIANA RUIZ SAN EMETERIO
Universidad de Navarra
emyrse@yahoo.es

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Zaragoza y Diploma de Estudios Avanzados de la Universidad de Navarra. Actualmente, estoy en la fase final de mi tesis doctoral en la Universidad de Navarra. Además, he realizado numerosos cursos de formación de ELE y EFE y he participado como ponente en algunos congresos o encuentros organizados por ASELE o International House, por ejemplo. He sido profesora de inglés durante un año y desde hace tres trabajo en el 'Instituto de Lengua y Cultura Españolas' de la Universidad de Navarra impartiendo diversas materias como gramática, conversación, cultura, etc. a estudiantes extranjeros con distintos niveles de español.

Este artículo tiene como objetivo hacer un breve análisis de cómo se trata la cultura y la civilización española en los métodos de enseñanza del español más recientemente publicados e intenta estudiar qué contenidos, métodos y recursos se ofrecen a los alumnos en los materiales específicos sobre cultura más modernos publicados en España. Así, se intenta poner cierto orden en el bombardeo de novedades bibliográficas de ELE que estamos recibiendo últimamente y se procura determinar de manera crítica cuáles son las principales fuentes a las que puede recurrir un profesor para preparar sus clases de cultura española.

INTRODUCCIÓN

La cuestión de qué cultura debemos enseñar en el aula de ELE ha sido un tema ya analizado en diversas ocasiones en el marco de distintos encuentros, congresos¹ o en algunas publicaciones especializadas en la enseñanza de español como lengua extranjera². Asimismo, en los últimos tiempos, todas las editoriales de ELE están sacando al mercado métodos que cumplan las directrices dadas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*³ o en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* para poder así suplir la gran demanda experimentada en estos últimos años en la enseñanza de español. De este modo, la editorial Edinumen ha propuesto el método *Prisma*, la editorial Difusión, por ejemplo, ha presentado el método *Aula*, Cambridge University Press el método *Así me gusta*, Anaya el método *Sueña*, etc.

De igual modo, estas mismas editoriales están publicando materiales específicos sobre la cultura y la civilización en España puesto que los alumnos extranjeros que llegan a España

1 Por citar algún ejemplo: González, P. (2002), Poyatos, C. (2002), Martín, E. (2000), Martínez, E. (1993), Alba, A. (2000) o Vázquez, R. e I. Bueso (1997).

2 Es el caso de artículos como los de Caballero, J. (1998), Coronado, M^a L. (1996), Denis, M. y M. Matas (1999), Juárez, P. (1996) o Pérez, N. (1996).

3 En <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

no sólo buscan ya aprender una lengua, sino que cada día más nos piden información sobre la geografía, la cultura, las costumbres o la vida cotidiana de los españoles.

Por todo ello, este artículo que ahora inicio tiene el objetivo de hacer una breve valoración del material bibliográfico que puede utilizarse para enseñar contenidos culturales en el aula de ELE. Dicho de otro modo, lo que intento hacer es poner cierto orden en toda esta cantidad de material bibliográfico que estamos recibiendo últimamente, resaltando las ventajas y desventajas que, en mi opinión, tiene cada uno de los títulos que a continuación comento.

1. ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO GENERAL

Lo que pretendo en este punto –tal y como ya he indicado en la introducción- es hacer un breve análisis de cómo está tratada la cultura española en algunos de los métodos⁴ más recientemente publicados que cumplen las directrices dadas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* o en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Sin tener como fin la exhaustividad, he seleccionado cuatro títulos recientemente publicados:

Aula 1, ed. Difusión, publicado en el año 2003

Así me gusta 1, ed. Cambridge University Press, publicado en el año 2003

Prisma A1, ed. Edinumen, publicado en el año 2003

Sueña 1, ed. Anaya, publicado en el año 2000

Evidentemente podría haber seleccionado otros títulos o haber ampliado esta lista pero si he elegido éstos y no otros ha sido por varios motivos:

- pertenecen a editoriales diferentes de reconocido prestigio y con un amplio número de títulos dirigidos a estudiantes de español como lengua extranjera;

- todos, como se ha visto, son posteriores al año 2000;

- finalmente, por un motivo personal, he manejado todos estos títulos en mis clases de ELE del último curso y la experiencia me permite valorar lo apropiado o inapropiado de cada uno de ellos, teniendo en cuenta siempre la opinión de los propios estudiantes.

⁴ El análisis se limita a los conocidos como 'libro del alumno' y no analiza otros como, por ejemplo, 'libro de actividades' o 'libro del profesor' con el mismo título.

Además, he de precisar que he seleccionado para este análisis el primer nivel de cada uno de los títulos porque en el momento de preparar este artículo, en algunos casos, no estaba publicado el resto de niveles y porque, además, me parece un nivel apropiado para someterlo a este tipo de pruebas, ya que se supone que todos van dirigidos al mismo tipo de público, es decir A1 y, por tanto, estudiantes que comprenden y utilizan expresiones cotidianas y frases muy básicas dirigidas a la satisfacción de necesidades de carácter concreto, que saben presentarse y presentar a los demás, y saben plantear y contestar preguntas sobre datos personales como, por ejemplo, dónde viven, la gente que conocen y las cosas que tienen. Asimismo, son alumnos que interactúan de forma sencilla siempre que la otra persona hable despacio y con claridad y esté dispuesta a ayudarlos.

1.1. PRISMA A1, ED. EDINUMEN

En este libro, a primera vista, ni el alumno ni el profesor pueden encontrar un especial interés por los contenidos culturales. El mismo índice demuestra que las doce unidades en las que está dividido parecen no tratar ninguno de estos contenidos. Así, cada unidad está dividida en funciones comunicativas, contenidos gramaticales y contenidos léxicos pero ¿dónde está la cultura? La respuesta aparece más tarde cuando se investiga; entonces uno se encuentra que en el apartado reservado a los contenidos léxicos pueden encontrarse también aspectos más relacionados con la cultura. Así, por ejemplo, al hablarse de los transportes, aparece un texto sobre el transporte en España y, a continuación, se indica al alumno que escriba un texto parecido sobre el transporte en su país.

Además, se aportan valiosos datos sobre la vida en España y los españoles pero se olvidan otros tan importantes como pueden ser la división de España en autonomías, algo que - a mi modo de ver- es fundamental para cualquier estudiante de español residente en España pues le ayudará a conocer mejor la realidad cultural a la que pertenece en ese momento. Por ello, en mi opinión, aunque es un punto de vista muy personal, la cultura puede ser tan interesante para un alumno como cualquier otro aspecto gramatical y, por tanto, debería ocupar un lugar individual y de fácil acceso y no encontrarlo a través de otros apartados que, aunque muy interesantes y actualizados, no terminan de dar a los contenidos culturales el lugar que, en mi opinión, se merecen.

1.2. AULA 1, ED. DIFUSIÓN

En lo que a contenido cultural se refiere, este libro tiene un apartado titulado "Viajar" que, según la coordinadora pedagógica de este material, Neus Sans, "incluye materiales con contenido cultural (textos informativos, canciones, poesía, juegos...) que ayudan al alumno a acercarse y a comprender mejor la realidad cotidiana y cultural en que se halla" (p.5).

A lo largo de los 10 temas de los que consta, se van analizando distintos aspectos relacionados con la realidad cultural española como saludos y despedidas, imágenes del mundo hispano, tipos de música, actividades típicas de los españoles, horarios de las comidas, etc.

De todo lo que en este libro se trata relacionado con contenidos culturales, me parecen especialmente interesantes dos asuntos: la información relativa a las comunidades autónomas españolas y la información práctica relativa al clima, diferencias horarias, horarios comerciales, etc. No obstante, esta información, en mi modesta opinión, es un cuchillo de doble filo, ya que, aunque los datos que se presentan son muy interesantes, no tienen una adaptación por niveles y, por ejemplo, en *Aula 2* encontramos exactamente la misma información. Asimismo, opino que dedicar una página de 8 o 9 por tema a la cultura es demasiado escaso.

1.3. ASÍ ME GUSTA 1, ED. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

Por su parte, la editorial Cambridge University Press en su método así titulado incluye un apartado que denomina 'Culturas'. De gran ayuda, y aunque se trate de un aspecto tipográfico o formal, resulta el completo índice que encontramos en las páginas iniciales donde alumno y profesor pueden saber exactamente qué aspecto cultural se estudia en cada momento.

Al igual que en el caso anterior, los temas son variados y se analizan desde personajes hispanos famosos o aspectos de la vida en familia hasta remedios para la salud. En cualquier caso, esta obra tiene algunos puntos negativos y es que -como en el caso anterior- la atención a los contenidos culturales es mínima (una hoja de 10 que tiene cada tema) y, lo que es más grave, muchas veces parece que se quiera enseñar al alumno cuestiones más relacionadas aspectos comunicativos, por ejemplo, que cultura o civilización española propiamente dichas. Un ejemplo de esto es que en apartados supuestamente dedicados a la cultura se plantean actividades como la que presento a continuación en las que se intenta trabajar otro tipo de contenidos distintos a los culturales. Así, se expone el enunciado siguiente y, posteriormente, se presentan dos textos muy breves sobre la influencia en la salud del frío y del calor:

*¿Te gusta el calor o prefieres el frío? ¿Cambia tu carácter cuando hace frío o calor? ¿Por qué?*⁵

Es decir, se incluyen en el pequeño apartado dedicado a la cultura, cuestiones más relacionadas -según mi experiencia-, con la expresión y la comprensión orales que con la cultura.

5 Tema 9, ejercicio 13, p. 87.

1.4. SUEÑA 1, ED. ANAYA

Al igual que en *Aula 1* y *Así me gusta 1*, en este método sí que aparecen claramente también los contenidos culturales que tanto alumno como profesor encontrarán en un apartado que en el índice se recoge como 'Cultura'.

Sin embargo, tal y como ocurría también con los dos métodos antes mencionados, el interés que se presta a los contenidos culturales respecto a otro tipo de contenidos como la gramática, la fonética o el léxico es bastante desproporcionado, ya que por cada 14 páginas que tiene cada lección, sólo una está dedicada a este tipo de aspectos.

En cuanto al interés prestado en este método a todo lo relativo a la división territorial de España en comunidades autónomas, sí que se presenta al final del libro un mapa de España dividido en autonomías pero no se adelanta nada respecto a las diferencias culturales, de costumbres, lenguas o fiestas de unas zonas y otras por lo que este material me parece insuficiente.

CONCLUSIONES

Así, como conclusión a este análisis bibliográfico de los métodos dedicados a la enseñanza de ELE debo decir que, en mi opinión, no hay ninguno que presente un equilibrio entre contenidos lingüísticos y culturales algo que, por otro lado, es el principal interés de los alumnos extranjeros que vienen a nuestro país⁶ y el eje vertebrador de los programas de enseñanza de español de la mayor parte de nuestras universidades y que, por tanto, no puede dejarse desatendido.

No obstante, esta opinión no debe entenderse como una crítica a los distintos métodos que, como he intentado demostrar, tienen aspectos muy interesantes dignos de mención, sino como un punto de reflexión hacia el papel del profesor, para que no utilicemos éstos como material único en nuestras clases sino siempre combinados con otro tipo de materiales como los que veremos a continuación.

2. ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO ESPECÍFICO

El objetivo principal de este apartado es estudiar brevemente el índice temático de varios materiales específicos sobre la cultura y la civilización en España. En este caso, los títulos que analizaré serán los siguientes:

⁶ En una encuesta realizada a 80 alumnos extranjeros de la Universidad de Navarra, el 98% manifestó estar igualmente interesado en aprender tanto contenidos lingüísticos como culturales.

- Bellón, V. y Roncero, E. (2003). *España, ayer y hoy. Apuntes de lengua y civilización*, Madrid: Edinumen
- Mora, C. (2000). *España, ayer y hoy. Itinerario de cultura y civilización*. Madrid: SGEL
- Quesada, S. (1999). *Curso de civilización española*. Madrid: SGEL
- Romero, M. V. y Quintanilla, E. (1998). *Para ver y para hablar*. Pamplona: Eunsa
- VV.AA. (1999). *España, tierra entre mares*, Madrid: SGEL
- VV.AA. (2002). *Un paseo por España*, Barcelona: Difusión

El porqué de este acotamiento en la elección de materiales se debe a que me ha parecido interesante analizar recursos didácticos de diversas editoriales –cuatro en este caso- y a que todos ellos tienen una actualidad relativa, posteriores a 1998.

BELLÓN, V. Y RONCERO, E. (2003). ESPAÑA, AYER Y HOY. APUNTES DE LENGUA Y CIVILIZACIÓN, MADRID: EDINUMEN

El material que en esta obra se presenta no es, a mi modo de ver, del todo completo puesto que no sirve como manual en sí mismo sino como un excelente apoyo para profesor y alumno para conocer distintos aspectos culturales de manera entretenida. De hecho, su presentación en preguntas y cuatro opciones de respuesta para cada una de ellas puede conseguir que la labor de aprender estos contenidos resulte mucho más amena que cualquier otro tipo de ejercicio.

No obstante, en mi opinión, este libro resulta de una gran ayuda tanto para el profesor como para el alumno, ya que tiene varios puntos fuertes dignos de mención. En primer lugar, se divide en tres partes diferentes, dependiendo del nivel de dificultad de las preguntas planteadas. Además, ofrece las respuestas a cada pregunta por lo que es muy práctico tanto para trabajar en clase como individualmente en casa. Por último, la presentación es excelente puesto que tiene un índice ordenado alfabéticamente de todos los temas que se abordan a lo largo del libro e, incluso, presenta unas notas en las que se recogen las explicaciones a cada pregunta. De este modo, no se queda simplemente en un repertorio de preguntas y respuestas sino que se incluyen también las explicaciones pertinentes para cada pregunta.

MORA, C. (2000). *ESPAÑA, AYER Y HOY. ITINERARIO DE CULTURA Y CIVILIZACIÓN*. MADRID: SGEL

El principal lastre de este título es su antigüedad. En realidad, el libro no es antiguo en sí mismo porque la edición que aquí presento, la cuarta, está actualizada y ampliada según la editorial pero, en mi opinión, no lo está. No quiero decir que no se halla ampliado respecto a la primera de 1995 sino que tiene algunas carencias importantes.

Así, en el tema 16, dedicado a las grandes empresas de España, se presenta un cuadro de las principales ventas de empresas españolas por sectores en el que, sorprendentemente, no se nombra a algunas de las empresas más internacionales de nuestro país como Zara o Camper, por ejemplo, que son referentes culturales españoles entre todos nuestros alumnos extranjeros. Además, en ese mismo cuadro se presentan los datos de ventas de los años 1995 y 1996 y en pesetas y, en mi opinión, en una edición actualizada toda la información debe ser actual y, por qué no, adelantarse a su tiempo para no quedarse anticuada demasiado pronto; es por ello por lo que creo que su referencia monetaria en euros también sería muy interesante.

Algo parecido ocurre en el tema 25 'Vanguardia cultural y artística' cuando se habla del cine español y donde no se nombre al director de cine con más proyección internacional y, por tanto, más conocido entre nuestros alumnos: Pedro Almodóvar.

Caso aparte merecen las fotografías, más propias, en su mayoría, de los años 80 que del 2000. Así, por ejemplo, al hablar del gobierno ejecutivo aparece una foto de Adolfo Suárez al que, por supuesto, nuestros alumnos no conocen o una fotografía de la familia real española que encontramos más adelante y en la que el príncipe parece tener dieciocho años.

No obstante, el libro tiene también aspectos muy positivos, ya que recoge en 80 páginas aspectos muy interesantes de la demografía, la historia, el arte, la economía, las instituciones, y las tradiciones de España, tal y como se indica en la portada del mismo. Así, a lo largo de sus 25 unidades se estudian contenidos importantes pero que muchas veces se quedan en una simple enumeración de temas analizados sin demasiada profundidad y que requieren por parte del profesor un trabajo extra para explicar, por ejemplo, que las fiestas de España son más que carnavales, Semana Santa, pólvora y fuego, toros o peregrinaciones porque entonces caeríamos en los tan temidos tópicos que todos debemos intentar evitar.

QUESADA, S. (1999). *CURSO DE CIVILIZACIÓN ESPAÑOLA*. MADRID: SGEL

Este título sí responde a las expectativas de lo que cabría esperar respecto a su título porque realmente es eso, un curso. En la edición que aquí manejo, la del año 1999 aparecen interesantes novedades respecto a la que había consultado con anterioridad, la de 1992. En este caso sí que se aprecian diferencias significativas como la inclusión de un índice general y

un índice de nombres que faciliten la búsqueda de información o un apartado de temas y vídeos o películas que aportan algunas ideas al profesor para preparar sus clases. Asimismo, la bibliografía de cada una de las 8 secciones que se estudian ha sido ampliada y actualizada y se han incluido algunos mapas y textos que mejoran, con creces, la edición anterior.

El valor de este libro es indudable pero tiene algunos puntos que deben tenerse en cuenta a la hora de ser utilizado como es su formato. En este punto creo que recuerda mucho los libros de Ciencias Sociales o Literatura que todos manejamos en la EGB o similares. Es decir, mucha información, muchos datos, muchas fotografías y poca didáctica. El alumno que maneja este título se encuentra con una gran cantidad de datos -a veces, irrelevantes- para los fines que se pretenden. Así, en un tema en el que se trata el barroco y la ilustración y, más concretamente de las ciencias en esta época (p. 117) podemos encontrar un párrafo como el que presento a continuación:

Ya hemos tenido ocasión de reseñar la fundación de numerosas instituciones científicas, como los jardines botánicos de Madrid, la Orotava (Tenerife) y Sanlúcar de Barrameda (Cádiz); el Gabinete de Historia Natural (Madrid) y diversas academias. Al mismo tiempo florecieron científicos de primera línea como los botánicos Celestino Mutis, Cabanilles, Lagasca, Rojas Clemente, etc., y los químicos Andrés del Río (descubridor del vanadio), Antonio de Ulloa (descubridor del platino) y los hermanos Elhuyar (descubridores del wolframio).

En ningún caso se trata de un ejemplo extremo sino que es la tónica general a lo largo de todo el libro. Por ello, me parece que en él se presenta un material excesivo y poco adecuado para los fines que se pretenden, por lo general, en las clases de cultura española y que, por supuesto, no son aprender de memoria multitud de fechas y nombres sobre la historia, el arte y la literatura en España.

ROMERO, M. V. Y QUINTANILLA, E. (1998). *PARA VER Y PARA HABLAR*. PAMPLONA: EUNSA

En esta obra se recogen más de 40 obras artísticas españolas de gran interés, tanto de arquitectura como de escultura o pintura en las que se expone, en primer lugar, su nombre seguido de su fotografía, una breve explicación y posibles actividades que pueden realizarse en clase a partir de estas obras. También especialmente interesantes me parecen su glosario de términos y su índice cronológico de las obras.

Sin embargo, aunque puede resultar un complemento de gran valor para nuestras clases en todo lo que se refiere a historia y arte, se queda insuficiente como para poder considerarlo un manual específico de cultura española propiamente dicho pero no debemos olvidar su consulta como apoyo para nuestras clases.

VV.AA. (1999). *ESPAÑA, TIERRA ENTRE MARES. MADRID: SGEL*

A pesar del indudable valor que supone el material audiovisual para las clases de ELE y del apoyo tan importante que puede ser su división por comunidades autónomas, creo que este material es insuficiente. Así, me resulta especialmente sorprendente el que se analicen sólo 11 comunidades y que, además, se refieran a la Comunidad Valenciana como País Valenciano, algo que lo único que puede hacer es confundir al alumno. Así, de algunas autonomías como Aragón, Cantabria, Extremadura, Navarra, Islas Canarias, Islas Baleares o las ciudades de Ceuta y Melilla únicamente se presenta su contexto histórico-geográfico en la guía didáctica que acompaña al vídeo y no en el vídeo que se presenta al alumno.

De este modo, aunque la información geográfica es realmente adecuada e interesante, muchas veces parece que este material quiera abordar todo sin concretar nada, ya que, por ejemplo, me parece que reunir las fiestas de España en una sucesión de imágenes de 1 minuto y 15 segundos es demasiado breve para un tema que suele dar lugar a numerosas explicaciones en las clases y que requiere una mayor dedicación temporal.

Aun así, teniendo en cuenta todas estas reservas, su consulta me parece obligada en cualquier clase de cultura española para extranjeros que tengamos que impartir.

VV.AA. (2002). *UN PASEO POR ESPAÑA, BARCELONA: DIFUSIÓN*

Este material está formado por dos vídeos con sus correspondientes guías didácticas en los que se analizan 14 comunidades autónomas, 7 en cada uno de los vídeos. El problema surge así cuando uno se percata de este detalle, es decir, que sólo se estudian 14 comunidades y se olvidan también de Ceuta y Melilla. Otro problema se presenta cuando uno se percata de que las comunidades están agrupadas en cada vídeo sin ningún criterio aparente, ni por orden geográfico ni por orden alfabético ni por cualquier otro y el profesor tiene que estar muy atento a qué vídeo tiene que llevar cada día a sus clases.

Además, a pesar del excelente material que uno puede encontrarse en las guías que acompañan al vídeo, con un buen número de información y actividades muy apropiadas para nuestras clases de español, los vídeos tienen numerosas carencias. Por ejemplo, están realizados con un objetivo promocional, es decir, no están adaptados para las clases de ELE sino que son vídeos realizados por los Departamentos de Turismo de cada comunidad y que, por tanto, resultan inadecuados para nuestros fines como profesores. Asimismo, alguno de ellos ni siquiera tienen voz, es decir, sólo aparecen una sucesión de imágenes –demasiado rápidas, por cierto- y no se ayuda así a mejorar la comprensión oral del alumno que, como se sabe, es una de las cuatro destrezas básicas que tenemos que mejorar en nuestras clases. De esta forma, en la práctica, tras haber visto 3 o 4 vídeos de distintas comunidades, el alumno muestra cierto cansancio puesto que ya sabe lo que se va a encontrar y el factor sorpresa es inexistente.

No obstante, como he dicho con anterioridad, su valor es lo suficientemente alto como para considerarlo sin duda una referencia fundamental en nuestras clases de cultura española.

CONCLUSIONES

Así, como conclusión a este repaso de materiales específicos de cultura española destinados a alumnos extranjeros debo decir que, en mi más modesta opinión, ninguno de ellos sirven como material único y específico sino que es más la combinación de todos o la mayoría de ellos lo que nos permitirá contar con material suficiente y muy completo para preparar una clase de cultura interesante para cualquier alumno, de cualquier nivel, nacionalidad y edad por lo que la consulta de todos ellos resulta adecuada.

En conclusión, la cultura que debemos enseñar en el aula de ELE no debe estar basada en un único método, libro o vídeo. La mejor manera para conseguir resultados satisfactorios –repito– es combinar diversas fuentes bibliográficas y realizar una constante labor de investigación y actualización por parte del profesor.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, A. (2000). La cultura española más allá de los tópicos. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, 137-144. Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Caballero, J. (1998). La adquisición de conceptos culturales y el aprendizaje de la cultura. *Frecuencia L* (7), 3-11. Madrid: Edinumen
- Coronado, M. L. (1996). Conflictos culturales en la enseñanza de E/LE. *Frecuencia L* (2), 22-29. Madrid: Edinumen
- Denis, M. y M. Matas (1999). Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE. *Didáctica del español como lengua extranjera* (IV), 87-95.
- González, P. (2002). Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años 90. *Experiencias e intercambios didácticos para el profesorado de E/LE. Actas del I y II Encuentros prácticos International House*, 41-46. Madrid: Edinumen.
- Juárez, P. (1996). Las lenguas de España y el concepto de cultura en los cursos de lengua y civilización españolas para extranjeros. *Frecuencia L* (2), 15-18. Madrid: Edinumen.
- Martín, E. (2000). La cultura en los textos: aprendizaje de lengua y contenidos culturales. Una experiencia con estudiantes del programa SOCRATES. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, 863-874. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Martínez, E. (1993). El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua. *Actas del III Congreso Internacional de ASELE*, 79-88. Málaga: Universidad de Málaga.
- Poyatos, C. (2002). Mi cultura, tu cultura, las culturas del mundo hispano. *XI Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona.
- Vázquez, R e I. Bueso (1997). La cultura con 'minúscula', propuestas de explotación de las cuatro destrezas integradas en un marco cultural. *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, 829-836. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Antología de (pre)textos para escribir en clase

PEDRO TENA TENA
Instituto Cervantes de Lyon

Doctor en Filología Hispánica. Profesor en el Instituto Cervantes, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Santander), University of California (Berkeley), University of Philippines (Diliman). En 1998 y 1999 es coordinador en varios proyectos del Instituto Cervantes. En 2002 es responsable académico del Instituto Cervantes de Fez y, en la actualidad, ocupa tal cargo en el centro de Lyon.

RESUMEN: La siguiente propuesta didáctica es una invitación para desarrollar de manera activa la expresión escrita a través de la Literatura. Con ayuda de variados fragmentos el estudiante descubrirá la posibilidad de convertirse en verdadero agente (co-autor) en la creación literaria.

I. (PRE)LIMINARES

La importancia de la Literatura en la enseñanza de la lengua española en el mundo E/LE es evidente hoy en día, atendiendo también a la bibliografía especializada y a la variada oferta editorial. Dar a conocer aspectos culturales, desarrollar la capacidad lectora, descubrir contenidos funcionales y gramaticales a través de la obra literaria y estimular la expresión escrita hacen muy válida la incursión en el *placentero* microcosmos del texto artístico dentro del ámbito de la didáctica del español.

Hasta hace relativamente bien poco tiempo la Literatura en el espacio docente se acotaba con una mera muestra de autores, movimientos artísticos y producciones, ante la cual el alumnado ofrecía una actitud *pasiva*. Incluso en un pretendido acercamiento *activo*, cuando llegaba la hora de variadas actividades tras una lectura completa o parcial, continuaba primando la recepción unívoca (del texto al receptor). Así, por un lado, análisis del contenido y de la forma, copia, escritos de comprensión lectora, explicación de tema, ordenación de elementos y resumen y, por otra parte, textos de escritura libre (redacción), si bien permitían una mayor proximidad a la obra, no facilitaban participar de pleno en ella. La pieza literaria, pues, manteniendo siempre un halo de completa inaccesibilidad, de lugar privado, permeable únicamente para el *privilegiado* autor.

II. (PRE)OCUPACIÓN DOCENTE. PROYECTO

Las presentes líneas se muestran como modesto umbral didáctico por el que traspasar la férrea frontera que se establece ante el texto literario. Se pretende, sobre todo a través de la escritura, una alta acción cualitativa en el propio fenómeno artístico, una conversión del receptor en coautor que haga más atrayente la mirada al producto literario (también como marco cultural) y, al mismo tiempo, un desarrollo y un fomento de las habilidades

lingüísticas. Para ello se recurre a textos que ofrecen vías a una complicidad o, incluso, hacia un protagonismo en la aventura creativa.

Las diferentes unidades están destinadas a alumnos con un nivel *superior* de español (cultura y lengua) y con un estimable grado de competencia literaria; aun lo dicho, ello no es obstáculo para adaptar la dinámica de actuación y los propios textos a otros niveles. El proyecto, asimismo, toma como punto de partida el hecho de que el estudiante (individualmente, en parejas, en equipos de 3/5 personas) ha de ser siempre el agente máximo con sus juicios, y con sus producciones, bien sobre el contenido, bien sobre la forma de los textos propios y de los demás compañeros. El docente ha de desempeñar, en cambio, un papel de tutor, que presenta una labor (también con datos precisos sobre el autor y su época, la obra y el texto seleccionado). De igual modo, el profesor tiene que controlar aquélla asesorando mientras los discentes planifican y escriben y participar con éstos a la hora de poner en común primeros resultados y comentarios. Hay que huir, por supuesto, de la constante interrupción que coarte la espontaneidad y el ritmo de los participantes y, sobre todo, eliminar cualquier sentir examinador (énfasis en el escritor, en el proceso). Sólo al término de esta fase se recogerán los borradores para ser corregidos y luego entregados (lo antes posible). Es ésta la oportunidad que el guía posee para valorar con detenimiento la adecuación, la coherencia, la cohesión, la estilística, la gramática, el léxico, la presentación, pero a la vez para expresar comentarios y sugerencias (énfasis en el contenido, en la forma. *Información sobre el texto*). Puede usarse una serie de códigos de corrección; no obstante, es conveniente no recurrir a gran cantidad de signos, pues excesivo número causará confusión.

Devueltos los papeles, y con el fin de que el control no gire sobre el docente, en pequeños equipos se analizarán y se buscarán alternativas, mejoras (o hasta *rechazos*) a las notas dadas en sus escritos (*Modificación del texto*). Así, en una labor compartida, global, interactiva, lúdica, re-creativa cada uno aprenderá a mejorar, también, con la lectura de las producciones ajenas y, a la vez, comprobará cómo las suyas propias son recibidas (*Mejora de la escritura*). El trabajo de los alumnos primará entonces hasta en la fase evaluativa (y de revisión), logrando al mismo tiempo un desarrollo de su autonomía y la dignificación del producto (*Valoración positiva del acto de escribir*). Al final, se invitará a los estudiantes a conocer la creación, ahora completa, que ha sido raíz de su actividad.

III. (PRE)TEXTOS

1. COMPLETAR EL POSIBLE FINAL DE UNA HISTORIA

PAUTA TEXTUAL:

Lees ese anuncio: una oferta de esa naturaleza no se hace todos los días. Lees y relees el aviso. Parece dirigido a ti, a nadie más. Distráido, dejas que la ceniza del cigarro caiga dentro de la taza de té que has estado bebiendo en este cafetín sucio y barato. "Se solicita historiador joven. Ordenado. Escrupuloso. Conocedor de la lengua francesa. Conocimiento perfecto, coloquial. Capaz de realizar labores de secretario. Tres mil pesos mensuales, comida y habitación cómoda. Calle Donceles, 815. Acuda en persona. No hay teléfono". Recoges tu portafolio y dejas la propina. Piensas que otro historiador joven, en condiciones semejantes a las tuyas, ya ha leído ese mismo aviso, tomado la delantera, ocupado tu puesto. Tratas de olvidar mientras caminas a la esquina. [...]

Carlos Fuentes, *Aura*

A veces ellos se duchaban también, guau, pero ese día, guau guau, cuando Judas se apareció en la puerta de los camarines, guau guau guau, sólo Lalo y Cuéllar se estaban bañando: guau guau guau guau. Choto, Chingolo y Mañuco saltaron por las ventanas, Lalo chilló se escapó mira hermano y alcanzó a cerrar la puertecita de la ducha en el hocico mismo del danés. Ahí, encogido, losetas blancas, azulejos y chorritos de agua, temblando, oyó los ladridos de Judas, el llanto de Cuéllar, sus gritos, y oyó aullidos, saltos, choques, resbalones y después sólo ladridos, y un montón de tiempo después, les juro (pero cuánto, decía Chingolo, ¿dos minutos?, más hermano, y Choto ¿cinco?, más mucho más), el vozarrón del Hermano Lucio, las lisuras de Leoncio (¿en español, Lalo?, sí, también en francés, ¿le entendías?, no, pero se imaginaba que eran lisuras, idiota, por la furia de su voz), los carambas, Dios mío, fueras, sapes, largo largo, la desesperación de los Hermanos, su terrible susto. Abrió la puerta y ya se lo llevaban cargado, lo vio apenas entre las sotanas negras, ¿desmayado?, sí, ¿calato, Lalo?, sí y sangrando, hermano, palabra, qué horrible: el baño entero era purita sangre. Qué más, qué pasó después [...].

Mario Vargas Llosa, *Los cachorros*

1.1. VARIEDADES

1.1.1. Completar el posible inicio de una historia

En el ejemplar del Correo de 21 de septiembre de 1942 aparecía una breve noticia: Habían sido encontrados tres cadáveres flotando en las aguas de la cala de Deyá. Se trataba de los cuerpos de dos mujeres, María Sarrió Companys, hija de pescadores del pueblo, y Evelyn MacDonald, súbdita norteamericana, y el de un hombre, George MacDonald, hermano de Evelyn. Al parecer un golpe de mar les arrebató de las rocas por donde paseaban. Nadie contempló el desgraciado accidente ni, por tanto, pudo prestarles auxilio.

Volví a Deyá con una fotocopia del periódico. La comenté con Gisele. Sin duda Anaïs Nin había utilizado parte de la historia, hablaba sólo del amor entre María y el hermano de Evelyn y no decía nada de sus trágicas muertes ... La Nin escribió antes de que éstas ocurrieran ... ¿Qué pasó en realidad? ¿Por qué tanto misterio alrededor de un accidente tan estúpido como cruel? [...]

Carmen Riera, *El reportaje*

1.1.2. Completar una historia de la que sólo se tiene el inicio y el final

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. [...]

Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

Julio Cortázar, *Continuidad de los parques*

1.1.3. Completar una historia de la que sólo se tiene una parte de las líneas

- Así que usted ... (Expresa hipótesis o probabilidad).
- No. Yo no ... (Expresa extrañeza y asombro).
- Pero no querrá usted hacerme creer que ... (Expresa hipótesis inverosímil y absurda).
- No, pero yo ... (Reconocimiento, expresión de cortesía).
- Usted sabe perfectamente ... («Cuando» para referirse al futuro).
- Yo no he ... (Expresar extrañeza).
- Tiene usted que reconocer que ... (Expresar probabilidad en el pasado).
- Pero ... (Expresar sentimientos).
- Quiero que usted comprenda ... (Pedir permiso).
- No.
- De todos modos es inútil que usted ... (Expresar probabilidad o hipótesis).
- Pero ... (Expresar sentimientos).
- Claro que sí usted se empeña ... («Cuando» para referirse al futuro).
- No, nada de eso ... (Expresar sentimientos).
- Así que estamos de acuerdo ... («Cuando» para referirse al futuro).
- Bueno ... (Expresar probabilidad o hipótesis).
- Perfectamente. Entonces usted ... (Expresar sentimientos).
- ¿Yo? ... (Expresar extrañeza o asombro).
- ¡Ya me estoy cansando!

Luis Martín Santos, *Tiempo de silencio*

Para mayor claridad pondremos en seguida el esquema de un soneto bien rimado (suprimidas las primeras palabras de los versos a fin de evitar confusiones, pero que el lector puede suplir fácilmente con un lápiz):

_____ quererte,
_____ prometido,
_____ temido
_____ ofenderte.
_____ verte
_____ escarnecido;
_____ herido,
_____ muerte
_____ manera
_____ amara
_____ temiera.
_____ quiera;
_____ esperara,
_____ quisiera.

Augusto Monterroso, *Lo demás es silencio*

1.1.4. Completar un diálogo en el que falta su final

CALISTO.- *En esto veo, Melibea, la grandeza de Dios.*
MELIBEA.- *¿En qué, Calisto?*
[...]

Fernando de Rojas, *La Celestina*

1.1.5. Completar un diálogo en el que falta la intervención de un interlocutor

[...] *y allá nos vamos todos, perro, gato, loro, mono, todo lo que ustedes quieran. Y también Paquita, si desea pasar sus vacaciones con nosotros ... ¿No desea? Pues a través de mi familia encontraremos una Paquita peruana. No les faltará nada, Genoveva. Todo el confort del mundo, mi amor ... Pero si hay casa regias, como dice la gente allá, mi amor ... Y es eso precisamente lo que necesitamos, nuestra última espe ..., mi amor. Un gran cambio es lo que necesitamos, mi amor. Sí, claro, por supuesto, se lo cambio por una estadía interminable de trabajo en Roma, se lo cambio por lo que quieras, mi amor. Sí, mi amor, de acuerdo, me quedo en Roma por algo totalmente inesperado ... Sí, mi amor, aquí permaneceré hasta la víspera del viaje. De acuerdo, mi amor, partir a mediados de enero y regresar cuando a él le dé su real gana, mi amor, propónselo y verás que acepta, qué más quiere Sebastián que poder faltar unas semanitas al colegio y que yo prolongue mi invierno romano, a cambio.*
... De acuerdo, Genoveva, todo lo que ustedes quieran, mi amor ... Y colgué.

Alfredo Bryce Echenique, *La última mudanza de Felipe Carrillo*

Por teléfono, el señor Suárez habla en voz baja, atiplada, una voz de lila, un poco redicha. La chaqueta le está algo corta y el pantalón le queda ceñido, como el de un torero.

- ¿Eres tú?

- ...

- ¡Descarado, más que descarado! ¡Eres un carota!

- ...

- Sí... Sí... Bueno, como tú quieras.

- ...

- Entendido. Bien; descuida, que no faltaré.

- ...

- Adiós, chato.

- ...

- ¡Je, je! ¡Tú siempre con tus cosas! Adiós, pichón; ahora te recojo.

Camilo José Cela, *La colmena*

1.1.6. Completar un texto, ortográficamente, en el que faltan signos de puntuación

Tras la verja coma a la derecha de la cancela coma junto al alerce coma se hallaba la caseta de Genaro abrir paréntesis al que ahora llamaban Gen dos puntos ¡Toma, Gen; ven, Gen! cerrar paréntesis coma como de muñecas coma blanca también coma el tejado de pizarra gris y cuando llovía o Baudelio Villamayor el jardinero abrir paréntesis en cuyo invernadero inició Jacinto su movimiento Por la Mudez a la Paz cerrar paréntesis regaba coma el tejado de pizarra gris tornábase negro y reluciente como recién barnizado punto.

Miguel Delibes, *Parábola del náufrago*

Sombría carcajada del destino.

Para eso he estado tanto tiempo pensando tanto tiempo intentando atreverme tanto tiempo creyendo que había llegado el momento que de ahí en adelante ya estaba hecho lo importante que mi vida empezaba ya virtualmente en aquel instante en que por fin rotas las garras de los terrores primitivos acabada de destruir la frontera inmemorial de la infancia abriendo caudalosamente los brazos a la vida a la carne a la realidad cálida iba a ser posible que empezara un nuevo camino a cuyo extremo me esperaba como un placer o como una realidad la confirmación de mi pertenencia al mundo de los otros de los duros de los fuertes de los que se atrev...

Luis Martín Santos, *Tiempo de destrucción* [Novela inacabada]

2. CREAR UN RELATO A PARTIR DE SÓLO UNAS PALABRAS DADAS

PAUTA TEXTUAL:

¿Encontraría a la Maga? [...]

Julio Cortázar, *Rayuela*

RECURSO DE APOYO:

A. Situación Inicial.

B. Funciones (Vladimir Propp, *Morfología del cuento*):

1. Uno de los miembros de la familia se aleja de la casa.
2. Recae sobre el protagonista una prohibición.
3. Transgresión de la prohibición.
4. El agresor intenta obtener noticias.
5. El agresor recibe informaciones sobre su víctima.
6. El agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes.
7. La víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo a su pesar.
8. El agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios.
9. Se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o una orden, se le llama o se le hace partir.
10. El héroe-buscador acepta o decide actuar.
11. El héroe se va de su casa.
12. El héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque, etc., que le preparan para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico.
13. El héroe reacciona ante las acciones del futuro donante.
14. El objeto mágico pasa a disposición del héroe.
15. El héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda.
16. El héroe y su agresor se enfrentan en un combate.
17. El héroe recibe una marca.
18. El agresor es vencido.
19. La fechoría inicial es reparada o la carencia colmada.
20. El héroe regresa.
21. El héroe es perseguido.
22. El héroe es auxiliado.
23. El héroe llega de incógnito a su casa o a otra comarca.
24. Un falso héroe reivindica para sí pretensiones engañosas.
25. Se propone al héroe una tarea difícil.
26. La tarea es realizada.
27. El héroe es reconocido.
28. El falso héroe o el agresor, el malvado, queda desenmascarado.
29. El héroe recibe una nueva apariencia.
30. El falso héroe o el agresor es castigado.
31. El héroe se casa y asciende al trono.

2.1. VARIEDADES

2.1.1. Crear un escrito con ayuda de sólo una determinada clase de palabras (adjetivos o adverbios o conjunciones o marcadores textuales o preposiciones o sustantivos o verbos, ...)

La única literatura posible para mí, sería una literatura aleatoria. (¿Cómo la música? le pregunté.) No, no habría ninguna partitura, sino un diccionario. (¿Pensé en Bustrófedon? porque enseguida rectificó:) O mejor una lista de palabras que no tuvieran orden alguno, donde tu amigo Zenón no sólo diera la mano con Avicena, que es fácil porque los extremos, etcétera, sino que ambos anduvieran cerca de potaje o revólver o luna. Se repartiría al lector, junto con el libro, un juego de letras para el título y un par de dados. Con estos tres elementos cada quien podría hacer su libro. No habría más que tirar los dados. Que sale un 1 y un 3, pues se busca la palabra primera y tercera o bien la palabra número 4 o todavía la 13 -o todas ellas, que se leerían en un orden arbitrario que aboliría o aumentaría el azar. La ordenación también arbitraria de las palabras del listín, y esta misma colocación podría estar regida por los dados.

Guillermo Cabrera Infante, *Tres tristes tigres*

*alinear pacientemente nombres, adjetivos, términos en lucha desigual con la perfecta simultaneidad de la fotografía : correr en vano tras ella, como viajero que pierde el tren y resuella grotesco por el andén hasta perder el aliento
cosas, chismes, productos que llenan el vacío, ocupan materialmente el paisaje urbano, se vierten a granel desde bazares y tenderetes, abruman el campo visual hasta el empalago
pirámides de almendras y nueces, hojas secas de alheña, pinchos morunos, calderos humeantes de harina, sacos de habas, montañas pringosas de dátiles, alfombras, aguamaniles, espejos, teteras, baratijas, sandalias de plástico, gorros de lana, tejidos chillones, cinturones bordados, anillos, relojes con esferas de colores, tarjetas postales marchitas, revistas, calendarios, libros de lance, mergueces, cabezas de carnero pensativas, latas de aceituna, haces de hierbabuena, panes de azúcar, vociferantes transistores, trebejos de cocina, cazuelas de barro, alcuzcuceros, cestas de mimbre, chalecos de cuero, bolsos saharauis, confines de esparto, artesanía beréber, figurillas de piedra, cazoletas de pipa, rosas de arena, pasteles mosqueados, confites de coloración violenta, altramuces, semillas, huevos, cajas de fruta, especias, jarras de leche agria, cigarrillos vendidos por unidades, cacahuetes salados, cucharas y cazos de madera, radios miniatura, cassettes de Xil Xilala y Nas-el-Ghiwán, prospectos turísticos, fundas de pasaporte, fotografías de Pelé, Um Kalsúm, Farid-el-Atrach, Su Majestad el Rey, un plano de la villa de París, una estrafalaria torre Eiffel [...]*

Juan Goytisolo, *Makbara*

2.1.2. Recrear un escrito a partir de una serie de sintagmas

*Más que la infancia, acaso, mi patria fue aquel tiempo
Del que ya sólo queda un puzzle de recuerdos.
La soledad. La lluvia. Las muchachas. Las calles.
El deseo. La noche. Los cines y los bares.
Las primeras caricias. El tacto de otro cuerpo
Debajo de la ropa. Las piernas y los pechos.
La rebeldía sin causa. Los primeros problemas
Familiares. Los pelos largos y la protesta.
El alcohol, todavía amistoso y discreto,
Que me enseñaba cómo disimular el miedo.
El alcohol y los libros. Las primeras palabras
Escritas en cuadernos, sin oficio y sin maña.
Todos los viejos mitos y nombres de la época.
Los amigos, las broncas. La fimosis. La yerba.
La pasión extranjera. La mochila. El viaje.
Los trenes. Los intentos de auto-stop. El paisaje.
La primera aventura que terminó en la cama
Y la primera noche de amor, casi de drama.
El trago inevitable de la comisaría
Cuando se va de ave nocturna por la vida.
La palidez del alba. El despertar confuso.
Las dos primeras copas para templar el pulso.
El alcohol, ya con todas sus miserias, sin máscaras...
Pero ésa es otra historia que contaré mañana.*

Javier Salvago, *Paseo por el recuerdo*

2.1.3. Recrear una historia desde diferentes puntos de vista

Suele ser costumbre al final de las novelas, y luego que muere o se casa el héroe o protagonista, dar noticia de la suerte que corrieron los demás personajes. No la vamos a seguir aquí ni a dar por consiguiente noticia alguna de cómo les fue a Eugenia y Mauricio, a Rosario, a Liduvina y Domingo, a don Fermín y a doña Ermelinda, a Víctor y a su mujer y a todos los demás que en torno de Augusto se nos han presentado, ni vamos siquiera a decir lo que de la singular muerte de éste sintieron y pensaron. Sólo haremos una excepción y es en favor del que más honda y sinceramente sintió la muerte de Augusto, que fue su perro, Orfeo. [...]

Miguel de Unamuno, *Niebla*

2.1.4. Recrear realidades por escrito desde diferentes puntos de vista

OÍDO:

Los domingos se oía desde una ventana el armonium de un monasterio de monjas; pero se oía muy apagado, y, algunas veces, se quebraba, se deshacía su dulzura; era preciso enlazarla con un ahínco de imaginación auditiva. Pasaba el ruido plebeyo de la calle, más plebeyo entonces el auto que la carreta de bueyes; pasaba toda la calle encima del órgano, y, como era invierno, aunque se abriesen los postigos, las vidrieras, toda la ventana, quedaban las ventanas monásticas cerradas, y luego el plañido del viento entre los árboles de la huerta de las monjas. Había que esperar el verano, que entreabre las salas más viejas y escondidas; así se escucha y se recoge su intimidad mejor que con las puertas abiertas del todo; abrir del todo es poder escucharlo todo, y se perdería lo que apetecemos en el trastornado conjunto. Y, llegó el verano y la hora en que siempre sonaba el armonium celestial: la hora de la siesta; inmóviles y verdes los frutales del huerto místico: el huerto entornado bajo la frescura de las sombras; la calle, dormida; todo como guardado por un fanal de silencio que vibraba de golondrinas, de vencejos, de abejas...

Gabriel Miró, *El humo dormido*

OLFATO:

Apenas el coche enfiló la primera calle, arrojando lodo a diestro y siniestro, quedaron atrás los olores marítimos, barridos por el respiro de vastas casonas repletas de cueros, salazones, panes de cera y azúcares prietas, con las cebollas de largo tiempo almacenadas, que retoñaban en sus rincones oscuros, junto al café verde y al cacao derramado por las balanzas. Un ruido de cencerros llenó la tarde, acompañando la acostumbrada migración de vacas ordeñadas hacia los potreros de extramuros. Todo olía fuertemente en esa hora próxima a un crepúsculo que pronto incendiaría el cielo durante unos minutos, antes de disolverse en una noche repentina: la leña mal prendida y la boñiga pisoteada, la lona mojada de los toldos, el cuero de las talabarterías y el alpiste de las jaulas de canarios colgadas de las ventanas. A arcilla olían los tejados húmedos; a musgos viejos los paredones todavía mojados; a aceite muy hervido las frituras y torrijas de los puestos esquineros; a fogata en Isla de Especies, los tostadores de café con el humo pardo que, a resoplidos, arrojaban hacia las cornisas de clásico empaque, donde demoraba entre pretil y pretil, antes de disolverse, como una niebla caliente, en torno a algún santo de campanario.

Alejo Carpentier, *El Siglo de las Luces*

VISTA:

La luz azulada de la estufa de gas da al ámbito una leve claridad que se encoge bajo la repisa de la chimenea y se extiende por la alfombra hasta las patas de la cama. Superando el marco del espejo, los ojos van a posarse en la zona de pared recubierta de madera, muy cerca de las delgadas barras de metal de la estufa, que ocupa el hueco de la chimenea. Apoyados en la barra unos zapatos azules dejan ir un poco de humo, mientras la suela acumula en la punta ligeras burbujas marrones.

La mirada desciende por la pared, pasa fugazmente por encima de los zapatos, y asciende siguiendo el trayecto que marca el revestimiento de madera, hasta la altura de la ventana. Siguiendo la línea que traza el límite de la madera con la pared blanca, llega a la superficie de metal por encima de la cual sobresale la repisa. Allí, la cabeza de Afrodita, que sonrío con los ojos vacíos, y el incansable ojo egipcio, de rasgos azules sobre el verde pálido del fondo.

Clara Janés, *Tentativa de olvido*

GUSTO:

[...]

TACTO:

[...]

3. SUSTITUIR LOS TÉRMINOS INCORRECTOS EN UN TEXTO POR LOS CORRECTOS CORRESPONDIENTES

PAUTA TEXTUAL:

Dice el graffito, todavía conmovedor después de ciento cincuenta años:

Biba La indepencia

Por La Razon oLa fverza

Señor alluntamiento de trinidad

Yndependencia omuerte.

Guillermo Cabrera Infante, *Vista del amanecer en el Trópico*

-Pué mirizté, en pimé ugá me'n fotu e menda yaluego de to y de toos i així finson vostè vulgui poque nozotro lo mataore catalane volem toro catalane, digo, que menda s'integra en la Gran Encisera hata onde le dejan y hago con mi jeta lo que buenamente puedo, ora con la barretina ora con la montera, o zea que a mí me guta el mestizaje, zeñó, la barreja y el combinao, en fin, s'acabat l'explicació i el bròquil, echusté una moneíta, joé, no sigui tan garrapo ni tan roñica, una pezetita, cony, azí me guta, rumbozo, vaya uzté con Dió i passiu-ho bé, senyor...

Juan Marsé, *El amante bilingüe*

3.1. VARIEDADES

3.1.1. Sustituir los términos inventados presentes en una historia por otros comunes, conocidos y reales

Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes. Cada vez que él procuraba relamar las incompetelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltronando, reduplicando, hasta quedar rendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas fímulas de cariaconcia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente sus orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, la esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del mesparmo en una sobrehumítica agopausa. ¡Evohé! ¡Evohé!

Julio Cortázar, *Rayuela*

3.1.2. Sustituir la puntuación libre presente en un texto por otra que no altere el contenido

Uno se ve en el espejo y se tutea incluso con confianza, el espejo no tiene marco, ni comienza ni acaba, o sí, sí tiene un marco primoroso dorado con paciencia y panes de oro pero la luna no es de buena calidad y la imagen que devuelve enseña las facciones amargas y desencajadas, pálidas y como de haber dormido mal, a lo mejor lo que sucede es que devuelve la atónita faz de un muerto todavía enmascarada con la careta del miedo a la muerte, es probable que tú estés muerto y no lo sepas, los muertos también ignoran que lo están, ignoran absolutamente todo.

Camilo José Cela, *Vísperas, festividad y octava de San Camilo del año 1936 en Madrid*

4. CREAR UN RELATO SIN USAR UNA O VARIAS LETRAS DETERMINADAS (O UNA PALABRA)

PAUTA TEXTUAL:

Un otoño -muchos años atrás- cuando más olían las rosas y mayor sombra daban las acacias, un microbio muy conocido atacó, rudo, voraz, a Ramón Camomila: la furia matrimonial.

- ¡Hay un matrimonio próximo, pollos!- advirtió como saludo su amigo Manolo Romagoso cuando subían juntos al casino y toparon con los camaradas más íntimos.

- ¿Un matrimonio?

- Un matrimonio, sí -corroboró Ramón.

- ¿Tuyo?

- Mío.

- ¿Con una muchacha?

- ¡Claro! ¿Iba a anunciar mi boda con un cazador furtivo?

- ¿Y cuándo ocurrirá la cosa?

- Lo ignoro.

- ¿Cómo?

- No conozco aún a la novia. Ahora voy a buscarla...

[...]

Enrique Jardiel Poncela, *El libro del convalesciente*

4.1. VARIEDADES

4.1.1. Crear un corto relato con palabras que tienen (o no tienen) un idéntico inicio o un mismo final

- Veamos -dijo el profesor-. ¿Alguno de ustedes sabe qué es lo contrario de IN?
- OUT -respondió prestamente un alumno.
- No es obligatorio pensar en inglés. En español, lo contrario de IN (como prefijo privativo, claro) suele ser la misma palabra, pero sin esa sílaba.
- Sí, ya sé: insensato y sensato, indócil y dócil, ¿no?
- Parcialmente correcto. No olvide, muchacho, que lo contrario del invierno no es el vierno sino el verano.
- No se burle, profesor.
- Vamos a ver. ¿Sería capaz de formar una frase, más o menos coherente, con palabras que, si son despojadas del prefijo IN, no confirman la ortodoxia gramatical?
- Probaré, profesor: [...]

Mario Benedetti, *Todo lo contrario*

5. REORDENAR PALABRAS QUE SE HAN DESORGANIZADO EN UN TEXTO

PAUTA TEXTUAL:

Con lo que pasa es nosotras exaltante. Rápidamente del posesionadas mundo estamos hurra. Era un inofensivo aparentemente cohete lanzado Cañaverl americanos Cabo por los desde. Razones se desconocidas por órbita de la desvió, y probablemente algo al rozar invisible la tierra devolvió a. Cresta nos cayó en la paf, y mutación golpe entramos de. Rápidamente la multiplicar aprendiendo de tabla estamos, dotadas muy literatura para la somos de historia, química menos un poco, desastre ahora hasta deportes, no importa pero: de será gallinas cosmos el, carajo qué.

Julio Cortázar, *La vuelta al día en ochenta mundos*

5.1. VARIEDADES

5.1.1. Reordenar líneas (o párrafos) que se han desorganizado en un texto

En setiembre del 80, pocos meses después del fallecimiento Y las cosas que lee, una novela, mal escrita, para colmo de mi padre, resolví apartarme de los negocios, cediéndolos una edición infecta, uno se pregunta cómo puede interesarle a otra casa extractora de Jerez tan acreditada como la mía; algo así. Pensar que se ha pasado horas enteras devorando realicé los créditos que pude, arrendé los predios, traspasé esta sopa fría y desabrida, tantas otras lecturas increíbles, las bodegas y sus existencias, y me fui a vivir a Madrid.

Julio Cortázar, *Rayuela*

- ¿Usted se acuerda de la lechera Túmula, de la hija que tenía? -dijo Ambrosio-. Se casó con el hijo del Buitre. ¿Se acuerda del Buitre? Yo lo ayudé al hijo a que se la robara.
- Por supuesto, la candidatura del General tiene que ser lanzada por todo lo alto -dijo Emilio Arévalo-. Todos los sectores deben proclamarla de manera espontánea.
- ¿El Buitre, el prestamista, el que fue Alcalde? -dijo Trifulcio-. Me acuerdo de él, sí.
- La proclamarán, don Emilio -dijo el coronel Espina-. El General es cada día más popular. En pocos meses la gente ha visto ya la tranquilidad que hay ahora y el caos que era el país con los apristas y comunistas sueltos en plaza.
- El hijo del Buitre está en el gobierno, ahora es importante -dijo Ambrosio-. A lo mejor él me ayudará a conseguir trabajo en Lima.
- ¿Quiere que vayamos a tomarnos un trago los dos solos, don Cayo? -dijo don Fermín-. ¿No le ha quedado doliendo la cabeza con los discursos del amigo Ferro? A mí me deja siempre mareado.

Mario Vargas Llosa, *Conversación en La Catedral*

6. REESCRIBIR EL FINAL DE UN RELATO AL QUE SE LE HAN CAMBIADO ALGUNA O VARIAS DE SUS FUNDAMENTALES COORDENADAS CREATIVAS

PAUTA TEXTUAL:

Entra Julieta en la plaza. Gran silencio. Sube hasta donde se hallan el Gonfaloniero y los senadores.
GONFALONIERO.- Señora, un correo de Siena os trae una carta. La dirección viene en esta cinta que trae en la manga del gabán rojo: "Para la muy dolorida infanta de Verona doña Julieta".
CORREO.- (Arrodillándose.) Señora: quien firmó en esa carta con el pico de un pajarillo que este invierno se le murió en las manos, me dijo: sin dirección alguna también la encontrarías, porque, ¿quién no encontraría la luna en el cielo?
JULIETA.- ¿Romeo, acaso?
CORREO.- Sí, mi dama, Romeo.
JULIETA.- (Lleva la carta a los labios, acaricia la cinta de seda en la manga del correo.) [...]
Desenrolla del todo la carta, y lee acercándose a una linterna que el Gonfaloniero colgó de un poste.
JULIETA.- "No perdí el hábito de hablarte, pues palomas hay, Julieta, tan vecinas mías en Siena. No perdí el hábito de oírte, tórtola de los ojos entreabiertos de la mañana, y ya por corazón, ordena ir y venir mi sangre un fatigado vaso de memorias ... Aprieto lirios contra mi pecho, y digo: ¡Julieta! [...]
JULIETA.- (Sigue leyendo) "Podrías con tus pequeñas manos perfumar el aire en la noche y enviarme una memoria de canela en la brisa?"
Las manos de Julieta, a la luz de la linterna, se ven descubiertas de carne. Julieta, horrorizada, deja caer la carta. El coro estalla en grandes gritos y lloros, que repite la gente que está en el atrio, mezclándose lo argumentado con la vida. [...]
CORO Y GENTE.- ¡La peste está en Verona! ¡La peste está en Comfront! ¡La peste en el mundo!
Los difuntos ganan la carroza, y Mamers la hace salir por el atrio, al galope de los dos esqueletos de caballo que estaban entre varas. De un rincón del atrio, después que la carroza se perdió en la curva de la villa, sale una niña, una mendiga harapienta, que se acerca poco a poco al pie del poste de la linterna, coge el papel que dejó caer Julieta en el suelo y se pone a leer.
NIÑA.- No hay nada escrito, no están aquí los lirios apretados contra el pecho ni las memorias de canela de la brisa. ¡Ah, por este otro lado sí! (Leyendo) [...]

Álvaro Cunqueiro, *Las crónicas del Sochantre*

Calixto y Melibea se casaron -como sabrá el lector si ha leído La Celestina- a pocos días de ser descubiertas las rebozadas entrevistas que tenían en el jardín. Se enamoró Calixto de la que después había de ser su mujer un día que entró en la huerta de Melibea persiguiendo un halcón. Hace de esto dieciocho años. Veintitrés tenía entonces Calixto. Viven ahora marido y mujer en la casa solariega de Melibea; una hija les nació, que lleva, como su abuela el nombre de Alisa. [...]

José Martínez Ruiz, *Las nubes*

El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de E/LE

CLARA URBANO LIRA
Instituto Cervantes, Casablanca

A mediados de los años 80 se empezó a hablar de la enseñanza centrada en el aprendiz y ese cambio produjo un interés por el aprendizaje basado en el grupo reducido y en la tarea. Desde entonces, se ha prestado especial atención al aprendizaje cooperativo en aulas de lenguas extranjeras, bilingües y normales con aprendices de todas las edades y niveles de dominio lingüístico.

Se trata de un método de enseñanza que consiste en formar grupos pequeños y heterogéneos de aprendices para trabajar juntos con el objetivo de alcanzar una meta común (Kagan, 1994). Los aprendices se animan entre ellos, se apoyan, trabajan juntos para aprender, son responsables de sus éxitos como de sus fracasos, adquieren habilidades comunicativas y las utilizan para que los equipos funcionen mejor. Estas estrategias forman un componente imprescindible de lo que se ha llamado la "interdependencia positiva".

El aprendizaje cooperativo se ha desarrollado con éxito en los Estados Unidos durante los últimos 30 años y tiene mucha influencia de la psicología humanista. Fue considerado, primero, como un acercamiento de estudiantes de diferentes etnias y culturas que facilitaba la integración racial. Durante estos últimos 20 años han aparecido diferentes modelos de aprendizaje cooperativo que han sido evaluados en una amplia variedad de contextos (Dotson, 2000).

En 1978, Johnson y Johnson descubrieron que las experiencias de aprendizaje cooperativo, si se comparaban con las competitivas y las individualistas, promovían una mayor aceptación de las diferencias entre alumnos con diferentes orígenes étnicos, de diferente sexo y entre niños con alguna deficiencia psicofísica, y que en estas experiencias las relaciones que se producían entre ellos eran más de compañerismos, e incluso de amistad, que no en función de los estereotipos dominantes. Sin embargo, Cassany (1999:147) considera "que es menos útil para integrar los distintos colectivos de aprendices que podemos encontrar hoy en un aula (gitanos, árabes, asiáticos, europeos, etc.), ya que aunque esta diversidad de alumnado aprendan a trabajar juntos de manera cooperativa, y obtengan mejor rendimiento académico, al acabar la clase cada uno regresa a su colectivo natural".

Existe una creciente base de investigación respecto a los efectos y la eficacia del aprendizaje cooperativo de idiomas. Algunas investigaciones hacen referencia al valor afectivo de las

actividades cooperativas. Joan Crandall (2000) asegura que se ha demostrado que este método reduce la ansiedad, hace aumentar la motivación, facilita el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y fomenta la autoestima. Por su parte, Dotson (2000) destaca que las estrategias utilizadas en actividades cooperativas hacen mejorar el rendimiento de los aprendientes así como sus relaciones interpersonales.

CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Muchos profesores creen que trabajar de forma cooperativa significa 'juntar' a un grupo de aprendientes de forma arbitraria, o bien, darles la libertad a ellos para que escojan a sus compañeros sin tener en cuenta si esa 'elección' va a beneficiar o, por el contrario, perjudicar al grupo. En la práctica, esto lleva a que los grupos de trabajo formados arbitrariamente no rindan lo suficiente y, en consecuencia, no funcionen de forma efectiva en la mayoría de los casos.

Lew Barnett (1993) afirma que "la falta de comunicación efectiva en los grupos de trabajo tradicionales se explica, en parte, por la ausencia de un sentido riguroso de lo que es (y cómo funciona) un grupo". Por eso, según este autor, es importante diferenciar el equipo de colaboradores formados para cooperar, del grupo tradicional 'improvisado' de aprendientes que no se conocen y que no han recibido información específica para colaborar como iguales.

En algunos planteamientos didácticos de aprendizaje cooperativo (D.W. Johnson y R.T. Johnson, 1999; M. Kagan y S. Kagan, 1994) se insiste en que todas las actividades tienen que realizarse en clase en equipos de pocos aprendientes porque se parte de la base de que no saben trabajar en equipo y que, por tanto, se les debe formar. Esto obliga al docente a enseñar estrategias sociales para que puedan trabajar en equipos. Estrategias como, por ejemplo, dialogar, escuchar al otro, leer, negociar acuerdos, etc. Precisamente, algunas investigaciones (Barnett, 1993; Bennett y Stevahn, 1991) hacen hincapié en la importancia de desarrollar dentro del grupo cooperativo esas destrezas sociales para facilitar el trabajo en equipo, crear confianza entre ellos, mejorar la comunicación, resolver problemas y tomar decisiones en la interacción del grupo.

OTRAS CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES

Además de la importancia de desarrollar destrezas sociales, existen otros principios que deben tenerse en cuenta a la hora de crear equipos cooperativos. Entre los más significativos están:

- **La heterogeneidad.** La idea es formar grupos de apoyo donde los 'mejores' ayuden a los 'flojos' para que los grupos progresen como equipo. Para Barnett (1993), el profesor es una

pieza clave en este método porque ha de esforzarse en conseguir la heterogeneidad en los equipos de trabajo, no sólo en cuanto a nivel académico, sino también en lo concerniente a intereses, situación familiar y profesional, lengua materna, edad, etc. Los equipos han de ser lo más heterogéneos posible para que las interacciones sean significativas.

Por su parte, Crandall (2000) considera que para conseguir esta heterogeneidad es importante que sean los propios profesores quienes formen los equipos "para aumentar al máximo la contribución de cada alumno en el grupo y para proporcionar a cada individuo oportunidades de aprender de los otros componentes del grupo".

- **La interdependencia positiva.** Los equipos aprenden que sus éxitos individuales se basan en el 'éxito' del equipo. Todos comparten un mismo objetivo y cada miembro desempeña un papel esencial que les lleva a alcanzar ese objetivo y, por eso, todos están motivados a ayudarse entre sí. Para Elena Landone (2004:2) la disponibilidad a ayudar es un ejemplo claro de estrategia colaborativa: "en el grupo, todo el mundo tiene derecho a pedir ayuda a los compañeros, y todos saben que es de interés colectivo atender la petición de ayuda a los demás".

- **Responsabilidad individual y grupal.** Según Robert Slavin (1991) para asegurar que exista la necesidad de compartir conocimientos, este método insiste en 'responsabilidades individuales', es decir, que un miembro del grupo no puede tener éxito basándose en el éxito de los demás, sino que todos los componentes del equipo tienen que participar y cada uno tiene que demostrar por separado lo que ha aprendido. Por eso, a cada miembro se le asigna una o varias tareas concretas y se le hace responsable del éxito de cada uno de los demás miembros del grupo.

- **Participación igual.** Se consigue utilizando turnos de palabra, asignando roles diferentes y dividiendo el trabajo. Kagan (1994) asegura que el sistema de turnos crea expectación: los aprendientes tienen la oportunidad de participar y se espera que contribuyan positivamente en su turno de palabra. Ésta se toma simultáneamente en los diferentes grupos de la clase. La división del trabajo hace a cada aprendiente responsable de parte de la tarea e iguala la participación porque cada miembro tiene una tarea asignada.

- **Interacción grupal.** La característica clave que distingue las situaciones cooperativas de otras situaciones es precisamente ésta. Forman y Cazden (1984), inspirados en Vygotski, piensan que la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, gracias al proceso de interiorización que lo hace posible.

Los aprendientes en situación cooperativa suelen trabajar juntos para completar tareas, mientras que los que trabajan en otras situaciones lo hacen desde sus asientos o reciben la

instrucción en grupos más amplios, en los cuales la mayor parte de la interacción tiene lugar entre el profesor y el aprendiente (Webb, 1984). Por eso, ésta es, quizá la característica más significativa del aprendizaje cooperativo, ya que pone énfasis en la interacción del grupo reducido.

- **Reflexión sobre los procesos del grupo.** En este método es fundamental que el profesor convenza a sus aprendientes de reflexionar sobre sus experiencias dentro del grupo, en cómo interactuaron cuando realizaban la tarea, el tipo y el número de aportaciones que hizo cada miembro del equipo y las dificultades que tuvieron cuando se produjeron posturas contrarias o cuando un componente tuvo una actitud demasiado agresiva, dominante, silenciosa o vehemente. Crandall (2000) asegura que "a través de este proceso, los alumnos adquieren o depuran las estrategias metacognitivas y socio-afectivas de observar, aprender de los demás y compartir ideas y turnos". Además, en esa reflexión utilizan un lenguaje que generalmente no se fomenta en las actividades tradicionales de idiomas.

LAS VENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Son muchas las ventajas que aporta este método. Entre ellas, voy a destacar las que se consideran más relevantes por su trascendencia:

- **Reduce la ansiedad.** Para Rebecca Oxford (2000), "la ansiedad ante el idioma figura entre los principales factores que repercuten en el aprendizaje, ya sea en un entorno informal (aprender idiomas 'en las calles') o académico (en la clase de idiomas)", y añade que a veces surge como respuesta a una situación o a un hecho concretos (ansiedad de estado), pero puede ser también un rasgo importante de carácter.

En el aula de idiomas, la ansiedad es un estado pasajero ya que normalmente se produce cuando el aprendiente tiene que actuar con el lenguaje, y en condiciones normales disminuye con el tiempo según las investigaciones que hicieron Desrochers y Gardner (1981) con alumnos que aprendían francés.

Kagan (1994) afirma que si a las personas se las permite asociarse, su nivel de ansiedad se reduce considerablemente. Por su parte, Crandall (2000) asegura que "el tiempo para pensar, las oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación y la mayor probabilidad de éxito reducen la ansiedad y producen un aumento de la participación y del aprendizaje de idiomas". Para Oxford y Ehrman (1993) el aprendizaje cooperativo es uno de los pocos métodos existentes que reducen la ansiedad en el aula de idiomas, ya que permite que los alumnos se relajen y trabajen en un entorno tranquilo y nada amenazador que favorece el uso del idioma (Oxford, 2000).

- **Fomenta la interacción.** Ésta es una de las mayores ventajas del aprendizaje cooperativo. Ayuda a los aprendientes más tímidos a estar más seguros en sus intervenciones orales, ya que reciben el apoyo constante de sus compañeros de equipo. Crandall (2000:250), señala que “en las aulas cooperativas, los alumnos aprenden a contar con los demás y también tienen la seguridad de saber que tendrán varias oportunidades para ensayar su aportación antes de que les pidan que las compartan con toda la clase”.

Naoko Aoki (2000) sugiere que es necesario que el profesor cree un entorno físico seguro y relajado en el que los aprendientes puedan hablar con comodidad. Asegura, además, que la colocación del mobiliario de la clase en filas de pupitres inamovibles puede provocar situaciones inquietantes en algunos alumnos porque enseguida la asocian con exposiciones orales delante de todos que les puede incomodar y, por tanto, perjudicar el proceso de aprendizaje. “Si queremos que este tipo de alumno ejercite su autonomía libremente en el aula, tenemos que crear un entorno físico alternativo, hacer visible la reducción del poder del profesor y abolir la amenaza que suponen los demás convirtiéndoles en compañeros que se preocupan por los otros”.

- **Incrementa la confianza en uno mismo y la autoestima.** Calderón, Hertz-Lazarowitz y Tinajero (1991), descubrieron que si se trabajaba en actividades cooperativas integrando diferentes destrezas como el lenguaje oral, la lectura y la escritura, los alumnos desarrollaban una mayor confianza en sí mismos para hablar en público y para participar en las discusiones del aula. En este sentido, Crandall (2000) señala que el aumento de la autoestima favorece el aprendizaje de un idioma: “Un aumento de la confianza en sí mismo y de la autoestima produce un incremento de los esfuerzos del alumno en el aprendizaje de idiomas y una mayor disposición a correr riesgos o a seguir intentando que sus opiniones sean comprendidas”.

- **Aumenta la motivación.** Oxford y Ehrman (1993) aseguran que la motivación del alumno puede producir un uso más amplio de la lengua y, en consecuencia, un mayor dominio de ella. Para Arnold y Brown (2000), la motivación tiene que ver con los motivos del alumno para intentar adquirir la segunda lengua. Ellos diferencian dos tipos de motivación, la extrínseca y la intrínseca. La primera “nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo y está en algo externo a la actividad de aprendizaje”; y, la segunda, “supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa”. De las dos, la que conviene tener en cuenta es la segunda, es decir, la intrínseca.

Según Arnold y Brown (2000), el aprendizaje se ve influido de forma más favorable por la motivación intrínseca. Deci, en 1992, cuando analizó las condiciones óptimas para que se desarrollara la motivación intrínseca, se dio cuenta de que la estimulación de la autonomía y la retroalimentación (feedback) fomentaban la capacidad y la implicación personal. Brown

(1994:43-44) da algunas sugerencias para estimular el crecimiento de la motivación intrínseca en el aula de idiomas:

- Ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje.
- Más que abrumarles con recompensas, hay que animarles a que encuentren su propia satisfacción en la tarea bien hecha.
- Facilitarles la participación a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles las oportunidades para realizar un aprendizaje en cooperación.
- Implicarles en actividades basadas en el contenido que se relacionen con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención más que en verbos y en preposiciones.
- Y, por último, diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos y que éstos consideren válidas.

LOS INCONVENIENTES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Algunas investigaciones (Jacobs, 1996; Jacobs y Hall, 1994) apuntan a que un porcentaje importante de profesores que han llevado este método a clase han encontrado algunos inconvenientes para continuarlo. Según estos estudios, uno de ellos es el papel central que se le atribuye al profesor en muchos sistemas educativos, de tal forma que suele ser éste el encargado de planificar, dirigir y evaluar el aprendizaje. Además, en estos casos los aprendientes suelen haber recibido anteriormente una educación tradicional centrada en el profesor y, según estas investigaciones, no suelen aceptar bien el cambio de una metodología tradicional y estructuralista a otra cooperativa dirigida por ellos, porque esa autonomía la malinterpretan como una supresión de responsabilidad por parte del profesor.

Con respecto a esto puede decir que he llevado actividades cooperativas al aula de E/LE en grupos de aprendientes acostumbrados a una enseñanza tradicional, heredada de la escuela, el instituto y la universidad, y, a pesar de eso, se han adaptado bien a este tipo de actividades colaborativas sin demasiadas dificultades. Creo que la formación del profesor es clave en este método para que el resultado sea el deseado.

Éstos son algunos de los comentarios que hicieron un grupo de aprendientes marroquíes de nivel superior después de probar en clase actividades cooperativas siguiendo el modelo de investigación en grupo de Sharan Y Sharan (1992).

“He aprendido a trabajar con los compañeros y a escuchar la opinión de los demás. También, las investigaciones que hemos hecho juntos me han permitido profundizar mis conocimientos” (Mohamed).

“He aprendido a ser paciente, a escuchar a los otros y a ser responsable con respecto a mi equipo”. “No pensaba que me iba a gustar trabajar en equipo, pero al final ha sido excepcional porque me he sentido en seguridad y porque trabajar en equipo da coraje para hablar en público. Sinceramente, creo que todo el mundo ha trabajado como podía para ayudar al equipo y mejorar nuestro nivel” (Zineb).

“He aprendido lo importante que son las interrelaciones culturales y sociales”. “Ha sido un grupo muy trabajador y ambicioso. He aprendido en este espíritu de equipo que las interacciones sociales son muy importantes para no sólo el intercambio de las ideas, sino también para madurar la personalidad”. “A veces había malentendidos sobre la repartición del trabajo, pero al final todo se arreglaba. Hacer concesiones es muy importante para una comunicación eficaz, y esto ha sido el espíritu de todo el grupo” (Nabila).

“Yo he aprendido a compartir mi experiencia y mis conocimientos con otras personas”. “Me ha gustado mucho trabajar con mis compañeros de equipo porque ha sido muy interesante aprovechar los conocimientos de los demás” (Hamid).

“He aprendido a respetar y a valorar el esfuerzo del otro” (Latifa).

En estos comentarios, sacados de la experiencia después de cuatro meses de aprendizaje cooperativo, podemos comprobar que, incluso con aquellos estudiantes acostumbrados a enseñanzas tradicionales, se puede trabajar la cooperación, sobre todo en discurso escrito, una de las destrezas marginadas por el enfoque comunicativo, que da prioridad a las destrezas orales. Quizá, debido a la creencia de muchos docentes de que escribir es un acto individual que no puede compartirse. Si ya es complicado hacerlo en nuestra propia lengua, en una lengua extranjera la dificultad se duplica y eso, en mi modesta opinión, provoca el desánimo de muchos aprendientes.

EL COMPLEJO ACTO DE ESCRIBIR

Además, la creencia de que escribir es una destreza innata, que “el escritor nace y no se hace”, ha fomentado la idea de que los textos publicados no tuvieron versiones provisionales intermedias y que sus autores los elaboraron de manera espontánea, sin ningún esfuerzo, como caídos del cielo.

Recuerdo a una fantástica estudiante de español de nivel intermedio, Sanae, que en una actividad de composición escrita que propuse a toda la clase se puso roja como un tomate cuando le pedí que me mostrara los borradores que había hecho. Se negó rotundamente y como me di cuenta de que la estaba incomodando dejé de insistir. Su trabajo estaba fenomenal y hubiera sido muy interesante ver los caminos que había recorrido para llegar a la versión final.

Escribir no es una actividad fácil, sino todo lo contrario. Componer un escrito es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso del resto de destrezas durante el proceso de composición: leemos los borradores que vamos elaborando y dialogamos con coautores y lectores intermedios sobre el texto para planificarlo o revisarlo. Esta dificultad es mayor cuando se trata de una lengua extranjera. Escribir en cooperación puede ayudar a los aprendientes a resolver problemas durante el proceso de composición.

EL PROCESO DE COMPOSICIÓN: TEORÍAS Y MODELOS

En los últimos 40 años varios autores se han interesado por el proceso de composición y han formulado algunas teorías para explicar cómo y de qué manera se produce. Uno de los primeros fue Gordon Rotman en 1964 que, junto con Wecke, empezó a estudiar la habilidad de la expresión escrita como un proceso complejo formado por distintas fases. Estableció tres etapas en el proceso de escritura: "pre-escritura", "escritura" y "re-escritura".

Este modelo de etapas tuvo una gran aceptación en la enseñanza, porque ofrecía a los profesores la posibilidad de incidir de manera ordenada en el proceso de producción que Rotman consideraba lineal y unidireccional. Años más tarde, en 1981, este modelo fue criticado porque otras investigaciones demostraron que el proceso de composición del texto no es lineal, que el autor hace y rehace constantemente, planifica sobre la marcha, reescribe, corrige y que, por tanto, no sigue una serie de etapas "lineales y rígidas", sino una serie de subprocesos que interactúan unos con otros. Los investigadores que echaron por tierra la teoría de Rotman fueron Linda Flower y John Hayes.

Estos dos investigadores, que venían de la psicología cognitiva, presentaron uno de los modelos más completos del proceso de composición, ya que describía detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto. En definitiva, intentaron explicar cuáles eran los procesos que el escritor seguía durante la tarea de composición. Se centraron en las estrategias y conocimientos que el autor ponía en funcionamiento para escribir y en la forma cómo interactuaban durante el proceso. Enfocaron sus investigaciones al proceso de escritura y no al producto.

Flower y Hayes consideraban su modelo como una metáfora de lo que realmente sucede cuando un escritor produce un texto porque, según ellos, no todos los escritores escriben igual. No veían los subprocessos como etapas que había que seguir linealmente, sino como operaciones recursivas en las que se podía retroceder en cualquier momento.

En 1996, John R. Hayes actualiza el modelo que había desarrollado junto a Linda Flower en 1981 e incluye algunas novedades como, por ejemplo, elementos motivacionales y formas visoespaciales de escritura, además de la reformulación de los procesos cognitivos básicos. En este nuevo modelo Hayes distingue el componente individual (motivación, emociones y procesos cognitivos) del contexto sociocultural (audiencia y colaboradores), donde destaca en éste último la influencia relevante que ejercen las tecnologías sobre los procesos de composición y el papel importante que juega la interacción entre colaboradores. En este sentido, Hayes resalta que en nuestra sociedad muchos textos que se escriben son el resultado de la cooperación entre varios autores. Otro aspecto a destacar en el componente individual de este modelo es el triángulo interrelacionado que forman los componentes afectivos, cognitivos y conceptuales.

Según Cassany (1999), "Hayes justifica la inclusión del lenguaje oral en estos procesos por la importancia que tiene durante el proceso de composición, como vehículo de transmisión de datos sobre el contenido o la forma discursiva del texto que se redacta". Además, los aprendientes "en una situación de composición cooperativa pueden vocalizar lo que están escribiendo antes de anotarlos, como estrategia de evaluación compartida".

LA COOPERACIÓN EN DISCURSO ESCRITO

Camps (1994) considera que "es difícil determinar cuales son las características de la organización del trabajo por grupos que de manera más efectiva pueden favorecer la mejora en la competencia escrita y cuales son las funciones más adecuadas que puede cumplir la colaboración entre compañeros en el desarrollo del proceso de escritura". Según esta autora, a pesar de que hay una opinión bastante general de aceptación de la colaboración entre compañeros, las opiniones sobre sus beneficios y, sobre todo, sobre las modalidades que ha de tener esta colaboración para aprender a escribir divergen bastante.

Algunas investigaciones (Wilkinson, 1982; Griffin y Cole, 1984), citados en Camps (1994) defienden que la colaboración entre compañeros se puede dar en aquellas tareas escritas que sean demasiado difíciles para hacerlas individualmente. Otros (Paliscar y Brown), citados también en Camps, destacan la eficacia de los compañeros a la hora de enseñar a aprender. Para Anna Camps, "una de las objeciones principales que se ha puesto al trabajo cooperativo en la clase ha sido la interferencia entre este tipo de trabajo y la organización jerárquica y basada en la competencia individual de la mayoría de las escuelas, lo que tiene como

consecuencia que la cooperación no sea tal, sobre todo por el hecho de que la evaluación individual y selectiva continúa siendo una de las motivaciones principales de los alumnos” (1994:129).

Freedman (1987), citado en Camps (1994) recoge opiniones de “buenos maestros” que manifiestan la dificultad de mantener a los alumnos en la tarea durante el trabajo en grupo y la de algunos alumnos que no se sienten bien redactando en colaboración y que lo encuentran una pérdida de tiempo.

Ese rechazo, en el fondo, se puede llegar a comprender si recordamos la creencia de muchos docentes y aprendientes que conciben la composición como una tarea individual que debe realizarse en privado y en silencio. Esta creencia pesa considerablemente a la hora de llevar a clase actividades cooperativas de discurso escrito. A los aprendientes que vienen de una enseñanza centrada en el profesor, les resulta difícil creer al principio que se puede “escribir” y “conversar con los compañeros” al mismo tiempo, porque consideran que la escritura se opone a la oralidad.

También muchos docentes creen que escribir es un acto individual y, por eso, valoran negativamente el trabajo cooperativo y se justifican diciendo que algunos aprendientes, los más débiles o “vagos”, se aprovechan del trabajo de otros y que es difícil saber quién hizo qué. Estos docentes consideran que la autoría final de los escritos se diluye en las diversas interacciones que se realizan durante la producción y, en consecuencia, resulta difícil saber quién ha sido en realidad el autor del escrito y a quién se debe atribuir, por tanto, la calificación global (Cassany, 1999).

Además, según Cassany (1999), otra objeción que plantean algunos docentes respecto al uso de la interacción oral entre compañeros mientras escriben es que puede generar interferencias lingüísticas entre la oralidad y la escritura, y crearles confusión porque consideran que podrían infiltrarse en el texto escrito rasgos agramaticales típicos de la oralidad.

Sin embargo, quienes han llevado a la práctica el trabajo cooperativo en discurso escrito creen que es exagerada esa postura porque aseguran que los aprendientes son capaces de discernir entre el discurso oral y el escrito. Cassany afirma que “el alumnado distingue perfectamente los dos contextos comunicativos que se solapan en una secuencia de escritura cooperativa: lo que se escribe a un destinatario (normalmente ajeno a la clase) para conseguir un objetivo, y lo que se dialoga con los compañeros, con el propósito de mejorar el escrito”.

A pesar de las divergencias que hay entre investigadores, docentes y aprendientes, parece imponerse la opinión de que el trabajo cooperativo es beneficioso para el aprendizaje en general, no solamente en la composición escrita, y que estos beneficios se manifiestan incluso en los rendimientos escolares.

Webb (1984), en uno de los estudios que realizó en 1980, observó que los estudiantes que daban explicaciones de cómo realizar la tarea alcanzaban mayores resultados que los que no tomaban parte activa en la interacción del grupo, incluso cuando el nivel de habilidades se mantenía constante.

Cassany (1999) señala que algunas de las situaciones de colaboración que puede crear un trabajo de composición (revisión de borradores, búsqueda de ideas...) cumplen las características de la cooperación, ya que se distribuyen roles diferentes y complementarios entre los miembros de un equipo de composición (autor, lector, corrector de aspectos gramaticales).

Por su parte, Camps (1994) afirma, también, que "las funciones que se pueden atribuir a esta organización del trabajo en el aprendizaje de la composición escrita están relacionadas con los diferentes subprocesos implicados en el proceso de composición: en la fase de planificación, los alumnos intercambian ideas, las desarrollan y las exploran en colaboración. El intercambio oral antes de escribir les ayuda a contrastarlas, a actualizarlas y a relacionarlas. En cambio, los comentarios de los borradores permiten constatar que la escritura es un proceso que puede dar lugar a la elaboración y reelaboración de las ideas".

La misma autora sostiene (1998:77) que la composición cooperativa entre compañeros aporta los siguientes beneficios: permite verbalizar los problemas de la composición, hacerlos conscientes y resolverlos cooperativamente; favorece la capacidad de hablar sobre la lengua; y permite distribuir entre compañeros la carga cognitiva de la producción textual, ya que asume una parte de esta carga al adoptarse roles diferentes.

Para Cassany (1999:148), las tareas cooperativas de aprendizaje en discurso escrito tienen las siguientes características:

1. Cada componente del equipo asume "responsabilidades" diferentes y complementarias, y puede actuar, en consecuencia como "experto" para el resto del equipo y construir "andamiajes".
2. Las actividades tienen "interdependencia positiva" y esto hace que cada miembro esté motivado en ayudar a los compañeros.

Cassany propone un modelo (1999:150) para enseñar a escribir a los alumnos de los centros de enseñanza secundaria y que, en mi opinión, puede adaptarse a la enseñanza de español como lengua extranjera. En este modelo, el profesor negocia con el aprendiente las tareas de composición que se hacen en el aula, con el fin de escoger las más interesantes y motivadoras. Otro aspecto importante a resaltar es la evaluación, que abarca toda la tarea: tiene en cuenta tanto la versión final como los borradores y las interacciones orales que se producen entre los componentes de los grupos.

Cassany considera que la participación del alumnado en las decisiones sobre qué actividades de composición se hace "constituye un principio didáctico básico para fomentar la autonomía del aprendiz, para responsabilizarlo de lo que hace y para incrementar la motivación".

La realización de las tareas se llevan a cabo en el aula, en cooperación con otros compañeros, lo que permite que se creen contextos de interacción entre compañeros. Esta cooperación se puede realizar de varias formas:

1. Varios aprendientes pueden trabajar juntos durante toda la tarea compositiva y elaborar un único texto. Para poder realizar la tarea, deben negociar todos los aspectos del escrito. En mi opinión, considero que es importante que los aprendientes se hagan preguntas sobre el texto que quieren escribir (qué quieren hacer, cómo lo quieren hacer y a quién va dirigido). Creo que es bueno que respondan a esas preguntas porque les ayuda a generar ideas, antes de pasar a la fase de planificación y elaboración de esquemas. También, se podría utilizar otras técnicas cooperativas para generar ideas como, por ejemplo, la mesa redonda o el torneo, la estrella, la escalera (Urbano, 2004:90).

Por otra parte, para que la tarea sea realmente "cooperativa" tienen que estar bien definidos los roles de cada aprendiente del equipo. No basta con decirles que trabajen juntos para escribir un texto en común, sino que dentro del grupo, por ejemplo, pueden "dividirse" el trabajo en parejas en la fase de textualización (borrador 1) y, después, intercambiarse lo que cada pareja ha hecho para desempeñar el papel de lectores y discutir si las ideas se comprenden, si están bien estructuradas, etc.

Después de negociar cambios y modificaciones en equipo, pueden trabajar otra vez en parejas para hacer una primera revisión (de aspectos gramaticales, por ejemplo), que podría ser el segundo borrador. Finalmente, comentan en equipo los cambios realizados por las parejas y entre todos deciden cómo va a ser la versión definitiva. Por tanto, los roles principales que desempeñan los componentes son tres: autores, lectores y correctores. Por supuesto, pueden desempeñar muchos más, dependerá de la tarea compositiva y del enfoque "personal" que cada docente dé a la tarea.

2. Otra forma de cooperación según Cassany es que el aprendiente trabaje solo al principio y la responsabilidad del texto sea individual, pero que pueda contar con la ayuda de otros aprendientes para resolver tareas específicas durante el proceso compositivo: "Un grupo le ofrece ideas para el texto durante la planificación; un compañero le ayuda a organizarlas en un esquema; otro lee un borrador y le da una visión de lector intermedio; un equipo de correctores preparado con diccionarios y gramáticas revisa la ortografía de la versión final" (Cassany, 1999:158).

3. Otra forma está relacionada con el destinatario final de los textos que, según Cassany, pueden ser los propios aprendientes: "En el aula, se pueden dirigir escritos auténticos los unos a los otros, al margen de que utilicen a terceros para elaborarlos" (1999:159).

El carácter formativo de la evaluación es otro aspecto interesante a destacar en este modelo para enseñar a escribir. Las diferentes actividades de intercambio de información que se producen durante el proceso de composición, desde el inicio hasta el final de la tarea como, por ejemplo, las diferentes interacciones orales entre compañeros, esquemas y borradores, forman parte de la evaluación formativa. Uno de los objetivos principales de esta evaluación es que el aprendiente "pueda mejorar tanto su proceso de composición y su dominio de la lengua como la calidad del escrito" (Cassany, 1999).

PROPUESTA DE UNA ACTIVIDAD COOPERATIVA PARA EL AULA DE E/LE

Esta actividad cooperativa se trata de un **trueque de palabras** y el procedimiento es el siguiente: se forman grupos de tres componentes, heterogéneos en cuanto a edad y nivel de español. El profesor les da cinco minutos para que escriban en una hoja "personas y profesiones", "verbos" y "adjetivos". Se les informa de que, como los grupos lo forman tres miembros, se distribuyan el trabajo, pero que si lo necesitan pueden consultar con sus compañeros de equipo.

Transcurrido el tiempo, se les da diez minutos más para que comenten en sus respectivos equipos las palabras que cada uno ha escrito y que piensen en una posible historia, sin escribirla todavía. En esta parte de la actividad, que es sobre todo oral, el profesor les asigna roles diferentes: el de "explorador de palabras" (el encargado de consultar el diccionario), el "controlador de lengua" (que 'vela' por el uso del español en el grupo y llama la atención cuando se habla 'demasiado' en otra lengua) y "el controlador de tiempo" (que controla el reloj para que el equipo termine el ejercicio en el tiempo establecido).

Pasados los diez minutos, y con una historia más o menos pensada, el profesor les explica que van a formar nuevos grupos para hacer "un trueque de palabras". Los aprendientes que

habían escrito “verbos” forman un grupo, los que habían escrito “personas y profesiones” otro, y lo mismo hacen los que tienen la lista con “adjetivos”. Formados ya los tres nuevos grupos, se les informa que deben intercambiarse palabras sin que ese ‘cambio’ afecte considerablemente a la historia que habían pensado en sus respectivos equipos. El objetivo de la actividad es pues, pactar y negociar.

Para que puedan realizar esta parte de la actividad, que también es oral, el profesor les reparte una hoja en la que están especificadas las destrezas colaborativas, sobre todo los recursos para negociar, pactar, ofrecer o rechazar una oferta, expresar duda, es decir, esas estrategias comunicativas necesarias para la interacción oral. Esta modalidad de trabajo se llama “**grupos de intercambios**” y se puede plantear también como actividad previa para intercambiar ideas y solucionar bloqueos en los equipos.

Después de negociar y de intercambiarse palabras, vuelven con sus respectivos equipos para intentar escribir una historia con las palabras que les han quedado. Evidentemente, “el trueque” provoca modificaciones, pero si saben ‘negociar’ los ‘daños’ no suelen ser importantes. Aceptan las palabras que tienen porque descubren que algunos cambios benefician la historia que tenían pensada

Resumiendo, el trabajo en colaboración en discurso escrito es una excelente técnica para estimular la conversación en el aula de E/LE, además de ofrecer la posibilidad de integrar varias destrezas mientras se escribe. Por eso, la principal ventaja del aprendizaje cooperativo es precisamente la interacción social que se produce entre sus componentes, ya que favorece la negociación del significado y el acceso a un *input* comprensible.

Sin embargo, este método es bastante complejo y su eficacia depende completamente de una correcta práctica en el aula. Por eso, algunos profesores, que lo han intentado, han fracasado. Elena Landone (2004:8) sugiere que hay que introducirlo poco a poco, “si no, se corre el riesgo de meter a los estudiantes en una forma de trabajo nueva y difícil, que requiere mucho esfuerzo para coordinar objetivos a la vez cognitivos / procesuales, sociales y lingüísticos”.

Aunque sea un método difícil que requiere formación por parte del profesor. Johnson, Johnson y Stanne (2000) consideran que cualquier profesor podría encontrar una forma personal, acorde con su filosofía sobre aprendizaje y enseñanza en particular, para utilizar la cooperación en sus clases. En palabras de Crandall (2000), “vale la pena realizar el esfuerzo de introducirlo paulatinamente, y ayudar a los alumnos mientras trabajan en grupos de forma interdependiente, procurando que consigan una mayor independencia como estudiantes de idiomas”.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, Jane (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Madrid.
- Aoki, Naoko (2000): "La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno", págs. 159-172, en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.
- Barnett, Lew (1993): "El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales", *Aula de Innovación Educativa*, 14 mayo, ed. Graó Educación, págs. 67-70.
- Benlloch, M. (1986): "El aprendizaje de la cooperación" en M. Moreno et al., *La Pedagogía Operatoria*, Barcelona, Laia, 2a ed.
- Bennett, B., Rolheiser-Bennett. C. y L. Stevahn (1991): *Cooperative learning: Where Herat Meets Mind*, Toronto, Educational connections.
- Brown, H. Douglas (1994): *Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Methodology*, Nueva York, Prentice Hall Regents.
- (2000): 'Mapa del terreno' (introducción), págs. 19-48, en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.
- Camps, A. (1990): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza", *Infancia y Aprendizaje*, 49, págs. 3-17.
- (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- (1998): *Ensenyar a escriure a l'educació secundària*, Barcelona, ICE / Horsori.
- Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*, Paidós, Barcelona.
- (1999): "La composición escrita en E/LE", en L. Miquel y N. Sans (eds.) *Didáctica del español como lengua extranjera*, 4, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expoligua, págs. 47-66.
- (1989) *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Paidós Comunicación, Barcelona.
- Calderón, M., R. Hertz-Lazarowitz y J. Tinajero (1991): "Adapting CIRC to multiethnic and bilingual classrooms", *Cooperative Learning*, 12, págs. 17-20.
- Crandall, J. (2000): "El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos" págs. 243-262, en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.
- DeBolt, V. (1994): "Write! Cooperative Learning & the Writing Process", *Kagan Cooperative Learning*, San Juan Capistrano, California.
- Dörnyei, Z. y Malderez, A. (2000): "El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras", págs. 173-187, en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.
- Dörnyei, Z. (1994): "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *Modern Language Journal*, 78, iii, 273-284.
- Dotson, Jeanie (2000): "Cooperative Learning Structures Can Increase Student Achievement", *Culminating Project*. Kagan Cooperative Learning.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981): "A Cognitive Process. Theory of Xriting", *College Composition and Communication*, 32, págs. 365-387.
- Guash, Oriol (1995): "Els processos d' escritura en segones llengües", *Articles*, 5, julio, págs. 13-21.
- Graham, K. (1999): "Student Comment on Cooperative Learning and Multiple Intelligences Structures", Research@KaganOnline.com

- Hayes, J. R. (1996): "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing", en M. Levi y S. Ransdell (eds.), *The Science of Writing. Theories. Methods. Individual Differences and Applications*, Wahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, págs. 1-28.
- Jacobs, G. M. y S. J. Hall (1994): "Implementing cooperative learning", *English Teaching Forum*, 32, 2-5, 13.
- Jacobs, E., L. Rottenberg, S. Patrick y E. Wheeler (1996): "Cooperative learning: Context and opportunities for acquiring academia English", *TESOL Quarterly*, 30, págs. 253-280.
- Jacobs, G. M., Small, J. (2003): "Combining Dictogloss and Cooperative Learning to Promote Language Learning" en *The Reading Matrix*, 3, 1, April, disponible en http://www.readingmatrix.com/articles/jacobs_small
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. (2000): *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Ed. or. 1994), Paidós, Barcelona.
- Johnson, D. y Johnson R. (1999): *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic learning*, (5a ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson D., Johnson R. y Stanne M.: *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Retrieved July, 2000, disponible en <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>
- Johnson D. y Johnson R. (1978): "Cooperative, competitive, and individualistic learning", en *Journal of Research and Development in Education*, 12, 1, págs. 3-15.
- Kagan, S. (1994): *Cooperative Learning*, San Juan Capistrano, California, Kagan Cooperative Learning. Kagan Publishing.
- Milian G., M. (1994): "Aprender a escribir. Enseñar a escribir", *Aula de Innovación Educativa*, 26, mayo, págs. 11-14.
- Landone, E. (2004): "El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas", págs; 1-17, en *redELE*, núm. 0, <http://formespa.rediris.es/revista>
- Landone, E. (2001): "Aprendizaje cooperativo en la clase de E/LE", en *Cuadernos Cervantes*, VII, núm. 32, págs. 70-19 (parte I) y núm. 33, págs. 60-63 (parte II).
- Morris, P. (1997): "Collaborative Learning (Grouping) in the Classroom". *Kagan Cooperative Learning*.
- Ovejero Bernal, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo: una alternancia a la enseñanza tradicional*, P.P.U., Barcelona.
- Ovejero Bernal, A., De la Villa Moral Jiménez, M., Pastor Martín, J. (2002): "Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI", en *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social (R.E.I.P.S.)*, Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo, 1, 2, octubre, disponible en <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/V1n1/art7.html>
- Oxford, R. (2000): "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas", págs. 77-86, en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.
- Ribé, R. (1994): "Alguns aspectes de la motivació en el treball per projectes", *Articles*, 2, octubre, págs. 47-61.
- Richards, J. C. y Lockhart, Ch. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Madrid.
- Rotman, D. (1965): "Pre-Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process", *College Composition and Communication*, 16, mayo, págs. 106-112.
- Rué, D. (1991): *El treball cooperatiu: L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*, Ed. Barcanova.
- Sharan, S. y Sharan, Y. (1992): *Expanding cooperative learning through group investigation*. Teachers College Press, Colchester, Vermont.

Slavin, R. (1991): "Synthesis of research on cooperative learning", *Educational Leadership*, 48, págs. 71-82.

Trujillo, Sáez, F. (2002): "Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua", en *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades Campus de Melilla*, 32, págs. 147-162.

Williams, M. y Burden R. L. (1998): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Madrid.

ELA0 y ELE. *Hablando por los codos:* enseñar gestos en la clase de español

AGUSTÍN YAGÜE
Asesor Técnico del MEC en Wellington

Asesor técnico del MEC en Wellington, Nueva Zelanda, desde el año 2001. Profesor del Máster de Formación de Profesorado ELE (semipresencial) de la Universidad de Barcelona. Ha dictado diversos cursos para profesorado y es autor de materiales didácticos para la enseñanza del ELE.

RESUMEN: Con frecuencia, la docencia del ELE se lleva a cabo en países en que el contacto con la lengua meta es escaso o nulo, no solo para los aprendientes sino también para los docentes, que en numerosas ocasiones no son hablantes nativos de español. En estos contextos, el trabajo de comprensión auditiva acostumbra a causar mayor angustia y ansiedad a docentes y discentes. Además de ser la destreza que escapa del control del aprendiz en tanto que la producción reside en el interlocutor, la escasez de materiales auditivos auténticos –más allá de los audios que acompañan el libro de texto- da lugar a que en la clase no se contemplan estrategias específicas con las que el aprendiente pueda abordar con confianza la audición.

Los repertorios no verbales pueden constituir una buena ayuda en este entorno, amparados además en el hecho de que su riqueza y variedad suelen despertar la curiosidad de los aprendientes. Sin embargo, nuevamente, se trata de un repertorio gestual que no suele ser producido (al menos no con espontaneidad) por profesorado no nativo.

De todos estos componentes surgió el proyecto del cederrón *Hablando por los codos. Gestos para entender y "hablar" español* (realizado en su concepción didáctica y técnica por el autor y publicado por la Consejería de Educación del MEC en Australia y Nueva Zelanda a finales de 2003). Los párrafos siguientes describen ese proceso y los contenidos del resultado, que incluyen además de lo mencionado, aspectos socioculturales del lenguaje gestual de los hablantes de español.

1. CONSIDERACIONES TÉCNICAS PRELIMINARES

El cederrón *Hablando por los codos. Gestos para "hablar" y entender español* (ISBN 0-9580649-2-X / NIPO: 176-03-270-2) funciona preferentemente bajo el entorno Windows XP. Su comportamiento con otros sistemas anteriores es aceptable, pero algo más lento. Ha sido desarrollado con el programa Neobook, de la empresa Neosoftware. Los centros educativos españoles pueden solicitar esta aplicación al MEC (<http://www.formacion.cnice.mecd.es/ofrecemos/neo.htm>); cualquier otra persona interesada puede descargar una versión de prueba desde <http://www.neosoftware.com>.

El cederrón se instala solo. No precisa de ningún programa adicional en un ordenador estándar. Estas características facilitan su uso entre docentes o estudiantes no demasiado familiarizados con el uso de la tecnología. La navegación por el mismo es muy simple, y se ha concebido como muy intuitiva, para impedir cualquier tipo de distracción tecnológica en los contenidos que el usuario debe manipular. No obstante, cuenta con una pantalla inicial con las instrucciones oportunas de navegación (véase la figura 1), donde conocer todas las

opciones activables (o desactivables). Casi todas las informaciones contenidas en esa pantalla aparecen en forma de bocadillos sensibles, visibles al pasar el ratón por encima de determinados iconos.

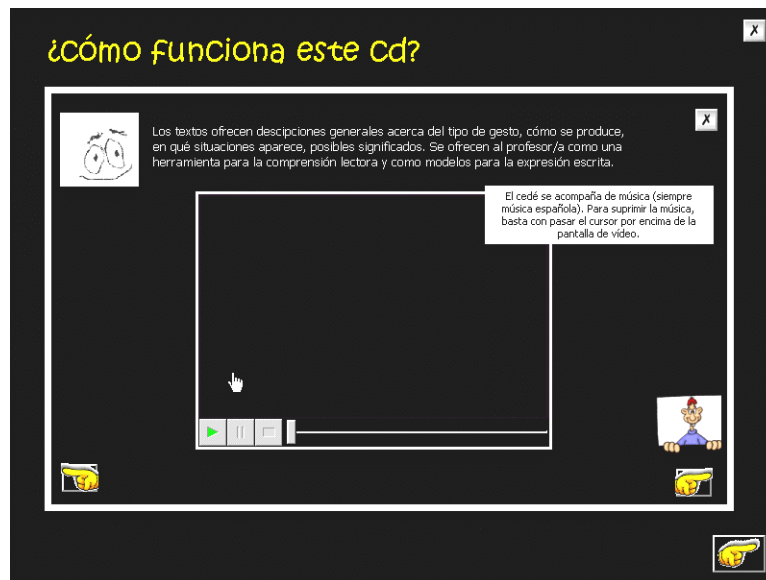


Figura 1: pantalla inicial de instrucciones de funcionamiento

Ciertamente en todos los casos, se han limitado extraordinariamente los efectos multimedia: es el usuario la mayor parte de las veces quien gobierna las acciones y las opciones. Tal decisión no sólo simplifica la navegación y reduce eventuales temores tecnológicos sino que responde a una decisión didáctica que pretende promover la interacción entre los estímulos auditivos, lectores y estratégicos y las acciones del usuario/s con su ratón y su teclado.

En la actualidad, este cederrón, editado por la Consejería de Educación del MEC en Australia y Nueva Zelanda, se distribuye *exclusivamente* entre las escuelas que imparten español en esos países. El lector puede acudir a la fuente en internet de donde proceden los vídeos (véase la referencia más abajo) e idear actividades aptas para sus clases. Quizá estas páginas le puedan servir de ayuda para ese proceso.

2. GÉNESIS DEL PROYECTO Y JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA

El proyecto de confección de este cederrón se gestó para brindar material complementario para las clases de Español como Lengua Extranjera, y está especialmente destinado a entornos en que el español no es la lengua del país, y singularmente para aquéllos –como es el caso de Nueva Zelanda- en que el contacto con la lengua meta es escaso o prácticamente nulo.

Es por lo tanto un producto que se justifica exclusivamente en entornos de aprendizajes extraños a la lengua española y en los que el docente no suele ser hablante nativo de español. Se le ofrece un material audiovisual, con propuestas didácticas para su explotación en clase, que pueda suplir en alguna medida su capacidad producir (y en algunos casos interpretar) parte del repertorio gestual del español (entendido preferentemente como español peninsular).

El proyecto se justifica igualmente por la “insuficiencia” de la bibliografía específica para el aula de ELE acerca de la comunicación no verbal usada por los hablantes de español. En efecto, el panorama puede resumirse en los siguientes trazos:

- estudios genéricos, no aptos para ser transferidos como material didáctico al aula de ELE
- bibliografía en soporte papel, en la que, en el mejor de los casos, los gestos que se detallan son ejemplificados mediante un dibujo, lo que impide –singularmente al profesor/a no nativo- captar la dinámica del gesto analizado y, también, con frecuencia, sus contextos de uso
- estudios circunscritos a la descripción misma del gesto que no acaban de hallar un lector definido: son escasamente informativos para profesores/as hablantes nativos de español, pues se trata de gestos que en la mayoría de los casos están incorporados al bagaje comunicativo de los hablantes nativos; y, en el caso del profesorado no nativo, se muestran, en algunos casos, como instrucciones –casi a modo de tabla gimnástica- para la producción estática del gesto tras un arduo esfuerzo de lectura, pues este tipo de descripción de acciones no es de fácil lectura
- por fin, sin haber estudiado este aspecto en detalle, son escasísimas las referencias y estrategias de comprensión e interpretación del repertorio gestual que ofrecen los libros de texto de ELE más extendidos, incluidos aquéllos que cuentan con vídeos complementarios.

Estas características recomendaban la creación de un material didáctico con soporte audiovisual, capaz de reproducir el gesto en todo su desarrollo y algún posible contexto –siempre limitado- para la aparición del gesto. El vídeo –con su correspondiente guía didáctica- era, sin duda, un soporte adecuado para la presentación de los repertorios que se deseaban tratar. No obstante, se valoró que la capacidad de interacción que podía ofrecer un cederrón podría resultar más apropiada para los contextos que se han descrito, en los que en la realidad cotidiana difícilmente se pueden observar repertorios gestuales como los contenidos en el cederrón, y también en razón de los objetivos didácticos específicos del cederrón (véase más abajo), asociados, entre otros, a la comprensión auditiva.

Aunque disponible únicamente en la internet, el repertorio en soporte en vídeo existía, con un propósito estrictamente educativo, para estudiantes de ELE en contextos de no inmersión en la lengua meta. En concreto, el Departamento de Español de la Universidad de Tokio disponía –y dispone- en una de las páginas de su sitio web¹ de más de 200 filmaciones para un número de gestos similar.

Se trata de un proyecto que toma como punto de partida el *Diccionario de Gestos*, de J. Coll, M^a José Gelabert y E. Martinell [2000], –y ilustra dinámicamente, supliendo así la pobreza gráfica de no éste sino cualquier libro dedicado a la descripción de gestos, por su propia dimensión de libro- al tiempo que ilustra también la versión japonesa del mismo². Sin embargo, y a pesar de ser extraordinario el esfuerzo del Dr. Hiroto Ueda para poner al alcance de muchos estudiantes este material, la utilización del mismo en la clase de ELE quedaba en suspenso ya que:

- el listado ofrecido se limita al título del vídeo, la transcripción del audio y el gesto al que se asocia el vídeo o los vídeos (se incluyen también las referencias al material bibliográfico de base y a la versión japonesa del mismo)

- el listado se ofrece (como sucedía con el citado *Diccionario de gestos*) en estricto orden alfabético de los gestos recogidos. Por lo demás, la denominación de los mismos resulta un tanto arbitraria y difícilmente operativa: se mezclan criterios estrictamente semánticos (“borracho”, “telefonar”), “fraseológicos” (“alegrase del mal ajeno”, “lagarto, lagarto”), nocionales (“sí”, “no”, “yo”) y, presumiblemente funcionales (“¡silencio!” vs. “silencio”, “¡vete!”)

- el visionado de cada una de las filmaciones es cuando menos difícil, ya que la calidad de las mismas es muy alta y el tiempo de descarga, muy lento

- el contenido de este *Diccionario de gestos españoles. Versión Internet* se limita, como se ha dicho, al visionado de la filmación y a la lectura (en una pantalla previa) de la transcripción. No existen posibilidades de interacción ni actividades asociadas.

En síntesis, y sin desmerecer en absoluto el valiosísimo esfuerzo de compilación y divulgación llevado a cabo por el Dr. Ueda y su equipo de colaboradores, no se podía concluir que la presentación de ese material pudiera representar un material didáctico (exceptuando quizá su valor antropológico) para la clase de ELE en tanto que no es presentado como inscrito en un proceso de aprendizaje. Asimismo esa formulación resultaba “insuficiente”

1 <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/gestos.htm>

2 T. Takagaki, H. Ueda, E. Martinell, M^a J. Gelabert: *Pequeño diccionario de gestos españoles* (ed. en japonés), Tokio, Hakusuisha, 1998.

para inscribirse en la dinámica del aula, ni siquiera –como tal vez pudiera argüirse- con valor de “ejemplo”, debido a lo insólito que resultan muchas de muchas de las filmaciones para ciertos estudiantes extranjeros³ y también si tenemos en cuenta el valor que podemos, con Castañeda [1993], asignar al ejemplo: “En cuanto a la ejemplificación, modo primordial de la explicación de contenidos, si se ha optado por una descripción de los hechos lingüísticos desde una posición pragmático-discursiva, no hay que olvidar que ello nos impone mayores exigencias a la hora de confeccionar los ejemplos. Crear un contexto discursivo (o varios cuando se trata de contrastar) no es una tarea sencilla. Por otro lado, la creación de contextos explicativos y su carácter de proceso permite jugar con la posibilidad de implicar al alumno en la creación del ejemplo”.

La insuficiencia del soporte papel y la debilidad didáctica de la presentación de los vídeos en internet dejaron paso al análisis de un nuevo formato en vídeo o bien la concepción de un soporte distinto, el cederrón. La posibilidades didácticas, en especial las de interacción, inclinaron la decisión por el soporte cedé, aunque también se tuvieron en cuenta las de maniobrabilidad (externas: posibilidad de ejecutar el programa en cualquier ordenador portátil; e internas: capacidad de selección de determinadas secuencias o actividades, facilidad para reproducir de nuevo determinados pasajes o regresar a una pantalla previa e hipertextualidad) que no ofrecía el soporte vídeo tradicional (ni tampoco el DVD en todos los casos). Se hace necesario en este punto recordar las palabras de Elena Landone [1999] cuando afirma que “El lugar óptimo para el desarrollo de una unidad didáctica [...] es la interacción viva entre el profesor y el aprendiz –hemos aludido ya a la dificultad que tienen los profesores/as no nativos para abordar este tipo de interacción- pero, como estamos hablando de proyectar material didáctico, se requiere la adaptación [...] a nuevos soportes. Normalmente, para la realización de unidades didácticas, los soportes clásicos, por ejemplo, el libro, aprovechan imágenes fijas, textos escritos y a veces textos orales por medio de cintas. En cambio, cuando se trata de apoyos multimediales las potencialidades se multiplican. Además de la posibilidad de integrar los canales precedentes, existe también la de añadir las imágenes en movimiento y la interactividad, llegando a reproducir algunos rasgos de la comunicación humana que el libro no puede ofrecer.”

Con todo, el producto que se analiza ahora sigue tomando como base didáctica el vídeo (hemos argumentado ya su bondad frente al soporte papel). La práctica totalidad de las unidades que se articulan en él gravitan en torno a una o varias filmaciones, y en general –como se verá- ésta/s se agrupan en un determinado gesto.

³ El propio Dr. Ueda [2000], señala la perplejidad de los estudiantes japoneses ante determinados gestos: En el momento de “¿Yo?”, el protagonista se pone la mano en el pecho. Es un gesto simple y conocido por todos, pero puede causar dificultad a los estudiantes japoneses cuando se encuentran en un contexto parecido, puesto que la mayoría de los jóvenes se aplica el dedo índice de la mano a la nariz. Y precisamente este gesto conlleva otro significado diferente en la comunicación no verbal de los hispanohablantes: “Algo huele mal”. El problema estribaba, pues, en conseguir que esos vídeos devinieran una herramienta didáctica en la clase de ELE y no simplemente una “curiosidad cultural”.

3. CONTENIDOS DEL CEDERRÓN: CRITERIOS DE SELECCIÓN

Los vídeos que se incluyen en el cederrón *Hablando por los codos* corresponden a una selección de los que contiene el sitio web del Departamento de Español de la Universidad de Tokio.

Se le solicitó al Dr. Ueda la debida autorización para la utilización del proyecto que aquí se describe, y se le informó igualmente de las razones que animaban al mismo, esto es, las de imprimir una interacción didáctica a ese material audiovisual. El Dr. Ueda cursó de inmediato tal autorización en los términos propuestos⁴.

Vale la pena en este punto describir las características de las filmaciones:

- se trata de vídeos digitalizados en formato .mpg de gran calidad visual y acústica, y por ello brindan garantías de manipulación (sobre todo en lo que se refiere al tamaño de visualización) sin que se resienta la resolución de la imagen
- el formato digitalizado permite la visualización en los reproductores más comunes comercializados en los ordenadores
- son vídeos de entre cinco y diez segundos de duración, pero, debido a su calidad, se trata de archivos grandes (de entre 700 KB y 1,2 MB), de compleja ejecución en soporte cedé

En cuanto a sus características lingüísticas y comunicativas como *inputs*

- las filmaciones no son "auténticas" en tanto que producciones espontáneas de habla
- la mayoría de las filmaciones –no todas- son aceptables en su capacidad de mostrar un contexto razonable de aparición del gesto objeto de estudio
- la interpretación –obra de no profesionales: docentes del Departamento de Español de International House, en Barcelona- es asimismo aceptable, si bien algunas escenas resultan forzadas o no naturales, o bien carecen de cierto entorno de verosimilitud, lo que supone una, en cierta medida, colisión con los parámetros de la espontaneidad en que se inscribe la gesticulación en una comunidad lingüística. Con todo, la breve duración de los vídeos amortigua sensiblemente estas posibles deficiencias en lo que se refiere a la percepción del *input*

4 En general, las publicaciones de la Subdirección General de Cooperación Internacional del MEC tienen carácter gratuito: se distribuyen entre los centros docentes de ELE que lo solicitan, y se autoriza explícitamente la copia y distribución siempre que se indique la procedencia y no se procede a cobro o contraprestación.

A partir de este material inicial, se planteó la necesidad de seleccionar un repertorio limitado de entre los más de 200 que componen el conjunto. La determinación de una selección supuso la renuncia a un carácter "enciclopédico", exhaustivo, del cedé. Como se verá, ésa fue la primera decisión estrictamente didáctica. No obstante, y tras el análisis minucioso de cada una de las filmaciones, la selección estuvo también arropada por las siguientes pautas:

- se descartaron filmaciones con contenidos considerados irrelevantes, redundantes o confusos (en lo que respecta tanto a su *input* auditivo como visual). Así, por citar un único ejemplo, fue calificado como innecesariamente confuso para un estudiante de ELE el guión para el vídeo "¡Ya lo tengo!", donde los interlocutores mantienen el siguiente diálogo:

* Carmen: No sé, ¿qué podemos regalar a Begoña? Un libro, una novela, o algo para la escuela...

* Vicenta: ¡La Gramática de Bosque!

* Carmen: ¡Perfecto!

- se descartaron en algunos casos, filmaciones que propusieran diversos gestos para un único acto comunicativo a fin de no dispersar la concentración de profesores/as no nativos y sus estudiantes, y a fin de ajustarse a los objetivos didácticos que se describirán más adelante

- se eliminaron filmaciones asociadas a unidades fraseológicas, en los casos que se éstas no pudieran ser inscritas en un capítulo funcional con perfil definido. En algunos casos, no obstante, se añadieron algunas de esas filmaciones como material adicional en el capítulo "Para saber más"

- se obviaron filmaciones que correspondieran a gestos considerados universales, esto es, fácilmente reconocibles por personas no hablantes de español⁵

- en alguna medida en relación con el apartado anterior, aunque reconociendo el carácter relativo de tal criterio, se aplicó un criterio de frecuencia, que respondía a la frecuencia de uso en la comunidad lingüística hispanohablante y también a la posibilidad de que, a lo largo de sus estudios de español, los estudiantes hallaran contextos de aparición de tales gestos

- se establecieron criterios de extensión y desarrollo didácticos del *input* incluido: determinadas filmaciones se mostraban a priori muy aptas para generar actividades, interacciones posteriores, mientras que otras no lo eran

⁵ Puesto que los destinatarios principales del cedé son estudiantes y profesores/as de Nueva Zelanda y Australia, se propuso un visionado de determinados vídeos (con o sin sonido) a varios grupos de personas (no todos ellas hablantes de español). Los encuestados debían establecer si reconocían el gesto de la filmación y si eran capaces de aventurar un significado para el mismo.

- por fin, se tuvieron en cuenta la operatividad final del producto, la facilidad y velocidad de uso

De resultas de la aplicación de los criterios de selección explicados el cederrón consta de poco más de cien vídeos, un número sensiblemente inferior al del corpus inicial, pero que se considera suficiente para perfilar el repertorio de gestos de la hablantes de español para aprendices de nivel inicial o intermedio, tal y como se describirá. Estos vídeos se organizan en torno a determinadas pantallas (una por cada gesto abordado, aunque cada gesto puede tener más de una filmación asociada). A los efectos de este trabajo hemos denominado estas pantallas "secuencias de trabajo", sin que tal denominación pretenda señalar más que el carácter homogéneo respecto a un gesto y el carácter razonablemente autónomo y compacto para ser desarrollada en el aula.

4. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA

Se ha apuntado ya que la base que articula el cederrón *Hablando por los codos* está constituida por la selección de vídeos que se ha mencionado para unos destinatarios determinados: profesores/as y aprendices de ELE en contexto de no inmersión y con escaso –o nulo- contacto con la lengua meta.

No obstante, no se debe considerar que el cedé es simplemente un nuevo receptáculo, un índice, para el visionado de las filmaciones. Su configuración responde a la de un material didáctico susceptible de ser incorporado a la clase de español L2. En una configuración ideal, un material de estas características y contenidos debería acomodarse al currículo de enseñanza, asociado a los contenidos funcionales del mismo, pero la realidad es que la inclusión de la comunicación gestual ocupa aún un lugar marginal en muchos de los programas de enseñanza, relegado a una curiosidad cultural en ocasiones próxima al despropósito pedagógico. El de Nueva Zelanda [1995] para enseñanzas regladas no es una excepción⁶.

De resultas de ello este material se organiza en unas categorías (amplias y ciertamente un tanto difusas) cercanas a la expresión de determinadas funciones comunicativas que el docente puede incorporar transversalmente en el currículo. Lo heterogéneo del material (y de los contenidos a que se refiere, la propia gesticulación), la dispersión en los contenidos curriculares y considerables dificultades de orden técnico impidieron una clasificación más rigurosa, como sería deseable. En cualquier caso la presentación evita la ordenación

6 Las únicas referencias en el mismo se incluyen en los Niveles 1 y 2 (*Emergent Communication*), que corresponden, aproximadamente, a las primeras treinta horas de aprendizaje de la lengua. Se proponen como *suggested socio-cultural aspects* en los siguientes términos: *Body language (including handshakes, hugging, kissing)*, para el Nivel 1, y *Gestures and differences in body language (talking with hand, facial expressions, loud voices, closeness, touching)*, para el Nivel 2. No hay más alusiones en el resto del trayecto de aprendizaje del estudiante.

alfabética original (tanto en la obra de Coll [2000] y como en la versión de internet de Ueda). Estas categorías –asociadas con un color durante la navegación– son las que se enumeran a continuación (figura 2), cada una de las cuales deja paso a un submenú de trabajo (figura 3) compuesto organizado en tres categorías: la que conduce a un orden sugerido de trabajo, la que ofrece la posibilidad de seleccionar el contenido que se desea tratar y la que deja paso a las actividades.

- **Gestos para expresar relaciones.** Se presentan este apartado gestos susceptibles de ser incluidos o asociados con algunos de los siguientes contenidos: saludar, hablar de uno mismo, presentarse, identificar, aceptar o rechazar...

- **Gestos para expresar cantidad y medida.** Se presentan este apartado gestos susceptibles de ser incluidos o asociados con algunos de los siguientes contenidos: expresión de la cantidad y la frecuencia, dar y pedir información sobre la cantidad, mostrar preferencias, resaltar un elemento o característica...

- **Gestos para expresar opiniones.** Se presentan este apartado gestos susceptibles de ser incluidos o asociados con algunos de los siguientes contenidos: expresar gustos y preferencias, valorar subjetivamente una opinión, solicitar la opinión..

- **Gestos para expresar sensaciones.** Se presentan este apartado gestos susceptibles de ser incluidos o asociados con algunos de los siguientes contenidos: hablar de uno mismo y sus necesidades básicas, expresión de deseos y sentimientos, manifestar duda, interés o desinterés hacia algo, mostrar enfado...

- **Gestos para expresar espacio y tiempo.** Se presentan este apartado gestos susceptibles de ser incluidos o asociados con algunos de los siguientes contenidos: dar y pedir información sobre la ubicación, aludir a la anterioridad o posterioridad de un suceso, ofrecer o solicitar direcciones...

- **Otros gestos.** Se presentan este apartado gestos que no encajaban adecuadamente en las categorías anteriores y que no constituían por sí mismos una agrupación homogénea, pero que se decidió incluir al amparo de criterios de frecuencia de aparición.

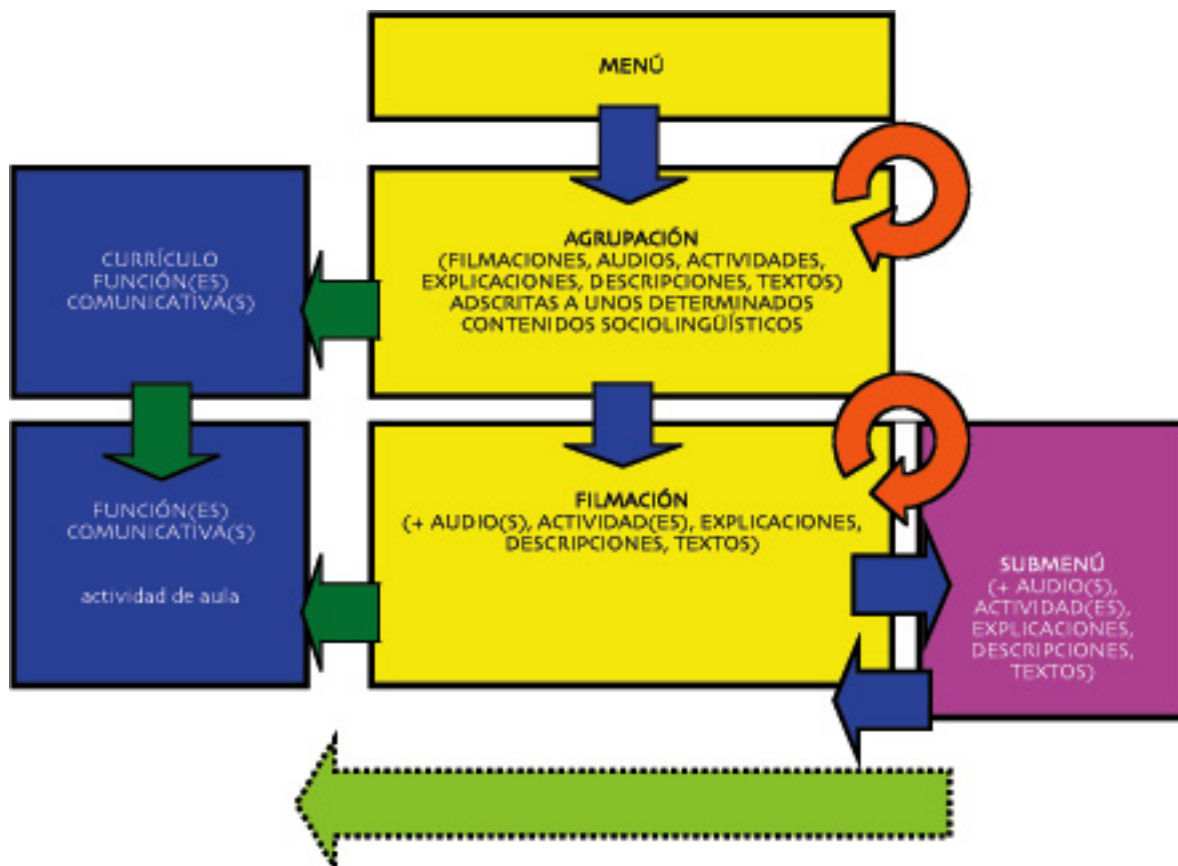


Figura 2: menú principal del cederrón, organizado en categorías próximas a las funciones lingüísticas que abordan.



Figura 3: submenú de cada una de las secciones, identificado con un color de base , que organiza la navegación en el modo deseado por el usuario

Además de las categorías enunciadas, un buen número de los gestos presentados remiten a otros en un submenú específico ("Para saber más"). Este submenú puede contar con otras filmaciones diferentes –relacionadas por proximidad funcional-, audios o únicamente textos. Este submenú –y otras opciones de navegación e hipertextualidad- serán descritos más adelante.



Tal y como se expresa en el gráfico precedente, en su concepción el cederrón pretende vincularse a un currículo de ELE estándar y a la práctica de determinadas funciones comunicativas, como un instrumento más del aula, pero no descarta un funcionamiento autónomo, al margen de la práctica docente diaria y a modo de revisión o con un uso vinculado a lo social y cultural. No éste el objetivo preferido, pero la experiencia y determinadas encuestas remitidas a profesores/as que evaluaron el cedé piloto parecen apuntar que uso autónomo podría ser mayoritario, entre otras razones por la aún escasa tradición de incorporar recursos multimedia a la dinámica del aula de L2. Mientras el casete o el vídeo forman parte del paisaje del aula de ELE, el ordenador y los recursos multimedia siguen siendo una asignatura pendiente.

En cualquier caso, se quiere insistir aquí en que es posible acomodar los contenidos y actividades de este cedé en la programación diaria, como *input* más ofrecido a los aprendices para ser procesado.

Inscrito como actividad diaria del aula o usado como un material aparte, la concepción del cedé subraya que no se desea que éste sea usado como un conjunto de presentación multimedia, a modo de clase monográfica. La configuración del mismo es deliberadamente fragmentaria, y a lo sumo algún segmento del cedé puede ser utilizado como apéndice en el

final de una sesión de clase. De hecho, en el uso previsto, los contenidos de este cedé podrían extenderse durante un año académico.

En ningún caso se ha previsto que este cederrón sea usado por el aprendiz como medio de autoaprendizaje. El destinatario al que se orienta es el profesor/a de ELE, quien debe actuar como administrador y gestor de los contenidos entre unos aprendices que se han previsto como, preferentemente, estudiantes de enseñanza secundaria.

Como se ha visto con anterioridad los contenidos funcionales asociables se sitúan en los niveles inicial e intermedio de un currículum estándar de ELE, ya que, precisamente, se quiere intervenir para vincular tales contenidos con el repertorio gestual más común en español, algo que aparece descuidado en la mayoría de programas y que solamente los profesores nativos pueden suplir con eficacia y espontaneidad. Una ampliación sociopragmática de todo ello se emplaza en ocasiones en el apartado "Para saber más", que acoge otros posibles contextos de aparición del gesto, eventuales variaciones en el significado del mismo y fórmulas lingüísticas relacionadas, principalmente unidades fraseológicas.

En relación con todo lo anterior, conviene subrayar que el cederrón objeto de análisis renuncia a una ordenación en "unidades didácticas" en tanto que módulo, dentro de un currículum formado por varias unidades didácticas, que organiza un núcleo de conocimiento en fases estructuradas (Landone [1999]), pero quiere preservar la finalidad de la misma en los términos que recuerda Landone: "facilitar la transmisión, la comprensión, la elaboración y la retención de informaciones, preferiblemente asociado –aunque no necesariamente–, como material de apoyo, a otras unidades didácticas adscritas a un currículum".

En este sentido, y con todas las limitaciones señaladas, la concepción de este cederrón quiere dar respuesta a los criterios establecidos por Scarino que hacen posible un aprendizaje fructífero de una L2 (tomado de Picó [1997]), a saber:

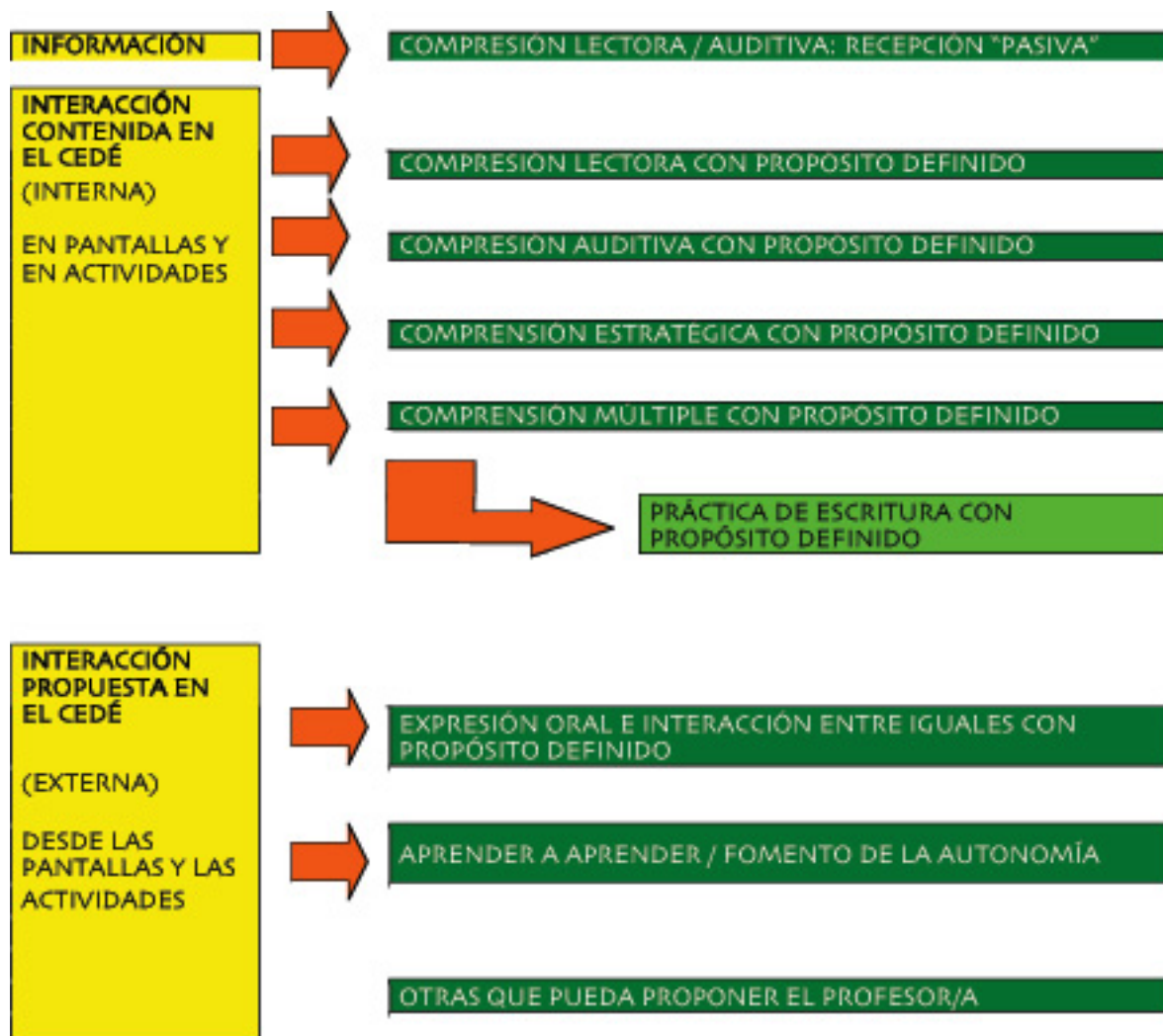
- proporciona oportunidades de comunicación a los alumnos
- estimula el trabajo en parejas o grupos y en procesos que exigen cooperación
- parte de la consideración de la individualidad de los aprendices, con su propia subjetividad, necesidades e intereses
- se funda en determinadas formas, destrezas o estrategias que promueven el proceso de adquisición de una segunda lengua
- brinda oportunidades de experimentar, e importar al aula, la realidad sociocultural

- da lugar a una reflexión acerca del papel de la lengua y la cultura
- puede generar información referida al propio progreso de los alumnos, y, con él, facilita el acceso de los mismos a su propio proceso de aprendizaje.

Con esos fines, el perfil didáctico del cedé pretende proporcionar no sólo información sino propiciar, a partir de la misma, interacción, antes, durante y después de las secuencias de trabajo, según las tipologías que se verán en el próximo apartado. Ese trabajo de interacción contempla varias destrezas, pero singularmente las dos que se prevén en una relación usuario-producto multimedia estándar: la comprensión lectora y la comprensión auditiva. Las propuestas de escritura contenidas en el cedé no pueden, en rigor, ser calificadas como tales, pues son muy limitadas, y se fundan en la comprobación de textos escritos y grabaciones de audio. Las propuestas de expresión oral, que en efecto son sugeridas, no se inscriben directamente en la arquitectura del cedé.

Tales decisiones didácticas –en cierta medida las mismas que ratifican la elección del soporte cederrón- se sustentan en el hecho de que “la multimedialidad tiene un poder contextualización tan fuerte que es muy fácil alcanzar una buena comprensión del significado lingüístico [...] Las tecnologías multimediales son medios muy contextualizadores que proporcionan informaciones completas, en cambio los medios que no son multisensoriales transmiten informaciones incompletas desde un punto de vista de la variedad de los canales” (Landone [1999]).

Es decir, se contemplan tres tipos de estímulos de aprendizaje:



5. ESTRUCTURA DEL CEDERRÓN COMO ENTORNO DE APRENDIZAJE

Los gráficos anteriores reflejan la estructura del cederrón como entorno de aprendizaje, y, en efecto, el diseño del cedé contempla diversas formas de manipulación por parte del aprendiz, siempre con la tutela del profesor/a, que se detallan en los siguientes apartados.

5.1. CONTENIDOS INFORMATIVOS

Obviamente, los datos contenidos en el cederrón –básicamente las filmaciones; no las actividades- pueden ser presentadas en el aula como un mera ilustración de una explicación previa. El docente no nativo puede usar los vídeos como una muestra “aproximada” de comunicación real, como un ejemplo. La recepción del aprendiz se limita a la observación del gesto, y presumiblemente la comprensión auditiva del mensaje que acompaña al mismo (en algunos casos, la comprensión lectora de algunos textos explicativos o descriptivos, si bien ésta última puede ser obviada con el correspondiente botón de navegación). Como ya se ha referido, no es éste el uso que se pretende para este material, pero con todo es posible

(véase la figura 4). Cabe apuntar, como matización, que en algunos casos, la configuración de la secuencia de trabajo se limita exactamente a ese carácter informativo, pero esto únicamente se ha previsto en unas pocas secuencias iniciales con el objeto de que el aprendiz se familiarice con la navegación y la dinámica del producto multimedia: se renuncia deliberadamente en esos momentos primeros a estímulos interactivos en favor de una exploración de las posibilidades técnicas del cedé y de una aproximación a sus contenidos lingüísticos (preferentemente el estudiante puede comprobar si se entiende el audio o si es capaz de asimilar la información propuesta, la relación del gesto con el audio y con la situación comunicativa presentada).

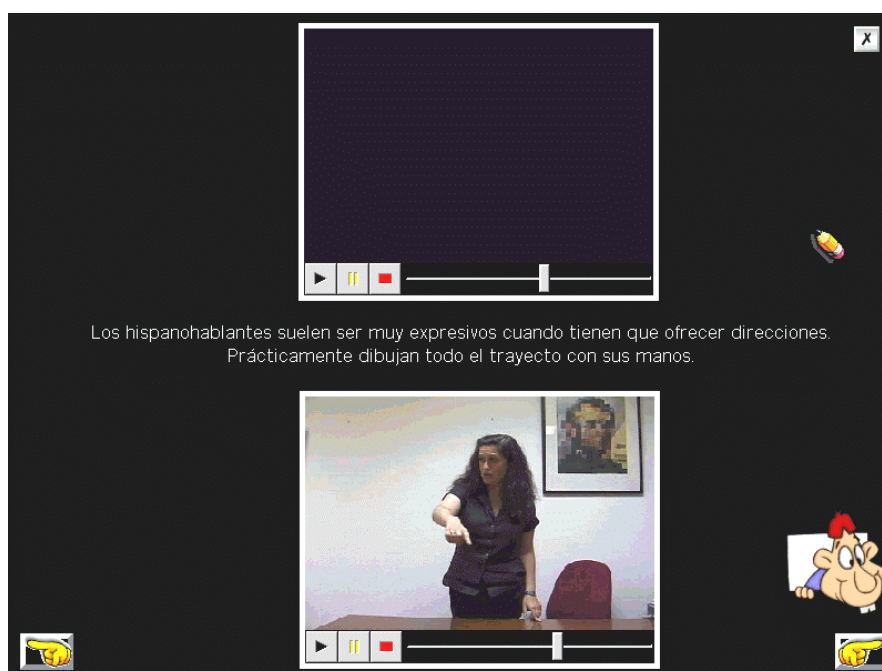


Figura 4: pantalla con secuencia informativa, sin interacción implícita. Abajo, a la derecha, una cara se asoma como un icono para acceder a la pantalla de la sección "Para saber más"

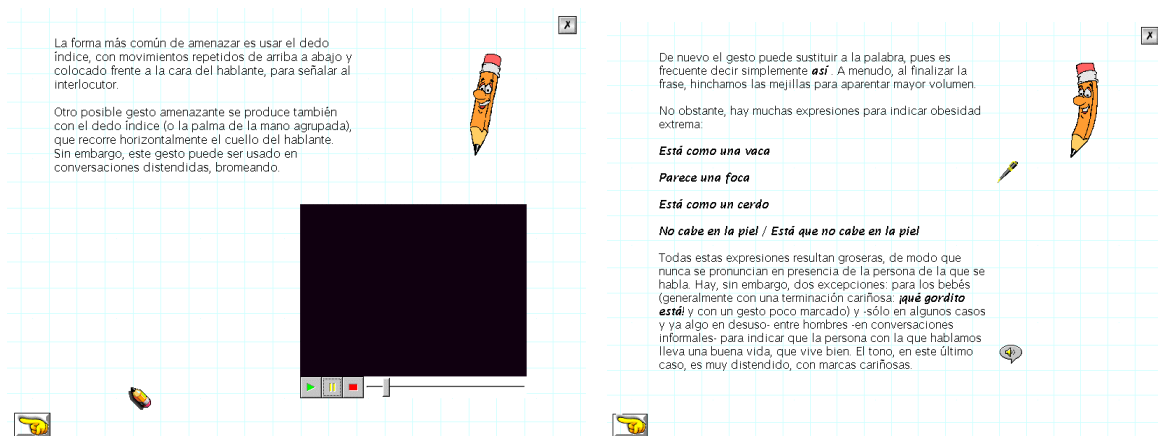
Aunque no en todas las ocasiones, algunas de las pantallas presentadas bajo el epígrafe "Para saber más" (véanse las figuras 5 y 6) han sido concebidas como esencialmente informativas. Se trata de pantallas opcionales, a modo de hipertexto, a las que se accede desde la pantalla de la secuencia de trabajo. Los contenidos incluidos en esta sección pueden incorporar los siguientes datos:

- una nueva filmación, que complementa la previa en la secuencia de trabajo, singularmente para aquellos gestos que resultan muy sorprendentes para comunidades alejadas del mundo hispánico
- contraste entre dos filmaciones o dos gestos (por ejemplo: se insiste en el detalle en los gestos que indican que alguien es tozudo –el puño golpeando la frente del hablante- o que el

hablante ha olvidado algo importante –la base de la palma de la mano golpeando sobre la frente del hablante- para remarcar las diferencias)

- información sobre otros posibles contextos de aparición u otros significados del mismo gesto (por ejemplo: los gestos para indicar frío o venganza resultan muy similares, especialmente para un aprendiz no familiarizado con el repertorio gestual del español: el hablante se frota la manos repetidamente frente a su propia cara)

- información fraseológica y de orden sociopragmático (que puede incluir audios o nuevos vídeos). Por ejemplo, junto con la pantalla principal que ofrece la filmación del gesto usado para indicar gordura, la correspondiente sección “Para saber más” informa de cuándo es socialmente aceptable usar el gesto o la información y con qué medios lingüísticos.



Figuras 5 y 6: ejemplos de pantallas de la sección “Para saber más”

Por fin, los contenidos estrictamente informativos incluyen algunas pantallas tituladas como glosarios, que acogen audio e imagen para determinadas piezas léxicas que pueden resultar dudosas en estadios iniciales o intermedios como los que se han previsto. Así sucede, por ejemplo, con los nombres de los dedos o las partes de la mano, que son muy frecuentes en la descripción de determinados gestos. Las pantallas de glosarios (figura 7), también opcionales como las anteriores, no proponen, como se ha dicho, ningún tipo de interacción directa, pero la conformación referida sí puede ser usada en la génesis de otras propuestas que exigen interacción.

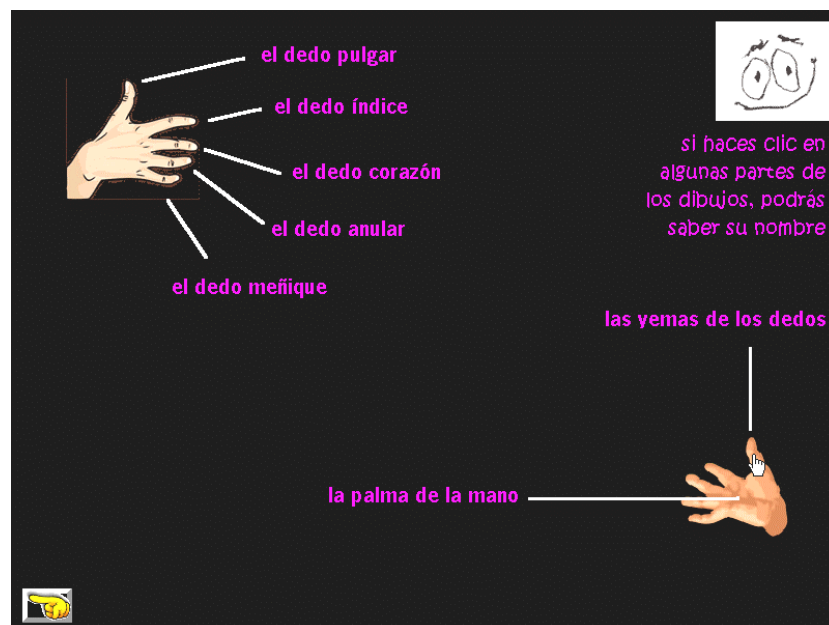


Figura 7: modelo de pantalla con glosario, que incluye audio activable (con información adicional, no solamente el nombre del dibujo) y texto escrito

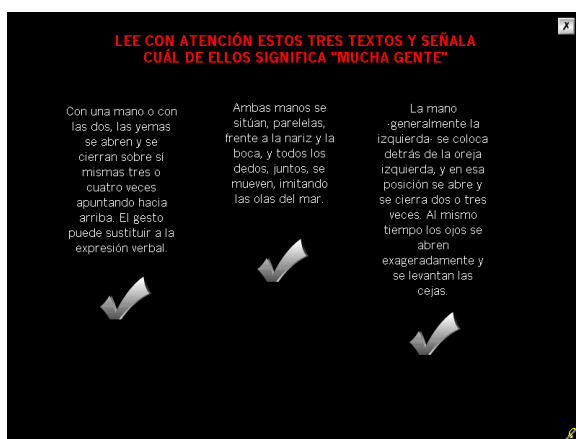
5.2. CONTENIDOS INTERACTIVOS EN EL PROPIO SOPORTE

Al margen de ese uso informativo y de esas secuencias de trabajo –también catalogables como informativas, aunque no en todos los casos, el cederrón propone dos tipos de interacciones: las que podríamos denominar como “internas” y las “externas”. Las interacciones internas se conciben como acciones que el aprendiz debe completar para avanzar en la navegación. Son éstas de dos tipos: las presentes en las pantallas de contenidos y las incluidas en las pantallas de actividades.

Las primeras proponen al aprendiz un trabajo determinado antes de alcanzar una nueva información, que puede ser de comprensión auditiva, comprensión lectora, comprensión estratégica o una combinación de las anteriores. Las interacciones se articulan en alguna de las siguientes acciones (véanse las figuras 8 y 9, en la que se muestra que no hay acceso directo a la filmación sin completar una actividad de comprensión lectora –a la izquierda- o de comprensión auditiva –a la derecha).

- comprensión auditiva de algunas instrucciones que permitirán (a modo de vacío de información) acceder a nueva información (en ocasiones la que corrobora la acción emprendida por el aprendiz)
- comprensión auditiva-estratégica, que se puede concretar en la audición de la filmación (sin imagen) con el objeto de prever posibles gestos o contextos

- comprensión lectora de algunas instrucciones que permitirán (a modo de vacío de información) acceder a nueva información (en ocasiones la que corrobora la acción emprendida por el aprendiz)
- comprensión lectora preparada para actuar como actividad de previsionado / preaudición
- comprensión auditiva o lectora para discriminar entre nuevas informaciones (selección entre opciones múltiples o de verdadero o falso)
- comprensión estratégica, formulada a menudo como el visionado de vídeos sin audio para determinar posibles mensajes lingüísticos o los significados de los gestos observados
- actividades de comprensión lectora o auditiva posteriores al visionado que persiguen consolidar la información obtenida en el mismo, con acciones de discriminación o de elección múltiple



Figuras 8 y 9: ejemplos de pantallas que exigen interacción del usuario.

Respecto a la comprensión auditiva, se cree necesario insistir en el especial énfasis que el cedé pone en ella, tanto no sólo como procedimiento en la interacción sino también como concepto. En efecto, en la presentación del cedé se pone de manifiesto explícitamente que no se persigue que el aprendiz devenga un "imitador" de los gestos usados por los hispanohablantes sino que sea capaz de conocer un repertorio de tales gestos como apoyo al trabajo de comprensión auditiva del español, que se sea capaz de valorar (e interpretar) esos signos como portadores de información y que igualmente sea capaz de valorarlos y de mostrar respeto como parte del patrimonio sociocultural de una comunidad lingüística. Es seguramente misión del docente contribuir a que ese objetivo sea realidad, brindando nuevas oportunidades para descodificar e interpretar la comunicación gestual de los hispanohablantes, y promoviendo estrategias de aprendizaje en las que el aprendiz pueda usar esos gestos como ayuda a la descodificación del mensaje auditivo. El cederrón sugiere

algunas, pero, obviamente, sus limitaciones técnicas no pueden explorar otras situaciones y otros mensajes aparte de los que allí aparecen o se relatan.

Los contenidos interactivos cobran otra forma en el cederrón *Hablando por los codos*: la de actividades, en su forma más usual –tradicional, si se prefiere. Frente a la interacción referida a una única secuencia de trabajo (un solo gesto), estas actividades se emplazan al final de cada una de las seis secciones de que consta el producto, relacionan los *inputs* ofrecidos y proponen ejercicios o acciones diversos, en los que intervienen diversas destrezas y ejercicios de memoria⁷, como se muestra a título de ejemplo, en la figura 10. A modo de resumen, éstos pueden ser descritos como:

- actividades en las que interviene la transversalidad, esto es, secuencias de trabajo en las que el aprendiz relaciona o discrimina entre filmaciones, contextos o unidades fraseológicas que han aparecido en una sección
- actividades de comprensión lectora, auditiva, estratégica o una combinación de las anteriores que –a diferencia de la interacción limitada a la pantalla- implican la intervención de más de una secuencia de trabajo
- actividades que implican que una primera descodificación (lectora, auditiva o estratégica) se ha de expresar en forma escrita (véase la figura 11), si bien se han señalado ya las limitaciones que presenta el trabajo con esta destreza en un entorno multimedia⁸
- actividades en las que se hace intervenir la memoria para asociar una determinada imagen o gesto a un significado
- actividades convencionales de discriminación verdadero / falso o de múltiple elección a partir de un input lector, auditivo, estratégico o resultado de una combinación de todos ellos

7 La interacción en las actividades es técnicamente mucho más compleja, posiblemente debida a las limitaciones del *software*, y, sin duda, a las del autor, que se estrenaba en el diseño de actividades multimedia. El hecho de hacer intervenir varias destrezas en una misma pantalla, o de incluir diversas filmaciones en una misma secuencia compromete severamente el óptimo funcionamiento del programa. Por este motivo, el planteamiento general del diseño de actividades aparece bastante conservador. La razón es fundamentalmente técnica; no conceptual.

8 El factor humano. La inclusión de la expresión escrita en un soporte multimedia supone, entre otras cosas, contemplar todas las posibles redacciones del aprendiz, algo del todo imposible. Es común en este tipo de productos ceñirse a la escritura de palabras aisladas –lo que no constituye, claro está, expresión escrita, en el sentido recto del término-, y aún así, en el caso que nos ocupa conviene contemplar variaciones (para una sola palabra) como escritura con mayúsculas, minúsculas, con acentos, sin acentos, con o sin eñes (debido a la complicación que los teclados no hispánicos para producirlos).

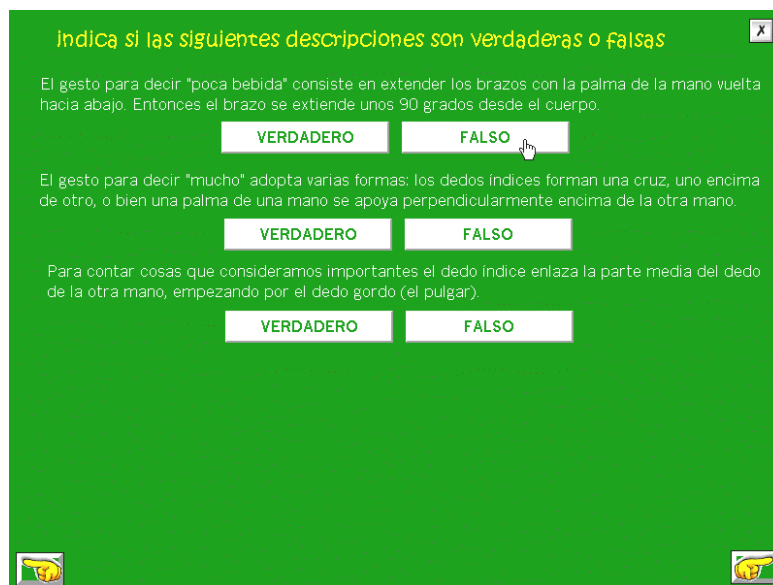


Figura 10: ejemplo de actividad: actividad transversal de discriminación, en la que interviene una combinación de actividades de comprensión y apoyo visual

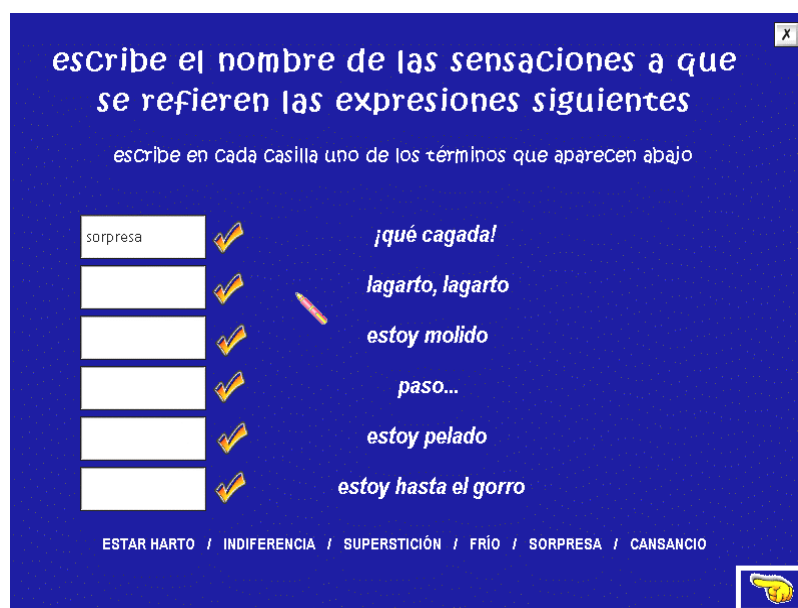


Figura 11: ejemplo de actividad: reacción transversal mediante la escritura, en la que el aprendiz debe asociar unidades fraseológicas previamente vinculadas a filmaciones

El concepto de interacción se concentra en la actividad misma, esto es, el aprendiz es sabedor de que se halla precisamente en la sección de "Actividades", de modo que la acción se orienta a obtener una confirmación de si su acción fue correcta o no. Sin duda, se trata de una interacción más pobre, pero no es en este caso demasiado diferente de la que se podría encontrar en un cuaderno de actividades o ejercicios de un curso de español, con la diferencia sustancial de que las actividades en entornos multimedia pueden resultar más dinámicas y atractivas, entre otras razones por la posibilidad de obtener un feedback o

corrección inmediatos.

5.3. CONTENIDOS INTERACTIVOS PROPUESTOS DESDE EL SOPORTE

La diferencia que hemos establecido entre interacción interna y externa no es banal. Las destrezas asociadas a la comprensión lectora y a la comprensión auditiva quedan perfectamente atendidas en cualquier producto multimedia medianamente bien diseñado, pero no así las vinculadas a la expresión escrita y la expresión oral (al margen de ciertos procedimientos de reconocimiento de voz, por el momento tecnológicamente torpes). Respecto a esta última, el cederrón objeto de estudio contempla la interacción oral no en la plataforma misma, sino desde la plataforma. En su filosofía de incorporar el cedé a la vida del aula, algunas de las tareas propuestas para proseguir la navegación en el modo previsto sugieren a los usuarios diversos modos de interacción oral (que, como es obvio, el programa no corrige ni valora, simplemente propone). Las sugerencias se enmarcan tanto en acciones previas como posteriores a la filmación, con instrucciones del tipo: "comenta con tu compañero/a..." / "imagina con tu compañero/a nuevos contextos en los que sea posible producir el gesto que acabas de ver" / "discute con tu compañero/a qué gesto puede corresponder a este mensaje / contexto" / "escenifica en el aula el gesto con otra frase posible..." (véase la figura 12). La interacción oral es especialmente propiciada en aquellas secuencias de trabajo que se plantean como "Adivina este gesto" (de la que hay al menos y una por sección, y que se formulan, precisamente como una adivinanza a partir de textos o audiciones, que reclama cooperación).

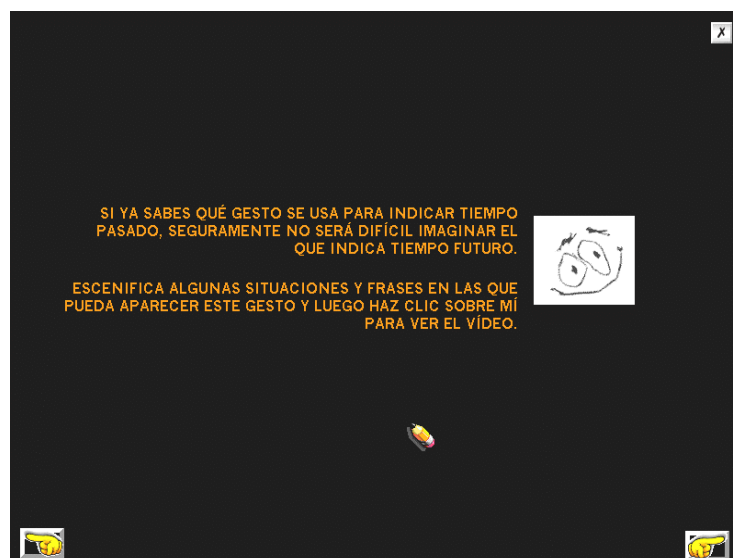


Figura 12: pantalla que sugiere interacción en el aula, no en el entorno multimedia

Por último, y como se ha indicado ya, el perfil de cederrón admite perfectamente que el docente incorpore otras propuestas de utilización de este material didáctico, reforzando

aquéllas áreas de aprendizaje que considere necesarias en su clase: léxicas y fraseológicas, de comprensión auditiva, descripción física y de acciones.

6. A MODO DE SÍNTESIS

El producto que aquí se ha analizado ha sido diseñado como material complementario para el aula de ELE, para el profesorado y aprendices descritos, y es vinculable con los niveles inicial e intermedio de un currículo estándar de español. Como objetivos accesorios del mismo, se ha señalado el del trabajo de comprensión auditiva en eventuales contextos hispanohablantes, aprovechando el interés y la curiosidad que el repertorio gestual despierta entre los estudiantes. Con ese interés como aliado, el entorno multimedia y la selección concreta de filmaciones se confirman como muy aptos para hacer consciente el repertorio gestual, su/s significado/s y sus posibles interpretaciones con criterios sociopragmáticos.

Varias unidades piloto de este proyecto fueron presentadas por su autor en diversos cursos de formación de profesorado de ELE celebrados en las ciudades de Christchurch y Auckland (Nueva Zelanda) y Adelaida (Australia) a finales del año 2002: en total cerca de 200 profesores/as nativos y no nativos. También algunas unidades fueron presentadas a pequeños grupos de estudiantes de nivel intermedio.

Con las sugerencias y observaciones de todos ellos, se confeccionó una primera versión del cederrón. Completada ésta, fue enviada, para ser sometida a evaluación, a cinco profesores de español en Nueva Zelanda (nativos y no nativos) y a tres universidades europeas y una japonesa. Las aportaciones de algunas de estas personas sirvieron para establecer la versión definitiva de este cedé, que sin duda puede ser mejorada, aunque seguramente no con los escasos conocimientos informáticos de su autor.



Mi agradecimiento a todas las personas que contribuyeron con sus materiales primeros, sus ideas, correcciones y aportaciones a la configuración definitiva de este material.

BIBLIOGRAFÍA

CASTAÑEDA, Alejandro: "El subjuntivo: su enseñanza en el aula de E/LE", en *Didáctica del español como lengua extranjera*, 1. Madrid, Expolingua, 1993.

COLL, J.; GELABERT, M^a J., MARTINELL, E.: *Diccionario de gestos sus giros más usuales*. Madrid, Edelsa, 2000.

COLLADOS, Ángela: *La comunicación no verbal y la didáctica de la interpretación*, en <http://ashda.ugr.es/laboratorio/tlt/tlt/libros/librodpdf/collados/comnover.pdf>

LANDONE, Elena: *Input enhancement en un entorno multimedial*. Turín, Lazzaretti Editore, 1999.

PAREJO, José: *Comunicación no verbal y educación*. Madrid, Paidós, 1995.

PICÓ, Eliseo: "Usos de Internet en el aula de E/LE", en *Carabela*, núm. 42 (monográfico: *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE*). Madrid, SGEL. 1997.

Spanish in the New Zealand Curriculum. Wellington: Ministry of Education – Learning Media, 1995.

UEDA, Hiroto: "Enseñanza de lenguas y multimedia", en *Jornadas de trabajo sobre el uso didáctico de Instrumentos multimedia en la enseñanza del japonés y el español como lenguas extranjeras*. <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/kenkyu/kyoiku/ensmult2.pdf>

R E S E Ñ A S

PILAR GARCÍA

Coordinadora monográfico *Didáctica intercultural y enseñanza de español segunda lengua en contextos escolares*

Glosas *Didácticas*, la revista electrónica internacional de Didáctica de las lenguas y sus culturas, promovida por la red temática Interculturas XXI, la red de docencia Didactilenguas, la lista de distribución Dilenguas y la Universidad de Murcia (Murcia), incluye en su revista número 11 el monográfico titulado: *Didáctica intercultural y enseñanza de español segunda lengua en contextos escolares*, coordinado por Pilar García (co-moderadora del debate "Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa"). El monográfico incluye artículos de los siguientes autores: Mercé Bernaus, Fernando Trujillo, Pilar García, Belén Muñoz, Félix Villalba, Maite Hernández, Nuria Vidal, Diego Ojeda y Marisa González.

La enseñanza y aprendizaje de idiomas contribuye a un alcance universal que favorece y enriquece las relaciones entre las personas. Nos permite acceder a un mayor entendimiento de otras culturas, establecer y desarrollar vínculos afectivos, aprender a convivir con otras pautas culturales, sin olvidar las propias, intercambiar valores y aprender los unos de los otros, afianzar el propio conocimiento de la lengua materna ante el aprendizaje de una lengua y cultura, y por último, pero no menos importante, reforzar la autoconfianza de uno mismo. Para los estudiantes de español segunda lengua en contextos escolares, hay además un alcance primordial: aprender a vivir bajo unas pautas diferentes de comportamiento en los diversos ámbitos sociales en los que se desenvuelven, apoyándose en una nueva lengua, que les ofrece retos, pero también dificultades en su integración social y afectiva.

Los autores del monográfico buscan dar respuestas a algunos de los interrogantes que más confluyen hoy día en la enseñanza de español segunda lengua en contextos escolares:

GLOSAS DIDÁCTICAS, número 11 / primavera, 2004
Monográfico *Didáctica intercultural y enseñanza de español segunda lengua en contextos escolares* ISSN 1576-7809

- ¿Cuál es la nueva realidad social de nuestra sociedad y cómo desde la enseñanza se puede ayudar en la integración a los alumnos inmigrantes?
- ¿Cómo orientar a los profesores en su práctica docente ante esta nueva realidad social y educativa?
- ¿Qué puede hacer el profesorado y la escuela para aprovechar la diversidad lingüística y cultural existente en las aulas?
- ¿Cuál es la política lingüística del Consejo de Europa y de la Unión Europea?
- ¿De qué modo intervienen las instituciones educativas, tanto en la gestión de los centros como en la formación de los profesores?
- ¿Cuáles son las principales actuaciones institucionales en su atención al alumnado inmigrante?
- ¿Cómo elaborar un currículum de lenguas más global?
- ¿Cómo abordar la enseñanza de español segunda lengua desde una perspectiva afectiva?
- ¿Cuáles son las principales necesidades educativas?
- ¿Cuáles son las características del proceso de enseñanza / aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar?
- ¿Cuáles son los componentes que singularizan la comunicación en los contextos educativos y cómo facilitar al alumno su inmersión en éstos?
- ¿Cómo aproximarnos al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con alumnos inmigrantes?
- ¿Bajo qué pautas crear materiales que atiendan las necesidades de los alumnos de español segunda lengua?

- ¿Cuáles han sido las aportaciones de algunos de los pensadores clave de la educación multicultural y de qué modo se ha plasmado su pensamiento en la práctica docente?

- ¿Cómo integrar lengua y currículum en los contextos educativos?

- ¿De qué modo ha intervenido el Centro Virtual Cervantes ante esta realidad educativa?

A continuación incluimos los resúmenes de los artículos, redactados por sus propios autores.

UN NUEVO PARADIGMA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Mercé Bernaus

Esta propuesta traza un panorama de los modelos y de las distintas tendencias metodológicas que han prevalecido hasta nuestros días y da un nuevo enfoque a la didáctica de la lengua, cuyo principal objetivo sea conseguir que los aprendices, autóctonos e inmigrantes, puedan llegar a ser ciudadanos plurilingües y tengan una visión positiva de nuestras sociedades cada vez más pluriculturales. El nuevo paradigma de la didáctica de la lengua que se presenta tiene un enfoque comprensivo de la enseñanza / aprendizaje de lenguas, que pretende aprovechar las sinergias que pueden establecerse entre el bagaje lingüístico que posee el aprendiz y los nuevos conocimientos lingüísticos que va adquiriendo. Siguiendo el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, "el individuo no mantiene las lenguas aprendidas en casa, en la escuela o en su contexto social en compartimentos mentales separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuye todo el conocimiento y la experiencia lingüística y en la cual las lenguas se interrelacionan e interactúan". Teniendo en cuenta estas premisas se exponen con más detalle los objetivos, que se enmarcan en este nuevo enfoque metodológico, planteados en dos proyectos europeos: Evlang y Ja-Ling, así como los resultados de la evaluación que se hicieron de los mismos.

EL2: RESPUESTA DEL SISTEMA EDUCATIVO AL RETO DE LA INMIGRACIÓN

Fernando Trujillo

El objetivo primordial de este artículo, tácito pero presente en todo el texto, es dejar de hablar de la inmigración como un problema. En relación con la educación, esa visión "problemática" es incierta por diversas razones: en primer lugar, la inmigración no es un problema porque la media de estudiantes extranjeros en nuestro país (según los datos del propio Ministerio de Educación) ronda el 4,5 % y, dentro de este porcentaje, debemos cuantificar también al alumnado proveniente de la América hispanohablante (para el cual la lengua no es, evidentemente, una traba); en segundo lugar, la inmigración no es un problema porque existen experiencias suficientes en nuestro país (y, por supuesto, fuera de él) que nos aportan sugerencias y datos acerca de cómo afrontar el reto de la inmigración. Sin duda, experiencias no faltan; quizás sea necesaria mayor coordinación, mayor comunicación y más evaluación.

Obviamente, el hecho de que la inmigración no sea un problema sino un reto no significa que no haya que prestarle una atención especial por parte de la administración educativa. Aspectos como la formación del profesorado (inicial y permanente), el desarrollo de equipos de atención al alumnado extranjero que incluyan mediadores interculturales y traductores e interpretes, el apoyo al diseño de materiales educativos de calidad, la dotación de becas suficientes, el trabajo con la familia y la comunidad, etc. son tan importantes como la propia práctica de la profesora en el aula.

En resumen, la inmigración es un reto que nos indicará cuál es la capacidad de respuesta de nuestro sistema educativo pues por su atención pasa el diseño de una escuela de calidad para todos. Por ello, en este artículo se revisan las distintas respuestas que desde las instituciones educativas se ha dado en cada una de las comunidades autónomas, con el telón de fondo de la LOGSE y la LOCE, a esta nueva obligación educativa. Con este conocimiento es como podremos seguir avanzando en los territorios de la atención a la diversidad y la educación intercultural.

LA INMERSIÓN DE BOGDAN: REFLEXIONES INTERCULTURALES Y AFECTIVAS

Pilar García

El País publicaba recientemente un reportaje sobre un niño rumano, el cual expresaba a lo largo de la entrevista, sus experiencias, sus temores, sus logros, sus recuerdos, la nostalgia hacia su país de origen y los pasos en su camino hacia la integración en España tanto lingüística como social. El artículo periodístico nos acercaba a la realidad que viven los niños hijos de inmigrantes, el cambio del entorno físico y afectivo donde han pasado sus primeros años, los amigos y familiares que dejan en su país de origen, sus sentimientos de identidad y pertenencia a un grupo, y al mismo tiempo, sus intentos también de formar parte de un nuevo colectivo con las implicaciones y retos que ello conlleva. En “La inmersión de Bogdan: Reflexiones interculturales y afectivas”, el principal objetivo es reflexionar, a partir de las palabras del propio Bogdan, sobre los diversos espacios afectivos que giran alrededor del aprendizaje por parte de los niños inmigrantes, y como éstos influyen en su integración socio-afectiva.

ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA EN EL MEDIO ESCOLAR: ALUMNOS INMIGRANTES

Belén Muñoz

En la actualidad, fruto del cambio social producido por el hecho migratorio, surgen nuevas necesidades y demandas sobre la enseñanza del español como segunda lengua que desembocan en la renovación y confección de nuevos planteamientos didácticos relacionados con el proceso de enseñanza / aprendizaje de la segunda lengua para inmigrantes. Resulta evidente, que las necesidades de orientaciones teóricas / prácticas en esta materia son muchas y que los estudios, que abordan este proceso desde una perspectiva global, son escasos. Por ello, como aportación a dichas demandas, a lo largo de este artículo se enuncia una serie de principios metodológicos que permiten mejorar las prácticas docentes en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua para alumnos inmigrantes escolarizados en niveles obligatorios. Se perfila primeramente un panorama sucinto de las necesidades de este

alumnado inmigrante, se desarrolla después una breve descripción de las características específicas de las cuales se reviste dicho proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar, y se finaliza planteando una serie de principios metodológicos que orientan dicho proceso.

EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE INSTRUCCIÓN: APROXIMACIÓN AL DISCURSO EXPOSITIVO DEL PROFESOR PARA SU APLICACIÓN DIDÁCTICA CON ESTUDIANTES INMIGRANTES

Félix Villalba y M^a Teresa Hernández

En los contextos educativos la lengua se utiliza tanto para transmitir y acceder al currículum, como para organizar y participar en las actividades de clase. Cuando la lengua de la escuela, el español en este caso, es distinta a la LM de algunos estudiantes, la dificultad reside en acceder a esos usos lingüísticos específicos. Se puede hablar entonces del español como lengua de instrucción (ELI), y este trabajo pretende ser una aproximación parcial al desarrollo de dicho concepto, en la medida en que se centra en el análisis de uno de los componentes de toda práctica educativa: las explicaciones del profesor. Si se asume que el discurso expositivo del profesor posee un carácter convencional (representa un modelo cultural construido a lo largo del tiempo), se puede entender que para comprenderlo eficazmente se requiere un conocimiento específico de dicho género discursivo. Sólo cuando se está familiarizado con la estructura discursiva de un texto se pueden realizar predicciones sobre su contenido, se pueden activar conocimientos previos y, lo más importante, se puede reconstruir y organizar su contenido proposicional. En el artículo se presenta un breve recorrido de los puntos más destacados del referido estudio, comenzando por el análisis de la lengua que se emplea en las aulas y de los elementos que configuran las explicaciones. A continuación se abordan los procesos psicocognitivos involucrados en la producción y comprensión discursiva. Y, por último, se describe la estructura formal y el modo en que se gestiona la información en las explicaciones de un conjunto de profesores de Educación Secundaria Obligatoria en España.

EL CONTENIDO DE LOS MATERIALES DE AULA PARA LAS CLASES DE INMIGRANTES

Nuria Vidal

El artículo pretende dar un paseo por algunos materiales diseñados en red y otros modelos originales para las clases de español a inmigrantes; materiales que han sido concebidos bajo la influencia de algunos teóricos expertos en educación multicultural y filtrados por la reflexión y la experiencia personal. No se intenta, en ningún caso, hacer un estudio exhaustivo de los materiales existentes en el mercado. La coincidencia de diferentes culturas en las sociedades del mundo industrializado es una realidad cada vez más manifiesta y en consecuencia la necesidad de las clases de español como lengua extranjera crece no solo en ámbitos escolares sino también en clases para adultos. Esta realidad multicultural puede proporcionar a los alumnos una gran riqueza social si sabemos seleccionar o crear tareas adecuadas para cada situación. Los materiales de aula pueden impulsar un cambio en la sociedad aunque simultáneamente son necesarios cambios legislativos y curriculares aunque también se ha constatado que la utilización de material adecuado en contextos diversos reduce la frustración de los profesores y la tensión entre los alumnos. Cada espacio educativo tiene necesidades distintas: en la escuela obligatoria primarán materiales que traten temas de interés personal, adecuados a la edad de los estudiantes, y temas afectivos para facilitar la integración y aceptación de los alumnos en la comunidad. La administración debe plantearse cambios curriculares para adaptar en las escuelas las distintas materias a un lenguaje progresivamente inteligible para alumnos de distintas procedencias. Los cambios deben ser profundos para que también la población más estable se beneficie de las aportaciones válidas que aporta la inmigración. En las escuelas de adultos se primarán temas funcionales para que el alumno pueda desenvolverse en el mundo laboral y social que lo rodea sin olvidar aspectos personales, sociales y de intercambio que son necesarios para que las comunidades se entiendan y se beneficien mutuamente. Algunos países llevan tiempo recibiendo inmigrantes y sus experiencias nos pueden dar luz sobre las cuestiones que prevalecen, aunque será necesario adaptar los materiales a cada contexto docente donde, en cualquier caso, tendremos en cuenta la procedencia y cultura de cada uno de nuestros alumnos.

"VIVO EN ESPAÑA". UNA TAREA PARA LA INTEGRACIÓN DE LENGUA Y CURRÍCULUM

Diego Ojeda

La integración escolar del alumnado inmigrante, al igual que en otros ámbitos de la vida, ha de abordar una primera fase de 'supervivencia' en la que de la forma más urgente, coherente y coordinada posible, se den respuesta a las necesidades más inmediatas (en nuestro caso necesidades comunicativas básicas) de los sujetos (en nuestro caso alumnos y alumnas). Pero es importante que no perdamos de vista que esto es sólo una fase y que el objetivo final de la educación reglada no debe ser la 'supervivencia socio-comunicativa', sino el éxito escolar, con lo que ello conlleva de obtención de títulos académicos, acceso a estudios superiores, etc. Por tanto, esta fase, prioritaria y urgente, que debe tener carácter temporal y estar centrada en el aprendizaje intensivo de la comunicación en la L2, ha de dar paso a una o varias fases posteriores en donde se profundice en el conocimiento de la lengua meta a través de los contenidos curriculares y teniendo como fin, no ya la comunicación, sino la asimilación de dichos contenidos en las distintas áreas del currículo.

En este artículo, se proponen algunas líneas de actuación para abordar estas cuestiones y, más concretamente se presenta un modelo de tarea para llevar a cabo con alumnado extranjero de la E.S.O., que nos permita mejorar los conocimientos de castellano a la vez que aprendemos algunos aspectos del 'temario' de Ciencias Sociales.

UN ESPACIO EN EL CENTRO VIRTUAL CERVANTES PARA LOS PROFESORES DE ESPAÑOL A INMIGRANTES

Marisa González

En este artículo se presentan las secciones y los contenidos del espacio denominado "La enseñanza de español a inmigrantes" incluido en *La biblioteca del profesor* del Centro Virtual Cervantes (CVC): el debate "Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa", el tablón de noticias, la guía de recursos y las actas del *I Encuentro La enseñanza del español a inmigrantes* organizado por el Instituto Cervantes. Se analizan las posibilidades de información,

formación, comunicación e intercambio que ofrecen estas secciones de acceso libre en Internet a los profesores de español a inmigrantes en diferentes contextos educativos. Asimismo se ofrece una valoración de la evolución de las diferentes secciones hasta el momento, se anuncian los proyectos de ampliación de este espacio y se presentan diferentes materiales didácticos del CVC que pueden resultar de utilidad a los profesores de español para inmigrantes en sus clases.

R E S E Ñ A S

ISABEL SANTOS GARGALLO

Universidad Complutense de Madrid

La presente reseña –con carácter descriptivo y no valorativo– tiene como propósito dar a conocer la reciente publicación de una obra, colectiva, plural y alejada de planteamientos dogmáticos, que reúne a cincuenta expertos del ámbito hispano en un total de sesenta y un artículos y mil trescientas doce páginas, una obra que da cuenta del conocimiento más actual sobre la enseñanza-aprendizaje del español (L2/LE), una obra revolucionaria en su género, un manual de referencia imprescindible en la materia, un libro que nace con vocación de clásico.

Este *Vademécum para la formación de profesores* reúne los principios de orden teórico y práctico sobre los que se asientan nuestra actividad y disciplina, de forma que se convertirá en una obra de referencia obligada para todos los que nos dedicamos a la enseñanza del español. Nuestro deseo es que los distintos capítulos que configuran el volumen ofrezcan los fundamentos de cada uno de los temas que ha sido seleccionado, de manera que el lector obtenga información pormenorizada de los antecedentes, el desarrollo, la situación actual de la cuestión y su proyección futura, en un tono académico, con referencia explícita a los conceptos y planteamientos fundamentales, y con la certeza crítica de una bibliografía selectiva y actualizada.

La presente obra de conjunto está dirigida, principalmente, a futuros profesionales de la enseñanza del español ya que en ella hallarán los fundamentos epistemológicos y ontológicos de su actividad; también, a los profesores y formadores de profesores, por la curiosidad intelectual que les impulsa a acercarse a áreas no exploradas o poco transitadas en su quehacer diario; por supuesto, al investigador que precisa de un riguroso y certero conocimiento del estado de la cuestión; y, en definitiva, a cualquier profesional

SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (Dirs.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 1.312 pp. (Prólogo de Humberto López Morales; epílogo de Guillermo Rojo).

del español cuyos intereses presenten algún punto de intersección con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las principales características de esta obra se concretan en su carácter colectivo y plural –por supuesto, alejada de planteamientos dogmáticos- y en el deseo de contribuir a un acercamiento entre los profesionales que desempeñan esta actividad docente e investigadora en diversas instituciones, dentro y fuera del mundo hispano; y, por supuesto, en su cohesión interna y en su empeño por ofrecer un panorama completo y próximo a nuestras indagaciones científicas, que sirva de impulso para iniciar nuevas investigaciones en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).

La obra se presenta estructurada en nueve partes: 1. Epistemología. 2. El proceso de aprendizaje. 3. La competencia comunicativa. 4. Los objetivos y el proceso de enseñanza. 5. Los contenidos. 6. Las habilidades lingüísticas y comunicativas. 7 El proceso de evaluación. 8. Aplicaciones de las nuevas tecnologías y 9. La enseñanza del español con fines específicos. La elección de las líneas de investigación y de los temas propuestos -y no otros- para la configuración de la presente obra, así como su ordenamiento, con sus divisiones y sus complejas subdivisiones, obedecen, como es lógico, al criterio científico y didáctico de los directores de la presente edición. No cabe duda de que en el diseño del *Vademécum para la formación de profesores* hemos tenido en cuenta no sólo nuestra visión del tema sino la de un sinnúmero de alumnos-profesores con los que hemos tenido la suerte de compartir experiencias metodológicas y didácticas en el aula. El planteamiento y desarrollo de cada uno de los temas ha seguido unas directrices generales impuestas por la condición del volumen, pero en su redacción se ha respetado en todo momento la libertad de los autores, de tal manera que cada capítulo se concibe de manera autónoma, lo que nos ha llevado a considerar el solapamiento de conceptos como una virtud, pues la obra está concebida como fuente de referencia y de consulta selectiva.

En la primera parte, *epistemología*, se plantean los fundamentos y el estado de la cuestión de las distintas disciplinas científicas cuyas

aportaciones resultan imprescindibles para explicar el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE): la lingüística aplicada como marco general, la psicolingüística, las ciencias cognitivas, la sociolingüística, la semiótica, la lingüística, la lingüística contrastiva, la etnografía de la comunicación, la pragmática, la lingüística del texto, el análisis del discurso oral y la didáctica de las lenguas y culturas, abordadas todas ellas desde la perspectiva científica por los más relevantes expertos del ámbito hispano.

En la segunda parte, *el proceso de aprendizaje*, se pretende delimitar este concepto frente al de *adquisición*, así como abordar los distintos factores que interactúan –contexto social, edad, motivación, elementos afectivos, metacognitivos y cognitivos, entre otros-; también, se analizan las particularidades del aprendizaje en contextos bilingües y la idiosincrasia del sistema lingüístico de los hablantes no nativos –interlengua- con sus principales características y procesos –estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación y errores-.

Una vez delimitado y caracterizado conceptualmente el proceso de aprendizaje de una L2/LE, nos centramos, en la tercera parte, en el objetivo principal de este proceso, que no es otro que el logro de una *competencia lingüística y comunicativa*, que desglosamos en sus correspondientes componentes y les dedicamos, por su importancia, capítulos exentos: subcompetencia lingüística o gramatical, léxico-semántica, sociocultural, pragmática, discursiva y estratégica; además, se dedica un capítulo a la comunicación no verbal.

La cuarta parte está dedicada al *proceso de enseñanza*: las más actuales orientaciones del Consejo de Europa, el análisis de necesidades y el diseño curricular, así como las distintas posibilidades metodológicas que se han sucedido a lo largo de la historia de las lenguas modernas y que están presentes en los diferentes procesos de enseñanza; también, los principios y criterios para el análisis y la selección de los materiales didácticos que vehicularán el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La reflexión sobre *los contenidos* se desarrolla en la quinta parte, en la que, partiendo de la consideración sobre el modelo de lengua y el fenómeno de la variación lingüística y, en consonancia con la consideración de las distintas subcompetencias comunicativas, se trata la enseñanza de los contenidos fonético-fonológicos, los gramaticales o lingüísticos, los funcionales, los léxico-semánticos, los discursivos y los estratégicos, independientemente de la opción metodológica elegida como más adecuada por el profesor.

No cabe duda de que un equilibrado desarrollo de *las habilidades o destrezas lingüísticas* constituye el eje vertebrador del proceso, de ahí que la sexta parte de la obra esté dedicada a la consideración, caracterización y tipología de las actividades que propician el proceso de comunicación en toda su complejidad.

En la séptima parte, se enfatiza el hecho de que *la evaluación* del proceso de aprendizaje ha de ser coherente con los objetivos, los contenidos y los procedimientos de enseñanza: modelos, tipos y escalas; así como la consideración de este proceso en relación con las varias destrezas lingüísticas.

Algunas de las posibilidades que ofrecen *las nuevas tecnologías* en su aplicación a la enseñanza de lenguas quedan planteadas en la octava parte, en la que, desde el marco general de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, se hace una consideración más particular a las posibilidades de Internet en la enseñanza del español para la elaboración de materiales didácticos específicos y de la red como entorno de enseñanza y aprendizaje.

Por fin, uno de los principales retos del español, en una sociedad tan especializada como la actual, se encuentra en dar respuesta a las necesidades derivadas de *los fines específicos*; así, en la novena parte, partiendo de la dicotomía entre fines profesionales y académicos, se tratan algunos de estos ámbitos –comercial, jurídico, turismo–, aunque no todos; y, entre ellos, y como tema prioritario dada su relevancia en la sociedad y en el sistema educativo actual, la enseñanza del español a inmigrantes se aborda en varios capítulos a través de los cuales quedan planteados algunos de los principales contextos y circunstancias; por último, pero sin que la ordenación implique menoscabo, la enseñanza del

español en la etapa educativa infantil ocupa un capítulo necesario a tenor de la importancia que esta modalidad está adquiriendo en el epicentro de la enseñanza del español –EEUU y Brasil, principalmente-.

Nos consta, muy a nuestro pesar, que los límites de la obra han dejado fuera temas que, quizá, algún lector eche en falta. Todo proyecto implica selección y, por tanto, renunciadas, que quizá puedan subsanarse en un próximo proyecto.

La bibliografía de cada capítulo tiene carácter selectivo y fundamental, y en ella se incluyen tanto las referencias citadas en el texto como aquellas otras que sin haber sido citadas constituyen referencia obligada, de tal manera que, en su conjunto, cada contribución bibliográfica se concibe como una selección de fuentes fundamentales a partir de las cuales se puede establecer el punto de partida de futuras investigaciones.

Los autores de los diferentes capítulos son expertos en ámbitos de la lingüística aplicada, y en el curso de su trayectoria profesional se han aproximado a la enseñanza-aprendizaje del español (L2/LE) desde el abanico de perspectivas que ofrecen la docencia, la formación de profesores, la investigación y, en numerosas ocasiones, también la organización y dirección de cursos y la elaboración de materiales didácticos, facetas que enriquecen y garantizan un acercamiento poliédrico a los temas seleccionados. El lector podrá echar en falta, sin embargo, a algunos especialistas que se han destacado por sus aportaciones rigurosas a los temas tratados, sepa el lector que, en dichos casos, la falta de disponibilidad temporal de algunos de ellos y la concurrencia de varios otros en torno a un mismo tema son causas que excusan su ausencia.

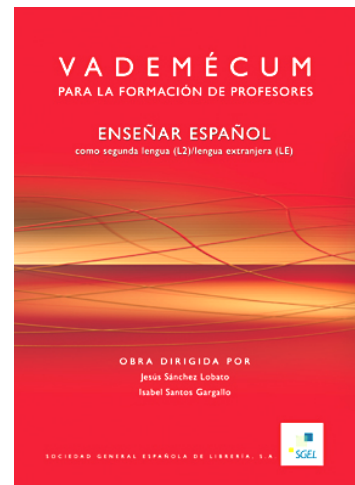
*VADEMÉCUM PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES
ENSEÑAR ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (L2) / LENGUA
EXTRANJERA (LE)*

JESÚS SÁNCHEZ LOBATO
ISABEL SANTOS GARGALLO
Directores

VIRGINIA LARA CASADO
Coordinadora

Madrid, SGEL, 2004

Presentación, por Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo
Prólogo, por Humberto López Morales
Epílogo, por Guillermo Rojo



PRIMERA PARTE: EPISTEMOLOGÍA

Aportaciones de la lingüística aplicada
Francisco Marcos Marín

Aportaciones de la psicolingüística
Juan Mayor Sánchez

Aportaciones de las ciencias cognitivas
Ángel López García

Aportaciones de la sociolingüística
Francisco Moreno Fernández

Aportaciones de la semiótica
Carmen González Landa

Aportaciones de la lingüística
José Manuel Vez Jeremías

Aportaciones de la lingüística contrastiva
José Manuel Vez Jeremías

Aportaciones de la etnografía de la comunicación
Margarita del Olmo Pintado

Aportaciones de la pragmática
M.ª Victoria Escandell Vidal

Aportaciones de la lingüística del texto
Enrique Bernárdez Sanchís

Aportaciones del análisis del discurso oral
Antonio Briz Gómez

Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas
Joaquín Díaz-Corralejo Conde

SEGUNDA PARTE: EL PROCESO DE APRENDIZAJE

La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua(L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes
José Miguel Martín Martín

[El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE](#)

Francisco Moreno Fernández

[La motivación y el aprendizaje de una L2/LE](#)

Francisco José Lorenzo Bejerillos

[La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE](#)

Josu Perales Ugarte

[El aprendizaje de una L2/LE en contextos bilingües](#)

Christian Abelló Contesse

[La interlengua del hablante no nativo](#)

Marta Baralo Ottonello

[El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo](#)

Isabel Santos Gargallo

[Las estrategias de aprendizaje](#)

Sonsoles Fernández López

[Las estrategias de comunicación](#)

Raquel Pinilla Gómez

TERCERA PARTE: LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

[El concepto de competencia comunicativa](#)

Jasone Cenoz Iragui

[La subcompetencia lingüística o gramatical](#)

Ernesto Martín Peris

[La subcompetencia léxico-semántica](#)

José Ramón Gómez Molina

[La subcompetencia sociocultural](#)

Lourdes Miquel López

[La subcompetencia pragmática](#)

Salvador Gutiérrez Ordóñez

[La subcompetencia discursiva](#)

Isabel Alonso Belmonte

[La subcompetencia estratégica](#)

Sonsoles Fernández López

[La comunicación no verbal](#)

Ana María Cestero Mancera

CUARTA PARTE: LOS OBJETIVOS Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA

[Directrices del Consejo de Europa: el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación \(2002\)](#)

Rebeca Gutiérrez Rivilla

[Análisis de necesidades y diseño curricular](#)

Blanca Aguirre Beltrán

[Metodología: conceptos y fundamentos](#)

Aquilino Sánchez Pérez

[Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa](#)
Pilar Melero Abadía

[Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos](#)
M^a del Carmen Fernández López

QUINTA PARTE: LOS CONTENIDOS

[El modelo de lengua y la variación lingüística](#)
Francisco Moreno Fernández

[Los contenidos fonético-fonológicos](#)
Dolors Poch Olivé

[Los contenidos lingüísticos o gramaticales: La reflexión sobre la lengua en el aula de ELE. Criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos.](#)
Mario Gómez del Estal

[Los contenidos léxico-semánticos](#)
José Ramón Gómez Molina

[Los contenidos funcionales y comunicativos](#)
Francisco Matte Bon

[Los contenidos culturales](#)
Carmen Guillén Díez

[Los contenidos estratégicos](#)
Sonsoles Fernández López

SEXTA PARTE: LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS

[La expresión oral](#)
Raquel Pinilla Gómez

[La comprensión auditiva](#)
Manuela Gil Toresano

[La expresión escrita](#)
Daniel Cassany i Comas

[La comprensión lectora](#)
Rosana Acquaroni Muñoz

SÉPTIMA PARTE: EL PROCESO DE EVALUACIÓN

[Modelos, tipos y escalas de evaluación](#)
José Ramón Parrondo Rodríguez

[La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva](#)
Teresa Bordón Martínez

[La evaluación de la expresión escrita](#)
Juan Eguiluz Pacheco y Ángel Eguiluz Pacheco

[La evaluación de la comprensión lectora](#)
Juan Eguiluz Pacheco y Ángel Eguiluz Pacheco

OCTAVA PARTE: APLICACIONES DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)

Germán Ruipérez García

Internet en la enseñanza del español

Marta Higuera García

Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje

Olga Juan Lázaro

NOVENA PARTE: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

La enseñanza del español con fines profesionales

Blanca Aguirre Beltrán

La enseñanza del español con fines académicos

Graciela E. Vázquez

La enseñanza del español comercial

José María Tomás Puch

La enseñanza del español jurídico

Jorge Luis Morales Pastor

La enseñanza del español del turismo

Concha Moreno García y Martina Tuts

La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional

Belén Muñoz López

La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares

Félix Villalba Martínez y M^a Teresa Hernández García

La enseñanza del español a inmigrantes adultos

Isabel García Parejo

La enseñanza del español a niños y niñas

Isidoro Pisonero del Amo